

Difusión vía red de cómputo

MEMORIA DEL CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN NORMAL

Año 3: número 3 abril de 2019

ISSN: 2594-1003



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

TECNOLÓGICO NACIONAL DE MÉXICO

DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIONES
CIENTÍFICAS Y TECNOLÓGICAS

Acerca del CONISEN

La Secretaría de Educación Pública, reconoce a la investigación y la generación de conocimientos como tareas sustantivas de las Instituciones Formadoras de Docente, en ese sentido, es necesario fomentar y compartir los conocimientos generados en su quehacer investigativo. Por tal motivo, tienen el propósito de organizar un espacio recurrente para el intercambio de experiencias, consolidación de grupos y redes interesadas en los procesos educativos de la Educación Normal.

Objetivos: Impulsar la investigación en las Escuelas Normales, fortalecerla participación de los estudiantes normalistas en proyectos de investigación, socializar los conocimientos generados y difundir los resultados de la investigación en la práctica docente y la actividad académica.

Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Año 3 Número 3, es una publicación anual, publicada y editada por el Tecnológico Nacional de México dependiente de la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, Av. Universidad #1200, 5to; piso Cuadrante 5-14 Col. Xoco, Deleg. Benito Juárez, C.P. 03330. Ciudad de México, Tel. (55) 36002511 Ext. 65064, d_vinculacion05@tecnm.mx. Editor Responsable y Responsable de la última actualización de este número Mtro. Abraham Sánchez Contreras, Director de Políticas para el Sistema de Profesionales de la Educación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, Av. Universidad #1200, 5to; piso Cuadrante 5-14 Col. Xoco, Deleg. Benito Juárez, C.P. 03330. Ciudad de México. Tel. (55) 36002511 Ext. 53570, www.dgespe.sep.gob.mx, www.conisen.mx. Correo Electrónico: asanchezca@nube.sep.gob.mx info@conisen.mx. Reserva de derechos al uso exclusivo No.04-2017-090614374600-203, ISSN: 2594-1003, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Fecha de última actualización, 28 de agosto de 2019

Los artículos son sometidos a revisión por un comité de arbitraje y el contenido es responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Tecnológico Nacional de México.

Línea Temática 1. Procesos de formación de formadores

EL PROYECTO INTEGRAL DE ARTES: UNA ALTERNATIVA PARA LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

PATRICIA BERENICE LEÓN RODRÍGUEZ, GUADALUPE CAMARGO SUÁREZ, JUDITH ARACELI GÓMEZ MUÑOZ

LA TUTORÍA EN LA FORMACIÓN INICIAL, UNA VALORACIÓN DESDE LAS VOCES DE ESTUDIANTES NORMALISTAS

ANA CECILIA VALENCIA AGUIRRE

ÁREAS DE OPORTUNIDAD EN INFORMES DE PRÁCTICA PROFESIONAL COMO OPCIÓN DE TITULACIÓN EN UNA ESCUELA NORMAL

CÉSAR AUGUSTO CARDEÑA OJEDA

PRINCIPIOS Y TÉCNICAS DE CONTEO EN LOS PROBLEMAS COMBINATORIOS EN TELESECUNDARIA

AGUSTÍN SOLANO LÓPEZ, MARTHA IRIS RIVERA LÓPEZ

IMPLEMENTACIÓN DE LA LENGUA MAYA EN PREESCOLAR

LISSETE AMÉRICA COB CAAMAL, JAZMÍN ISABEL EUAN EK, MARÍA MARISOL MAC BALAM

PROBLEMA DEL USO DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

BLANCA MARIBEL CHE MARTÍN, JESÚS ANTONIO TUN VERA, MARCIAL DONALDO NOH CERVANTES

LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA DEL DOCENTE EN FORMACIÓN EN LA ESCUELA SECUNDARIA. UNA COMPETENCIA PARA PLANIFICAR Y EVALUAR EL APRENDIZAJE

LUIS BENÍTEZ GALINDO, NANCY MENDOZA GONZÁLEZ, MASIEL MAURICIO RAMÍREZ ESCOBAR

LOS HÁBITOS ALIMENTICIOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

MARIO ALBERTO MOJARDIN MELGAR

LA IMPORTANCIA DEL DOCENTE EN LAS TUTORÍAS DE LA ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN FÍSICA

JORGE POSADA RUIZ, FRANCISCO JAVIER RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ, JOSÉ ANTONIO CONTRERAS SALDAÑA

EL PROCESO DIALÓGICO, BASE DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE.

IRVING BADILLO MENDOZA, JUDITH ARACELI GÓMEZ MUÑOZ, PATRICIA BERENICE LEÓN RODRÍGUEZ

ENSEÑAR A INVESTIGAR EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: PRÁCTICAS Y HABITUS EN EL ACOMPAÑAMIENTO DEL DOCUMENTO DE TITULACIÓN

ADÁN HERNÁNDEZ MORGAN, LIDIA GUADALUPE TRUJILLO BALLINAS, RANULFO SANTIZ LÓPEZ

LA INVESTIGACIÓN Y TUTORÍA: COMPETENCIAS DEL DOCENTE NORMALISTA

KARINA ALEJANDRA CRUZ PALLARES, CÉSAR DELGADO VALLES

RELACIÓN ENTRE LA ANSIEDAD A LAS MATEMÁTICAS Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES NORMALISTAS

ALEXANDRA DELGADO GONZÁLEZ, CECILIA MEDEL VILLAFANA, VÍCTOR ALFONSO GONZÁLEZ GUTIÉRREZ

SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PROCESO DE TITULACIÓN EN LA ESCUELA NORMAL DE ESPECIALIZACIÓN DEL ESTADO DE SINALOA

JUAN LUIS ZAMORA URIBE, JORGE MARIO SOTO MORENO, GLORIA GUADALUPE OROZCO CARBAJAL

FORMANDO DOCENTES COMPETENTES

ÁNGEL REYES CORTÉS, MARYANGI REYES CORTÉS, MARIBEL SÁNCHEZ MUNIVE

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN LA ENUFC: EL INICIO DE LA PROFESIÓN

ABELARDO CARRO NAVA, ROCÍO ACOSTA JAIMES

ANÁLISIS DIDÁCTICO DEL DATO EN LA MIEEB

ALICIA DÁVILA GUTIÉRREZ, MARIANA LÓPEZ VICTORIANO, CLAUDIA ELENA DOMÍNGUEZ PORCAYO

IDENTIDAD PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL

SILVIA CHACÓN FLORES, ADELA CARDONA HERNÁNDEZ

SEGUIMIENTO DE EGRESADOS 2019

ALFONSO EDUARDO HOYOS HENRÍQUEZ, EFRAÍN MONRREAL GASTELUM

RASGOS DEL PERFIL DE EGRESO Y DESARROLLO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO

LILIANA ELIZABETH GREGO PAVÓN, BRUNO ONOFRE VÁZQUEZ

PRÁCTICA DOCENTE PARA LA FORMACIÓN: CONSIDERACIONES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE Y PROPUESTAS DESDE LA EDUCACIÓN IMAGINATIVA

MIRIÁN ADRIANA NORIEGA JACOB, CAROLINA LÓPEZ LARIOS

CARACTERÍSTICAS DEL PERFIL PROFESIONAL DOCENTE EN EDUCACIÓN INICIAL: PREPARACIÓN PEDAGÓGICA Y VALORAL

RAYMUNDO MURRIETA ORTEGA, MÓNICA COHINTA AJURIA CRUZ, MICHELLE GUADALUPE GONZÁLEZ GARCÍA

ADAPTACIÓN DE LA ESTRATEGIA "PERAJ-ADOPTA UN AMIGO" EN LA ESCUELA NORMAL COMO MEDIO PARA FAVORECER EL CONOCIMIENTO DEL ADOLESCENTE, LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y DE CONVIVENCIA

MARCELA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, ROSARIO MALDONADO TORRES, MONSERRAT HERNÁNDEZ BARRIGA

LA INSERCIÓN DE LOS EGRESADOS DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS AL CAMPO LABORAL

VIOLETA MARÍA ALINA CORTÉS GALVÁN, MARÍA GUADALUPE UGALDE MANCERA

PSICOTERAPIA GESTALT, SALUD MENTAL Y PREVENCIÓN DEL SUICIDIO COMO MEDIO PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LAS ALUMNAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

ROLANDO ESTEBAN SALAZAR VALADEZ, FARIDE GUADALUPE PUC HERRERA

EL DESARROLLO DE HABILIDADES REFLEXIVAS Y METACOGNITIVAS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES: TENSIONES E IMPACTO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

FRANCISCO ENRIQUE GARCÍA LÓPEZ, MARÍA MAGDALENA HERNÁNDEZ VALDEZ, LUIS ALBERTO LUNA GARCÍA

CONSTRUIR LA DEMOCRACIA EN EL AULA DE LA ESCUELA NORMAL, EL SENDERO DESDE LA FORMACIÓN CIUDADANA

JUAN GUTIÉRREZ GARCÍA

LOS PRIMEROS AUXILIOS EN LA FORMACIÓN DEL LICENCIADO DE EDUCACIÓN INICIAL: ¿NECESIDAD O EXIGENCIA?

ABIGAIL MOTA CASTILLO, RAÚL AMIGÓN GARCÍA, MARÍA ALEJANDRA RAMÍREZ DÍAZ

ESTUDIO DE MOVILIDAD EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL DEL BINE

SIBIÚ SÁNCHEZ BARRERA, LUIS RICARDO RAMOS HERNÁNDEZ, ADRIÁN CORTÉS SÁNCHEZ

SEGUIMIENTO A EGRESADOS DE LA ESCUELA NORMAL EXPERIMENTAL HUAJUAPAN, GENERACIÓN 2012-2016, SOBRE SU DESEMPEÑO PROFESIONAL

OSCAR ANDRADE ESPINOSA, NANCY CRUZ MONTES, YASEM IVÁN ALTAMIRANO ALBAÑIL

EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL Y EL LOGRO DE APRENDIZAJES CLAVE EN NIÑOS DE SIETE A NUEVE AÑOS

CARMEN ELOÍSA RODRÍGUEZ RÍOS

IMPACTO DEL ENFOQUE EDUCACIÓN IMAGINATIVA DENTRO DE UNA COMUNIDAD ESCOLAR SONORENSE, MÉXICO

DANIELA GUADALUPE PERALTA NARANJO, DANIELA COVARRUBIAS CAPACETA, CAROLINA LÓPEZ LARIOS

LA RETROALIMENTACIÓN SISTEMÁTICA DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

KARLA VERÓNICA FIGUEROA CARRANZA, GRACIELA CORDERO ARROYO, GUADALUPE GASTÉLUM GUTIÉRREZ

LA BRECHA GENERACIONAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA ENEP

GEIDER JOEL SOLÍS ITZ, ANA CONSUELO BRICEÑO GONZÁLEZ, ANA ELENA CARRILLO MARÍN

ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

ADDA LIZBETH CÁMARA HUCHÍN

BORRÓN Y ESCRITURA NUEVA: LA ELABORACIÓN DE TESIS COMO MODALIDAD DE TITULACIÓN NORMALISTA

JUAN MANUEL TORRES DELGADO, ARTURO AGUILAR VILLEGAS, MARTÍN DE JESÚS ÁVILA BERBENA

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS UNA APERTURA PARA MEJORAR LOS PROCESOS DE FORMACIÓN

LEONARDO CABALLERO SERRANO, CLARA CELIA SARABIA MORÁN, JORGE GERARDO LÓPEZ COUTIGNO

ELEMENTOS DE ENTORNO DE FORMACIÓN COMBINADO QUE INCIDEN EN EL APRENDIZAJE DE LOS FUTUROS FORMADORES

FRANCISCO JOSÉ ÁVILA CUEVAS, JORGE IVÁN BELMONT LÓPEZ, MARIO JOSÉ MARTÍN PAVÓN

LA EVALUACIÓN FORMATIVA A TRAVÉS DE LA BOA ABUNDANTE EN ESTUDIANTES DE SÉPTIMO SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

DANIELA PATRICIA MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, ELDA DE LOURDES SOLÍS ESPINOSA, ALEJANDRO TREJO ÁVILA

EL DESARROLLO DE HABILIDADES INVESTIGATIVAS DESDE LA TESIS, EN LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS

MARTHA SÁNCHEZ TABLAS, TERESA PEÑA RODRÍGUEZ, JOSÉ MARTÍN HERRERA DOMÍNGUEZ

LA CONCIENCIA SOCIAL EN LOS FORMADORES DE PEDAGOGOS Y DOCENTES DE MAESTRÍA Y DOCTORADO DE LA NORMAL 3 Y LA UNAM

NANCI VILLEGAS TAPIA, MARÍA GUADALUPE VILLEGAS TAPIA

ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA PRÁCTICA REFLEXIVA. UNA MIRADA DESDE LAS EXPERIENCIAS DE LAS FUTURAS EDUCADORAS

AURORA OLIVIA CASTELÁN LEINES, ABREGO ESCALANTE JULIA, ROSA MARÍA BUTANDA FLORES

LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA CON INTEGRACIÓN DE LAS TIC Y SU APLICACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS ALUMNOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR

LIDIA ELENA CAÑA DÍAZ, AXEL DARÍO PAREDES MEDINA

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE QUE IMPACTAN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

TERESA PEÑA RODRÍGUEZ, MARTHA SÁNCHEZ TABLAS, GABRIELA ARIAS ZARCO

FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE LOS ALUMNOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA: CONOCIMIENTO, DISEÑO E IMPLEMENTO DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA

ULISES OLIVARES BRAVO, FERMÍN SOTELO BAHENA, ARELY RUELAS ANGULO

LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y SU RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DOCENTE QUE PRESENTAN ESTUDIANTES DE LEP-BINE

MARÍA GUADALUPE VEGA GARCÍA, EDGAR GÓMEZ BONILLA, JOSÉ JULIO ALLENDE HERNÁNDEZ

LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA ESCUELA PRIMARIA

BRIANDA RODRÍGUEZ ALANIZ

LOS TIPOS DE PRUEBA EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOMETRÍA. DIFERENTES NIVELES DE ACTIVACIÓN EN EL AULA MULTIGRADO

ADRIANA DE LA CRUZ MAURICIO, GRISELDA GONZÁLEZ ARRIAGA, FRANCISCO JAVIER DE LA ROSA VÁZQUEZ

REFLEXIVIDAD Y CONSTRUCCIÓN INTERSUBJETIVA DE LOS SABERES DOCENTES

MARÍA ISABEL VARGAS CALANDA, JOSÉ LUIS MARTÍNEZ DÍAZ

LA FORMACIÓN DEL TUTOR EN EL EJERCICIO DE LA TUTORÍA. ¿UNA PRÁCTICA CON RESPONSABILIDAD SOCIAL?

BERNARDO HERNÁNDEZ MACEDO, CAMERINO LUIS MORALES, DAVID PEÑA CECILIO

IMPLEMENTACIÓN DE MODELOS DE NACIONES UNIDAS EN ESCUELAS NORMALES

MARTÍN OMAR SALAZAR FLORES, ÁNGELA MERCEDES VÁZQUEZ BARCELÓ

PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS PARA FAVORECER COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN UNA PRIMARIA MULTIGRADO

TOMÁS ENRIQUE ESTRADA MANRIQUE, MARELY YEZENIA NAH ESPARZA, DIZAYNE GUADALUPE GONZÁLEZ NADAL

CONSTRUCCIÓN DEL PROCESO DE LA PLANEACIÓN DESDE LA VISIÓN DE PENSAMIENTO COMPLEJO EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL ESTADO DE MÉXICO

FRANCISCO JAVIER GARCÍA REYES, MARÍA DEL SOCORRO ARREDONDO ZÁRATE, BEATRIZ LARA MONTOYA

PROCESO INVESTIGATIVO EN LA ELABORACIÓN DE DOCUMENTOS DE TITULACIÓN EN LAS ESCUELAS NORMALES: REVISIÓN DE LITERATURA 2007-2017 DESDE EL MARCO DEL COMIE

ALEJANDRA NIEVES CISNEROS, LUZ DEL CARMEN MONTES PACHECO

EL DIÁLOGO ELEMENTO FUNDAMENTAL EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

MARGARITA HERRERA BALTAZAR, FLORENTINO GARCÍA VARGAS, LAURA JANETT LEÓN LÓPEZ

TALLER REFLEXIVO SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA. UNA ALTERNATIVA PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES

CARLOS VALENTÍN CÓRDOVA SERNA, SERGIO RODRÍGUEZ AYALA, CLAUDIA LIZBET SOTO CASILLAS

LA FORMACIÓN DE FORMADORES INVESTIGADORES EN LA ESTRATEGIA DE FORTALECIMIENTO Y TRANSFORMACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES

CLAUDIA LIZBET SOTO CASILLAS, JESICA ARGENTINA LÓPEZ GALVÁN, ALDO ESAÚ RODRÍGUEZ GUEVARA

LOS INCIDENTES CRÍTICOS Y SUS APORTES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

MARIO RODOLFO GONZÁLEZ FLORES, NORA GUADALUPE HERNÁNDEZ LÓPEZ, VICENTE ORTEGA REYES

LA MEJORA EN LA FORMACIÓN DE FUTUROS DOCENTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL A PARTIR DE LA OPINIÓN DE LOS EMPLEADORES Y EGRESADOS

BERTHA MARGARITA SALAS, ANGÉLICA AISPURO ALDAPA

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DE TUTORES

ANA CECILIA MACÍAS ESPARZA, TERESA DE JESÚS CAÑEDO ORTIZ, DANIEL EDUDAVE MUÑOZ

REFLEXIÓN DEL PROFESOR SOBRE SU PRÁCTICA QUE SUBYACE AL ENSEÑAR MATEMÁTICAS

DAVID ALFONSO PÁEZ, DANIEL EUDAVE MUÑOZ, TERESA DE JESÚS CAÑEDO ORTIZ

LAS ARTES Y EL TRABAJO COLABORATIVO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

JUAN ANTONIO DE LA CRUZ Y TREJO, JENNIFER ISMAR RIOJAS PONCE

EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA PROMOVER LA REFLEXIÓN EN LOS ALUMNOS

AUDELIA ROSALBA VIEYRA GARCÍA, MAURO ALBA VÁZQUEZ

LA PRÁCTICA DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LA REFLEXIVIDAD DE LOS ALUMNOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

MAURO ALBA VÁZQUEZ

EL INGRESO A LAS ESCUELAS NORMALES RURALES Y LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO. UNA LECTURA COMPARATIVA DE LA PRUEBA ESTANDARIZADA PLANA Y EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL RURAL "GRAL. EMILIANO ZAPATA"

IRIS MONSERRAT REYNOSO SÁNCHEZ, SAÚL FERRER ARAGÓN, LISSETTE BRAVO CABRERA

LA DESERCIÓN ESCOLAR ¿UNA RESPONSABILIDAD DEL ALUMNO O DE LA ESCUELA?

ALFREDO BARTOLO LÓPEZ

COMPORTAMIENTO LECTOR POR ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

MARTHA LIZETH TEQUIDA LÓPEZ, YAZMÍN GUADALUPE SOTO MEDINA, LUIS ANTONIO ÁLVAREZ NÁJERA

TÚ ELIGES EL COLOR DE LAS MATEMÁTICAS. PROYECTO PARA ENSEÑAR MATEMÁTICAS EN UNA ESCUELA TELESECUNDARIA MULTIGRADO

CLAUDIA JANET CALDERA TRETO, CARLOS VALENTÍN CÓRDOVA SERNA

LOS EGRESADOS DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR OFICIAL DE GUANAJUATO. MÚLTIPLES MIRADAS A LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

ARMIDA LILIANA PATRÓN REYES, ENRIQUE HERRERA RENDÓN, ULISES AGUAYO ARREDONDO

ESTRATEGIAS DE MEJORAMIENTO DEL DESEMPEÑO DOCENTE: ELABORACIÓN DE DIAGNÓSTICOS EDUCATIVOS.

LAURA MAGALY CAAMAL POOT, REINA ARACELY PERAZA ESTRADA

RÚBRICA PARA ESTABLECER EL DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS QUE IMPLIQUEN LAS OPERACIONES BÁSICAS

YOLVA CASTILLO FLORES, ANA GLORIA JIMÉNEZ WILLIAMS

MOTIVOS PARA ELEGIR LA PROFESIÓN DOCENTE EN MAESTROS NOBELES

GLORIA DEL CARMEN MUNGARRO ROBLES, ADÁN ENRIQUE MÉNDEZ MELCHER, ALBA ESTHER ROMERO PÉREZ

VARIABLES PREDICTORAS DE LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA EN ESTUDIANTES NORMALISTAS

ÁNGEL EMIGDIO LAGARDA LAGARDA, JOSÉ ÁNGEL VERA NORIEGA, CLAUDIA KARINA CARVAJAL RODRÍGUEZ

CONDICIONES INSTITUCIONALES EN LA CONFORMACIÓN Y DESARROLLO DE CUERPOS ACADÉMICOS EN LA ESCUELA NORMAL (EL CASO DE SAN LUIS POTOSÍ)

NELLY LILI PEÑA ÁLVAREZ, VÍCTOR MANUEL LEÓN RODRÍGUEZ, JUAN DAVID GONZÁLEZ FRAGA

¿CONTRADICCIONES O COINCIDENCIAS EN EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA? CONCEPCIONES DIFERENTES EN EL ALCANCE DE UNA COMPETENCIA EN NORMALISTAS Y DOCENTES FORMADORES DE DOCENTES. ESTUDIO DE CASO

MARÍA DEL PILAR ROMERO ARENAS, VICTORIA HERNÁNDEZ CARMONA, AGUSTÍN FILIBERTO TECPA JIMÉNEZ

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL EN LAS AGENTES EDUCATIVAS EGRESADAS DE LA NORMAL FEDERALIZADA DEL ESTADO DE PUEBLA

RAMONCITA RAMÍREZ MEZA, MIRNA MARTÍNEZ SOLÍS, ANA EUGENIA RUIZ CAMACHO

BIENESTAR EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

MIREYA RUBIO MORENO, GLORIA CASTRO LÓPEZ, GRISELDA SAMAYOA LÓPEZ

SEGUIMIENTO DE EGRESADOS PARA LA MEJORA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA ESCUELA NORMAL

ADRIANA TORRES FRUTIS

UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ESCUELA NORMAL RURAL J. GUADALUPE AGUILERA

JORGE ALFONSO CARMONA SOTO, MARÍA EDUVIGES SALTIJERAL BUENA, DOLORES GUTIÉRREZ RICO

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA INVESTIGACIÓN DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL

LUCÍA CRUZ AYLLÓN, EVA MONSERRAT CUEVAS RODRÍGUEZ, EDUARDO HERNÁNDEZ VERGARA

EL USO DEL PIZARRÓN DIGITAL INTERACTIVO EN ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE NIVEL SECUNDARIA COMO UNA NUEVA HERRAMIENTA TECNOLÓGICA EN LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE HAND BALL

SYBIL GONZÁLEZ TREVIÑO, ANABEL DEL CARMEN CANDIA RIVERA, GLADYS PRISCILA GALLEGOS

LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA ÉTICA DE LOS NORMALISTAS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA FORTALECER EL PERFIL DE EGRESO EN LA ENSH

MIGUEL ÁNGEL REYES MARTÍNEZ, REBECA VELÁZQUEZ ACOSTA

TALLER DE EXPRESIÓN CORPORAL COMO MEDIO PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LAS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA NORMAL DE ESPECIALIZACIÓN DEL ESTADO DE SINALOA

GOIZ HERNÁNDEZ DANIEL, MARTÍNEZ AGUIRRE EUNICE GUADALUPE

PERMANENCIA Y CAMBIO EN LOS TALLERES COCURRICULARES DE LA BECENE

IVÁN PÉREZ OLIVA, MARÍA SUSANA MORENO GRIMALDO, GISELA DE LA CRUZ TORRES MÉNDEZ

NIVEL DE DESEMPEÑO DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES DE LA ESCUELA ROSARIO MARÍA GUTIÉRREZ ESKILDSSEN

UEL ÁLVAREZ HERNÁNDEZ, AMEL RAMOS VENTURA, DINA VERÓNICA GALLEGOS FERNÁNDEZ

EXPERIENCIAS DE MOVILIDAD ACADÉMICA EN UNA ESCUELA NORMAL RURAL: EL CASO DE LA ENERR

MARIBEL SANDOVAL SILVA

LAS CREENCIAS DE LOS PROFESORES EN FORMACIÓN INICIAL SOBRE EL TRABAJO DE TITULACIÓN

ROSA ELIZABETH ZEPEDA ONTIVEROS, SANDRA LUZ RIVERA BELTRÁN, GRACIELA AIDÉ MURILLO YAÑEZ

CÓMO APRENDEN LOS MAESTROS. UNA MIRADA DESDE LA FORMACIÓN DOCENTE.

ALMA GUADALUPE GÓNGORA MAGAÑA, GENNY MAGALY CHULÍN KANTÚN, MARÍA GABRIELA GUTIÉRREZ CERVERA

LAS HABILIDADES PARA LA VIDA UN RASGO PENDIENTE EN EL PERFIL DOCENTE DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA LA INCLUSIÓN DE LA DIVERSIDAD

CRISTINA MA. ELIZABETH TORRES CAMACHO, ARMIDA LILIANA PATRÓN REYES, PEDRO CHAGOYÁN GARCÍA

EL ASESORAMIENTO ACADÉMICO EN LA FORMACIÓN DOCENTE DURANTE EL TRAYECTO DE PRÁCTICA PROFESIONAL

NADYA EDITH RANGEL ZAVALA, MARCELA JUÁREZ RESÉNDIZ, LETICIA CAMACHO ZAVALA

EVALUACIÓN E INCORPORACIÓN AL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE: DE LA IDONEIDAD A LA MERITOCRACIA UN DEBATE A LA CALIDAD DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES.

JOSÉ JAVIER MARTÍNEZ RAMOS, RAFAEL BENJAMÍN CULEBRO TELLO

CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES Y FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN MÉXICO (EL CASO DE LA UNIDAD 241-UPN)

JOSÉ JAVIER MARTÍNEZ RAMOS, YOLANDA LÓPEZ CONTRERAS, LUIS ROBERTO GUEVARA MARTÍNEZ

FORMACIÓN DE EDUCADORES FÍSICOS Y CREENCIAS SOBRE LAS ESCUELAS

FRANCISCO JAVIER SAUCEDO JONAPÁ, ALEJANDRO ANTONIO GARCÍA DE BENITO, MARÍA FERNANDA ESPINOSA MORALES

LAS HABILIDADES EMOCIONALES Y DESARROLLO PERSONAL EN ESTUDIANTES DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL EN SALTILLO, COAHUILA

ROSÍO CELINA GONZÁLEZ NAVA, NATALIA VERENICE VALDÉS BERLANGA, MARÍA LETICIA RAMOS AGUIÑAGA

SER TUTOR, ENTRE LA FORMACIÓN Y LA ACCIÓN: EL CASO DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS EN EL PERIODO 2016-2018

RUTH SALAZAR PULIDO, CLAUDIA AMANDA JUÁREZ ROMERO, FRANCISCA SUSANA CALLEJAS ÁNGELES

EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LAS ESTUDIANTES NORMALISTAS RURALES
JORGE GALVÁN ARELLANO, TONATIUH TLAPA RANGEL, HÉCTOR ELISEO GARCÍA FERNÁNDEZ

LAS PERCEPCIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE DE LOS FORMADORES DE MAESTROS.
ALBERTO MANUEL RANGEL DOMÍNGUEZ

RELEVANCIA QUE LOS ESTUDIANTES PERCIBEN SOBRE LAS HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
GEIDER JOEL SOLÍS ITZ, GEIDY VERÓNICA SUÁREZ MÉNDEZ, GABRIELA DEL CARMEN AGUIAR GONZÁLEZ

PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES FRENTE A LA IMPLEMENTACIÓN DEL NUEVO MODELO EDUCATIVO
ILSE BERENICE BARRERA SOTO

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA; NEUROCIENCIA Y ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO
ALEJANDRO DÍAZ-CABRIALES, DAVID FLORES CORRAL, SAMUEL VILLA MARTÍNEZ

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. UN ESTUDIO DESDE LA OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA EDUCATIVA DE ESTUDIANTES DE 1º Y 2º SEMESTRE
HUMBERTO GUADALUPE PINEDA NARVÁEZ, HÉCTOR FABIÁN CRUZ HERRERA, RAÚL DANIEL MOLINA CANCINO

INNOVAR PARA EDUCAR: DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN PREESCOLAR
GREZIA VIRIDIANA CASTILLO SALAZAR, KENIA LIZETH FERRER GARCÍA

EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE: INTERVENCIÓN PARA MEJORAR HABILIDADES DE CONVIVENCIA
JUAN CARLOS MADRUEÑO PINTO, CATALINA GUADALUPE ORTIZ MACÍAS, JESÚS ORTIZ FIGUEROA

IMPLICACIONES DE LOS PROYECTOS DIDÁCTICOS PARA LA PROMOCIÓN DEL TRABAJO COLABORATIVO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL: PRÁCTICAS DE DOCENTES EXPERIMENTADOS
MARISOL FLORES MORENO, MARITZA SOTO BARAJAS

LOS SIGNIFICADOS DE LOS DOCENTES SOBRE LA PROPUESTA DE CAMBIO DE ENFOQUE EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: UN CASO EN PRIMARIAS DE COLIMA.
HÉCTOR DAVID RUIZ CUEVA, MARITZA SOTO BARAJAS

LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN ALUMNOS DE LEE PLAN 2004
NORA IMELDA GONZÁLEZ SALAZAR, MA. ANTONIA HERNÁNDEZ YÉPEZ, MA. DE LOURDES LEAL GONZÁLEZ

EL VERANO DE LA CIENCIA EN LAS COMUNIDADES NORMALISTAS: UN PROCESO DE FORMACIÓN HACIA LA TRANSFORMACIÓN DEL PERFIL DEL ESTUDIANTE
YOLANDA LÓPEZ CONTRERAS, JOSÉ JAVIER MARTÍNEZ RAMOS, LUIS ROBERTO MARTÍNEZ GUEVARA

EXPERIENCIA DE FORMACIÓN PARA LA GESTIÓN, CALIDAD E INNOVACIÓN EN EL POSGRADO DE UNA ESCUELA NORMAL

GERSON EDGAR FERRA TORRES, BERENICE MORALES GONZÁLEZ, LUCÍA DEL ROSARIO MÉNDEZ SALAZAR

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS SOBRE LA RETROALIMENTACIÓN DE SU PRÁCTICA DOCENTE

ADÁN ENRIQUE MÉNDEZ MELCHER, ROSA GUADALUPE IBÁÑEZ MARÍN, JOSÉ ALBERTO SHARPE GASPAS

ESTRATEGIA NACIONAL DE INGLÉS Y LA OPINIÓN DEL PROFESOR EN LA ESCUELA NORMAL

LILIA MARTÍNEZ LOBATOS, SILVIA RUTH QUIRAZCO GONZÁLEZ, ESMERALDA GONZÁLEZ RAMEÑO

DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE FORMADORES DE FORMADORES EN UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA: ESTUDIO DE CASO

JOSÉ DAVID MORALES DÍAZ, REBECA TAPIA CARLÍN, MARÍA TERESA MENDOZA CARDOZO

RELACIÓN ENTRE LOS RESULTADOS DEL EXAMEN DE INGRESO Y EL CONCURSO DE OPOSICIÓN

JOSÉ ANTONIO CHACÓN CHUIL, LANDI ISABEL PADRÓN SOLÍS, LANDY GUADALUPE DEL VALLE ALCOCER

LOS EGRESADOS DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR OFICIAL DE GUANAJUATO. MÚLTIPLES MIRADAS A LA IDENTIDAD PROFESIONAL

ARMIDA LILIANA PATRÓN REYES, ENRIQUE HERRERA RENDÓN, ULISES AGUAYO ARREDONDO

LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS FORMADORES DE PROFESORES: UNA MIRADA DE LOS ALUMNOS EN FORMACIÓN

JUAN RAMÍREZ CORTES, MARÍA ANTONIETA BRAVO GALLARDO, FERNANDO SÁNCHEZ ESTRADA

LA TUTORÍA PEDAGÓGICA EN LOS PROCESOS DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN UN PROGRAMA DE POSGRADO

MOISÉS CRUZ VENTURA, JORGE BASTIDA MUÑOS, ALEJANDRO GARCÍA OAXACA

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA NORMAL RURAL "GRAL. EMILIANO ZAPATA

LISSETTE BRAVO CABRERA, MA. ISABEL MORALES AMAYA, DEYSI BARRETO ROSAS

LAS TIC EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE DOCENTES DE LA BYCENES

YAZMÍN GUADALUPE SOTO MEDINA, MARTHA LIZETH TEQUIDA LÓPEZ, BEATRIZ EUGENIA CORONA MARTÍNEZ

PROCESO DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES. EVALUACIÓN FORMATIVA EN UN GRUPO DE 6° DE EDUCACIÓN PRIMARIA

MAYRA ROSA MARTÍNEZ GÓMEZ, ROBERTO RAMÍREZ PÉREZ

LIDERAZGO DIRECTIVO EN LA ESCUELA NORMAL EXPERIMENTAL "MTRO. RAFAEL RAMÍREZ"

MARICELA GUADALUPE BARBA CORONA

EDUCACIÓN AMBIENTAL Y SU TRANSVERSALIDAD EN LAS JORNADAS DE PRÁCTICA EN MULTIGRADO

CYNTHIA ZAMORA PEDRAZA, BENJAMÍN OJEDA CHÁVEZ, VÍCTOR MENDOZA VIGIL

LAS ESCUELA MULTIGRADO: UNA ASIGNATURA PENDIENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL DE FORMADORES

ESMERALDA GUADALUPE BARBA BUENOSAIRES, ELIZABETH SANDOVAL FIGUEROA, AÍDA DOLORES ROBLES

LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS Y EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

ODETE SERNA HUESCA, CINTHIA JESSICA SÁNCHEZ SERRANO, GABRIELA ITZCHEL SALGADO JARAMILLO

PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS A TRAVÉS DE LAS DINÁMICAS DE COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

BETSABÉ AMAVISCA RODRÍGUEZ, GRACIELA ISABEL PERAL SÁNCHEZ, ALBA ELISA RUIZ AYALA

TENDENCIAS Y REORIENTACIÓN EN LOS DOCUMENTOS RECEPCIONALES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA CON ESPECIALIDAD EN ESPAÑOL Y EN MATEMÁTICAS

ROXANA ELISA TORRES LARA, ERIKA A. HERRERA RAMÍREZ, MA. SOLEDAD PADILLA VERDUZCO

PREVENCIÓN DE SITUACIONES DE RIESGO EN ADOLESCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA COMO COMPETENCIA PROFESIONAL DOCENTE. ESTUDIO DE CASO

ANDREA GARCÍA MARTÍNEZ, JUAN CARLOS MADRUEÑO PINTO

ESTRATEGIAS DE MOTIVACIÓN EN UN SEGUNDO IDIOMA PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

AMÉRICA GUADALUPE SOTO GARCÍA, JONATAN FERNANDO FLORES VICTORINO

HABILIDADES EMOCIONALES DOCENTES PARA DESARROLLAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL (IE) EN SUS ALUMNOS

CLAUDIA LIZETT CUEVAS IBARRA, SUSANA MARTÍNEZ MARTÍNEZ

LA OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA EN LA CLASE DE MATEMÁTICAS: LA EXIGENCIA COGNITIVA DE LAS TAREAS

YOLANDA CHÁVEZ RUIZ, ALEJANDRO MARAVILLA CRUZ

CORRELACIONES ENTRE LAS DIMENSIONES DE LA ÉTICA PROFESIONAL EN ESTUDIANTES QUE INICIAN SU FORMACIÓN INICIAL

RODOLFO RÍOS OCHOA, CLAUDIA FERNANDA ENRÍQUEZ GAUTRIN, GUTBERTO EZEQUIEL NAVARRETE LÓPEZ

PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE EL TRABAJO COLEGIADO EN LA ESCUELA NORMAL

DELIA DELGADILLO IÑIGUEZ

EL TRAYECTO DE PRÁCTICA PROFESIONAL: ¿QUÉ Y CÓMO EVALUAR?

SOCORRO GARCÍA MARTÍNEZ, MARIO GODÍNEZ GÓMEZ

DE LO CUALITATIVO A LO CUANTITATIVO: EXPERIENCIA EN LA ASESORÍA DE TESIS EN LA ESCUELA NORMAL

DANYA LÓPEZ IBARRA, DULCE YURIDIA RÁBAGO MORALES, MIREYA JOSEFINA ZAVALA LEÓN

EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL: UN PENDIENTE EN LA FORMACIÓN DE DOCENTE

CLAUDIA PANK VALENZUELA, SANDRA LUZ ACOSTA RAMOS

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA RECIENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES DE COAHUILA: ALTERNATIVAS DE UN PROCESO EN MARCHA

ROSA ELVIRA VALDEZ RAMOS, MARCIA ELIZABETH JIMÉNEZ HOYOS, ELSA LORENA GARZA GÁNDARA

Línea Temática 2. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

DESARROLLO DEL LENGUAJE EN NIÑOS DE PREESCOLAR DE COATEPEC HARINAS

GUADALUPE ZARIÑANA AYALA, GUADALUPE JOSELINE VARA MOLINA, SARAI MARCIAL AYALA

PENSAMIENTO Y LENGUAJE EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

NANCY EVELIN DÁVILA DOMÍNGUEZ, ROSARIO SALCEDO BELTRÁN, JAZMÍN OCAMPO OCAMPO

LA INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN DE NIÑOS PREESCOLARES EN MÉRIDA YUCATÁN

MILENA DELORENZI CANCHE, PAULINA HERNÁNDEZ MÉNDEZ MARÍA, MICHELLE MAGALLANES SÁNCHEZ NATALY

EL POSGRADO Y SU INFLUENCIA EN LA PRÁCTICA DOCENTE

LAURENCIA BARRAZA BARRAZA

LA LECTO-ESCRITURA Y LA PREDOMINANCIA DE ESTILOS DE APRENDIZAJE EN NIÑOS DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA EN EL ESTADO DE SONORA

JOSÉ RENE LEYVA JIMÉNEZ, VIANEY DE JESÚS VALENZUELA ROBLES, REYNALDO ANGULO AVALOS

PROPUESTA DE EVALUACIÓN CUALITATIVA PARA ALUMNOS DE PRIMER GRADO EN LA ASIGNATURA DE MATEMÁTICAS

SANJUANA ESPINO OLVERA, DAVID MATA RÍOS, J. FÉLIX VERA MARTÍNEZ

FOMENTO DE VALORES FUNDAMENTALES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES; EXPERIENCIAS Y APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN EL PENSAR Y ACTUAR

FRANCISCO NÁJERA RUIZ, GERMAN GARCÍA ALAVÉZ, ELVIRA DE LA ROSA DONLUCAS

IMPACTO DE TÉCNICAS DE CONTROL GRUPAL EN LA ESTIMULACIÓN DE HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS EN PREESCOLARES

DALIA MARGARITA RIVERA GRIJALVA, VIANEY DE JESÚS VALENZUELA ROBLES, PERLA MARINA ACUÑA TRUJILLO

LA INTERACCIÓN SOCIAL COMO MEDIO PARA FAVORECER LAS HABILIDADES SOCIALES DE MENORES PREESCOLARES DURANTE LA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA, EN UN JARDÍN DE NIÑOS URBANO

JOSÉ CARLOS VALDEZ RUIZ, VIANEY DE JESÚS VALENZUELA ROBLES, GUSTAVO ANTONIO AYALA MADRID

KAMISHIBAI; TÉCNICA JAPONESA PROMOVIDA POR DGESPE-CREFAL PARA EL DESARROLLO DE LA ORALIDAD

FÁTIMA LOZANO REYES, ANDRÉS PAREDES HERNÁNDEZ

LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO DE LAS HABILIDADES SOCIALES Y SU INFLUENCIA EN EL TRABAJO COLABORATIVO EN NIÑOS DE TERCER GRADO DE PRIMARIA

NOE GASPAR DOMÍNGUEZ MACÍAS, VIANEY DE JESÚS VALENZUELA ROBLES, DANIELA AVILÉS GONZALES

IMPACTO FAVORECEDOR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL TRABAJO COLABORATIVO EN PRIMARIA

CRISTIAN GIBRAN MORALES VALENCIA, VIANEY DE JESÚS VALENZUELA ROBLES, GUADALUPE IRENE TRUJILLO LLÁNEZ

CONOCER A LOS ALUMNOS MEDIANTE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE BERNICE MCCARTHY

NORMA ALICIA CAMARILLO CALZADA

SECUENCIAS DIDÁCTICAS CON UN ENFOQUE POR COMPETENCIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS FUNCIONES LINEALES

FELIPE BERMEJO HERRERA, MARINETTE BERMEJO BALLINAS, JUDITH MARTÍNEZ RAMOS

AUTONOMÍA CURRICULAR: UN DESAFÍO EN LA PRÁCTICA DOCENTE

JESÚS ALBERTO ÁVILA MONÁRREZ, MANUEL ALBERTO CONTRERAS SOLTERO, JESSICA MARLENE GARDEA PAYÁN

CONCRETIZACIÓN DE COMPETENCIAS EN ALUMNOS DE OCTAVO SEMESTRE DE LA ENDY

TOMÁS ENRIQUE ESTRADA MANRIQUE, AIDA MARÍA BORGES JIMÉNEZ

PRÁCTICAS INNOVADORAS DE MATEMÁTICAS EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES DE LA ENDY

TOMÁS ENRIQUE ESTRADA MANRIQUE

LA LECTOESCRITURA PARA LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA

GABRIELA BARRANCO SANDOVAL, JORGE GERARDO LÓPEZ COUTIGNO

PROPUESTA PARA DISEÑAR INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES

VIANEY SARIÑANA ROACHO, MANUEL ORTEGA MUÑOZ

IMPORTANCIA DEL CAMBIO CONCEPTUAL EN ESTUDIANTES DE MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE CIENCIAS PARA MEJORAR LA PRÁCTICA DOCENTE.

ADRIANA ELIZABETH PÉREZ RODRÍGUEZ, ALEJANDRO GARCÍA MANILLA, MINERVA PATIÑO PINEDA

IMPACTO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DOCENTE EN NIVELES DE CONSOLIDACIÓN DE HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS MEDIANTE LA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA EN PREESCOLAR

JESÚS ADRIÁN MARÍN ESTRADA, VIANEY DE JESÚS VALENZUELA ROBLES, REYNALDO ANGULO AVALOS

LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN UN GRUPO DE 4TO. GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA COMO PARTE DE LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA

JORGE LUIS GARCÍA PÉREZ, EDITH ARÉVALO VÁZQUEZ

DESARROLLO DEL ASPECTO SEMÁNTICO DEL LENGUAJE DESDE LA ENSEÑANZA NATURAL

JAZMÍN GUADALUPE APODACA GRANADOS, DARLENE CRISTINA ZEPEDA SANTIAGO

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ALUMNOS DE TERCER GRADO DE PRIMARIA

PAULINA YAILIN MAY CHAN

TÉCNICAS DE MODIFICACIÓN DE CONDUCTA Y CONTROL GRUPAL EN LA ESTIMULACIÓN DE HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS EN PRIMARIA

DANIELA AVILÉS GONZÁLEZ, VIANEY DE JESÚS VALENZUELA ROBLES, NOÉ GASPAR DOMÍNGUEZ MACÍAS

COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE EN LA VINCULACIÓN INTERINSTITUCIONAL: CASO BENEPJPL Y FC-UABC

BRIAN MICHAEL CORRALES MAYTORENA, MAYRA TERÁN LICONA, CINTHYA IVONNE DÍAZ ZAVALA

EDUCACIÓN FÍSICA: DESARROLLO DE HABILIDADES INTEGRALES

ALICIA DEL ROSARIO GONZÁLEZ APOLONIO, ROSALBA RAMÍREZ CASTAÑEDA, LAURA HORTENCIA RIVERA RANGEL

CORRELACIÓN DE LOS VALORES ÉTICOS EN LAS ACCIONES DOCENTES DENTRO DEL AULA

AURORA MARGARITA TORRES CARDONA, ROSÍO CELINA GONZÁLEZ NAVA, NÉSTOR TADEO MANCILLAS FLORES

LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y LAS HABILIDADES EN INVESTIGACIÓN DESDE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

BETZABÉ LETICIA BRAVO FLORES, NAYELY ENRÍQUEZ CORTES

CONSTRUYENDO EL PENSAMIENTO MATEMÁTICO A PARTIR DEL NUEVO MODELO EDUCATIVO

LILIANA MONTAÑO VARGAS, ROBERTO REY MEZA RAMÍREZ, OLIVIA FONTANELLI AGUILAR

INGLÉS, ¿PREPARAR PARA APRENDER O PARA ENSEÑAR? CASO: FORMADORES DE DOCENTES DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS ESTUDIANTES

SONIA ABIGAIL AZAMAR SÁNCHEZ, JOSÉ CARLOS HERNÁNDEZ REYES

LA DOBLE HERMENÉUTICA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE ANÁLISIS Y REFLEXIÓN MEDIANTE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE TEHUACÁN

ROBERTO EFRAÍN SÁNCHEZ NAVARRO

NIVELES DE ASIMILACIÓN COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA

TERESITA DE JESÚS DANIEL ANCHETA, JESÚS EDUARDO RUBIO VALENZUELA

DIAGNÓSTICO DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA EJECUCIÓN DE PROYECTOS FORMATIVOS

GABRIELA ÁVILA CAMACHO

ESTRATEGIAS ARTÍSTICAS FRECUENTADAS PARA EL MANEJO DE EMOCIONES EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

JACQUELINE CEBALLOS VENTURA, SOFÍA GUTIÉRREZ CABALLERO, NIDIA KANTÚN ÁLVAREZ

EL EGRESADO NORMALISTA Y LA TRANSFERENCIA DE LOS APRENDIZAJES GENERADOS EN COMUNIDAD

SILVIA ALMARAZ NUÑEZ, JIHAN GARCÍA-POYATO FALCÓN

EL APRENDIZAJE BASADO EN EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN NIÑOS DE 10 A 12 AÑOS

BALAM HERNÁNDEZ RAMÍREZ TLALI

EMPLEO DE LAS ARTES PLÁSTICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS

EVELYN TERESA VERDUGO OVALLES

IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

CARMEN CECILIA ALONSO PALACIOS MÁRQUEZ, DIANA TERESA QUIROZ CANALES, MAURICIO MARTÍNEZ CEDILLO

DIFICULTADES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS NOCIONES DE MEDIA, MEDIANA Y MODA EN ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA

JUAN DE DIOS BECERRIL HERNÁNDEZ, GABRIELA MARTÍNEZ PINEDA, MIRIAN GUADALUPE ROMERO GONZÁLEZ

ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS A PARTIR DEL MODELO DE VAN HIELE

TERESITA DE JESÚS DANIEL ANCHETA, JESÚS EDUARDO RUBIO VALENZUELA

LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS. UN ACERCAMIENTO AL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA

DANIELA HERNÁNDEZ GRANADOS, NELLY ELIANA CEDILLO AGUIÑAGA, MARITZA FERRUSQUIA CANCHOLA

EXPERIENCIA DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA CON ESTUDIANTES NORMALISTAS

ESTELA NIETO HERNÁNDEZ, ACAXOCHIC OJEDA VÁZQUEZ

LA COLABORACIÓN DE LOS ASESORES DE PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: BYCENES Y UCLM

BRENDA LIZETH VILLARREAL CÓRDOVA, MARÍA DE LOS ÁNGELES MARTÍNEZ HURTADO, LUIS FERNANDO CASTELO VILLAESCUSA

LA FORMACIÓN INICIAL EN EL CONTEXTO NORMALISTA

BRENDA KARINA CALDERÓN SANTOYO, GLORIA PATRICIA GUTIÉRREZ RUIZ , CINTHYA PAMELA MACÍAS BECERRA

CREACIÓN DE ESPACIOS POÉTICOS DESDE UNA DIDÁCTICA NO PARAMETRAL PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS

ROSA ESTELA RAMÍREZ INFANTE

EPISTEMOLOGÍA Y ENSEÑANZA/APRENDIZAJE EN LAS CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES. UNA VISIÓN CRÍTICA

ARTURO TORRES MENDOZA, VÍCTOR MANUEL PONCE GRIMA

LAS PREGUNTAS DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS PARA EXPLORAR LAS CONCEPCIONES DE LOS NIÑOS SOBRE HECHOS Y FENÓMENOS NATURALES

MILAGROS MA. SOCORRO MANTECA AGUIRRE, MARTHA MARTÍNEZ AGUILERA, AUDELIA ROSALBA VIEYRA GARCÍA

EL JUEGO DIDÁCTICO COMO RECURSO PARA FAVORECER LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE RESTA EN ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO

LIDIA ANAHÍ DE LEÓN GÓMEZ, RICARDO JAVIER HERNÁNDEZ DIMAS,

CUENTOS EQUITATIVOS: UNA ALTERNATIVA SOCIOEMOCIONAL PARA GENERAR ESPACIOS FAVORABLES DE APRENDIZAJE

LUCÍA BAHENA URÍOSTEGUI, JESÚS CASTRO ANDRIANO, CLARA CELIA SARABIA MORÁN

LA INNOVACIÓN ANTE LA ENSEÑANZA SITUADA

JESÚS ALEJANDRO SERRANO BAHENA

CONSTRUCCIÓN SIMBÓLICA DE LOS PROFESORES EN SERVICIO SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTES

MARCO ANTONIO GAMBOA ROBLES, MARÍA JULIETA MALDONADO FIGUEROA, MARÍA ANGÉLICA QUIROZ LEYVA

PLANEACIÓN DIDÁCTICA Y PRÁCTICA DOCENTE DE CALIDAD PARA POTENCIAR Y FAVORECER EL DESARROLLO DE LOS APRENDIZAJES CLAVE EN LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

MARISOL AGUILAR OCHOA, CAMELIA CONDE BARRAGÁN, MOISÉS HERNÁNDEZ TREJO

IMPORTANCIA DE LA INCLUSIÓN DE LA NEUROPEDAGOGÍA EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES: DIAGNÓSTICO BYCENES

MARÍA FERNANDA FLORES VALENZUELA, BLANCA JULIA SILVA BALLESTEROS, FLORENTINO JAIME QUIJADA

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA A PARTIR DE LA DETECCIÓN DE LOS FACTORES DE DESVIACIÓN DEL APRENDIZAJE EN UN GRUPO DE TERCER AÑO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

GRISSEL MENDÍVIL ZAVALA, OLGA AIMEÉ LÓPEZ MEDINA, JESÚS MARIELA LÓPEZ LÓPEZ

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS COMO ALTERNATIVA PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN SECUNDARIA

ERICKA MONSERRAT CUADROS TORRES, LILIA MARÍA ESTRADA MARTÍNEZ, REYNA HERNÁNDEZ REYES

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

OLGA LIDIA MURILLO GARCÍA, EDNA LUNA SERRANO

LOS CUADRANTES CEREBRALES UNA POSIBILIDAD PARA CONOCER A NUESTRAS NORMALISTAS

ROSARIO ELIZABETH GUTIÉRREZ CARREÓN, WENDY CAMPOS GARCÍA, GRACIELA NALLELY ESPARZA MENDOZA

EL ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE PARA LA INTERVENCIÓN EN GRUPOS MULTIGRADO EN LA FORMACIÓN INICIAL

LAURA ELENA MORALES LEIJA, MA. AMALIA MANSO VILLANUEVA, LUIS ADRIÁN DE LEÓN MANZO

EL ENSAYO ACADÉMICO, UNA REFLEXIÓN SOBRE LA CONSOLIDACIÓN DE COMPETENCIAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL ESTUDIANTE DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA BENFT

MARIO ALBERTO MUÑIZ GALLEGOS, TEODORA HERNÁNDEZ TOVAR

EL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO COMO REFERENTE PARA LA ELABORACIÓN DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA

JACKELINE HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, FERNANDO MARTÍNEZ TRUJILLO

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS DEL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA ACTUAL PARA FAVORECER LA LECTOESCRITURA

GISELLE MARISOL QUIROZ RODRÍGUEZ, OSVALDO ORTIZ JARAMILLO

ESTRATEGIAS DE FORTALECIMIENTO PARA EL USO CORRECTO DE LOS NÚMEROS NEGATIVOS EN LOS CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE 3RO DE SECUNDARIA

FERNANDO LEYVA ELIZALDE JOSÉ

ESCALA Y REJILLA PARA VALORAR LA PERTINENCIA DE UN TEMA DE TESIS O INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

CESAR AUGUSTO CARDEÑA OJEDA

AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN

IRMA CAMARGO RUIZ, JUAN JOSÉ CERVANTES GONZÁLEZ, MARÍA ALEJANDRA ARIAS AGUILAR

ESTRATEGIAS PARA GENERAR AMBIENTES DE APRENDIZAJE

ELIEZER YAIR GARCÍA SÁNCHEZ., NORMA ALICIA LEAL LÓPEZ

IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE NORMALISTA Y LOS RASGOS DEL PERFIL DE EGRESO

JESÚS CARLOS MEJÍA FIGUEROA, JOSÉ GABRIEL COTA CAMPOY, SANDRA LÓPEZ SERRATO

PERSPECTIVA DOCENTE DE PLANIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN CIENCIAS. UN ANÁLISIS NORMALISTA

HÉCTOR ENRIQUE ALMARAZ MIRANDA, JESÚS CARLOS MEJÍA FIGUEROA, MARÍA NIEVES VÁSQUEZ FRAIJO

SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE COLABORACIÓN INTERDISCIPLINARIA EN-IES

MARÍA ALEJANDRA DÍAZ RAMÍREZ, GEMA ELISA HERRERA ARELLANO, HADI SANTILLANA ROMERO

EXPERIENCIA DOCENTE INNOVADORA EN EL TALLER DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS DESDE RECREA

RICARDO CERVANTES RUBIO, SOFÍA ROBLES ÁLVAREZ, MARTHA CECILIA NÁJERA CEDILLO

LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL ESTUDIANTE NORMALISTA RURAL, UNA CONSTRUCCIÓN DEL SER DOCENTE

VÍCTOR FRANCISCO ESCALANTE BURGOS

EL ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DE LOS ESTUDIANTES EN UNA ESCUELA NORMAL

SAMUEL VILLA MARTÍNEZ, MODESTA CORRAL RAMOS, DAVID FLORES CORRAL

MEJORAR LA PRÁCTICA DOCENTE "EL ESTUDIO DE LAS CLASES EN EL BINE"

FERNANDO FLORES VÁZQUEZ, GUADALUPE BADILLO MÁRQUEZ, MARÍA GUADALUPE VEGA GARCÍA

TÍTERES COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA DISMINUIR EL COMPORTAMIENTO AGRESIVO Y PROMOVER LA CONDUCTA PROSOCIAL EN NIÑOS DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA

KATHYA MAYLEN CASTRO ENRÍQUEZ, FLORENTINO JAIME QUIJADA, BLANCA JULIA SILVA BALLESTEROS

RECREA: UNA OPORTUNIDAD DE INNOVAR LA PRÁCTICA

DINA VERÓNICA GALLEGOS FERNÁNDEZ, MANUEL ÁLVAREZ HERNÁNDEZ, CARLOS RAMÍREZ SILVÁN

¿POR DÓNDE EMPEZAR? LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA EVALUACIÓN

GEORGINA ÁGUILA PASTRANA, ENRIQUE VERA SEGURA

Línea Temática 3. Modelos educativos de formación inicial docente

ACTIVIDADES PARA EL CIERRE DE LAS SESIONES APLICADO EN LA ASIGNATURA DE MATEMÁTICAS

JAZMÍN ÁNGEL GARCÍA, MARÍA ZULAMITH ZÚÑIGA FRANCO, REBECA SAINZ ELIZARRARAZ

COMPRENDER EL ENTORNO FORMATIVO PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS: DIAGNÓSTICO DEL NIVEL DE INGLÉS EN LA ESCUELA NORMAL DE LA HUASTECA POTOSINA -EXTENSIÓN TANCANHUITZ

PEDRO MONROY LÓPEZ

LA FORMACIÓN EN CULTURA POLÍTICA EN LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

ISRAEL MORENO SALTO, ANA KARINA MEZA RUBIO, OSCAR DAMIÁN BLAÑHIR RAMÍREZ

¿LOS ALUMNOS APRENDEN DIALOGANDO CON EL MAESTRO?

NATALIA ITZEL ACEVEDO ÁLVAREZ, KARLA ARACELI CADENA RÍOS, ALINE YARET SALMERÓN RAMÍREZ

EL MODELO SERVQUAL Y LAS BRECHAS DE CALIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

RUBÉN GONZÁLEZ MORA, RUFO ESTRADA SOLÍS, VIOLETA IRIS HERNÁNDEZ GUADARRAMA

EXPERIENCIAS LIMINALES EN EL CONCURSO DE OPOSICIÓN: EL CASO DE LOS DOCENTES NORMALISTAS DE SAN LUIS POTOSÍ

MARÍA CRISTINA AMARO AMARO

INCLUSIÓN EDUCATIVA, PERSPECTIVA DEL NUEVO MODELO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL. SEGUIMIENTO DEL PLAN DE ESTUDIOS CONISEN 2018

MARÍA ELEAZAR TLAPALA ESCOBAR, ALEXIS ROSAS SALAZAR, ROBERTO REY MEZA RAMÍREZ

SATISFACCIÓN DE ESTUDIANTES NORMALISTAS SOBRE UN TALLER PARA LA ENSEÑANZA DE INGLÉS

KAREN HOWELL GASTÉLUM, MARÍA DEL ÁNGEL VÁZQUEZ CRUZ, ROSALÍA MORENO IBARRA

LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL PARA INGRESAR A LA ESCUELA NORMAL EN BAJA CALIFORNIA

JIHAN GARCÍA-POYATO FALCÓN, GRACIELA CORDERO ARROYO, ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ

PERCEPCIONES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS ANTE EL MODELO EDUCATIVO

ADRIANA GARCÍA MEZA, VIANEY ONTIVEROS DELFÍN

EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL MODELO ACADÉMICO INSTITUCIONAL PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. UNA EXPERIENCIA EN LA BCENOG

BLANCA EUGENIA SILVA MACÍAS, MA. ENRIQUETA GÓMEZ ZEPEDA, LILIBETH MORALES PALOMARES

LA SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA GENERACIÓN 2013-2017 SOBRE EL PLAN DE ESTUDIOS 2012 Y SU IMPLEMENTACIÓN EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DEL ESTADO DE VERACRUZ

MERCED GUADALUPE HOYOS RAMÍREZ, JOCELYN CANO RODRÍGUEZ, GRECIA HERRERA MEZA

PERFIL DE LOS ASPIRANTES A LAS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA

GABRIELA ARIAS ZARCO, MARTHA SÁNCHEZ TABLAS, TERESA PEÑA RODRÍGUEZ

LA PERSPECTIVA DE LA FORMACIÓN INICIAL PARA EL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE EN ESCUELAS PRIMARIAS MULTIGRADO EN CONTEXTOS RURALES

JUAN DAVID GONZÁLEZ FRAGA, VÍCTOR MANUEL LEÓN RODRÍGUEZ, NELLY LILI PEÑA ÁLVAREZ

EL IMPACTO DE LA ESTRATEGIA NACIONAL DE INGLÉS EN SU PRIMER SEMESTRE DE IMPLEMENTACIÓN EN LA ESCUELA NORMAL OFICIAL DE IRAPUATO

SANDRA INÉS TRUJILLO JUÁREZ, ALEXANDRA DELGADO GONZÁLEZ, LUCÍA HERRERA RIVAS

LA PROPORCIONALIDAD EN EL "TEXTO DEL SABER" DE LAS ESCUELAS NORMALES. UN ANÁLISIS SOBRE LAS ORGANIZACIONES MATEMÁTICAS Y DIDÁCTICAS

MARICELA SOTO QUIÑONES, LUIS MANUEL AGUAYO RENDÓN, ORLANDO DANIEL JIMÉNEZ LONGORIA

MOTIVACIÓN DE INGRESO A LAS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA

MARÍA DE LOS ÁNGELES MORALES OLIVO, ARIAS ZARCO GABRIELA, SACNITÉ GILES SOLÓRZANO

EL MODELO POR COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. EXPERIENCIAS DE DESEMPEÑO PROFESIONAL DURANTE LAS PRÁCTICAS DOCENTE EN ESCUELAS PRIMARIAS DE CHIAPAS

CARLO ANTONIO GUTIÉRREZ GORDILLO, ADÁN HERNÁNDEZ MORGAN, LETICIA GALLARDO MONTIEL

LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EDUCACIÓN ESPECIAL CON EL PLAN DE ESTUDIOS 2004. UN ANÁLISIS BASADO EN LA AUTOPERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES

LILIANA AIDÉ GALICIA ALARCÓN

PERFILES DE INGRESO A LA EDUCACIÓN NORMAL RURAL

NADIA MINOR FERRA, IVETT MAURITA MENDOZA ALEGRÍA, ARIADNA ISELA CASTELLANOS ORTEGA

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y EDUCACIÓN CIUDADANA: RETOS, CAMBIO Y FUTURO EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

JESÚS ORTIZ FIGUEROA, CATALINA GUADALUPE ORTIZ MACÍAS, JUAN CARLOS MADRUEÑO PINTO

FACTORES CAUSALES DE LA DESERCIÓN ESCOLAR LA BENM (GENERACIONES 2012-2017)

FRANCISCA SUSANA CALLEJAS ÁNGELES, RUBEN ALTAMIRANO CONTRERAS, MARÍA ESTHER NÚÑEZ CEBRERO

CONCEPCIONES SOBRE CIENCIA DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS: LOS PROCESOS DE INICIACIÓN CIENTÍFICA EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN EN UNA INTERVENCIÓN SISTÉMICA

ALEJANDRO ÁGUILA MARTÍNEZ, ALEJANDRA AVALOS ROGEL, ANA KAREN ESPINOZA BAUTISTA

EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL EXAMEN DE INGRESO AL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE DE LOS EGRESADOS DE LA BYCENED Y SU IMPACTO EN EL PORCENTAJE DE IDONEIDAD ALCANZADO

FRANCISCA CARDOZA BATRES

Línea Temática 4. Comunidades de aprendizaje en la educación intercultural

ESTRATEGIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MAYA

JOSÉ BENITO DZUL TAMAY, ROGER WILLIAM MAS TOLEDO,

LA PLANEACIÓN VS LA PRÁCTICA DOCENTE: QUÉ ACTIVIDADES IMPLEMENTAR EN LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL PARA QUE RESPONDAN AL ENFOQUE DEL CAMPO EN LA ESCUELA PRIMARIA

GUADALUPE VANESSA HERNÁNDEZ MANZANO, JUAN ANDRÉS RODRÍGUEZ BLANDO, ÁNGELA MARGARITA MÉNDEZ RODRÍGUEZ

MAYOR O MENOR TIEMPO PARA MATEMÁTICAS

ROSA ELVIA NANCI LARA HERNÁNDEZ, ÁNGELA MARGARITA MÉNDEZ RODRÍGUEZ, REBECA SAINZ ELIZARRAZ

LA PLANEACIÓN COMO ELEMENTO ESENCIAL DEL DOCENTE DE LA ESCUELA PRIMARIA

JUAN ANDRÉS RODRÍGUEZ BLANCO, GUADALUPE VANESSA HERNÁNDEZ MANZANO, ÁNGELA MARGARITA MÉNDEZ RODRÍGUEZ

LA TUTORÍA EN LA ESCUELA NORMAL DE AGUASCALIENTES. UNA EXPERIENCIA EN EL PROGRAMA DE CAPACITACIÓN NACIONAL PARA DOCENTES 2018

LILIANA NOEMÍ GONZÁLEZ MIRANDA, RAÚL AMIGON GARCÍA

PROCESOS DE TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN COLECTIVIDAD: USO DE RECURSOS DIGITALES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO MULTIGRADO

RAFAEL BENJAMÍN CULEBRO TELLO, JOSÉ JAVIER MARTÍNEZ RAMOS

EL ARTE ABSTRACTO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE INDÍGENA Y ALGO MÁS

MARÍA DEL CARMEN FRÍAS DE LA O, MARICARMEN FRÍAS JUÁREZ, AURELIO RENÉ HERNÁNDEZ DE LA O

EXPERIENCIAS BILINGÜES CON ENFOQUE INTERCULTURAL, EN LA ESCUELA NORMAL DE VALLADOLID, YUCATÁN. PLAN DE ESTUDIOS 2012

RAMOS MARTIN SILVA CASTRO, LANDY ARACELLY LOEZA ROSADO, SILVIA LUCELLY RICO AGUILAR

Línea Temática 5. Uso de las TIC en procesos formativos

USO DE LAS TIC EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR
YESICA BEATRIZ COB LEÓN, SILVIA ITZEL XACUR GONZÁLEZ

EL USO DEL SOFTWARE TELL ME MORE COMO HERRAMIENTA DE APOYO PARA EL APRENDIZAJE DE INGLÉS EN LA ESCUELA NORMAL RURAL "CARMEN SERDÁN"
ERWIN SANTANA ORTEGA, ALBERTO SANTANA ORTEGA, OSCAR NELSON LÓPEZ LÓPEZ

LA NOCIÓN DE TIEMPO OPERATIVO MEDIANTE LAS TAC: UNA EXPERIENCIA EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA
NANCY PÉREZ MORALES, MARÍA ANABELL AGUILAR ZALDÍVAR

ASESORÍA ACADÉMICA EN LÍNEA A ESTUDIANTES NORMALISTAS DE SÉPTIMO Y OCTAVO SEMESTRES
SINHUE REYES REYES, CLAUDIA RODRÍGUEZ JUÁREZ, GUSTAVO JAVIER GÓMEZ CÁRDENAS

FLIPPED CLASSROOM: UNA OPORTUNIDAD DE APRENDIZAJE CON ESTUDIANTES NORMALISTAS
MARÍA DEL ROSARIO BRINGAS BENAVIDES, ANABELL AGUILAR ZALDÍVAR, BENJAMÍN HERNÁNDEZ CABRERA

IMPACTO DE LAS PLATAFORMAS EDUCATIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL
JENNIFER ENICCE LEYVA PORTILLO, JOSÉ ALBERTO RAMÍREZ JACINTO

USO DE CLASSROOM DENTRO DE UN MODELO HÍBRIDO: EL "AULA DE TELESECUNDARIA" COMO PROPUESTA INNOVADORA
YOLANDA CORAL MARTÍNEZ DORADO, TIBURCIO LÓPEZ MACÍAS, J. LORETO ORTIZ ARREDONDO

USO DE PLATAFORMA EDUCATIVA EN PILOTAJE DE MODALIDAD SEMIPRESENCIAL EN BENERZ
ZAZIL-HA GONZÁLEZ GAXIOLA, MARÍA ELENA GONZÁLEZ RAMÍREZ

ACCESO Y USOS TECNOLÓGICOS EN PRÁCTICAS FORMATIVAS INICIALES DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN EN AGUASCALIENTES
ADRIANA MERCADO SALAS, GUSTAVO ORNELAS RODRÍGUEZ, MARÍA ANTONIETA ANABEL VALENCIA GARCÍA

EL USO DE LAS TIC EN EDUCADORAS RURALES DE SONORA
KAREN MELLISA RAMOS CAZARES, NYDIA MORALES LEDGARD, BLANCA JULIA SILVA BALLESTEROS

EL USO DE GOOGLE CLASSROOM COMO APOYO PARA EL DOCENTE
LIZBETH ALEJANDRA GUEVARA MALDONADO, EDER ALAN MAGAÑA DOMÍNGUEZ, ANA LAURA PICASSO HINOJOSA

EL SISTEMA INTEGRAL DE CONTROL ESCOLAR DE ESCUELAS NORMALES (SICEEN) Y SU RELACIÓN CON LA PLATAFORMA DIGITAL DEL SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD PARA LA CONTRIBUCIÓN A LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE LA ENTIDAD
LUCIA CRISTINA LÓPEZ PÉREZ, ROBERTO GONZÁLEZ RODRÍGUEZ

REDES SOCIALES: RETO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

*JOSUÉ GONZÁLEZ GALÁN, GUSTAVO REYES SANDOVAL, VÍCTOR HUGO GORDILLO
HERRERA*

Línea Temática 6. Políticas educativas en el contexto internacional

ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DE MOVILIDAD ACADÉMICA DE ESTUDIANTES NORMALISTAS

LORENA ALEIDA FLORES BAZALDÚA, ROSA DEL CARMEN AGUILAR ESPARZA

LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES EN LA POLÍTICA DE LENGUA EXTRANJERA EN LAS ESCUELAS NORMALES MEXICANAS: MERCADO Y MONOPOLIO

BEATRIZ CECILIA ROLDAN VIRGEN

LAS ESCUELAS NORMALES EN MÉXICO, RETOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

DIANA MAGALI NÚÑEZ SOTO, FABIOLA NÚÑEZ SOTO, MARÍA GUADALUPE RINCÓN PERALES

LA MOVILIDAD INTERNACIONAL Y NACIONAL FACTOR DE IMPACTO PARA EL FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS EN LOS ESTUDIANTES

OFELIA MORENO HERNÁNDEZ, RUTH MONTES MARTÍNEZ, LETICIA MARTÍNEZ PÉREZ

LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL HACIA LOS CONTEXTOS INTERNACIONALES

BRENDA LUCÍA TORRES LÓPEZ, MARÍA DE JESÚS LÓPEZ ÁLVAREZ, GLORIA GPE. OROZCO CARBAJAL

LA MOVILIDAD ACADÉMICA, UNA OPORTUNIDAD PARA FORTALECER LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

MARÍA GUADALUPE SILENCIO CONTRERAS, DONATHELLY MATUS MORALES, GUADALUPE SILVA RAMÍREZ

LA COMUNICACIÓN DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO COMO TAREA FORMATIVA EN LAS ESCUELAS NORMALES: CASO BECENE, SLP

MARÍA DEL REFUGIO LÁRRAGA GARCÍA, ALMA VERÓNICA VILLANUEVA GONZÁLEZ, OLIVIA NAVARRO TORRES

LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS FORMADORES DE FORMADORES: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE FRANCIA Y MÉXICO

ALEJANDRA AVALOS ROGEL

PERCEPCIÓN DOCENTE ACERCA DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE

ALONDRA TERESITA GONZÁLEZ CORONADO, JOSÉ GABRIEL COTA CAMPOY, LUIS ANTONIO ÁLVAREZ NÁJERA

LA POLÍTICA DE FORMACIÓN DOCENTE EN: FINLANDIA, SINGAPUR, REINO UNIDO, HONG KONG, AUSTRALIA Y ESTADOS UNIDOS DE NORTE AMÉRICA

ISRAEL MORENO SALTO, ARTEMIO ARTURO CORTEZ OCHOA, MIRNA CAROLINA VALLADARES CELIS

Línea Temática 7. Prácticas docentes en educación inclusiva.

ACTITUDES DOCENTES RESPECTO A LA INCLUSIÓN DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

MARÍA JOSÉ GAMBOA TUN, JACQUELINE ELIZABETH JIMÉNEZ ALCOCER, SCANDA VÁZQUEZ JERÓNIMO

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO, COMO ESTRATEGIA PARA FOMENTAR LA INCLUSIÓN EN CONTEXTO MULTIGRADO.

MARIA ANTONIA MENDOZA ESPINOSA, NAIBER DE JESÚS PÉREZ ALBORES, MARÍA GABRIELA ASTORGA CERVANTES

INCLUSIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DE EMOCIONES QUE VUELAN EN LA FOTOGRAFÍA NARRATIVA

LAURA EUGENIA ROMERO SILVA

DIAGNÓSTICO DEL CONOCIMIENTO Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS DE DOCENTES DE UNA ESCUELA SECUNDARIA

IRMA LAURA SANTOYO OSUNA, AZUCENA ESPINOZA ARELLANO, SELENNE RÍOS HIGUERA

LA DIDÁCTICA LÚDICA PARA ATENDER LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA. UN APORTE PEDAGÓGICO

MINERVA MANZANARES RAMÍREZ, ANAYELI GONZÁLEZ FLORES, MARGARITA ISABEL MANZANARES RAMÍREZ

MATROGIMNASIA COMO APROXIMACIÓN A LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL DE UNA ESCUELA FORMADORA DE DOCENTES

RAMÓN HUMBERTO HEREDIA MATEOS, MIGUEL ÁNGEL LORANCA RODRÍGUEZ, JOSÉ UBALDO MATA DÍAZ

CONCEPCIÓN DEL DOCENTE DE PRIMARIA SOBRE VIOLENCIA Y PAZ DESDE LA RACIONALIDAD Y LA EMOCIÓN PARA GENERAR ESPACIOS DE PAZ

REYNA ANGÉLICA CASTREJÓN ROMÁN, NANCI VILLEGAS TAPIA

PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS DE PRIMARIA SOBRE EL TRABAJO CON CIENCIA INCLUSIVA

MARÍA LOURDES MALDONADO LUGO, GUADALUPE DEL CARMEN MIRANDA PERALTA, MARÍA NIEVES VÁSQUEZ FRAJO

BILINGÜISMO, UNA FORMA DE POTENCIAR EL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES SORDOS DEL ESTADO DE MORELOS

SULMA BEDAI NAVA OYORZABAL, MARÍA ELEAZAR TLAPALA ESCOBAR, ROBERTO REY MEZA RAMÍREZ

DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE ÍNDICE DE INCLUSIÓN BASADOS EN LOS AMBIENTES INCLUSIVOS ATENDIENDO A LA DIVERSIDAD

ANDREA JACQUELINE RAMÍREZ RUIZ, LINA XOCHITL GARCÍA SÁNCHEZ

ADECUACIONES CURRICULARES EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL. ESTUDIO DE CASO DE UNA ESCUELA NORMAL

FRANCISCO JAVIER SOTOMAYOR ANDRADE, FERNANDA IVETH ROBLES CRUZ

ESTRATEGIAS DIVERSIFICADAS Y AJUSTES RAZONABLES PARA ATENDER DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN UN CONTEXTO DESFAVORABLE. CASO DE ESTUDIO

ISMAEL ABRAJÁN DE LA CRUZ, BARDOMIANO MARTÍNEZ ASTUDILLO, VÍCTOR GERARDO DÍAZ

EDUCACIÓN INCLUSIVA: FUTURA RESPONSABILIDAD DEL ESTUDIANTE EXCLUIDO

VÍCTOR DE JESÚS HERNÁNDEZ CEBALLOS

LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

MARÍA GUADALUPE GÓMEZ ESTRADA, IRMA GEORGINA GONZÁLEZ SOTELO

EDUCACIÓN INCLUSIVA: GENERACIÓN DE AMBIENTES INCLUYENTES DENTRO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

ANNA LORENA PEYRO BARRAGÁN

LOS PROYECTOS DE ENSEÑANZA PARA FAVORECER LAS PRÁCTICAS DOCENTES INCLUSIVAS

GLORIA GUADALUPE OROZCO CARBAJAL, DORA EVELIA BALVERDE VILLEGAS, GLORIA ISABEL NORIEGA CÁRDENAS

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: SU ATENCIÓN INCLUSIVA EN PREESCOLARES REGULARES DE MÉRIDA, YUCATÁN

ANDREA MONSERRAT GARMA SULÚ, AMIRA CÁMARA CORTÉS, MARIO ALBERTO BAAS LARA

ESTRATEGIAS DOCENTES PARA ATENDER LA DIVERSIDAD COGNITIVA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

LUZ ELENA NORIEGA ENCINAS, CRISTINA GUZMÁN FRAJO, LAURA GARCÍA JOCOBI

EDUCACIÓN INCLUSIVA ¿UN LENGUAJE COMÚN EN FORMACIÓN INICIAL?

YESICA ARGENTINA LÓPEZ GALVÁN, CARLOS VALENTÍN CÓRDOVA SERNA, ALDO ESAÚ RODRÍGUEZ GUEVARA

TECNOLOGÍAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LAS PERSONAS SORDAS EN LA NORMAL CUAUTLA. MORELOS, MÉXICO

BETZABE LETICIA BRAVO FLORES, RODRIGO MENDIETA PIÑA, JORGE ARTURO AZPILCUETA HERNÁNDEZ

PRÁCTICAS DOCENTES INCLUYENTES A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS DIVERSIFICADAS EN ATENCIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD

IRENE RODRÍGUEZ AVITIA, VÍCTOR MANUEL ALARCÓN PÉREZ, LETICIA ISABEL IBARRA FAVELA

DIFICULTADES DOCENTES PARA ATENDER LA DIVERSIDAD COGNITIVA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

LIZBETH ALEJANDRA MOLINA MURRIETA, YOVANNY MARGARITA GARCÍA VALENZUELA, KAREM VILLA CARMONA

PRÁCTICAS DOCENTES PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON BARRERAS EN EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN

MARÍA JULIETA MALDONADO FIGUEROA, MARÍA ANGÉLICA QUIROZ LEYVA, DINORAH BURGOS CORRAL

FORMACIÓN DE LAS EDUCADORAS EN EL MARCO DE LA INCLUSIÓN

SERGIO ANTONIO RIVERA RASCÓN, ITZEL GUADALUPE ÁVILA HERMOSILLO, OLIVIA EVA GRAJEDA TARANGO

ADAPTACIONES CURRICULARES PARA PROMOVER LA COMPRENSIÓN DEL VOCABULARIO ORAL Y ESCRITO EN LA CLASE DE INGLÉS

FEDRA EDLYN AGUILAR LÓPEZ, ROSA ASCENCIÓN ESPINOZA CID

APRENDIZAJES Y EMOCIONES EN ADOLESCENTES DE PRIMER GRADO DE SECUNDARIA

JOSÉ MANUEL ARREDONDO CHÁVEZ, GUADALUPE ANGULO FÉLIX, RAMÓN BERUMEN MARTÍNEZ

DESARROLLO DE PENSAMIENTO INCLUSIVO DE MAESTRAS EN FORMACIÓN DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

JOSÉ GUADALUPE RAMOS TREVIZO, JORGE SANDOVAL ALDANA, SERGIO ANTONIO RIVERA RASCÓN

PROMOVIENDO LA INCLUSIÓN PARA DISMINUIR EL ACOSO ESCOLAR

IRWIN EDUARDO GÁMEZ RODRÍGUEZ, DANIA ALEJANDRA LAUTERIO CHÁVEZ, VANNESA MARIANA PACHECO MEDINA

LA PERCEPCIÓN DOCENTE ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

CYNTHIA DARINKA ORTEGA VARGAS, MARTHA PATRICIA ROMERO ARAIZA, JOSÉ GABRIEL COTA CAMPOY

ADECUACIONES CURRICULARES PARA LA ATENCIÓN DE BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE. ESTUDIO DE DOS CASOS EN UNA ESCUELA SECUNDARIA

FRANCISCO JAVIER SOTOMAYOR ANDRADE, ANDREA MIRELE VARGAS RÍOS, BRIANDA CAROLINA MONTIJO PÉREZ

LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO MEDIO PARA LA INCLUSIÓN DE UNA NIÑA CON TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA

MARÍA LUISA CRUZ RODRÍGUEZ, CINTHIA JESSICA SÁNCHEZ SERRANO, ODETE SERNA HUESCA

PRÁCTICAS INCLUSIVAS DE FORMADORES DE DOCENTES EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE BAJA CALIFORNIA SUR "PROF. ENRIQUE ESTRADA LUCERO"

BIANCA GUADALUPE RODRÍGUEZ QUIÑONES, CESAR ALFREDO RÍOS CALDERÓN, ISMAEL GARCÍA CEDILLO

El proyecto integral de artes: una alternativa para la intervención socioeducativa

Patricia Berenice León Rodríguez
patriciarodriguez726@gmail.com
Guadalupe Camargo Suárez
camsu@live.com.mx
Judith Araceli Gómez Muñoz
juditharaceligm@hotmail.com
Escuela Normal de Tecámac

RESUMEN

Este documento presenta la sistematización de una experiencia de práctica docente con la metodología de Oscar Jara en torno a la intervención socioeducativa, a través de proyectos integrales de arte para atender problemáticas identificadas en contextos diversos de los jardines de niños donde se desarrollan las prácticas profesionales de sexto semestre de la licenciatura en educación preescolar en una temporalidad de tres ciclos escolares.

Enmarcado en la metodología de Aprendizaje-servicio de Puig, Gijón, Martín y Rubio como eje para acompañar la comprensión de la intervención socioeducativa,

se presentan las etapas de desarrollo de proyectos y la relevancia de la educación artística, como alternativa para atención a problemas relacionados con exclusión social, violencia y desigualdad, así como sus logros y dificultades en la implementación, atendiendo el objetivo de la sistematización establecido como *Identificar el impacto que tiene en la formación de las estudiantes la implementación de un proyecto integral de artes con un enfoque de intervención socioeducativa en sus prácticas profesionales.*

PALABRAS CLAVE: Intervención socioeducativa, proyecto, artes, proyecto integral.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una de las dificultades de la formación inicial que manifiestan las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, está relacionado a la articulación de ciertas exigencias académicas que se vislumbran en los diferentes espacios curriculares por semestre, es común identificar que las estudiantes trabajan para cada curso, generando las evidencias que

cada uno de éstos les solicita, provocando una situación de conflicto, por un lado saturación de trabajo para ellas y por otro el aislamiento de contenidos teórico-metodológicos, cuya trascendencia recae en las prácticas profesionales y en la reflexión de las mismas, esta situación es más notoria en tercer grado de la licenciatura donde las estudiantes deben de generar propuestas para la mejora de algún aspecto de su práctica (quinto semestre) y la generación de proyectos de intervención socioeducativa (sexto semestre).

Es precisamente en éste último donde se pretende que las estudiantes normalistas realicen el análisis de su práctica, a partir de la experiencia con la generación de proyectos de intervención socioeducativa de la cual, en los últimos tres ciclos escolares, la Escuela Normal de Tecámac ha enmarcado desde el documento El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo, donde se menciona que la generación del proyecto de intervención socioeducativa fundamentará el servicio social y deberá ser articularlo con alguna problemática presente en el aula pero que se extienda hacia la comunidad, para ello “Se requiere articular los aprendizajes, evidencias, instrumentos que provienen de los trayectos...particularmente porque cada una de las propuestas que se elabore habrá de integrar las competencias adquiridas hasta este momento” (SEP, 2012 p.16).

La generación de los proyectos de intervención socioeducativa tiene su grado de complejidad en dos ámbitos, primero la articulación de saberes adquiridos del primero al sexto semestre y por otro la intención de atender problemáticas presentes en los contextos de práctica profesional, los cuales son seleccionados a partir del interés colectivo del cual se pretende impactar en la generación de experiencias innovadoras que atiendan situaciones de desarrollo, inclusión y bienestar de los educandos, o bien, la atención a poblaciones vulnerables a la exclusión social.

Para detonar el proceso de la generación de los proyectos de intervención socioeducativa se consideran los cursos que en dicho semestre se desarrollan y las demandas para las prácticas profesionales que de ellos emanan, así como las evidencias finales (tabla 1) con ello se pretende hacer explícita la articulación de contenidos teórico-metodológicos para facilitar la comprensión de la finalidad formativa de la intervención socioeducativa.

Tabla 1. Encuadre de cursos

Curso	Demandas en prácticas	Evidencia final
Filosofía en educación	Una clase modelo para impartir un tema de filosofía para niños a partir de las estrategias revisadas.	Ensayo que demuestre las competencias adquiridas.
Diagnósticos e intervención socioeducativa	Visitas a un escenario escolar que les permita conocer las características de la población que acude a éste, llevarán a cabo entrevistas.	Plenaria de los logros alcanzados. Si los tiempos lo permiten: realizar una feria de proyectos.

Curso	Demandas en prácticas	Evidencia final
	Desarrollar el programa de intervención diseñado.	
El niño como sujeto social	Diseño, aplicación y valoración situaciones de aprendizaje originales para favorecer el desarrollo personal y social de los alumnos.	Reporte breve donde explica la valoración que hace a la eficacia y eficiencia de las situaciones de aprendizaje.
Educación artística (artes visuales y teatro)	Diseño y desarrollo de un proyecto integrado de arte (integra todos los lenguajes artísticos a partir de un tema).	Concluye el curso evaluando el proyecto a partir de preguntas.
Proyectos de intervención socioeducativa	Diseño y desarrollo de un proyecto de intervención socioeducativa que contribuya a favorecer los aprendizajes de los niños que se encuentran en condiciones de marginación y exclusión social, cultural y lingüística; considerando aspectos como rezago, deserción, reprobación o bien los temas transversales como el cuidado de sí, la violencia, los valores, el cuidado del agua, la sustentabilidad, la salud y la alimentación. Se sigue trabajando con los contenidos curriculares de educación preescolar.	El estudiante realizará una evidencia integradora en la que condensará los aspectos más relevantes de su trabajo en el aula (diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación del proyecto), así como los resultados de la implementación del proyecto de intervención socioeducativa.
Educación Ambiental	Diseño de una situación didáctica que promueva una educación ambiental activa aplicando los principios de la educación ambiental.	En equipos los estudiantes desarrollan un proyecto ambiental que impacte en su Escuela Normal.

Tabla 1. Síntesis de los programas de curso correspondientes al sexto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 2012.

Como podemos observar las propuestas que los cursos sugieren se desarrollen en los jardines de niños durante las prácticas profesionales son situaciones didácticas y proyectos, motivo por el cual las estudiantes se ven conducidas a enfrentarlas con dos posibilidades de acción, en unos casos trabajan de forma aislada cada solicitud de los cursos, situación que les satura de trabajo para realizar en el jardín de niños y las evidencias a entregar a los profesores, así como la dificultad del desarrollo integral de competencias profesionales propias del perfil de egreso; en otros casos hay estudiantes que se esfuerzan por establecer una articulación de aquellas acciones que consideran afines, resaltando en los últimos ciclos escolares la atención a problemáticas sobre violencia, inequidad de género, exclusión, discriminación, contaminación ambiental y mala alimentación a través del proyecto integral de artes.

Ante la saturación de actividades a realizar es interesante identificar las razones por las cuales el trabajo con artes se considera como la vía más idónea para el desarrollo de proyectos de intervención socioeducativas para la atención de situaciones de exclusión y

sustentabilidad, situación que se abordará en este documento a partir de la presentación de experiencias docentes.

MARCO TEÓRICO

Las categorías abordadas en esta sistematización de experiencia son tres, la intervención socioeducativa, la educación artística y aprendizaje-servicio.

En primer momento la intervención socioeducativa es considerada como “una intromisión o entrada a la realidad del otro con la pretensión de influir para poder modificarla o cambiarla atendiendo a los supuestos teóricos o ideológicos que el educador considera más convenientes” (Pérez, Escámez, García, Sanz y López, 2012 p. 87), en el caso de las prácticas profesionales de sexto semestre las estudiantes normalistas se familiarizan con el concepto y con el proceso de intervención socioeducativa como una forma de trabajo compleja la cual rebasa las cuatro paredes del aula y de los jardines de niños, es compleja por el proceso arduo para su diseño iniciando con el diagnóstico, la selección de la metodología más apropiada para atender la necesidad o problemática identificada, la planificación de actividades, el desarrollo, seguimiento y evaluación de las mismas el cual en su conjunto es considerado por Pérez et al (2012) como un marco artificial en el cual no hay neutralidad o asepsia ya que se tienen claras intenciones de incidir en la realidad de un contexto social.

En el caso de los proyectos de intervención socioeducativa se apuntala a la mejora de determinada situación que causa un problema social que se ve reflejada en las aulas de los jardines de niños, sobre esto se puede mencionar lo expuesto por Pérez Serrano respecto a que “la realidad se mejora no por hacer mucho, sino por planificar alguna acción significativa que propicie de forma óptima el cambio y la mejora de esa realidad”. (Como se citó en Pérez et al, 2012 p. 89)

Sobre la categoría de artes podemos decir que la Educación Artística dentro la Educación Básica ofrece un recorrido en el que el alumno tiene un acercamiento a las artes orientado a potenciar en él la sensibilidad, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad para que sea capaz de expresar sus sentimientos mediante los diversos lenguajes artísticos.

En ese recorrido los alumnos tienen distintos acercamientos a manifestaciones artísticas como la Música, la expresión corporal, la danza, las artes visuales y el teatro pretendiendo con ello que amplíen sus conocimientos en las disciplinas artísticas y los practiquen mediante la aplicación de técnicas y procesos que les permitan expresarse artísticamente.

El Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar 2012, propone una formación integral que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano y dentro de la malla curricular, en el trayecto formativo de Preparación para la enseñanza y el aprendizaje aparecen los cursos “Música, Expresión corporal y Danza” y “Artes visuales y Teatro” que se desarrollan en los semestres quinto y sexto respectivamente.

Estos cursos tienen como propósito que los alumnos normalistas reconozcan la importancia de la Educación Artística en el desarrollo infantil y en la educación preescolar, así como brindar elementos teóricos y prácticos que les permitan expresar ideas y sentimientos mediante los lenguajes artísticos y al mismo tiempo realicen planeaciones didácticas para niños destinadas a promover tanto el aprendizaje de los lenguajes artísticos como aprendizajes de los distintos campos formativos que se trabajan en la Educación Preescolar.

Sobre la tercera categoría podemos decir que es en la formación inicial donde a partir de la realización de las prácticas profesionales se inicia con el aprendizaje en el servicio como una de las estrategias que propone el Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de Estudios 2012 el cual está acorde al enfoque de competencias y al enfoque centrado en el aprendizaje, propiamente debemos enfatizar que:

El aprendizaje-servicio es una metodología cuya implantación en la educación superior exige vincular el servicio a la comunidad con el aprendizaje de contenidos académicos, competencias profesionales y valores cívicos. Uno de los mejores caminos para lograr tal conexión es implicar al alumno en actividades de reflexión. Este tipo de actividad, además de contribuir a relacionar el aprendizaje y servicio, multiplica los aprendizajes y da sentido personal y social a la experiencia de aprendizaje servicio (Páez y Puig, 2013).

Durante su desarrollo se vinculan dos aspectos: por una parte, contribuir al bien común, y por otro lado, proporcionar conocimientos, competencias y valores a los estudiantes. Estos aspectos son considerados como dos dimensiones básicas de esta metodología. Puig considera que en su núcleo se enfatiza:

- La detección de necesidades reales de una comunidad, las cuales se asumirán como retos.
- La definición de una actividad que aminore las necesidades.
- Adquisición de contenidos y competencias de los estudiantes.

Estos elementos “permiten la formación de competencias reflexivas y críticas, fomentan el desarrollo de un compromiso solidario y facilitan el ejercicio responsable de la

ciudadanía”. (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011, p. 45) aspecto relevante en la formación de profesores con compromiso y pertinencia social.

Considerando lo anterior debemos entender el Aprendizaje-servicio como actividad educativa que de acuerdo con Puig, et al. (2011) implica la sistematización de objetivos y tareas de servicio y de aprendizaje en un proyecto así mismo es una forma de comprender el desarrollo humano a partir de la solidaridad y la generación de vínculos y cooperación entre miembros de una comunidad, que en caso de la formación de docentes se considera una estrategia pertinente para alcanzar el perfil de egreso de la licenciatura donde las estudiantes normalistas de manera autónoma y en trabajo colectivo movilizan y fortalecen sus competencias genéricas y profesionales, además de darle sentido y significado a la profesión.

En el apartado siguiente se dará a conocer la experiencia docente en la cual se desarrollaron proyectos de intervención socioeducativa teniendo como base un proyecto integral de artes.

METODOLOGÍA

La realización de este trabajo estuvo orientada con la metodología de Sistematización de Experiencias propuesta por Jara (2012) quien resalta el concepto de Proceso, definiéndolo como el componente inherente a la ejecución de un proyecto, mientras que la evaluación se centra al logro y alcances de un proyecto, la sistematización se enfoca en la forma en cómo se realizó o llevo a cabo.

Para Jara el proceso depende de cómo las personas intervienen, se integran, sienten y actúan entre sí en el desarrollo de un proyecto, a la vez considera el surgimiento de factores de resistencia y factores impulsores tanto externos como internos, el surgimiento de sinergias que movilizan acciones y trabas que entorpecerán el logro, se trata entonces de una situación de acción y movimiento, considerando que “La lógica del proyecto será siempre más lineal y prescriptiva; la lógica del proceso más compleja, dinámica e imprevisible” (Jara, 2012, p. 64).

La sistematización de experiencias se centra en el proceso en cuanto a la dinámica, el recorrido y la vitalidad en su desarrollo. Su objetivo por lo tanto es recoger las prácticas y saberes generados en la experiencia sin emitir necesariamente un juicio, por ello permite que las personas se acerquen a su práctica de manera crítica, autocrítica y reflexiva. Eso lo hace tener una perspectiva de problematización y comprensión de lo vivido por los actores.

Sistematizar implica reconstruir e interpretar la experiencia, por ello cada actor se apropia críticamente de su manera de actuar, pensar, explica su rol y proceso sin limitarse a la ejecución del proyecto. Busca construir aprendizajes que trasciendan la experiencia, aportando criterios útiles para otras prácticas, pero con apretura a la replicabilidad para reinventarlos, evitando establecer modelos a imitar y reproducir.

La propuesta de Jara (2012) tiene cinco tiempos, los cuales son flexibles de tal manera que se pueden hacer ajustes con la intención de no perder sentido y congruencia en lo que se quiere sistematizar, los cinco tiempos son los siguientes:

- a) Punto de partida: Haber participado en la experiencia y tener registros de la misma.
- b) Preguntas iniciales: definir el objetivo, delimitar el objeto a sistematizar y precisión del eje de la sistematización.
- c) Recuperar el proceso vivido: Reconstruir la historia, ordenar y clasificar la información.
- d) La reflexión de fondo: Análisis, síntesis e interpretación crítica del proceso.
- e) Los puntos de llegada: Formular conclusiones y comunicar aprendizajes.

De los puntos anteriores se puede mencionar que se desarrollaron para la elaboración de esta ponencia de la siguiente forma:

La experiencia a sistematizar es el trabajo conjunto realizado entre los profesores responsables de los cursos Proyectos de intervención Socioeducativa y Expresión y Apreciación Artística del Plan de Estudios 2012 para la Formación de Maestros para Educación Preescolar, definiendo como objetivo de la sistematización Identificar el impacto que tiene en la formación de las estudiantes la implementación de un proyecto integral de artes con un enfoque de intervención socioeducativa en sus prácticas profesionales. El eje en este caso fue el proceso de las estudiantes para generar sus proyectos y llevarlos a la práctica.

La información recuperada se clasificó en tres momentos de los proyectos integrales de artes, el diseño, la implementación y las dificultades presentadas, los ejes de análisis se centraron en el acompañamiento de los docentes formadores, las construcciones de las estudiantes y la flexibilidad de las artes para atender problemas sociales. Sobre las conclusiones y comunicación de aprendizajes se aborda en el siguiente apartado.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Desde el trabajo en academia en la ENT surgió la inquietud acerca de cómo hacer para que las futuras docentes obtengan las herramientas para atender las necesidades sociales identificadas en las escuelas de práctica profesional desde las artes, por lo que se propuso que durante la primera jornada de observación y prácticas profesionales de los ciclos escolares 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017 las estudiantes detectaran algunas problemáticas sociales a través de las manifestaciones de los niños en el entorno escolar y, por escuela de práctica, determinaran y delimitaran un problema socioeducativo a atender.

Una vez identificado el problema socioeducativo se propuso atenderlo mediante la implementación de un proyecto, “estrategia de enseñanza y aprendizaje en la cual los estudiantes se involucraran de forma activa en la elaboración de una tarea-producto que da respuesta a un problema o necesidad planteada por el contexto social o educativo” (Acuerdo 650).

La unidad de aprendizaje III del curso de Educación artística (artes visuales y teatro) pretende que los estudiantes adquieran la experiencia y herramientas para realizar proyectos integrales de arte que les permitan conjuntar los conocimientos adquiridos en éste y otros cursos y llevarlos a la práctica. En estos proyectos se sugiere que los estudiantes incluyan elementos tanto de las artes visuales y el teatro, la danza, la expresión corporal y la música, comprendiendo y poniendo en práctica la interrelación que existe entre los lenguajes artísticos y las posibilidades que éstos proporcionan para favorecer las competencias de los distintos campos formativos de la educación preescolar.

De esta forma se enfatizan los momentos de diseño, implementación y el reconocimiento de dificultades del proyecto integral de artes con enfoque de intervención socioeducativa:

a) Diseño

Las artes no tienen por qué ir separadas de los demás campos formativos en la educación preescolar pues por medio de éstas se pueden organizar trabajos transversales que permitan a los educandos desarrollar su imaginación y creatividad y al mismo tiempo alcanzar aprendizajes formales. Trabajar por medio de las artes constituye una fuente rica en aprendizajes, significa poner en juego la habilidad creadora para resolver problemas, encontrar soluciones, experimentar con las emociones y desarrollar habilidades motoras. Es en quinto semestre cuando las estudiantes comienzan identificar que las artes permiten integrar éstas y muchas otras habilidades cognitivas propias del ser humano que van a favorecer la resolución de conflictos con mayor eficacia en la vida diaria del alumno.

Mediante el diagnóstico Institucional (recuperado en las sesiones de Consejo Técnico Escolar) y de la contextualización realizada en la primera jornada de observación y prácticas profesionales del sexto semestre se identificó la problemática a atender y se planearon actividades del campo formativo de Expresión y apreciación artística que pudieran contribuir a disminuir la problemática identificada. El gran reto para las docentes en formación fue buscar la manera para que el potencial creativo desarrollado al acercarse a las diversas manifestaciones artísticas, así como su proyecto integrado de artes encontrara puertas abiertas en sus escuelas de práctica.

Con la finalidad de que los alumnos normalistas tuvieran un espacio para implementar sus proyectos integrales de artes en situaciones que les permitieran evaluar la pertinencia de los mismos a partir de la experiencia directa con los niños en contextos escolares reales, en

coordinación con la profesora responsable del curso de Proyectos de Intervención Socioeducativa se llevó a cabo una reunión en la que los responsables de los cursos, las docentes en formación, directivos y docentes titulares de las escuelas de práctica valoraron la pertinencia de implementar los proyectos en sus escuelas proponiendo que se trabajaran de manera institucional.

b) Implementación

Para atender a la implementación del proyecto se trabajó durante la primera semana de práctica con distintas actividades en las que las manifestaciones artísticas fueron tomadas como eje transversal para abordar aspectos de campos formativos distintos al de Expresión y apreciación artística.

Para el cierre de las jornadas de práctica se propuso el trabajo con alumnos y padres de familia por lo cual se diseñaron diversos talleres mismos que se trabajaron a manera de circuito con la intención de que cada docente en formación tuviera la oportunidad de conducir su taller con grupos diferentes, ofreciendo así la oportunidad de experimentar con diversas manifestaciones artísticas, diferentes técnicas y diferentes materiales y, al mismo tiempo, abriendo espacios de convivencia entre alumnos y padres de familia, pues al crear sus propias obras de acuerdo a sus necesidades e intereses presentaron actitudes positivas entre ellos, compartiendo sus producciones y comentarios.

c) Reconocimiento de dificultades en la implementación

Entre las dificultades que se presentaron al implementar los proyectos integrales de artes como propuesta de intervención socioeducativa encontramos los siguientes:

- Los proyectos no fueron implementados en todas las escuelas de práctica debido a la visión de algunas educadoras y directivos en relación con el “exceso” de actividades de Expresión y apreciación artística lo que refleja una comprensión limitada del enfoque de dicho campo y su flexibilidad para propiciar la articulación con otros campos formativos.

- La dinámica de trabajo en las escuelas de práctica limitó los tiempos de aplicación de las actividades del proyecto debido a que algunas de las escuelas tenían actividades contempladas para esas fechas.

- Durante la implementación del proyecto se acentuó la inasistencia a clases por parte de los niños lo que generó un retraso en el cronograma de actividades del mismo.

- Existe cierta oposición por parte de las docentes titulares en relación al trabajo con las artes como eje transversal para el trabajo de los diferentes campos formativos en la escuela preescolar ya que se priorizan los campos de pensamiento matemático y lenguaje y comunicación.

RESULTADOS

A través del proceso de ejecución del Proyecto integral de artes se detectaron diversas áreas de oportunidad y sugerencias para futuras intervenciones como el utilizar una gama más diversa de materiales de trabajo tomando en cuenta para ello el grado en que se encuentra cada alumno, así como sus características e intereses.

Trabajar una propuesta de intervención socioeducativa a partir de un proyecto integrado de artes presentó un gran reto para las docentes en formación al poner en juego sus competencias genéricas y profesionales articulando la teoría con la práctica en cada una de las fases del proyecto, de las más relevantes se pueden considerar las siguientes:

Genéricas

- Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones.

- Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social.

- Actúa con sentido ético

- Profesionales

- Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.

- Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.

- Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

El hecho de mencionar en primer lugar las competencias genéricas responde a la relevancia que tuvieron las mismas en el desarrollo de la práctica, ya que si bien las estudiantes movilizaron las competencias profesionales relacionadas con el dominio teórico-metodológico en el diseño y evaluación de los proyectos de intervención socioeducativa, las bases para su desarrollo se identificó en las competencias genéricas, las cuales se lograron potenciar desde el enfoque del Aprendizaje-servicio, donde el trabajo colaborativo en pos de un beneficio a la sociedad propició su implementación en los jardines de niños manifestándose en las estudiantes normalistas un compromiso por realizarlo y culminarlo a pesar de la premura del tiempo, o bien el desencanto y frustración de no poderlo llevar a la práctica como se había pensado a pesar de estar bien diseñado.

Ante estas experiencias en el curso de Práctica Profesional correspondiente al octavo semestre se ha gestionado el espacio para que las estudiantes implementen nuevamente su propuesta de intervención socioeducativa como proyectos integrales de artes con reajustes al diagnóstico y calendarización de actividades a fin de lograr los procesos de sistematización y evaluación de los resultados.

CONCLUSIONES

El trabajo por proyectos integrales de artes desarrolla en el niño la capacidad de definir y nombrar sus sentimientos, ampliando sus conocimientos acerca de emociones, expresando con mayor exactitud cómo es que se siente ante determinadas situaciones que le sean problemáticas, reflejado en una producción artística que contribuya a la sensibilización de los alumnos y genere impacto en la convivencia con sus compañeros.

Resulta interesante observar el impacto que el trabajo con proyectos integrales de artes ha tenido en los docentes en formación de la Escuela Normal de Tecámac, ya que al cursar los semestres séptimo y octavo de su formación inicial recurren a las artes integradas como proyecto trabajándolas de manera transversal en apoyo el fortalecimiento de las competencias de los alumnos en sus escuelas de práctica.

Para finalizar es necesario que los docentes en formación evalúen el proceso realizado e identifiquen sus áreas de oportunidad con el fin de optimizar el impacto que puedan mostrar a la comunidad en la que se encuentran inmersas sus escuelas de práctica.

REFERENCIAS

- DOF. (2012). Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar (2012, 20 de agosto). México: SEP.
- Jara Holliday, Ó. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. en Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo. (Número uno), pp. 56-70.
- Páez Sánchez, M., & Puig Rovira, J. M. (2013). La reflexión en el aprendizaje-servicio. en Revista Internacional de Educación para la Justicia Social Vol 2 (2), pp. 13-32.
- Pérez, C., Escámez, J., García, R., Sanz, R., & López, I. (2012). La acción educativa social: nuevos planteamientos. España: Desclée de Brouwer.
- Puig Rovira, J. M., Gijón Cesares, M., Martín García, X., & Rubio Serrano, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. en Revista de Educación. (número extraordinario), pp. 45-67.
- SEP. (2012). El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. México: Secretaría de Educación Pública.

LA TUTORÍA EN LA FORMACIÓN INICIAL, UNA VALORACIÓN DESDE LAS VOCES DE ESTUDIANTES NORMALISTAS

Ana Cecilia Valencia Aguirre

anaceciliava@yahoo.com.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

RESUMEN

El propósito del presente es analizar la experiencia de la tutoría en estudiantes normalistas de una escuela normal estatal de Jalisco. Se parte de que la tutoría es una estrategia formativa, el estudio retoma, a través de entrevistas, las voces de normalistas de octavo semestre de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria.

Es un estudio de caso, con una metodología cualitativa y descriptiva. Un hallazgo relevante muestra que la tutoría sigue ligada a la tradición formativa que pondera la

prescripción antes que el análisis reflexivo sobre la práctica. Se concluye en que, desde la experiencia de los normalistas, el acompañamiento tutorial formativo implica procesos flexibles, comprensivos y hospitalarios además de ponderar el análisis y la reflexión sobre la práctica; mientras que las experiencias no formativas ponderan la prescripción técnica y la rigidez en el acompañamiento tutorial.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial, tutoría, práctica docente, acompañamiento.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La tutoría en la formación inicial, entendida como acompañamiento a los normalistas en las escuelas de práctica es un tema relevante ya que es una acción formativa que integra los saberes, el análisis y las reflexiones a la mejora de la práctica docente, de esta experiencia dependerán algunas de las concepciones sobre el ser docente en un espacio instituido. Esto obliga a analizar y redimensionar el rol de los tutores en la formación inicial docente, de ahí que el propósito del presente estudio es analizar y evaluar las experiencias de acompañamiento tutorial en el último semestre de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria (LEP) para responder: ¿Cómo viven los normalistas la experiencia de

acompañamiento tutorial en octavo semestre? ¿Cuáles de esas experiencias fueron formativas y cuáles no lo fueron?

La interpretación recupera la narrativa a través de entrevistas realizadas a veinte estudiantes de una escuela normal estatal, centrada en el análisis de experiencias sobre el acompañamiento tutorial durante el último semestre de la carrera. La tutoría, de acuerdo a los Planes y Programas de Estudio 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, replantea la necesidad de una formación docente centrada en la reflexión, la autonomía y el análisis de la práctica; posee una dimensión formativa y, por tanto, su impacto merece ser investigado, ya que mostrar evidencias del acompañamiento permitirá generar elementos que contribuyan a mejorar la formación inicial de profesores.

Un elemento de interpretación son las propias experiencias que los normalistas tienen de la tutoría en cuanto a sus efectos de acompañamiento e intervención en la práctica. En el marco de la formación inicial, la tutoría privilegia el acompañamiento en las prácticas profesionales, espacio donde se concreta la formación de profesores. Bertha Fortoul ha destacado la particularidad de la práctica al plantear su complejidad e intencionalidad, aspectos que trascienden el paradigma técnico y se centran en una racionalidad práctica, simbólica, representacional y de legitimación en el hacer (Fortoul, 2008)

A pesar de que diversos estudios destacan la complejidad de los espacios de la práctica en la formación, de acuerdo a Ducoing (2013), sigue prevaleciendo un esquema lineal y burocrático, de desvinculación entre teoría y práctica, prescriptivo, simplista, fundado en modelos disciplinares rígidos, orientado al cumplimiento administrativo más que a la formación reflexiva; ocupado más en calificar o descalificar que en valorar experiencias para la mejora profesional.

Estos problemas se evidencian en las evaluaciones pero también en las concepciones pedagógicas y académicas de los alumnos que egresan (Fortoul, 2008). Fortoul y otros coinciden en señalar que las prácticas en la formación inicial son territorios fundamentales para reconocer problemas no resueltos desde la viabilidad de los currículos, las reformas y la estructura institucional; sin embargo su operación está imbuida en reglas que no aportan a la mejora de la calidad de los procesos formativos; por otra parte, los autores citados, critican los deficientes procesos reflexivos que los formadores desarrollan en el acompañamiento de las prácticas de sus estudiantes. Tradicionalmente la formación en las escuelas normales se caracteriza por sus estilos artesanales, paternalistas, dogmáticos, concentrados en el saber hacer; enfatizando más la forma que el fondo, con nociones centradas en lo inmediato, lo concreto y lo descriptivo, donde se enfatiza más en el diseño de las planificaciones de clase como instrumento infalible, que en el análisis reflexivo de las prácticas (Fortoul, 2008 y Ducoing, 2013).

Desde las posiciones anteriores, se desprenden dos modelos que explican la función y el papel de los docentes: A) el de la racionalidad técnica, centrada en el cumplimiento de

los objetivos, la burocratización de la docencia y el papel de ejecutor de los profesores como reproductores de un currículo descriptivo en el que no participan. B) el de una racionalidad práctica, que se da cuando los maestros cuentan con espacios para el diálogo, el consenso y la participación en las decisiones que habrán de impactar su tarea como enseñantes (Fortoul, 2008).

El supuesto que guía este estudio es el de una tutoría que se sigue moviendo en ambas arenas, donde la cultura instituida constituye la gramática *de la escolaridad* (Tyack y Cuban, 2001), que impone una lógica prescriptiva donde cuenta más el uniforme, la formalidad, la prescripción y la normatividad que los procesos de análisis y reflexión de la práctica situada. No son dos formas maniqueas; en tal sentido, no se intenta clasificar, sino comprender cómo la tutoría se sigue moviendo en dos territorios imbricados y a veces no conscientes: el de la prescripción del profesor técnico, y el del análisis del profesional reflexivo.

MARCO TEÓRICO

Los Planes y Programas de Estudio (SEP, 2012) de la Licenciatura en Educación Primaria señalan que “El trabajo del formador radica, principalmente, en realizar un acompañamiento teórico-metodológico y técnico con relación a las propuestas que se elaboran, sus fundamentos, su relación con los enfoques de los planes y programas de estudios, las perspectivas de aprendizaje, así como las de evaluación, entre otras, y que además permitan valorar el nivel o grado de desempeño que logra el estudiante mediante sus ejecuciones” (SEP, 2012: 9)

Desde la anterior, los programas consideran que el acompañamiento es un proceso gradual que va del acercamiento a los espacios escolares en los primeros dos semestres, pasando por el apoyo técnico, teórico, metodológico y didáctico en los semestres de tercero a sexto; hasta llegar al séptimo y octavo semestre de la formación normalista logrando en este nivel desarrollar la autonomía y la competencia reflexiva en el estudiante.

El acompañamiento se define como un proceso formativo que requiere un proceso dialógico, comprensivo, situado en la realidad de cada práctica, alejado de la prescripción, del autoritarismo y de la imposición de un modelo de enseñanza-aprendizaje unívoco o lineal. Se reconoce desde este enfoque que la práctica es un espacio complejo, situado, contextualizado donde cada experiencia adquiere un valor predominantemente particular y donde el análisis de casos y la recuperación de la experiencia desde los diarios de clase, el análisis de evidencias y la reflexión situada privilegian el proceso de la formación inicial.

Así, la tarea del tutor será: “cuestionar acerca de las razones por las cuales los estudiantes eligen un tipo de plan, una secuencia, una actividad, un material, una forma de evaluar (SEP, 2012:22).

La tarea fundamental del tutor será la de lograr la capacidad de reflexión y autocrítica sobre la práctica docente del normalista, una práctica tensionada y en una relación relativa de autonomía ya que el practicante normalista nunca puede ser del todo autónomo pues el ejercicio de su docencia está subordinado, no siempre en diálogo, al de un titular del grupo de práctica. Situación que también se debe convertir en un elemento para la reflexión y el análisis de la práctica.

Durante el tiempo de práctica en las escuelas los normalistas interactúan en dos espacios simultáneamente: las escuelas Normales y las escuelas primarias, en la primera reportan sus avances, planifican sus clases y analizan desde marcos teóricos explicativos las situaciones de su práctica y en la segunda realizan la práctica docente, enfrentándose a un sinnúmero de problemáticas, donde están inmersos en realidades complejas que los obligan a replantear lo planificado y lo aprendido en la escuela Normal.

Ambos espacios no siempre generan procesos dialógicos de formación y de integración de los saberes, la mayoría de las veces están en tensión o contradicción ya que presentan dos escenarios opuestos: las Normales con su lógica formativa, a veces tradicional, y las escuelas primarias, con sus problemáticas situadas y en contextos de burocracia vertical.

Además de estos escenarios institucionales, se dan dos referentes en la formación, la del titular del grupo de práctica y la del formador de la escuela Normal. Ambos actores formativos poseen racionalidades no siempre compatibles: el primero, titular del grupo, actúa de acuerdo a las tradiciones de la escuela primaria y a la prioridad que le impone un sistema escolar autoritario: evaluaciones preestablecidas, horarios, agendas impuestas por la normatividad de sus autoridades escolares y estilos de interacción contextual.

Por su parte, el formador de la escuela normal está en la disyuntiva de poner en práctica un modelo basado en los planes y programas de estudio o en ajustar su modelo a las exigencias y a los tiempos programados que demandan las escuelas de práctica.

Desde la perspectiva de Yurén (1999): El tutor sostiene la función de referencia porque se constituye en el punto a partir del cual el educando puede construir un saber y enlazarse con él, es el lugar a donde se remite al estudiante y a partir del cual puede redescubrir, inventar, crear y recrear. Acompaña al estudiante en el proceso de recuperar y reconstruir su práctica, su saber, su experiencia; avanza o retrocede con él (Yurén, 1999, citada por SEP, 2012).

Es por esto que la tutoría viene a ocupar un lugar fundamental en la formación docente, ya que es un referente dialógico para dimensionar, comprender, intervenir y reflexionar la práctica. Por su parte, la práctica docente es el campo profesional donde los profesores concretan acciones, estrategias e intenciones para intervenir y transformar su espacio de enseñanza aprendizaje en un contexto instituido, la escuela primaria.

METODOLOGÍA

Metodológicamente se siguió una orientación cualitativa, ya que se pretendió recuperar las significaciones en torno a la experiencia de la tutoría en la práctica profesional docente de estudiantes normalistas que cursan el octavo semestre. Es un estudio exploratorio, ya que intenta acercarse y dar cuenta de la experiencia subjetiva de la formación, la cual es recuperada a través de una entrevista, que entre otros fines describe una situación determinada y se utiliza para construir nuevas categorías conceptuales (Yuni y Urbano, 2014). El trabajo tiene un énfasis cualitativo porque intenta comprender el fenómeno “desde dentro”, desde un marco inductivista y subjetivo (Cook y Reichardt, 2000).

Las interrogantes que guiaron el estudio son:

i) ¿Cómo fue tu experiencia de acompañamiento en la práctica profesional de octavo semestre? ii) ¿Cuáles fueron las intervenciones tutoriales que te dieron mayores elementos para mejorar tu práctica? iii) Desde tu experiencia ¿Qué acciones no fueron formativas o no aportaron a tu práctica docente?

Siguiendo la perspectiva de Yurén (2012) se definirán como experiencias formativas aquellas que desde la narrativa de los entrevistados permitieron *recuperar y reconstruir su práctica, su saber y su experiencia*; elementos que los entrevistados narraron desde la vivencia personal donde expusieron lo más significativo de su práctica y las experiencias de acompañamiento que les dieron mayores aprendizajes, certezas, reflexiones, intervenciones y logros en su práctica y en el desarrollo de sus competencias docentes. Desde este marco interpretativo el análisis tendrá los siguientes tópicos: A) Una reflexión desde la práctica; B) Experiencias que aportaron elementos para intervenciones situadas; C) Elementos para la recuperación y análisis de la práctica; D) Desarrollo de autonomía y seguridad en el desempeño docente. (Yurén, 1999), (SEP, 2012).

La investigación se realizó con 20 alumnos que cursan el último año de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria de una escuela normal estatal pública. Al elegirse una escuela normal se aclara que es un estudio de caso, que no pretende generalizar sus resultados a otros contextos o universalizar sus conclusiones.

Los criterios de elección de los alumnos son: 1) Que acepten participar en la entrevista y compartir su experiencia formativa. 2) Que estén cursando el último semestre de de su licenciatura. 3) Que provengan de diversos grupos para poder comprender las diferencias en la tutoría y abarcar un abanico de posibilidades de comprensión de la misma. El análisis de la información se dio a través del análisis de contenido, apoyado en la herramienta *Atlas ti* que permitió la elaboración de mapas semánticos para su interpretación subsecuente.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

A la interrogante ¿Describe cómo fue tu experiencia de acompañamiento en la práctica profesional enfatizando en aquellas intervenciones tutoriales que te dieron mayores elementos para mejorar tu práctica? los normalistas señalaron que la mayor riqueza fue la recuperación y el análisis de la práctica. Del total se eligen las siguientes descripciones

“...con el tutor nos grabamos, luego veíamos nuestro video y nosotros también veíamos lo que estábamos mal pues, o lo que estábamos bien” (N1)

“...luego nos dijo el tutor, que una cosa es lo que nosotros vemos, pero también lo tuvimos que pasar a otro compañero y ahí ya estaban viendo otras cosas, que nosotros, ante nosotros somos ciegos también un poquito...” (N2)

“...se hizo una reflexión; a nosotros siempre se nos pidió una bitácora de alumnos, diario de campo y diario de profesor entonces era analizar todo lo que hiciste, cómo lo veías tú y en realidad cómo fue sucediendo ya viéndolo estando fuera del campo en el aula ya te dabas cuenta de muchas cosas...” (N3)

“...sus observaciones –del tutor- siempre fueron muy concretas, muy útiles, pero si me hubiera gustado que en los diferentes semestres que fueran más constantes las observaciones para no solo sentir yo que hubo mejorías en mis momentos de práctica, sino que también me dijeran “has mejorado en esto, pero te sigue fallando esto...” (N4)

Otra de las acciones tutoriales valoradas por los normalistas fue aquellas que ofrecieron un apoyo para intervenir pedagógicamente y de manera idónea situaciones nunca antes enfrentadas, como lo fue el caso de aprendizajes no esperados:

“...me tocó trabajar con una niña llamada Dayan que tenía problemas para escuchar, entonces yo me acerqué con la maestra (la tutora) porque eso era nuevo para mí, eran cuarenta y cinco niñas en el grupo y estaba incluida entre ellas Dayan, entonces yo me sentía como que atrapada, yo decía “auxilio” porque no sabía qué hacer, no sabía y me sentía atada de manos y la maestra titular me decía “no es que a mí déjame a Dayan”, pero yo quería, yo quería experimentar lo que era trabajar con ella, entonces la tutora me brindó tanto teoría como experiencia de cómo acercarme a la pequeña, cómo diseñar actividades que no se vieran tan separadas del grupo” (N5)

Las acciones tutoriales mejor valoradas fueron la retroalimentación y el estar al pendiente del proceso, dar seguimiento sobre la marcha, las recomendaciones de apoyo al proceso. La retroalimentación es entendida como aquella acción donde el alumno recibe observaciones y sugerencias concretas para mejorar tanto su práctica docente como sus intervenciones en el aula. Siendo así, los alumnos valoraron la asistencia del tutor al espacio

de la práctica, señalaron la importancia de ser observados y recibir comentarios de parte del tutor, como podemos ver estas narrativas:

“...darnos retroalimentación y todas esas cosas, siento que a mí me gustó mucho esa parte y me ayudó mucho” (N6)

“Yo pienso que el tutor es propositivo porque siempre está al pendiente de lo que estás haciendo y sugiere cosas para que cambies o para que mejores, siempre es en pro de tu práctica” (N7)

“sus observaciones siempre fueron muy concretas, muy útiles, pero si me hubiera gustado que en los diferentes semestres que he pasado no que estuvieran todos los días conmigo pero sí que fueran más constantes las observaciones para no solo sentir yo que hubo mejorías en mis momentos de práctica, sino que también me dijeran “has mejorado en esto, pero te sigue fallando esto” (N8)

“...el hecho de que la maestra fuera a la escuela primaria a observar nuestras clases, después a darnos retroalimentación y todas esas cosas siento que a mí me gustó mucho esa parte y me ayudó mucho” (N10).

“En séptimo la tutora, excelente maestra, la verdad a pesar de que ella nunca fue a la primaria, siempre estaba al pendiente de cómo iba nuestro proceso, de nuestras debilidades, de lo que nos hacía falta, era muy flexible y siempre todo era como para fortalecer nuestra práctica, para favorecer nuestros aprendizajes” (N11).

“En octavo el tutor, él sí estuvo al pendiente de ir a las escuelas, de hecho, algo que me gustó mucho el que grabó, entrevistó a nuestro maestro titular del grupo...y después nos entregó la grabación a nosotros” (N 12)

“Grabamos una clase y después el compañero observaba la clase y nos hacía observaciones de lo que nos hacía falta, mediante una rúbrica, no recuerdo. Pero sí venía como lo que debíamos haber hecho y qué es lo que el compañero observaba” (N20)

“La retroalimentación en séptimo era más en clase, “a ver y ahora cómo les fue, qué les pasó” y luego la docente –ella- nos decía y nos daba estrategias, siempre nos daba su punto de vista” (N,18)

El tercer elemento ponderado en la tutoría fue el proceso que les permitió ejercitar la reflexión sobre la práctica, a ese respecto los normalistas señalaron que:

En octavo fue más estar reflexionando sobre mi práctica: <esto hice bien, esto hice mal>. Ah, porque también esta hoja de observación la llenaba cada quince días el maestro titular, la misma que nos hizo el tutor la hacía el maestro titular cada quince días, entonces era como ver <ah me está fallando el control de grupo, entonces ahora

investigo qué me sirve para el control del grupo>. Y era como estar reflexionando sobre mi práctica.

Y en séptimo fue pues esto de aprender a planificar y también, ahorita que lo menciono, también reflexionamos sobre la práctica, pero ayudados con el diario de clase, la maestra nos enseñó cómo hacer la reflexión.

En octavo yo siento que me sirvieron más todas las observaciones hechas por el tutor, el docente de grupo, los compañeros de clase y yo misma las observaciones que yo hacía de las clases me sirvieron para reflexionar. Fue más útil la retroalimentación de las observaciones.

De acuerdo a las narrativas, se evidencia un uso sistemático de instrumentos como lo son: la videograbación, el diario de clases, el diario rotativo, los registros de clase, los guiones de observación. Los normalistas nunca refieren autores o teorías, sin embargo hablan de técnicas para el análisis desde un ámbito artesanal de ejecución. Así podemos destacar acciones llevadas a cabo a partir de la tutoría como: i) Uso de instrumentos de registro, ii) Recuperación de la práctica, iii) Análisis, iv) Reflexión, desde la confrontación entre el hacer y lo que los otros observan, como podemos apreciar en el siguiente fragmento:

“...nos pidió una bitácora de alumnos, diario de campo y diario de profesor entonces era analizar todo lo que hiciste, cómo lo veías tú y en realidad cómo fue sucediendo ya viéndolo estando fuera del campo en el aula ya te dabas cuenta de muchas cosas”

Tipo de acciones tutoriales no formativas

En este rubro, podemos distinguir desde la narrativa de los normalistas por oposición a las acciones favorables, aquellas que no les permitieron: reflexionar, lograr autonomía, mejorar e intervenir su práctica, mismas que se enuncian a continuación:

En séptimo cuando el maestro tutor fue, le digo que estaba de pie observando y él llenó una como una hoja de observación, y ahí tenía varios aspectos que nosotros deberíamos de cumplir y era como una escala de si lo hicimos sobresaliente, suficiente, deficiente y ya él palomeaba lo que hicimos... Eso me pareció desfavorable, porque su instrumento era para calificar aspectos que no tenían nada que ver con la práctica (N15).

Los estudiantes señalan que este tipo de acciones donde los tutores llevan una hoja de evaluación con aspectos que debe cumplir un practicante no son pertinentes, ya que como ellos señalan:

“A veces, va a una hora o en un día donde los alumnos están muy inquietos y nos evalúan mal porque dicen que no tenemos control grupal –¿cómo vamos a tenerlo?- si los niños ya están enfadados por una situación ajena a nuestra planeación” (N, 14)

“No me gusta que vayan con el afán de decirnos que estamos mal en todo, porque no tenemos la planificación en el escritorio, o porque ese día llevamos pants y tenis porque nos tocó educación física –yo me preguntó ¿acaso son los tenis o el pants lo indispensable para un ambiente de aprendizaje? ¡no! Hay otros aspectos que nunca ven porque no está en su rúbrica” (N, 20)

“El tutor a veces no inspira confianza, porque lejos de apoyar va a calificar sin ver la realidad de nuestras escuelas, revisan lo que ellos quieren ver, no lo que realmente deben ver de acuerdo a nuestras condiciones- a veces- no me escuchan, solo lo que ellos dicen que es bueno” (N. 16)

La expectativa de una buena tutoría

Una de las situaciones ponderadas por los normalistas fue la recuperación de su práctica, la valoración de parte de su tutor; la retroalimentación, el apoyo; el entender que la mejora es un proceso gradual; demandan el derecho de reconocer sus errores, pero el compromiso de mejorar sin que esto los determine con una baja calificación de parte del tutor:

...que el tutor se dé cuenta que estoy practicando, que estoy tratando de mejorar, entonces valóreme que a lo mejor lo hice mal pero voy a mejorarlo y no el “ah, lo hiciste mal y estás mal y tienes una baja calificación (N, 10)

...que me den la oportunidad de equivocarme. (N, 12)

Desde las anteriores consideraciones, la tutoría debe considerar el error como una oportunidad para el aprendizaje y la mejora; no como un elemento para calificar o determinar los saberes. De la Torre acuña el concepto de pedagogía del error para situar este fenómeno desde una mirada innovadora:

“La pedagogía del error, por su parte, valorará lo que ya se tiene conseguido y analizará, a través del error, lo que falta mejorar. Desde una perspectiva constructiva, el error es un desajuste entre lo esperado y lo obtenido (de la Torre, S., 2004, p.86).

Desde esta mirada, un acompañamiento no puede estar centrado en un logro de objetivos previstos, sino en una perspectiva abierta y situada donde los sujetos en formación están en escenarios inciertos, que no garantizan la eficacia de la prescripción sino que obligan a comprender la docencia desde una dimensión compleja. Al respecto, señala de la Torre (2004, p.87) En tal sentido, se fijan objetivos, pero de forma abierta y flexible, de tal modo que

puedan modificarse en base al análisis que se va realizando durante el proceso de aprendizaje. Este paradigma, implica flexibilidad en el modelo tutorial como bien lo han planteado las narrativas de los alumnos de la escuela Normal, por otra parte es significativo el ocuparse en una calificación que un proceso formativo.

La comunicación es otro factor que los normalistas consideran relevante; la comunicación debe ser asertiva y abrir horizontes para la intervención y la mejora, se debe dar en un ambiente de confianza y reconocimiento de las condiciones propias de la práctica donde puede haber factores de incertidumbre para los normalistas pero con el acompañamiento como fortaleza, lo cual les permite asumir los retos de la práctica docente:

“...yo siento que, que fue un proceso más acompañado, a lo mejor se va a oír mal, pero más maternalista, yo me sentía como protegida, sentía que alguien iba de mi mano, pero me sirvió, porque me proporcionó esta experiencia de trabajar con algo con lo que no había trabajado” (N, 10).

En esta narrativa vemos que la comunicación entre la alumna y la tutora se acompaña de comprensión, en el sentido de estar situada en el escenario de los problemas, el acompañamiento es dialógico, no se impone, se sitúa a partir de las condiciones y escenarios donde se demanda una intervención acorde a dicha situación.

Otro factor es la flexibilidad, que implica la capacidad de que el tutor comprenda y apoye al normalista haciendo a un lado un esquema prescriptivo elaborado desde un escritorio; esquema que la mayoría de las veces no pondera las condiciones de la práctica, ni el escenario incierto que enfrentan los docentes en las aulas; tampoco incluye las características y estilos de la docencia del sujeto en formación. Mercado Cruz (2013) nos advierte de los riesgos de la prescripción en los procesos de acompañamiento tutorial:

“Desde la escuela Normal planificamos, organizamos y prevemos una práctica que, cuando la confrontamos con la “realidad de la escuela” nos devela los límites de la prescripción y nos alerta acerca de la incertidumbre y la complejidad de los espacios escolares donde nos insertamos” (Mercado, 2013, p. 89).

Esta perspectiva tiene que ver con una concepción dinámica de la práctica docente, que se instala en un paradigma de complejidad, abierta, cambiante y flexible de acuerdo a las condiciones de los contextos donde se desarrolla. La concepción de aprendizaje también está en juego, la visión de centrar el aprendizaje en una mera escolarización formal no integra la experiencia situada como clave fundamental de la concreción de diversos tipos de aprendizaje, que siguiendo la tesis de Delval (2001) se dan en la práctica, en la vida social, en el significado de la vida y en teorías científicas.

Por su parte, Mercado (2013) señala que las escuelas de práctica son un elemento fundamental para repensar la formación e innovar el proceso de acompañamiento, de la visita guiada por esquemas prescriptivos a un acompañamiento situado, donde los discursos y las prácticas de los normalistas y los tutores entran en conflicto y crisis al tener que superar dicho carácter prescriptivo.

RESULTADOS

De acuerdo a lo anterior, existen dos modelos de visita tutorial, la que se centra en una observación situada donde se privilegian los instrumentos de observación abiertos y la visita guiada con instrumentos cerrados donde se privilegian las rúbricas o las listas de cotejo, con aspectos formales y técnicos como son: la vestimenta del normalista, la puntualidad, la entrega de planificaciones en tiempo y forma, el uso de material, y otros. Si bien estas listas de cotejo son importantes, lo es más la manera como los normalistas interactúan con los alumnos de las escuelas, logran desarrollar ambientes de aprendizaje y generan condiciones propicias para el logro de aprendizajes situados. En este sentido, algunas de las visitas de los tutores se centran en aspectos formales y prescriptivos dejando de lado las experiencias formativas de la práctica.

De acuerdo a las voces de los entrevistados la mayoría de las intervenciones del tutor exigen su presencia, ir a la escuela y atender el conflicto. Conflictos, la mayoría de las veces de interacción entre los miembros de la comunidad escolar, donde se ven implicados los normalistas ante situaciones que van del acoso escolar, de maltrato hacia algún miembro; de problemas de comunicación; de tolerancia y de respeto entre los implicados; hasta problemas de seguridad emocional en los normalistas; de depresión; de crisis emocional. En este escenario ¿Cuál es el acompañamiento pertinente? Un normalista tiene la palabra:

“...aquel que apoya mi proceso, que me brinda compañía, empatía, afecto, comprensión. A veces necesito una palabra que me brinde seguridad, que recupere mi dignidad, cuando la titular me quiere ver menos, me compara con lo que ella antes hacía, me dice que ya no hay buenos practicantes, que ya no hacemos material, ni frisos como en sus tiempos, donde era muy matado ser practicante...” (N, 19)

La empatía y afecto, son factores fundamentales para guiar el acompañamiento tutorial, porque se denuncian escenarios de violencia hacia el trabajo de los normalistas por parte de los propios miembros de la comunidad escolar. La actitud colaborativa, el que el tutor ofrezca apoyo y se involucre de manera asertiva en las problemáticas que el practicante enfrenta, otorgue confianza y cercanía, son aspectos que permiten la construcción de una práctica docente en un contexto de reconocimiento, de acompañamiento hospitalario y de responsabilidad (Mélích. J.C. y Bárcena, 2000).

CONCLUSIONES

Las conclusiones nos conducen a comprender que la lógica del acompañamiento se ve permeada por acciones que han permitido a los normalistas sentirse acompañados, reflexionar sobre su hacer docente y dan cuenta del uso constructivo y reflexivo de instrumentos y técnicas para la recuperación de la práctica como el diario de clase, la videograbación, la audiograbación, la entrevista, el registro y el guión de observación. Sin embargo, aún prevalecen acciones prescriptivas, basadas en rúbricas o listas de cotejo que no se articulan a escenarios particulares de la práctica situada.

No podemos hablar de tipos de tutoría, sino más bien de acciones que no favorecen el proceso del análisis y reflexión de la práctica, que no generan autonomía y seguridad profesional, ni procesos de retroalimentación para la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje. Así, las acciones más ponderadas fueron el apoyo, la observación, la retroalimentación, las orientaciones y las recomendaciones en el proceso, se valora el papel de la retroalimentación, como elemento clave para la mejora de la práctica. La mayor parte de las narrativas señalan que la tutoría se orientó en el último semestre de la carrera a la reflexión sobre la práctica, pero no se refieren autores o referentes conceptuales o teóricos que fundamentaran esta acción. Los normalistas señalaron la necesidad de una tutoría centrada en el apoyo del manejo de emociones, afectos y empatías, dados los contextos de conflicto, violencia y crisis que viven en las escuelas y de demanda de un acompañamiento hospitalario en escenarios de incertidumbre escolar.

REFERENCIAS

- Cook, t.d. y Reichardt, CH. S. (2000). Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata.
- Delval, Juan (2001) Aprender en la vida y en la escuela. Madrid: Editorial Morata
- Ducoing, P. y Fortoul B, Coordinadoras (2013). Procesos de formación 2002-2011. Volumen I. Estados del conocimiento 2002-2012. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Fortoul, B. (2008) La concepción de la enseñanza según los estudiantes del último año de la licenciatura en Educación Primaria en México. scielo.unam.mx/pdf/peredu/v30n119/v30n119a5.pdf
- Marcelo C. Coord. (2006). El profesorado principiante. Inserción a la docencia. Barcelona-Buenos Aires-México: Octaedro.
- Melich, J.C. y Bárcena F. (2000) La educación como acontecimiento ético. España: Ed. Paidós.
- Mercado, E. (2013) Acompañar al otro: saberes y prácticas de los formadores de docentes. México: Díaz de Santos.
- Secretaría de Educación Pública (2012). Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. México: SEP.
- Sandoval, E. (2009). La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México. En Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, vol.13, nº 1, año 2009. <http://www.ub.edu/obipd/la-insercion-la-docencia-aprender-ser-maestro-de-secundaria-en-mexico>.
- Tyack, D. y L. Cuban (2001): En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas, Ciudad de México, FCE.

ÁREAS DE OPORTUNIDAD EN INFORMES DE PRÁCTICA PROFESIONAL COMO OPCIÓN DE TITULACIÓN EN UNA ESCUELA NORMAL

César Augusto Cardeña Ojeda
cesarcardenaojeda@gmail.com
Escuela Normal de Ticul

RESUMEN

Este documento presenta el reporte de un proyecto que se planteó el objetivo de identificar en forma sistemática las principales áreas de oportunidad persistentes en los Informes de práctica profesional presentados como opción de titulación por los alumnos de un programa de licenciatura en educación primaria en una escuela normal pública de México.

Esto se consideró relevante en función de que tal producto constituye la evidencia concluyente de la formación de los futuros profesionales de la educación. Para abordar el objetivo planteado se siguió un método analítico cuantitativo, en el que dos revisores examinaron por juicio ciego 15 documentos seleccionados en forma probabilística, empleando una rúbrica construida por el responsable del proyecto, recurriendo al

método de Angoff para determinar los puntos de corte del instrumento. Por otra parte, las calificaciones emitidas por los revisores se sometieron la prueba Kappa de Cohen para conocer la concordancia entre sus apreciaciones.

Al término de este proceso se encontraron seis áreas de oportunidad, que fueron descritas operativamente para que pudieran ser analizada por los administradores y profesores de la institución, para mejorar los procesos de conducción de esta fundamental evidencia integradora de la pertinencia del perfil profesional alcanzado por los alumnos.

PALABRAS CLAVE: Área de oportunidad; Informe de práctica profesional; Método de Angoff; Coeficiente Kappa de Cohen; Validez interna.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En una escuela normal pública de México se encontraron deficiencias en los Informes de práctica profesional presentados como opción de titulación por los alumnos de un programa de licenciatura en educación primaria correspondiente al plan 2012 (Diario Oficial de la Federación, DOF, 2012): estas deficiencias fueron registradas durante dos ciclos escolares consecutivos (2016 - 2017 y 2017 – 2018) en los que se realizó el acopio y análisis de los documentos que fueron aprobados en la institución para ser presentados en un examen profesional.

Las deficiencias fueron encontradas en ambos ciclos escolares en dos momentos de evaluación de los trabajos: primero, en la etapa de revisión de los informes concluidos y aprobados por los asesores de los alumnos, y posteriormente, en los exámenes profesionales donde tales trabajos fueron expuestos para su defensa ante un sínodo.

En la primera ocasión, un grupo de profesores que en su mayoría se habían desempeñado como asesores de trabajos de titulación, revisaron el contenido y el formato de documentos que no correspondían a sus asesorados, a manera de hetero-evaluación (Ahumada,2005), de acuerdo a una serie de aspectos básicos señalados y explicados previamente por el responsable del departamento de titulación de la escuela, los cuales –en adición- eran de su conocimiento o dominio por efecto de su función como asesores. De este proceso, se realizaron recomendaciones de mejora, que al ser atendidos, permitieron a los alumnos-autores de los informes, continuar a la siguiente etapa de su proceso de titulación.

El segundo momento en el que se encontraron insuficiencias técnicas en estos productos fue al momento de ser expuestos por sus autores en un examen profesional: en esta ocasión, los profesores integrantes de los sínodos señalaron de nueva cuenta incorrecciones importantes en el contenido de los trabajos (que atentaban en muchos casos contra la validez de los resultados presentados), a pesar de que suponían haber sido pasados por escrutinio en la etapa anterior para con ello asegurar su pertinencia mínima o suficiente para ser considerados aptos para su defensa en esta etapa.

En esta ocasión las observaciones de los evaluadores se registraron a través del llenado de listas de cotejo proporcionadas por el responsable del departamento de titulación y también se evaluó la calidad del trabajo de titulación por medio del acta institucional correspondiente al evento, que se llena al término de la presentación del sustentante para referenciar la emisión del dictamen de su resultado alcanzado, pero tal evaluación se limita a un solo rubro que carece de un descriptor para dirigir el análisis y decisión de la calificación a asignar, que debe ser consensuada por los tres integrantes del sínodo y que puede ubicarse en uno de cuatro niveles ordinales: de 'deficiente' a 'muy bueno', por tanto, la calificación emitida en este caso se basa en un juicio asistemático y muy general de los observadores.

Cabe mencionar que en la mayoría de los casos las deficiencias que fueron denunciadas no fueron motivo para la reprobación o aplazamiento de la titulación de los sustentantes: en cada ciclo escolar, únicamente se aplazó al 2% de los alumnos que fueron señalados con trabajos o desempeños deficientes, lo cual ofrecía una situación contradictoria en términos de que el examen profesional supone ser la actividad concluyente del proceso formativo del alumno, en la que debe demostrar que se encuentra apto para el ejercicio de su actividad docente para obtener su título profesional (DOF, 2012).

En las dos etapas descritas, las herramientas de calificación fueron diseñadas por el responsable del departamento de titulación de la escuela, con excepción del formato institucional usado para el registro del resultado del sustentante; sin embargo los datos acumulados mediante todos los casos no habían sido analizados a través de un procedimiento riguroso y sistemático del cual se construyeran conclusiones que pudieran comunicarse y analizarse para ofrecer rutas de acción válidas para mejorar futuras producciones.

En consecuencia, es factible pensar que esta situación general se podría replicar en otras generaciones, y considerando –como se ha señalado anteriormente- que el trabajo de titulación, en cualquiera de sus tres modalidades¹ es la última ocasión en la que el alumno integra y demuestra las diversas competencias genéricas y profesionales que ha logrado desarrollar a lo largo de su formación profesional (Secretaría de Educación Pública, 2014, p. 7), esta situación se consideró preocupante, dado que representaba una evidencia clara y elocuente de debilidades o áreas de oportunidad que se encontraban presentes en la formación de los alumnos próximos a egresar del programa educativo, y plausiblemente, a incorporarse al servicio profesional, pues el desempeño exhibido por un gran número de alumnos no mostraba –como se esperaba- “su capacidad para reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, construir explicaciones, solucionar e innovar, utilizando de manera pertinente los referentes conceptuales, metodológicos, técnicos, instrumentales y experienciales adquiridos durante la formación” (Secretaría de Educación Pública, 2014, p. 7), de tal forma que se presentaba una grave discordancia entre el estado real tangible y el estado deseable del perfil de los profesionales de la educación formados en la institución (Bermúdez & Rodríguez, 2012).

Al reconocer esta situación y la necesidad de abordarla, se definió el siguiente objetivo: identificar las áreas de oportunidad prevalecientes en los informes de práctica profesional presentados por los alumnos normalistas de la institución, como opción de titulación.

Se espera que la información generada de este trabajo se constituya en un referente válido para dirigir reflexiones y acciones institucionales que mejoren el proceso y los

¹ En los programas de estudio 2012 para la formación de profesionales de la educación se contemplan tres modalidades de titulación: informe de prácticas profesionales, portafolio de evidencias y tesis de investigación (Diario Oficial de la Federación, 2012).

materiales de acompañamiento que se ofrece a los alumnos para construir su informe de prácticas profesionales; asimismo, este informe puede ser analizado para impactar en el servicio educativo que se ofrece en los cursos de todo el programa educativo, bajo la premisa de que los aprendizajes adquiridos en cada curso de la malla curricular deben confluir para dotar al alumno de las herramientas necesarias para enfrentar en forma satisfactoria y autónoma el reto de su trabajo de titulación.

MARCO TEÓRICO

Para guiar la pertinente construcción de los Informes de práctica profesional en las escuelas normales se recurre a las *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación* elaboradas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2014, que son un referente oficial y común para todos los planes y programas de estudio 2012 para la formación de profesores de educación obligatoria.

En esta guía se señala que los productos del trabajo de titulación de los alumnos de las escuelas normales son una producción que integra y evidencia el estado de consolidación de los rasgos de su perfil de egreso, puesto que demanda la puesta en práctica y conjunción de saberes y habilidades pedagógicas y disciplinares construidas a lo largo de la carrera profesional; por lo tanto, se sugiere explícitamente “no perder de vista” las competencias genéricas y específicas que definen su formación inicial, que son criterios de referencia tanto diagnósticos como sumativos para evaluar la pertinencia de esta formación.

Las competencias esperadas en el perfil profesional del alumno se pueden abreviar como se muestra:

Tabla 1 Competencias del perfil de egreso de alumnos de licenciatura en programas para profesionales de la educación, Planes 2012, en escuelas normales

Genéricas	Profesionales
Usa su pensamiento crítico y creativo. Aprende de manera permanente. Colabora con otros. Actúa con sentido ético. Aplica sus habilidades comunicativas. Usa Tecnología de la Información y Comunicación.	Diseña planes pedagógicos. Genera ambientes propicios para el aprendizaje. Interviene sobre Planes de estudio. Evalúa para propiciar el aprendizaje. Promueve la inclusión. Usa recursos de investigación para mejorar su docencia. Colabora con la comunidad para mejorarla.

Fuente: *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación* (SEP, 2014; pp. 10 – 11).

Estos rasgos de formación deben orientar los trabajos de titulación en cualquiera de sus tres modalidades en todos los programas referidos, pero particularmente, el Informe de Prácticas profesionales se define como:

Un documento analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó el estudiante en su periodo de práctica profesional. En él se describen las acciones, estrategias, los métodos y los procedimientos llevados a cabo por el estudiante y tiene como finalidad mejorar y transformar uno o algunos aspectos de su práctica profesional (SEP, 2014, Pág. 15).

De acuerdo a lo anterior, el informe de prácticas emana directamente del abordaje de un problema educativo que el alumno enfrenta en el desarrollo de su práctica profesional en ámbitos reales durante los dos últimos semestres (séptimo y octavo) de su carrera, lo que le demanda un ejercicio de auto-reflexión en el que necesita identificar y recuperar los aprendizajes que fue construyendo en su trayecto escolar.

Para aplicar los saberes acumulados en su práctica, el alumno deberá seguir un método de intervención basado en el modelo de la Investigación Acción; este modelo resulta propicio para el grado de madurez profesional aún no consolidado de los alumnos, en función de al menos una de sus cualidades características: el avance gradual a través de ciclos de acción, en los que se realizan ejercicios reflexivos que permiten valorar el avance parcial alcanzado, y en su caso, realizar modificaciones a las planificaciones para corregir, consolidar o maximizar los resultados obtenidos (Álvarez-Gayou, 2012; Rodríguez, Gil, & García, 1996; Sagastizabal & Perlo, 2002; Suárez, 2002).

En concordancia, el proceso seguido para la construcción del Informe de prácticas profesionales debe denotar al menos cinco atributos activos: a) Intención, b) Planificación, c) Acción, d) Observación y Evaluación, e) Reflexión, lo cual se ajusta a las etapas seguidas en el modelo genérico de la Investigación Acción; la figura 1 muestra los elementos básicos que caracterizan a este modelo, en el que se pueden percibir las mismas nociones esperadas del Informe de práctica profesional:

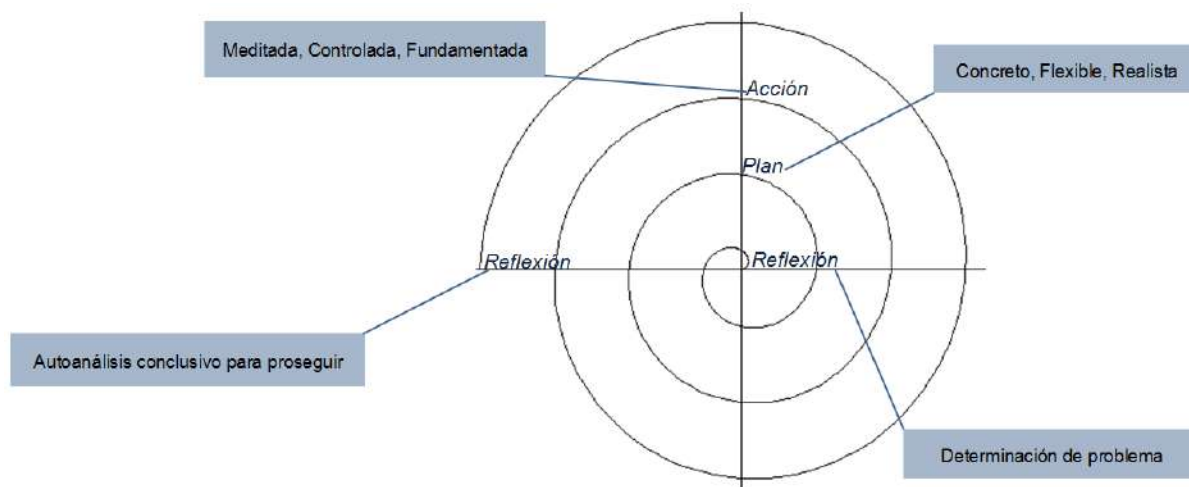


Figura 1. Esquema básico de las etapas y características de la Investigación Acción. Creación propia (adaptada de Suárez, 2002).

Como se puede observar, la Intencionalidad se encuentra presente en forma específica en la Meditación, control y fundamentación que condiciona la Acción a realizarse; a su vez, se relacionan con la Reflexión y Planeación que le preceden y de las cuales toma forma y finalmente, el Análisis conclusivo permite, a través de una nueva Reflexión, evaluar el logro alcanzado y prever la siguiente etapa.

Es así que se puede considerar que un proyecto por Investigación Acción, como lo es el Informe de Prácticas profesionales, avanza por ciclos que van configurando a los subsecuentes, y se espera entonces que al menos se cubran dos de estos 'ciclos': uno, dedicado al proceso de diagnóstico de la situación – problema que se determina abordar, y otro, para una primera intervención coherente y adaptada a los resultados del diagnóstico; cuando el problema identificado ha sido convenientemente delimitado, y se realiza una acuciosa preparación de la intervención para solucionarlo, el objetivo del proyecto puede ser alcanzado en su totalidad o en su mayor parte al término de la primera intervención; en su defecto, se requeriría de más esfuerzos, que denotarían insuficiencia en alguna de las etapas desarrolladas.

En la figura 2 se plantea un esquema que corresponde a una intervención exitosa en un proyecto de práctica profesional, en donde se alcanza el objetivo planteado en dos ciclos, uno de diagnóstico, y otro de intervención, como se ha explicado anteriormente:

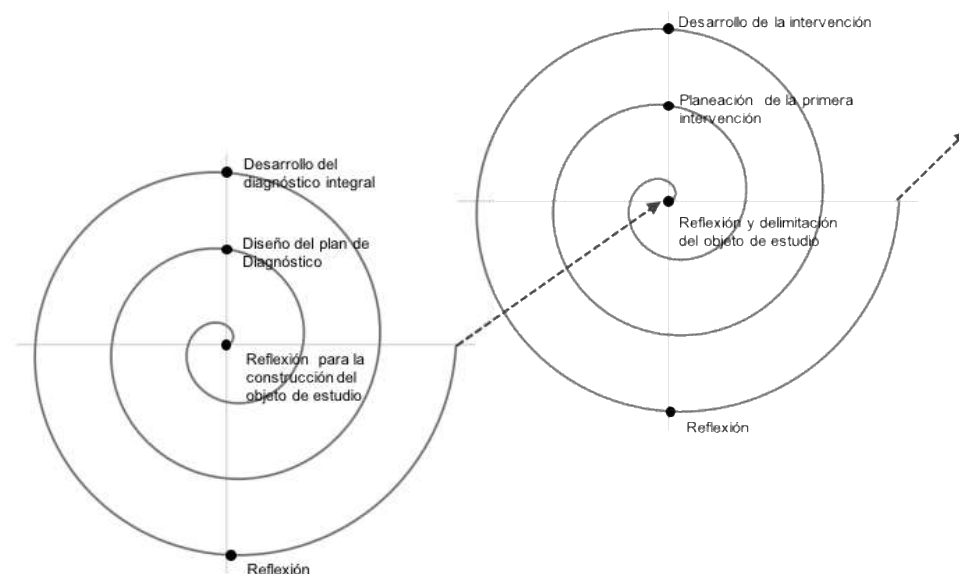


Figura 2. Ciclos de la Investigación Acción, aplicados al Informe de Prácticas profesionales. Creación propia (adaptado de Álvarez- Gayou, 2012).

Es así que se considera que seguir este enfoque metodológico coadyuvará a dotar al trabajo realizado por el alumno normalista de la sistematicidad y técnica que se espera de él para alcanzar los méritos suficientes que justifiquen la obtención del grado académico al que se encuentra asociado; pero, además –y principalmente- le representará un ejercicio cercano a la experiencia real de solución de un problema educativo, que será parte de sus tareas como profesional en funciones.

Respecto de la estructura del documento que reporta el proceso seguido en la práctica profesional, las orientaciones curriculares (SEP, 2014) sugieren presentar grosso modo, además de las cuestiones preliminares de presentación y organización del contenido (Portada, Índice, Referencias y Anexos): a) Introducción, b) Plan de acción, c) Desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora, d) Conclusiones y sugerencias.

Del cuerpo del trabajo, se espera que la Introducción del informe presente en forma clara el problema de la práctica del alumno que se abordará, delimitándolo y dando cuenta de su importancia, de lo que se derivará el objetivo del proyecto y las competencias que se pondrán en juego para su alcance (Moreno, 2000; SEP, 2014). Al mismo tiempo, esta primera sección configura la particular expresión del problema pues éste se plantea desde las condiciones precisas del grupo de trabajo y sus características frente al reto educativo que enfrentan.

Cabe mencionar que el proceso general del Trabajo de titulación implica elaborar una Carta de exposición de motivos antes de finalizar el sexto semestre de la carrera (SEP, 2014, p. 13), en la que se realice un ejercicio de organización intelectual para reflexionar sobre la elección de la opción de titulación, argumentando el valor práctico de ésta para su formación profesional, de tal suerte que en esta etapa se generarán ideas fundamentales que merecerán un espacio en la Introducción.

El Plan de acción claramente se refiere a las actividades que se realizaron como alternativas de solución al problema abordado: adicionalmente, incluye datos que sitúan espacial y temporalmente el trabajo, que dotan de contexto particular al objetivo planteado.

En el Desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora, se cierra el ciclo de acciones con un análisis –se espera- objetivo y detallado de los resultados alcanzados y cómo éstos contribuyeron a transformar la realidad educativa inicial; de acuerdo a ello, se señala como una de las partes medulares del informe, sin soslayo de las secciones anteriores, que la explican, ni de la sección posterior, que concreta su utilidad para la comunidad profesional.

Así, las Conclusiones y Recomendaciones traducen y materializan las ideas

generadas en este proceso, del cual deben supeditarse con apego estricto; por tanto, en esta sección es relevante discriminar entre ideas genéricas -que si bien pueden contener reflexiones loables, pueden no encontrar fundamento en el proceso seguido-, y las ideas particulares precisas que emanan del trabajo del alumno en el aula a su cargo: para el caso del informe, solamente las segundas cobran sentido; éstas constituyen las pautas generales que se ofrecen para operar el trabajo de titulación de los alumnos en los planes de formación 2012; por tanto, las instituciones tienen la facultad de configurar las especificidades que considere pertinentes, siempre y cuando respondan a las dos cualidades torales del enfoque de estos planes: la promoción de competencias y el aprendizaje como centro de todas las intenciones pedagógicas (SEP, 2014, Pág. 7).

Al margen de esta estructura básica, también es necesario exponer la necesidad de que toda la información contenida en el informe sea fiel a lo acontecido en el proceso del trabajo de titulación, pues la alteración intencional de las ideas, a conveniencia del autor, representan un comportamiento desleal que puede considerarse como una falta de ética que no puede tener cabida en un profesional de la educación (Buendía & Berrocal, s.f.; Galán, 2010; Ojeda de López, Quintero, & Machado, 2007).

METODOLOGÍA

Para abordar el objetivo del proyecto que se reporta en este documento se desarrolló un método analítico cuantitativo con pruebas estadísticas de hipótesis; se siguió la línea de trabajo desarrollada por Cardeña (2018) para evaluar trabajos de tesis de investigación como opción de titulación, con adaptaciones a las características propias del tipo de producto revisado en esta ocasión.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Para alimentar la base de datos a analizar se revisaron 20 informes de práctica profesional que fueron aprobados como opción de titulación en los ciclos escolares ya mencionados (2016 – 2017 y 2017 – 2018): diez por cada año lectivo, y seleccionados por un método aleatorio simple (Muñoz, 2015; Namakforoosh, 2014).

Los revisores

Cada documento fue abordado en forma independiente por dos evaluadores: a) el autor de este reporte, y b) un profesor colaborador con apropiadas credenciales académicas (formación profesional y experiencia laboral).

Al momento de realizar este trabajo, el primero de los revisores mencionados contaba con 17 años de experiencia docente en educación superior (a nivel licenciatura y posgrado) y había sido asesor de tesis de licenciatura desde 2015, de maestría desde 2012, y de doctorado desde 2017, y fungió como asesor de informes profesionales en una escuela normal a partir del ciclo escolar 2017 – 2018; por otra parte, es el autor de la guía vigente para la construcción del Informe de Prácticas profesionales en la escuela normal en cuya población se ubica este trabajo; en cuanto a su formación profesional, contaba con dos licenciaturas, una especialidad, una maestría y un doctorado (en todos los casos) en educación.

El segundo evaluador contaba con 12 años de experiencia en educación superior al momento de colaborar en este trabajo. De éstos, contaba con cuatro años como asesor de tesis y de informes de práctica profesional en un programa de licenciatura y con dos años asesorando trabajos académicos a nivel maestría; en cuanto a su formación profesional, contaba con dos licenciaturas y una maestría en educación.

El instrumento para revisar los informes de práctica

Para llevar a cabo la revisión de los informes, los dos revisores mencionados usaron una rúbrica diseñada por el responsable de este reporte, cuyos criterios y descriptores de desempeño correspondientes fueron definidos a partir de las *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación* (SEP, 2014) que pautan el contenido de estos productos en las escuelas normales en México conforme ha dispuesto la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).

Adicionalmente, se siguieron las recomendaciones de autores reconocidos sobre el método de la Investigación Acción aplicada a entornos educativos, como los que han sido mencionados en apartados anteriores.

A partir de este marco de referencia teórico se definieron tres indicadores generales: a) Cuerpo del trabajo, b) Formato escrito, c) Formalización de la información difundida.

Cada indicador aglutinó por su parte, una serie de criterios particulares extraídos del mismo marco de referencia que sus indicadores: cinco de ellos se congregaron en el primer criterio, y uno en los dos criterios restante.

Finalmente, de estos criterios se definieron rasgos precisos que los definieran de manera operativa: fueron sobre éstos últimos elementos sobre los cuales se concentró la revisión del contenido de los veinte trabajos de titulación examinados.

La tabla 2 muestra la organización de los aspectos generales y particulares que fueron definidos para la tarea:

Tabla 2. Contenido del instrumento de revisión de las tesis

Criterio general		Criterio particular
Cuerpo del trabajo.	Introducción.	Concreción de la Introducción al tema de estudio.
	Desarrollo.	Pertinencia del Plan de acción.
		Apego al método de la Investigación acción.
	Cierre.	Organización de los Resultados.
		Análisis crítico de las Conclusiones.
Formato escrito.		Eficiencia comunicativa.
Formalización de la información difundida.		Atención a principios formales y éticos de la investigación.

Considerando estos elementos a revisar, cada evaluador pudo emitir un dictamen sobre la pertinencia general de cada documento, y también un dictamen por cada uno de los siete aspectos particulares.

Las opciones de calificación fueron cuatro, tanto para el informe en general, como para sus tres criterios: 'Deficiente', 'Suficiente', 'Pertinente' o 'Sobresaliente'.

Para aportar el mayor grado de tecnificación al instrumento, que se tradujera en una mayor precisión métrica, se establecieron puntos de corte en la rúbrica para distinguir entre los desempeños competentes (desempeños calificados como 'Pertinentes' o 'Sobresalientes') frente a los desempeños no competentes (desempeños calificados como 'Deficientes' o 'Suficientes') en cada aspecto o criterio particular.

Para esta tarea se empleó la técnica de Angoff (Meneses et al, 2013), incluyendo en este ejercicio a cuatro profesores con experiencia en el asesoramiento de diversos tipos de trabajos de titulación, entre ellos, los Informes de práctica.

Por medio de esta técnica se acopiaron los siguientes datos que fueron usados para estimar cada punto de corte:

Tabla 3. Concentrado de datos recabados en la técnica de Angoff para determinar puntos de corte de la rúbrica

Criterio general	Criterio particular	Indicador del criterio particular	Evaluador				μ	σ	C%
			A	B	C	D			
Cuerpo del trabajo	1	1.1	0	0	0	0	0		9
		1.2	0	0	0	0	5	.8	
		1.3	0	0	0	0	3	.0	
	2	2.1	0	0	0	5	4	.8	7
		2.2	0	0	0	0	8	.0	
		2.3	0	0	0	0	0		
	3	3.1	0	0	0	0	3	.6	6
		3.2	0	0	0	0	8	.0	
		3.3	0	0	0	0	0		
		3.4	0	0	0	0	8	.0	

		3.5	0	0	0	0	0	.2	
	4	4.1	0	0	0	0	0	.2	9
		4.2	0	0	0	0	8	.0	
	5	5.1	0	5	0	0	4	.8	7
		5.2	0	0	0	0	0	.2	
Formato escrito.	6	6.1	0	0	5	0	6	.5	1
		6.2	0	0	0	0	5	.8	
Formalización de la información difundida.	7	7.1	0	0	0	0	5	.8	5
		7.2	0	0	0	0	5	.8	
	μ		2	5	4	1	3	.0	65
	σ		2						

Por otra parte, para orientar la pertinente construcción técnica de la estructura general de la rúbrica se atendieron las sugerencias de Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta (2012), y de Brookhart (2013).

A continuación se presenta un fragmento del instrumento referido, que presenta el total de los criterios o aspectos revisados y los descriptores de desempeño del nivel idóneo a alcanzar.

Tabla 4. Fragmento de la rúbrica empleada para calificar las tesis de investigación

Aspecto	Desempeño deseable
Concreción de la Introducción al tema de estudio.	Describe el problema de estudio que se abordará, justificando la importancia de su atención y clarificando el objetivo que persigue su abordaje.
Pertinencia del Plan de acción.	Se basa en un diagnóstico sistemático de la situación, al cual responden acciones sustentadas en un marco de referencia teórico válido y en el aprovechamiento de los saberes construidos en la carrera.
Apego al método de la Investigación Acción	El proceso completo seguido para el abordaje del problema se apega a las etapas, herramientas y procedimientos distintivos de la Investigación Acción.

Aspecto	Desempeño deseable
Organización de los Resultados.	Presenta en forma ordenada y clara la información e ideas emanadas del método de trabajo; se evita incorporar juicios o creencias personales o ideas genéricas al margen de las actividades realizadas.
Análisis crítico de las Conclusiones.	Presenta ideas construidas estrictamente a partir del análisis de los resultados obtenidos, reflexionando sobre su aporte al tema estudiado y a la propia formación profesional.
Eficiencia comunicativa.	La redacción es clara, con una narración o descripción precisas; está articulada en forma lógica bajo un criterio temporal o de acuerdo al proceso metodológico planteado; con ortografía.
Atención a principios formales y éticos de la investigación.	Se otorgan los créditos correspondientes a los autores consultados; se evita realizar (des) calificaciones a personas o instituciones relacionadas causalmente con el problema abordado. Se procura la seguridad física y moral de todos los participantes.

Generación de los datos.

Contando con la rúbrica de trabajo, los dos revisores realizaron la evaluación de los mismos 20 trabajos en forma independiente y sin tener contacto durante el proceso para tomar acuerdos, lo cual tuvo la intención de aportar un mayor rigor a la elaboración de sus impresiones originales.

Una vez que se acopiaron los puntajes provenientes de sus calificaciones, se aplicó la prueba Kappa de Cohen a estos datos para conocer la concordancia entre los evaluadores, por cada uno de los siete aspectos llevados a revisión; con esta prueba estadística se pretendió aportar un procedimiento técnico que ofreciera información sobre el ejercicio de evaluación entre los jueces (Benavente, 2009; Epidat, 2014; Gwet, 2014; Gwet, 2016; Landero & González, 2006; Nunnally & Bernstein, 1994; Salkin, 2010).

En la tabla de contingencia 5 se muestra el concentrado de las calificaciones asignadas por los revisores (a partir de ahora, 'Revisor A' y 'Revisor B') al primer aspecto: 'Concreción de la Introducción al tema de estudio'.

Tabla 5. Calificaciones asignadas a la 'Concreción de la Introducción al tema de estudio' de los Informes de práctica profesional

			Revisor B		Total
			Deficiente	Suficiente	
Revisor A	Deficiente	Recuento	9	2	11
		% del total	45.0%	10.0%	55.0%
	Suficiente	Recuento	0	9	9
		% del total	0.0%	45.0%	45.0%
Total		Recuento	9	11	20
		% del total	45.0%	55.0%	100.0%

Teniendo estos datos organizados se derivó la prueba de Kappa en función de la fórmula:

$$K = \frac{P(A) - P(E)}{1 - P(E)}$$

En esta fórmula $P(A)$ representa la proporción de coincidencias presentadas en k ejercicios (en este caso: revisiones), y $P(E)$ es la proporción estimada de ejercicios que pudieron ser concordantes por efecto del azar, lo que explica su valor negativo a la ecuación (Gwet, 2014; Siegel & Castellán, 2012).

En el primer ejercicio de análisis estadístico realizado, se encontró un coeficiente de .802 en la prueba Kappa, que según Landis y Koch (en Landero & González, 2006), indica un excelente acuerdo entre las mediciones confrontadas.

Adicionalmente a este valor, también se encontró que la significancia estadística aproximada de la prueba fue menor al valor convencional de Alfa, que fue establecido al 5% al inicio del trabajo de análisis, como se sugiere por consenso de expertos para las ciencias sociales y del comportamiento (Hinkle, Wiersma, & Jurs, 2003), lo que sugirió que el valor del coeficiente de Kappa encontrado en esta prueba se podía desasociar a la Hipótesis Nula conforme a los planteamientos estadísticos: $p \leq \alpha \neq H_0$, y $p \geq \alpha = H_0$ (Triola, 2004, p. 376).

La tabla 6 presenta el reporte de los resultados encontrados en esta prueba:

Tabla 6. Resultados de la prueba Kappa de Cohen aplicada a los dictámenes generales de los revisores

Medidas simétricas					
		Valor	Error típ.asint.a	T aproximada	Sig. aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	.802	.130	3.659	.000
N de casos válidos		20			
Asumiendo la hipótesis alternativa.					
Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.					

Este mismo procedimiento se siguió para cada uno de los aspectos a revisar, y se determinó a coeficientes de concordancia iguales o superiores a .7 como suficientemente aceptables para validar los dictámenes emitidos por los revisores (Campo-Arias & Herazo, 2010; Landis y Koch, en Landero & González, 2006; Picado, 2008); la tabla 7 presenta el concentrado de resultados obtenidos:

Tabla 7. Concentrado de resultados de la prueba Kappa de Cohen aplicada a las calificaciones emitidas sobre los aspectos particulares de las tesis

Medidas de acuerdo Kappa	Valor	Error típ. asint.a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Aspecto 1	.8	.130	3.659	.000
N de casos válidos	20			
Aspecto 2	.8	.120	4.744	.000
N de casos válidos	20			
Aspecto 3	.8	.114	4.714	.000
N de casos válidos	20			
Aspecto 4	.8	.125	4.154	.000
N de casos válidos	20			

Aspecto 5	01	.8	.155	4.304	.000
N de casos válidos		20			
Aspecto 6	20	.7	.166	3.732	.000
N de casos válidos		20			
Aspecto 7	00	.8	.134	3.578	.000
N de casos válidos		20			
<p><i>Asumiendo la hipótesis alternativa. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.</i></p>					

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

De acuerdo a los datos analizados en las pruebas de concordancia realizadas, se pudo considerar que los dos revisores aplicados a la evaluación de los informes de práctica profesional observaron desempeños similares en todos los casos: a partir de esta situación se pudo proceder a la construcción de una serie de ideas orientadas puntualmente por estos datos.

De las ideas producidas en esta fase del trabajo, se enuncian aquellas que señalan claras áreas de oportunidad, proponiendo que sean analizadas por las instancias institucionales correspondientes, para determinar las acciones necesarias que pueden implementarse para su atención y mejora.

Los resultados obtenidos son los siguientes:

Resultados.

Primero: al comunicar el Problema de trabajo, se presenta información excedente que dificulta su delimitación; a su vez, las temáticas abordadas resultan amplias y complejas, y los objetivos no cumplen con un diseño que permita clarificar la intención que se persigue, incluso, en ocasiones se confunden Actividades con Objetivos.

Segundo: las actividades realizadas para abordar el problema de la práctica profesional se encuentran desarticulados y no muestran qué criterio dirigió su elección: así, en ningún caso se señala en forma explícita cuál es el principio pedagógico que cada acción estimula, ni qué aspecto de la problemática atiende, por tanto, no se observa estrategia (deliberación reflexiva) en su elección ni administración.

Tercero: se omite el aprovechamiento de las fuentes de información y competencias profesionales que la carrera supone haber provisto durante el trayecto formativo de los alumnos; a cambio, se recurre a fuentes de información, principalmente bibliográfica y de internet, que en varios casos, carece de valores académicos pertinentes. En este aspecto destacó que algunas fuentes citadas no encontraban lugar en el trabajo reportado, lo cual podía sugerir una declaración dolosa sobre el esfuerzo dedicado a la revisión del marco de referencia, o un trabajo descuidado de organización de la información.

Cuarto: no se sigue un proceso metodológico correspondiente a la Investigación acción, como se es sugerido; en cambio, se plantean e implementan acciones sin realizarse un diagnóstico cabal, y el avance del plan de acción no describe las fases reflexivas, activas y evaluativas que corresponden al modelo esperado.

Quinto: los materiales o instrumentos para el acopio de datos cualitativos y cuantitativos no son pertinentes: en algunos casos no se encontraron mencionados en el cuerpo del trabajo, por lo que se plantea la duda sobre las conclusiones presentadas, que debieron apoyarse de datos emanados de tales recursos; en otros casos, los instrumentos presentados no muestran relación con el objetivo de los planes de acción.

Sexto: las conclusiones abordan ideas que no encuentran sustento en los datos presentados en el informe de prácticas; se recurre a generalidades que evocan máximas o aforismas de la tradición pedagógica y a declaraciones específicas sin respaldo del método seguido.

A partir de estos resultados, se pueden derivar las siguientes conclusiones:

Conclusiones.

Primera: considerando que el informe de prácticas es la evidencia concluyente del estado de suficiencia de la formación de los alumnos del programa educativo, encontrar deficiencias recurrentes debe considerarse un problema prioritario para la institución, pues denuncia áreas de oportunidad en el servicio educativo proporcionado a los alumnos y en consecuencia, debilidades en la consecución de los rasgos de su perfil de egreso.

Segunda: las acciones implementadas para la mejora de los informes de práctica profesional son una tarea y una responsabilidad que amerita sinergia institucional, la cual debe ubicar sus esfuerzos desde los primeros cursos de la malla curricular, y no remitirse al último grado escolar, al curso 'Trabajo de Titulación' o al departamento correspondiente.

Tercera: las acciones de intervención en el problema detectado deben dirigirse estratégicamente a mejorar la promoción de competencias en la formación profesional de los alumnos y no a la mejora del documento entregable como trámite de titulación; así, es necesario tener presente que el Informe de prácticas profesionales no constituye un fin en sí

mismo, sino la evidencia del alcance del objetivo legítimo de la institución, que es: preparar profesionales de la educación integrales y competentes para afrontar exitosamente los cada vez más complejos retos de la labor docente.

Estas conclusiones plantean para los docentes de la escuela normal la recomendación sintética de mantener una constante revisión de sus diversas tareas, aun sobre las que consideran de su dominio, como la docencia, y extender esta revisión a las demás funciones sustantivas que le corresponden; solo con una actitud vigilante y ávida por la mejora se podrá ofrecer un servicio educativo que en verdad apoye la formación de los profesionales que la educación mexicana requiere.

REFERENCIAS

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Benavente, A. P. (2009). *Medidas de acuerdo y de sesgo entre jueces*. Tesis doctoral. España: Facultad de Psicología, Universidad de Murcia.
- Bermúdez, L. T., & Rodríguez, L. F. (2012). *Investigación en la gestión empresarial*. Colombia: Ecoe Ediciones.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Estados Unidos: ASCD.
- Buendía, L., & Berrocal, E. (s. f.). *La ética de la investigación educativa*. España: Universidad de Granada. Recuperado de <https://www.google.com.mx/search?source=hp&ei=rodmWof9l8yejwPz2amoBg&q=%C3%A9tica+en+la+investigaci%C3%B3n+educativa+buendia+y+berrocal&oq=ab.1.0.psy-b..23.13.3548.0..0i67k1.0.60cgmNrDlrw>
- Cardeña, C. A. (2018). Áreas de oportunidad en tesis de investigación en una escuela normal. 2º Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal; México, Aguascalientes, Aguascalientes. En Prensa.
- Campo-Arias, A., & Herazo, E. (2010). Concordancia intra e interevaluadores. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 39 (2). Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v39n2/v39n2a15.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria. México: Secretaría de Gobernación.
- Epidat. (2014). Concordancia y consistencia. Recuperado de https://www.sergas.es/gal/documentacionTecnica/docs/SaudePublica/Apli/Epidat4/Ayuda/Ayuda_Epidat4_Concordancia_y_consistencia_Octubre2014.pdf
- Gatica-Lara, F. & Uribarren-Berrueta, T. del N. J. (2012). *¿Cómo elaborar una rúbrica?* México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/10_PEM_GATICA.PDF
- Galán, M. (2010). Ética de la investigación. *Revista Iberoamericana de Investigación*. Núm. 54(4).
- Gwet, K. L. (2014). *Handbook of inter-rater reliability*. Estados Unidos: Advanced Analytics.

- _____ (2016). Testing the Difference of Correlated Agreement Coefficients for Statistical Significance. Educational and Psychological Measurement. No. 4(76). ERIC Number: EJ1106355.
- Hinkle, D. E., Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2003). Applied statistics for the behavioral sciences (5ª ed.). New York: Houghton Mifflin Company.
- Landero, R., & González, M. T. (2006). Estadística con SPSS y metodología de la investigación. México: Trillas: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Meneses, J., Barrios, M., Bonillo, A., Cusculueta, A., Lozalo, L. M., Turbany, J., & Valero, S. (2013). Psicometría. Barcelona: Editorial UOC.
- Moreno, M. G. (2000). Introducción a la metodología de la investigación educativa 2. México: Progreso.
- Muñoz, C. I. (2015). Metodología de la investigación. México: Oxford.
- Namakforoosh, M. N. (2014). Metodología de la investigación. México: Limusa.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). Psychometric theory. 3a ed. Estados Unidos: McGraw-Hill.
- Ojeda de López, J., Quintero, J., & Machado, I. (2007). La ética en la investigación. Telos. Vol. 9, núm. 2, mayo-agosto.
- Picado, F. (2008). Análisis de concordancia de atributos. Tecnología en marcha. 21 (4). Recuperado de http://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/viewFile/222/219
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. España: Aljibe.
- Salkin, N. J. (2010). Encyclopedia of research design. Estados Unidos: Sage.
- Sagastizabal, M. A., & Perlo, C. L. (2002). La investigación acción como estrategia de cambio en las instituciones. Argentina: Stella.
- Siegel, S., & Castellan, N. (2012). Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta. México: Trillas.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. México: Subsecretaría de Educación Superior.
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 1 (1), Pp. 40- 56.
- Triola, M. F. (2004). Estadística. México: Pearson Educación.

PRINCIPIOS Y TÉCNICAS DE CONTEO EN LOS PROBLEMAS COMBINATORIOS EN TELESECUNDARIA

Agustín Solano López

asolano@uagro.mx

Martha Iris Rivera López

irivera@uagro.mx

Universidad Autónoma de Guerrero

RESUMEN

Este escrito presenta avances de una investigación cuyo objetivo es identificar los Principios y Técnicas de conteo en los Problemas Combinatorios que se promueven en los libros de texto de Telesecundaria correspondientes al 7° y 8° grado (primer y segundo grado de nivel secundaria en México). Para ello, se describió un desarrollo teórico del tema de Combinatoria tal cómo lo sugieren algunos investigadores para el análisis de los libros de texto.

Las variables y categorías empleadas para este estudio son: a) Contenidos incluidos y orden de presentación, b) notación empleada, c) definiciones presentadas y modelo combinatorio, d) recursos didácticos y, e) tipo y número de ejemplos/ejercicios y su distribución

en el texto. Entre los contenidos que se han identificado están los principios básicos del conteo y las tres técnicas de conteo (variación, permutación y combinación) y la notación más común es el uso de letras y de símbolos, aunque no presentan definiciones explícitas tanto de los modelos combinatorios como de los principios aditivo y multiplicativo, solo se muestran explicaciones que indican de manera implícita el uso de estos elementos, por otro lado los recursos didácticos que más promueven son las tablas y los diagramas de árbol.

PALABRAS CLAVE: Problemas de conteo, Libros de Texto, Telesecundaria, Razonamiento combinatorio, Modelos combinatorios.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los problemas de conteo brindan oportunidades para involucrarse con un razonamiento matemático profundo, sin embargo, los investigadores reconocen que no

pueden resolverse fácilmente con un razonamiento de memoria o de procedimiento, ya que no es algorítmico (Lockwood, Swinyard y Caughman, 2015).

Aunado a lo anterior, nuestra experiencia como docentes, nos ha permitido percibir que la combinatoria es una de las temáticas más complejas para los estudiantes de todos los niveles; así como lo reporta también la literatura en Educación Estadística (Batanero, Navarro-Pelayo, y Godino, 1997). Asimismo, los profesores tenemos gran dificultad para enseñarla de manera comprensiva y duradera. Esta dificultad está asociada a varios factores entre ellos, la escasa investigación en este campo que oriente a los profesores, orillando de esta manera al uso del libro de texto como eje para su enseñanza. Espinoza y Roa (2014) también lo atribuyen a la forma aislada en que se presenta en el currículo español, pero no sólo en este, sino también en el mexicano (Rivera, 2013), ya que por lo general su enseñanza se realiza sin conexión con los demás temas del currículo, provocando de esta manera que en algunos casos se omita y cuando se enseña se basa principalmente en el aprendizaje de las fórmulas de combinatoria y en la realización de ejercicios estereotipados (Batanero, Godino y Navarro-Pelayo, 1994).

El libro de texto es el principal recurso didáctico que más se utiliza en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Espinoza y Roa, 2014), por lo que los investigadores se han centrado en identificar cómo es que se trata el contenido de la Combinatoria. En este sentido, Espinoza y Roa (2014) identificaron que, en tres libros de texto de diferentes editoriales se observa una regularidad al dar tratamiento a este contenido: dar ejemplos introductorios, definición, ejemplos y ejercicios posteriores a la definición. De los cuáles la mayor cantidad de tareas corresponden al reconocimiento de la fórmula combinatoria, mientras que un porcentaje menor se relacionan con la identificación de una operación combinatoria.

Respecto a la distribución en el texto, Espinoza y Roa (2014) identifican que el orden en que se sugieren las operaciones combinatorias coincide con las investigaciones de Navarro-Pelayo (1991) atendiendo las siguientes variables: *contenidos incluidos y orden de presentación, notación empleada, definiciones presentadas; modelos combinatorios, recursos didácticos y tipo y número de ejemplos y su distribución en el texto*. Mientras que uno de los libros de texto sigue las recomendaciones de Fischbein y Gazit (1988), quienes consideran que la primera operación combinatoria o técnica de conteo que se debe estudiar cuando se utiliza el diagrama en árbol es la de variaciones con repetición, seguido por las permutaciones y por último las combinaciones que ofrecen mayor dificultad a los alumnos. Cabe mencionar que para las combinaciones el único recurso didáctico que se promueve es la calculadora electrónica, que se utiliza para simplificar los cálculos. Estas operaciones combinatorias deben convertirse en herramientas para la construcción del pensamiento matemático y facilitar la comprensión de los conceptos, ya que permiten liberar de una parte considerable de carga algorítmica (García, 2016; Lockwood y Gibson, 2016).

Por otro lado, los estudios acerca de la combinatoria en México se han centrado en identificar los elementos de la combinatoria que están presentes en los libros de texto de la educación primaria (Grados 1° a 6°) (Rivera, 2013) y en una propuesta de enseñanza para este mismo nivel educativo (Ramos-Hernández, 2016). Sin embargo, poco se ha explorado en la educación secundaria, en particular en la modalidad denominada como Telesecundaria.

La Telesecundaria es un modelo de educación mexicana con el objetivo de impartir la educación secundaria a través de transmisiones televisivas en las zonas rurales o de difícil acceso de la República Mexicana y para abatir el analfabetismo. En este subsistema, la funcionalidad que tienen los libros de texto para el profesor consiste en articular recursos impresos, audiovisuales e informáticos. Para cada asignatura se tienen dos volúmenes, la información elemental y las actividades de aprendizaje. En general, los libros de texto se utilizan como una guía que permite observar de manera general el curso, para los cuales se proponen secuencias didácticas con los temas y otros recursos que se puedan relacionar. De esta manera, le facilita al profesor la manera de organizar el trabajo entre los alumnos. En particular, para la enseñanza de la combinatoria, implica conocer la funcionalidad de este contenido a través de su estructura, por tal motivo es necesario saber ¿cuáles son los elementos sustanciales de los Problemas de Conteo que se plantean en los libros de texto de Telesecundaria?

Para dar respuesta a esta pregunta, se plantean los siguientes objetivos:

- Identificar los elementos sustanciales de los Problemas de Conteo en los libros de Telesecundaria.
- Clasificar los Problemas de Conteo de acuerdo con los modelos implícitos, los principios y técnicas de conteo.

El estudio es relevante, ya que en México la investigación respecto a este contenido es escasa e insuficiente para aportar elementos que coadyuven a la labor docente.

MARCO TEÓRICO

Problemas de Conteo

Para este estudio, entendemos por elementos sustanciales de los Problemas de Conteo como aquellos que conforman la estructura esencial de un problema de conteo, de tal manera que proporcionan recursos para sistematizar todas las opciones y/o resultados posibles que existan. Los problemas de conteo son aquellos en los que se involucra al menos un principio (aditivo o multiplicativo) u operación combinatoria (técnica de conteo) como es: variación, permutación y/o combinación. Estos suelen ser considerados difíciles ya que requieren de un análisis cuidadoso de su estructura (Roa, 2000), además de que pueden ser

clasificados como simples si contienen solo una operación combinatoria y si contienen dos o más se denominan como compuestos (Navarro-Pelayo, 1991).

De esta manera, Navarro-Pelayo, Batanero y Godino (1996), consideraron dos niveles para clasificar la combinatoria matemática en un problema: la operación propiamente dicha y el modelo implícito del problema. En relación con la operación, los aspectos más básicos que pueden considerarse son: la formación de grupos ordenados o no ordenados, la selección de todos los elementos o de una muestra (m) de una población (n) y la posibilidad de que los elementos puedan o no repetirse al interior de los grupos. Además, los problemas pueden complejizarse debido al modelo implícito que contienen, por ejemplo, selección (muestreo), colocación (mapeo, asignación) o partición (divisiones de un conjunto en subconjuntos) según Dubois (1984).

Principios básicos en la combinatoria y operaciones combinatorias

Para ampliar en los dos niveles de clasificación, primero describimos el primero, que es el de operaciones combinatorias. Los principios básicos para contar son el principio aditivo y el principio multiplicativo y Ramos-Hernández (2016) los describen como:

Principio aditivo: si una situación puede ocurrir de m maneras diferentes y otra de k maneras diferentes, las cuales son incompatibles. Entonces existen $m+k$ maneras en las cuales puede ocurrir la primera o la segunda, mas no ambas.

Principio multiplicativo: si una situación puede ocurrir de m maneras y otra de k maneras, entonces ambas situaciones pueden ocurrir de $m \cdot k$ maneras.

Cuando el espacio muestral ya no es factible contarlos uno a uno llega el turno de aplicar las operaciones combinatorias o técnicas de Conteo, que ayudarán a enumerar los resultados de experimentos de conjuntos con un mayor número de elementos.

Si se tratara de formar grupos ordenados con todos los elementos dados, la operación correspondiente es la de permutación.

Permutación: Son cambios de posición o arreglos posibles de los elementos de un conjunto. Si el conjunto es de n elementos, es posible calcularse mediante el factorial del número total de elementos, es decir $P_n = n!$

Cuando se escogen menos elementos que los del total, los arreglos posibles de k elementos tomados de n en k , la operación en juego es la de variación. Esta puede ser con repetición o sin repetición.

Variación ordinaria o sin repetición: son arreglos tomados de n en k , que se forman con los n elementos, de tal forma que en cada grupo entren k elementos distintos, y que un grupo se diferencie de los demás al menos en alguno de sus elementos, bien en su orden de colocación. Esta es posible calcularse mediante la fórmula $V_{n,k} = \frac{n!}{(n-k)!}$

Variación con repetición: Se llaman variaciones con repetición de n elementos, tomados de k en k , a los distintos grupos que se pueden formar con los n elementos, de tal forma que en cada grupo entren k elementos iguales o distintos y que un grupo se diferencie de los demás, bien en su orden de colocación. Se denota por $VR_{n,k} = n^k$

Ahora, para calcular las posibilidades en la formación de grupos no ordenados, la operación a efectuar es la de combinación.

Combinación: Son arreglos en los que no importa el orden de selección o colocación sino los elementos que se toman. Las combinaciones de un conjunto de n elementos, tomados de k en k , se puede calcular mediante la fórmula: $C_n^k = \binom{n}{k} = \frac{n!}{n!(n-k)!}$

Modelos combinatorios implícitos

El segundo nivel es caracterizado por Dubois (1984), y considera que los enunciados de los problemas combinatorios simples se pueden clasificar en tres tipos de esquemas básicos: selección, colocación y partición o división, los cuales denominó modelos combinatorios implícitos.

Selección de una muestra a partir de un conjunto de m objetos (generalmente distintos), de los cuales se debe extraer (sacar, formar, tomar, coger, obtener arreglos) una muestra de n elementos.

Colocación de objetos en casillas (cajas, celdas o urnas). En este caso, se dan dos conjuntos y se hace referencia a un arreglo de n objetos en m celdas y se pide enumerar (contar, aparcar, introducir, asignar, guardar) los diferentes arreglos entre los dos conjuntos de objetos.

Partición o división. En este caso, se da un conjunto el cual hay que dividirlo u organizarlo en subconjuntos, de tal manera que sean disjuntos entre sí (no tengan elementos comunes) y que al reunirlos el resultado sea el conjunto original o de partida. En este modelo interesa en dividir un conjunto de n objetos en m subconjuntos. Algunos verbos claves asociados con la partición son: dividir, partir, descomponer, separar, etc.

METODOLOGÍA

El enfoque de nuestro estudio es cualitativo y descriptivo dado que nuestro objetivo es describir qué elementos sustanciales de la combinatoria se consideran en las tareas que se proponen en los libros de texto de matemática de telesecundaria, utilizando para ello la metodología de análisis de contenido la cual se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información (Olabuénaga, 2012). Las unidades de análisis son los libros de texto de primer y segundo grado de la Telesecundaria de México publicados en

una primera edición en el año 2006. Las unidades de registro son las palabras, temas (frases, conjunto de palabras), párrafos, conceptos (ideas o conjunto de ideas), símbolos semánticos (metáforas, figuras literarias), etc., asociados con la combinatoria.

Las categorías que empleamos para el análisis son una adaptación de las propuestas por Batanero, Godino y Navarro-Pelayo (1991), los cuales se describen a continuación:

Contenidos incluidos y orden de presentación: Se refiere a los contenidos institucionalmente establecidos, los cuales pueden incluir de manera implícita o explícita los modelos combinatorios (colocación, selección y partición o división), los principios y/o técnicas de conteo (variación, permutación y combinación)

Notación empleada: Corresponde a los símbolos y fórmulas que se emplean para plantear o dar solución a los problemas que se presentan en las secuencias.

Definiciones presentadas y modelos combinatorios: Hace referencia a aquellos conceptos que se encuentran definidos explícitamente para realizar aclaraciones del contenido que se expone.

Recursos didácticos: Son los materiales que se mencionan deben o pueden ser utilizados en las sesiones, estos pueden ser: visuales, audiovisuales y manipulables.

Tipo y número de ejemplos o ejercicios y su distribución en el texto: Son los que se utilizan para estructurar el desarrollo del tema de cada secuencia, está dada por indicaciones por ciertos enunciados verbales, así como las operaciones combinatorias implicadas.

RESULTADOS

En México los libros de telesecundaria de 2006 se estructuran en secuencias de aprendizaje distribuidas en un conjunto de 2 a 5 sesiones, dependiendo de la amplitud del contenido que se estudia y duran entre una y dos semanas. Cada secuencia se articula en torno a la realización de un proyecto, la resolución de una o varias situaciones problemáticas o el análisis de un estudio de caso, que ponen en juego el tratamiento de varios contenidos de acuerdo al Programa de estudio 2006.

Las sesiones tienen la finalidad de favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje acordes a los planteamientos del enfoque *resolución de problemas*, tiene una duración de 50 minutos y en general se componen de los siguientes apartados: *Para empezar, Consideremos lo siguiente, Manos a la obra, A lo que llegamos, Lo que aprendimos y Para saber más.*

Los problemas de conteo se encuentran presentes en el libro de texto de Matemáticas I, volumen I, correspondiente al primer grado de Telesecundaria que consta de 16 secuencias.

Mientras que para el libro de Matemáticas II, volumen I, en segundo grado, cuenta con 17 secuencias de aprendizajes.

Por ejemplo, en primer año, la secuencia 8 del libro de Matemáticas I, volumen 1, es titulada “Problemas de conteo”. Esta consta de 4 sesiones y en cada una se utilizaron las categorías de análisis. A continuación, se muestra lo encontrado en la sesión 1. Está se titula *¿Cuántos caminos hay?* y para empezar plantea lo siguiente: “Ana vive en el centro de la ciudad de Puebla, en la esquina que forman las calles 2 Norte y 6 Oriente. Ella va a la escuela que está ubicada en 4 Norte y 12 Oriente. El mapa muestra el recorrido que ayer hizo Ana para ir de su casa a la escuela” (SEP, 2006, p. 90).

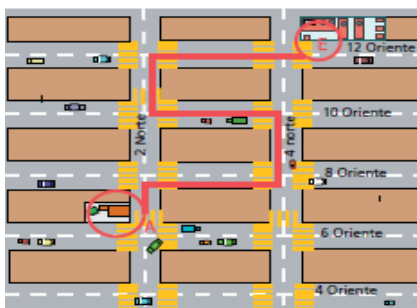
Contenidos incluidos y orden de presentación: Principio aditivo (implícitamente), parte de construcciones por ensayo y error llevando a un procedimiento de enumeración, el cual permite encontrar los casos particulares hasta llegar al total de resultados que involucre todas las posibilidades.

Notación empleada: Para diferenciar un camino de otro y se distingue con un símbolo, una letra o un nombre. En la sesión aparecen dos maneras de representar uno de los cuatro recorridos que Ana puede hacer son: N, N, O, N y $(\uparrow\uparrow\rightarrow\uparrow)$. Para el caso del recorrido que puede hacer Ana para ir de su casa a la escuela caminando un menor número de cuadras, se propone la representación que usa las letras N y O, por tal motivo las respuestas se presentan de la siguiente manera: MNNO; NNON; NONN; ONNN.

Definiciones presentadas y modelos combinatorios: No presenta definiciones específicas. El modelo combinatorio implícito en esta sesión es el de colocación, puesto que depende del orden de las letras y/o símbolos para hallar las posibilidades.

Recursos didácticos: Se dan 6 mapas con nombres de las calles numeradas y que se reconocen con los siguientes nombres: oriente y norte, tal como se muestra en la figura 1.

Figura 1. Ejemplo de un mapa presentado en la sesión 1.



Tipo y número de ejemplos o ejercicios y su distribución en el texto: Una característica de los libros de texto de telesecundaria es que no se proponen ejemplos explícitos. La sesión se distribuye en 7 apartados que involucran ejercicios que consisten en realizar ciertas acciones y responder a una serie de preguntas. Las acciones a realizar se tienen planteamientos como: “marcar con un color determinado otro recorrido que se puede hacer”; encontrar en el mapa un recorrido en el que se camine el menor número de cuadras; qué camino deben utilizar, si dos personas representan de distinta manera los recorridos (uso de flechas y letras) y; representar en el cuaderno usando las letras N y O los diferentes recorridos que puede seguir alguien para ir de un punto determinado a otro.

Los ejercicios están en el contexto de letras, símbolos y objetos distinguibles tales como los mapas, por lo que se observa el uso del principio aditivo al enumerar de cuántas formas diferentes se puede caminar de un punto a otro punto.

Cada acción o ejercicios que se plantean en cada uno de los apartados que conforman la estructura de la sesión 1, son progresivas de manera que permiten caracterizar y nombrar los procedimientos que realizan durante la sesión.

De manera análoga se están analizando cada una de las sesiones correspondientes a los problemas de conteo y así tener una caracterización de los elementos sustanciales de la combinatoria que se consideran en los libros de texto de la Telesecundaria en México.

CONCLUSIONES

Los Problemas de Conteo tienen la finalidad de descifrar todas las opciones posibles para diversas situaciones en donde se deban tomar decisiones apropiadas para seleccionar, elegir y dividir, según sea el caso, para ello es necesario sistematizar el proceso en el cual se consideren los resultados posibles. Aunque existen estudios sobre la resolución de problemas combinatorios donde se muestran la complejidad y las diferentes estrategias que emplean los estudiantes de la educación básica (nivel primaria y secundaria), así como la educación del nivel medio superior (preparatoria o bachillerato), poco se sabe de lo que pasa en la modalidad Telesecundaria. En esta, se pudo percibir que los libros de texto involucran la teoría combinatoria en lo que comúnmente denominan “Problemas de Conteo”, en el cual se estudian familias de conjuntos (usualmente finitas) con ciertas características en los arreglos de sus elementos o subconjuntos, y se preguntan, ¿cuáles son las posibles combinaciones y cuántas son?, como también lo reportan Rusin (2002, citado en Sriraman y English (2004)).

Hasta el momento se ha identificado que los recursos didácticos que más se emplean en los libros de texto de Matemáticas I y Matemáticas II correspondientes a primero y segundo grado de Telesecundaria son de tipo visuales tales como tablas y diagramas de árbol. Estos permiten encontrar regularidades que permiten conocer todas las posibilidades de los arreglos que se pueden formar con los conjuntos. Para el caso de segundo grado, los

problemas tienen más dificultad por lo que el procedimiento más adecuado es encontrar procedimientos sistemáticos de enumeración para valerse de fórmulas de recuento sencillas. Asimismo, los elementos sustanciales que se han identificado son los tres tipos de modelos implícitos, así como los principios básicos del conteo (principio aditivo y principio multiplicativo) y las técnicas de conteo.

REFERENCIAS

- Batanero, C., Navarro-Pelayo, V., y Godino, J. D. (1997). Effect of the implicit combinatorial model on combinatorial reasoning in secondary school pupils. *Educational Studies in Mathematics*, 32(2), 181-199.
- Dubois, J. G. (1984). Une systématique des configurations combinatoires simples. *Educational Studies in Mathematics*. v. 15, n. 1, pp. 37-57.
- Espinoza, J., y Roa, R. (2014). La combinatoria en libros de texto de matemática de educación secundaria en España. En M. T. González, M. Codes, D. Arnau y T. Ortega (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XVIII* (pp. 277-286). Salamanca: SEIEM.
- Fischbein, E. y Gazit, A. (1988). The combinatorial solving capacity in children and adolescents. *Zentralblatt fur Didaktik der Mathematik*, 5(1), 193-198.
- García, T. (2016). Razonamiento combinatorio en alumnos de educación secundaria obligatoria. Tesis de Maestría. Universidad de Granada, España.
- Lockwood, E., y Gibson, B. R. (2016). Combinatorial tasks and outcome listing: Examining productive listing among undergraduate students. *Educational Studies in Mathematics*, 91(2), 247-270.
- Lockwood, E., Swinyard, C. A., y Caughman, J. S. (2015). Modeling outcomes in combinatorial problem solving: The case of combinations. *Proceedings for the eighteenth special interest group of the MAA on research on undergraduate mathematics education*, 601-696.
- Navarro-Pelayo, Batanero C. y Godino J.D. (1996). Razonamiento combinatorio en alumnos de secundaria. *Educación Matemática*, 8(1), 26-39.
- Olabuénaga, J. I. R. (2012). Metodología de la investigación cualitativa (Vol. 15). Universidad de Deusto.
- Ramos-Hernández, M. (2016). La combinatoria en la educación primaria: una alternativa de enseñanza. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Guerrero, México.
- Rivera, M. I. (2013). Elementos de la combinatoria en la Educación Primaria. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Guerrero, México.
- Roa, R. (2000). Razonamiento combinatorio en estudiantes con preparación Matemática avanzada. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, España
- SEP. (2006). Matemáticas I. Libro para el maestro. Volumen I. Telesecundaria. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2006). Matemáticas II. Libro para el maestro. Volumen I. Telesecundaria. México: Secretaría de Educación Pública.

Sriraman, B., y English, L. D. (2004). Combinatorial Mathematics: Research into Practice. *Mathematics Teacher*, 98(3), 182.

IMPLEMENTACIÓN DE LA LENGUA MAYA EN PREESCOLAR

Lisete América Cob Caamal

lissetecob@outlook.es

Jazmín Isabel Euan Ek

marijaz3108@gmail.com

María Marisol Mac Balam

marisolmacbalam@gmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar

RESUMEN

Todos los ciudadanos tienen derecho a recibir educación, especialmente los niños, sin embargo, hay comunidades donde la educación no llega o no es promovida, principalmente en las comunidades indígenas que están apartadas, dado a que los maestros no están preparados para enseñar en la lengua materna de los niños. Durante los periodos de prácticas del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPIB), llevados a cabo en diversos jardines de niños se detectó la problemática de “la falta de atención de la lengua materna de los niños”. El estudio realizado es de corte cuantitativo, se utilizó el diseño transeccional y descriptivo,

mediante una encuesta se obtuvo información para saber si los alumnos del tercer semestre de la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe implementan el uso de la lengua maya en las aulas donde realizan sus prácticas.

Se encontró que, en los jardines de niños de modalidad indígena, tanto maestros como practicantes no hacen uso de los recursos necesarios para fortalecer o enseñar la lengua maya.

PALABRAS CLAVE: implementación, lengua maya, Educación Intercultural Bilingüe, jardines de niños.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante el periodo de prácticas se ha podido observar que en muchas ocasiones en los jardines de niños de medio indígena realmente no se cuenta con docentes que favorezcan la lengua materna de los pequeños, por lo tanto, es una limitante para promover en los alumnos las cuatro capacidades básicas, leer escribir hablar y escuchar.

OBJETIVO DE ESTUDIO

Consistió en conocer si los estudiantes del tercer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, implementan el uso de la lengua maya en los jardines de niños donde realizan sus prácticas.

METODOLOGÍA

Tipo y diseño del estudio

Esta investigación es de enfoque cuantitativo, el diseño es de tipo descriptivo, ya que cumple las características señaladas por Hernández Fernández, y Baptista (2010), y como técnica para la obtención de datos se utilizó una encuesta.

Justificación de la elección de datos y de las técnicas para su recolección

La encuesta es una serie de preguntas que se hace a muchas personas para reunir datos para detectar la opinión pública sobre un asunto determinado. De acuerdo a Hernández Fernández y Baptista (2010) el enfoque cuantitativo pretende intencionalmente “acotar” la información (medir con precisión las variables del estudio, tener “foco”).

Participantes en el estudio

Participaron 24 alumnos del tercer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, la cual fueron seleccionados por ser futuros educadores pertenecientes a la licenciatura, permitiendo así, conocer si trabajan la lengua maya y cómo lo implementan en las aulas donde realizan sus prácticas.

Instrumento

El instrumento utilizado para recabar la información fue una encuesta que constaba de 25 ítems y se respondía con la escala de Likert (nunca, algunas veces, casi siempre, siempre), la encuesta fue elaborada con el fin de conocer si los alumnos del tercer semestre de la LEPIB implementan la lengua maya en los jardines de niños donde llevan a cabo sus prácticas docentes. El instrumento fue elaborado de acuerdo a los lineamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2010).

Importancia del estudio

El estudio resultó importante para las alumnas de 5° semestre de la LEPIB que realizaron esta investigación, porque permitió conocer la importancia que tiene la lengua maya, y debe hacerse uso de ella, impartiendo enseñanza-aprendizaje a los niños de contextos indígenas, diseñando materiales didácticos en su lengua, también sirvió para conocer que en los jardines donde se han realizado las prácticas los niños no hablan en lengua maya y las educadoras tampoco lo implementan, de tal manera que ésta investigación nos permite hacer una reflexión y análisis sobre cómo podemos propiciar en los alumnos la apreciación e interés hacia la lengua maya, a partir de frases sencillas.

DISCUSIÓN

En los resultados se encontraron coincidencias con respecto a los autores citados en el marco teórico. Los estudiantes de la Escuela Normal de Educación Preescolar del 3° semestre de la LEPIB fueron seleccionados para una encuesta la cual mencionaron que no hacen uso de la lengua maya porque no lo saben hablar, el objetivo es que los docentes en formación de la Licenciatura de Educación Preescolar Intercultural Bilingüe promuevan la enseñanza de la lengua maya en el aula.

Valores sociales el 92 % de los alumnos encuestados de la LEPIB afirma que siempre explican que todas las culturas tienen el mismo valor y son igual de importantes. Lo cual coincide con Aguado (1995), la Educación Intercultural es un enfoque educativo basado en el respeto y apreciación de la diversidad cultural, con respecto a Promueve la lengua materna en el aula el 42 % de los alumnos encuestados de la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe dicen que casi siempre implementan la lengua maya en el nivel preescolar al llevar acabó el desarrollo de sus actividades. Ucan y Montalvo (2011), afirman que la enseñanza-aprendizaje de la lengua se centra en frases cortas o muy simples de la vida cotidiana. Así mismo Chiehsi y Vázquez (2009) recomiendan algunas acciones que la escuela debe emprender para favorecer la inclusión de los alumnos en contextos multiculturales.

Al analizar acerca de las 4 habilidades se pudo encontrar que el 42% de los alumnos del tercer semestre de la licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe no implementan actividades utilizando material didáctico donde pongan en práctica con los niños, la escritura, lectura, que aprendan a escuchar y hablar en lengua maya. De acuerdo con Martínez (2007) tiene como objetivo implementar la enseñanza de la lengua maya en el ámbito escolar en el año 1990 y el desarrollo de competencia intercultural en profesores y estudiantes. Durante la enseñanza los niños deben lograr una competencia, desarrollar para ellos las 4 habilidades.

En cuanto a los materiales didácticos se pudo detectar que el 46% de los alumnos encuestados hacen uso de ellos para el apoyo de sus clases. Según Zunga (2010) los materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe significan la

planificación de un proceso educativo en el cual se usa como instrumento de educación la lengua materna de los educandos. Se debe de remarcar que la planificación de una educación bilingüe implica la elaboración de un currículo con actividades que se desarrollan en la primera lengua.

Estrategias como docente y dentro de la práctica profesional se deben de realizar diversas actividades con relación a los criterios.

Organizar juegos tales como la lotería en lengua maya, rompecabezas, domino, memorama, los números, y los colores.

Tomar como punto de referencia los intercambios comunicativos

Hacer preguntas de lo que sucede en su contexto

CONCLUSIONES

El Estado de Yucatán cuenta con jardines de niños de medio indígena donde no se implementa la lengua maya porque los docentes no están preparados para impartir la enseñanza en lengua maya.

En la actualidad la Escuela Normal de Educación Preescolar cuenta con la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, y ésta tiene como finalidad formar docentes bilingües, para que sean capaces de implementar el uso de la lengua maya en las aulas, especialmente en las escuelas pertenecientes a la modalidad indígena, por lo tanto al haber realizado esta investigación se pudo notar que la mayoría de los estudiantes del tercer semestre de la LEPIB no diseñan situaciones didácticas que favorezcan la enseñanza de la segunda lengua porque desconocen estrategias que son útiles para la implementación de la lengua maya en las aulas, es importante que ellos investiguen en diferentes fuentes para que se informen acerca de los diversos materiales que existen o puedan crear para el beneficio de la lengua y aprendizaje de los niños, por lo tanto no se está cumpliendo el propósito de la licenciatura.

Por lo tanto para lograr fortalecer la lengua maya e implementarlo en las aulas se necesita que los estudiantes del tercer semestre de la misma licenciatura estén dispuestos a mejorar su práctica tomando en cuenta las sugerencias que sus maestras les proporcionan, así cuando lleguen en el 8° semestre sean capaces de favorecer el uso de la lengua y cumplan con el perfil de egreso que marca la ENEP, de igual manera, hacer consientes a los educadores en formación que tienen la responsabilidad de ejercer la labor docente en contextos interculturales bilingües y está en sus manos lograr revitalizar la lengua maya en la escuela o comunidad, utilizando diferentes estrategias que favorezcan el aprendizaje de sus alumnos.

REFERENCIAS

- Aguado, (1995) Educación intercultural en la enseñanza. Revista electrónica. Educativa.vol-21, pag-323-348.
- Canché, B. (2014). Actitudes y aprendizajes de la lengua maya. México
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5ta ed.). México. Mc Graw Hill.
- Ministerio de Educación (2002). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Chile.
- Ministerio de Educación (2009). Ley General de Educación N°20.370. Chile.
- Pat, C. (2007).La enseñanza de la lengua maya. México
- Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), (2012) Número Monográfico, 8-31.

PROBLEMA DEL USO DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Blanca Maribel Che Martín

blankizmaribel@hotmail.com

Jesús Antonio Tun Vera

tvchucho23@gmail.com

Marcial Donaldo Noh Cervantes

lio10_marcial@hotmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar

RESUMEN

Antes de realizar este proyecto de investigación cuantitativa existieron otros autores que hablan acerca de los instrumentos de evaluación tales como,

De acuerdo con Barjas (2003) donde menciona que los aspectos más importantes en el proceso enseñanza-aprendizaje es la evaluación. En educación preescolar es un proceso realizado en gran medida a criterio del docente y su particular forma de llevarlo a cabo, para otros, es sólo carga administrativa.

En el siguiente trabajo se abordarán temas relacionados con la evaluación educativa, así como los instrumentos que se aplican en los jardines de niños, los estudios realizados para conocer como son, y cuales hay, de manera que se pretende que los alumnos conozcan el diseño de ellas y su uso, con ello se revisarán lecturas que hablan del manejo de la evaluación, de igual manera se revisarán estudios hechos por investigadores para tener información verídica con sustento del tema.

PALABRAS CLAVE: instrumentos de evaluación, estrategias, evaluación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las alumnas del quinto semestre ya deben de realizar instrumentos de evaluación en cuanto a las planeaciones que llevan a cabo durante su práctica educativa en los jardines. Pero a medida a que se presentan las evaluaciones diseñadas por las alumnas se hace notorio su deficiencia en esta área, por lo tanto, la problemática detectada nace de la necesidad de indagar acerca de cuáles son las dificultades que enfrentan al momento de

realizar las evaluaciones. Por lo tanto ¿Cuáles son las dificultades que enfrentan las alumnas de la Escuela Normal de Educación Normal del quinto semestre?

Se pretende conocer cuáles son los instrumentos de evaluación que manejan los alumnos de quinto semestre LEPIB y que evalúan. Para saber si realizan los procesos en el diseño de herramientas valoración hacia los aprendizajes esperados de los alumnos y como emplearlos de diversas maneras para tener información del avance o aprendizaje de los niños de educación preescolar.

METODOLOGÍA

La investigación que se llevó a cabo es de tipo descriptiva, ya que se analizaron temas acerca del diseño de instrumentos de evaluaciones de las alumnas de la Escuela Normal de Educación Preescolar durante sus prácticas de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe.

Es de tipo cuantitativa ya que se pudo medir por medio de una encuesta, con ella se pretendió saber qué elementos toman en cuenta los futuros docentes para diseñar los instrumentos de evaluación.

Ahora bien, de acuerdo con varios autores existen diversos tipos de investigación dependiendo de los fines que se pretendan estudiar; los investigadores se van por un tipo de método o la combinación de más de uno, es por ello, en este apartado se da a conocer el método de estudio por el cual se basa la investigación.

Tipos de estudio

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) existen 3 tipos de investigación, las cuales son:

“La investigación Exploratoria se efectúa normalmente cuando el objetivo a examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (Hernández, Fernández y Baptista (2010), pág. 115).

Justificación

Resulta importante conocer cuáles son los instrumentos de evaluación que aplican las alumnas del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, ya que es una herramienta fundamental para saber el avance que irán teniendo los niños de preescolar durante la práctica y el desarrollo de las actividades, ya que en un futuro como profesionistas deberán aplicarlas correctamente siguiendo las normas para desarrollar

correctamente los instrumentos y registrar el logro de los alumnos. De igual manera es importante ya que permite determinar cómo aprenden los alumnos, qué aprender y qué conocimientos requeridos tienen, también sirve para promover un aprendizaje significativo.

Los beneficios que traen consigo los instrumentos de evaluación es que, gracias a ello se muestran evidencias acerca del desempeño mostrado por los alumnos en las sesiones de clase, permite valorar comportamientos actitudinales de los educandos, motivan la reflexión del alumno acerca de las evidencias, originadas de las competencias adquiridas y las pendientes por lograr, proporcionan información del comportamiento de los alumnos, esto y más beneficia utilizar los instrumentos de evaluación correctamente. ¿

Población

La población analizada fue tomada de la Escuela Normal de Educación Preescolar (ENEP), en sí, la población es toda el área de la escuela. Esta sirvió para conocer como utilizan los instrumentos de evaluación.

Muestra

Para la investigación se utilizó una muestra de 25 alumnos del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, que actualmente cursan el ciclo escolar 2017-2018.

Instrumento de recolección de datos

Como estrategia de investigación, se aplicó un instrumento de recolección de datos, lo cual fue una encuesta de 25 reactivos donde se cuestionó una pequeña muestra, acerca de cuatro variables que son: los tipos de evaluación, el objetivo de la evaluación, momentos de evaluación y tipos de instrumentos. El instrumento consta de 25 preguntas que se dividió en cada variable mencionada anteriormente, lo cual primero se tuvo que revisar lecturas acerca de las variables mencionadas y a base de la información se fue redactando cada una de las preguntas con las que consta las variables, mediante la información que se fue recabando se tomó en cuenta lo más sobresaliente del tema el cual se va a trabajar con la finalidad de darle una coherencia a lo que se pretende investigar. Para llevar a cabo la evaluación se utilizó una escala de Likert de 1 a 4 escalas, cabe mencionar que para poder aplicarla primero se hizo una revisión teórica para poder implementar de manera correcta dicha teoría y así poder recolectar la información adecuadamente.

RESULTADOS

En el presente texto se encontrará información relevante acerca de los porcentajes arrojados de cada una de las preguntas del cuestionario de los instrumentos de evaluación, con el fin de saber si los alumnos utilizan los diversos tipos de evaluación en la práctica para saber su avance o el logro que han tenido los niños.

Indicador 1: Tipos de evaluación

En el siguiente apartado se las preguntas acerca de los instrumentos de evaluación, acerca de la medida en que los estudiantes lo emplean y saber la frecuencia en que lo utilizan para saber el logro del aprendizaje de los párvulos.

Pregunta	N.	CN.	S.	CS.
1. Utilizo instrumentos de evaluación.	0	0	60	40
2. Utilizo la evaluación para continuar con el aprendizaje de los alumnos	16	12	36	36
3. Utiliza la evaluación para conocer el avance de los niños.	0	4	40	56
4. Utilizas la evaluación para saber el nivel de aprendizaje de los alumnos.	0	16	44	40

Al aplicar el cuestionario del que trata, si los alumnos utilizan los instrumentos de evaluación el 60% de los cuestionados mencionaron que siempre lo utilizan, el 40% respondió que casi siempre.

En la cuestión “Utilizo la evaluación para continuar con el aprendizaje de los alumnos” el 16% menciona que nunca utiliza la evaluación para continuar con el aprendizaje de los niños, el 12% respondió que casi nunca, el 36% dijo que siempre y el otro 36% respondió que casi siempre.

La tercera cuestión fue “Utiliza la evaluación para conocer el avance de los niños” y el 40% contestó que siempre utiliza la evaluación para conocer los avances de los párvulos, el 56% respondió que casi siempre y el 4% nunca la utiliza.

El 16% de los cuestionados mencionó que casi nunca utilizan la evaluación para saber en qué nivel de aprendizaje se encuentran los alumnos, el 40% respondió que casi siempre y el 44% contestó que siempre.

Indicador 2: objetivo de la evaluación.

Con el fin de contribuir de manera consistente en los aprendizajes de los alumnos, es necesario que el docente observe, reflexione, identifique y sistematice la información acerca de sus formas de intervención, de la manera en que establece relaciones con el directivo, sus compañeros docentes, y con las familias.

Pregunta	N.	CN.	S.	CS.
1. Utilizo la evaluación para saber si los alumnos lograron los aprendizajes esperados.	0	4	52	44
2. Utilizo la evaluación para estimular y valorar logros y dificultades de los aprendizajes de los alumnos.	0	4	48	48
3. Valoro la importancia que tiene la evaluación para intervenir en las necesidades y mejora de los alumnos.	0	8	36	56
4. Utilizo la evaluación para mejorar los ambientes de aprendizaje en el aula.	0	12	32	56
5. Por medio de la evaluación diseño estrategias y situaciones de aprendizaje desplegadas, para adecuarlas a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.	0	12	28	60

Acercas de la primera cuestión el 4 % respondió que casi nunca utiliza la evaluación para saber si los alumnos lograron los aprendizajes esperados, el 52% menciona que siempre, el 44% casi siempre y el 0% nunca.

El 48% contestó que siempre, el 48% casi siempre, el 4% casi nunca y el 0% nunca acerca de la cuestión "Utilizo la evaluación para estimular y valorar logros y dificultades de los aprendizajes de los alumnos". En el tercer ítem el 36 % de las entrevistadas respondieron a que siempre valoran la importancia que tiene la evaluación para intervenir en las necesidades y mejora de los alumnos, el 56% casi siempre, el 8% casi nunca y el 0% nunca. En la cuestión "Utilizo la evaluación para mejorar los ambientes de aprendizaje en el aula", el 32% siempre lo utilizan, el 56% casi siempre, el 12% casi nunca y el 0% nunca. La quinta

pregunta fue “Por medio de la evaluación diseño estrategias y situaciones de aprendizaje desplegadas, para adecuarlas a las necesidades de aprendizaje de los alumnos”, el 28% respondió que siempre, el 28% casi siempre, el 12% casi nunca y el 0% nunca.

Indicador 3: Momentos de evaluación.

Durante transcurso del ciclo escolar, el docente deberá implementar periodos específicos de evaluación. Esto no excluye la necesidad de realizar valoraciones específicas en algunos momentos del ciclo escolar que arrojen datos estandarizados acerca de logros y dificultades de los alumnos.

Pregunta	N.	CN.	S.	CS.
				21
1. Utilizo la evaluación inicial para saber los conocimientos previos de los alumnos.	4	28	24	44
2. Utilizo la evaluación intermedia para conocer el avance que han obtenido los alumnos durante el transcurso escolar.	8	24	40	28
3. Utilizo la evaluación final para conocer los resultados que han obtenido cada alumno al final del ciclo escolar.	16	24	32	28
4. Utilizo la evaluación de manera permanente, con la finalidad de estar atento a los procesos que se van a desarrollar en los niños.	4	24	36	36

En este indicador, la primera pregunta fue acerca de utilizar la evaluación inicial para saber los conocimientos previos de los alumnos, el 24% siempre la utiliza, el 44% casi siempre, el 28% nunca y el 4% nunca lo utiliza. El ítem dos

“Utilizo la evaluación intermedia para conocer el avance que han obtenido los alumnos durante el transcurso escolar”, el 40% respondió que siempre, el 28% casi siempre, el 24% casi nunca y el 8 nunca la utiliza.

El ítem tres “utiliza la evaluación final para conocer los resultados que han obtenido cada alumno al final del ciclo escolar”, respondió el 32% que siempre la utiliza, el 28% casi siempre la utiliza, el 24% casi nunca y el 16% nunca la utiliza.

En la última pregunta de este indicador para conocer si utiliza la evaluación de manera permanente, con la finalidad de estar atento a los procesos que se van a desarrollar en los niños, el 36% siempre la utiliza, el 36% casi siempre, el 24% casi nunca y el 4% nunca la utiliza.

Indicador 4: tipos de instrumento.

Para algunos autores, las estrategias de evaluación son el “conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno” (Díaz Barriga y Hernández, 2006).

Pregunta	N.	CN.	S.	CS.
1. Utilizo los instrumentos de evaluación para registrar y analizar los saberes de los alumnos, para continuar o replantear un aprendizaje.	4	12	28	56
2. Observo detenidamente para centra la atención de los aspectos relevantes de las dinámicas del aula.	0	12	36	52
3. Me centro en las dinámicas donde los niños den respuesta a situaciones de aprendizaje.	4	36	28	32
4. Llevo un registro para saber los hechos importantes para el alumno o el grupo.	4	16	40	40
5. Llevo un registro de los intereses, motivaciones o comportamiento de los alumnos.	12	28	20	40
6. Realizo un reporte de los hechos significativos de los alumnos, para dar seguimiento a situaciones didácticas significativas.	8	20	28	44
7. Registro las características del grupo.	12	20	20	48
8. De manera individual colecciono experiencias personales de cada alumno, de acuerdo a las actividades de aprendizaje.	0	24	16	60
9. Realizo un registro individual que permita saber el nivel del logro de los alumnos.	8	20	12	60
10. Reflexiono acerca de las actividades que realizo durante la práctica.	0	8	16	76
11. Realizo una reflexión para saber mis ventajas y desventajas durante la práctica.	8	12	12	68
12. Selecciono una lista de frases para conocer mis actitudes, de manera positiva, negativa o neutra ante las situaciones o personas.	16	20	48	48

Este cuarto indicador acerca de la utilización de los instrumentos de evaluación para registrar y analizar los saberes de los alumnos, para continuar o replantear un aprendizaje, el 28% siempre lo utiliza, el 56% casi siempre, el 12% casi nunca y el 4% nunca. En la segunda el 36% siempre observa detenidamente para centrar la atención de los aspectos relevantes de las dinámicas del aula, el 52% casi siempre, el 12% casi nunca y el 0% nunca. En el tercer cuestionamiento, acerca de que si las practicantes se centran en las dinámicas donde los niños den respuesta a situaciones de aprendizaje, el 28% siempre lo hace, el 32% casi siempre, el 36% casi nunca y el 4% nunca. En siguiente cuestión que se trató sobre hacer un registro para saber los hechos importantes para el alumno o el grupo, el 40% respondió que siempre lo hace, el 40% casi siempre, el 16% casi nunca lo hace y el 4% nunca lo hace. En el ítem cinco para saber si llevan un registro de los interés, motivaciones o comportamiento de los alumnos, el 20% siempre lo hace, el 40% casi siempre, el 28% casi nunca y el 12% nunca.

La sexta pregunta menciona si la practicante realiza un reporte de los hechos significativos de los alumnos, para dar seguimiento a situaciones didácticas significativas, el 28% respondió que siempre, el 44% casi siempre, el

El 20% nunca y el 8% nunca. El séptimo ítem que las futuras educadoras respondieron fue si realizan el registro las características del grupo, el 48% casi siempre, el 20% casi nunca y el 12% nunca el siguiente punto fue que, si de manera individual coleccionan experiencias personales de cada alumno, de acuerdo a las actividades de trabajo, el 16% siempre, el 60% casi siempre, el 24% casi nunca y el 0% nunca.

Para esta pregunta acerca de que, si las alumnas reflexionan sobre de las actividades que realizo durante la práctica, el 16% siempre, el 76% casi siempre, el 8% casi nunca y el 0% nunca. En éste apartado que trata de que, si las alumnas realizan una reflexión para saber sus ventajas y desventajas durante la práctica, el 12% respondió que siempre, el 68% casi siempre, el 12% casi nunca y el 8% nunca. En la última pregunta sobre seleccionar una lista de frases para conocer mis actitudes, de manera positiva negativa o neutra ante las situaciones o personas, el 48% respondió que siempre, el 48% casi siempre, el 20% casi nunca y el 16% nunca.

CONCLUSIONES

Si bien la evaluación de las competencias resulta un tema importante en la educación preescolar, ya que en ella se realiza el diseño de los instrumentos de evaluación, es preciso no perder de vista que las competencias que demuestran el logro de los alumnos y la reflexión de los docentes por medio de los instrumentos, por ello el objetivo de la evaluación estará en dirección desde la planeación de las actividades y la implementación, será tarea del docente

aprovechar esta la información que se obtiene mediante la recolección que se obtenga en la evaluación.

Con base a ello los tipos de evaluación facilitan a los docentes saber dónde actuar e implementarlas, ya que con ello se pretende que los futuros docentes aprendan a conocer el objetivo que tiene; como es la elaboración de actividades favorecedoras para los alumnos y el logro de las competencias ya aprendizajes, al igual que conozcan los momentos en que debe aplicar la evaluación, ya sea, al inicio, entre el curso o al final del ciclo escolar; ya que allí se encuentran los momentos que el docente requiere para evaluar a los alumnos y a él mismo, y poder diseñar correctamente cada instrumento que necesite de acuerdo a la ocasión que amerite.

Con el fin de que los alumnos del jardín puedan mejorar en sus aprendizajes con los respectivos instrumentos para evaluar, es decir por medio de la evaluación saber en qué Campos de Formación o Áreas de Desarrollo necesitan ser reforzadas y poder saber que material utilizar para el logro de los aprendizajes y conocer que les resulta interesante para los alumnos. La evaluación no sólo es útil para los educandos si no para el trabajo que desempeña el educador ya que le permite saber cómo es su trabajo en el aula, es decir, saber que debilidad necesita atender para mejorar y poder fortalecer sus conocimientos en evaluación.

REFERENCIAS

- Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC), Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. (2013). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo, segunda edición.
- Secretaría de Educación Pública (2011), Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. PRIMERA EDICIÓN ELECTRÓNICA.
- Barajas, E. (2002). La evaluación en preescolar, su registro, análisis e interpretación. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Colima.
- Casanova. M. A. (1998), La evaluación educativa, México, Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP-Muralla, (pp.67-102).
- Secretaría de Educación Pública, 2013, Argentina 28, Centro, 06020, Cuauhtémoc, México, D.F. Segunda edición ELECTRÓNICA, 2013
- DÍAZ BARRIGA, Frida, y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo (2000): Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw-Hill (Serie Docente del siglo XXI).

LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA DEL DOCENTE EN FORMACIÓN EN LA ESCUELA SECUNDARIA. UNA COMPETENCIA PARA PLANIFICAR Y EVALUAR EL APRENDIZAJE

Luis Benítez Galindo

begalu_2012@hotmail.com

Nancy Mendoza González

nancy.mendoza@escuelanormaldeatlaacomulco.edu.mx

Masiel Mauricio Ramírez Escobar

masiel.ramirez@escuelanormaldeatlaacomulco.edu.mx

Escuela Normal de Atlaacomulco "Profesora Evangelina Alcántara Díaz"

RESUMEN

Para que el futuro docente de educación básica desarrolle una práctica educativa que garantice aprendizajes de calidad, requiere de un conjunto de estrategias y recursos didácticos para el diseño y desarrollo de sus clases, de modo que resulten adecuados a los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, y a sus características e intereses, así como que propicien en ellos el interés por participar y aprender. La intervención didáctica en las prácticas escolares se relaciona con el saber y saber hacer del docente novel para planificar y organizar sus clases, evaluar los procesos educativos, desarrollar estrategias didácticas y formas de intervención para atender las necesidades educativas de los alumnos, así como para establecer ambientes que

favorezcan en ellos actitudes positivas. Esta ponencia, pretende ofrecer información de los resultados sobre el nivel de desarrollo óptimo de la competencia didáctica durante la intervención docente en las jornadas de observación y prácticas realizadas en las escuelas secundarias acorde al programa educativo de la especialidad que se cursa en Escuela Normal, a partir de lo que han expresado los propios actores que participaron en el proyecto de investigación, de corte cualitativo. ¿Qué opinión tienen los estudiantes en formación con respecto a su desempeño como docentes en las escuelas de educación secundaria y qué experiencias pedagógicas rescatan en estas instituciones educativas?, es la pregunta que guía la indagación.

PALABRAS CLAVE: intervención didáctica, competencia, planificación, práctica docente y evaluación del aprendizaje.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hablar de un acto educativo representa muchas situaciones que considerar, una tarea diaria implica retos importantes por lo que emplear estrategias adecuadas es de gran importancia. Una de ellas es la intervención didáctica (competencia clave que tiene educar al estudiante normalista), que es toda acción del docente haciendo una reflexión constante de su praxis para mejorarla y centrar la atención del aprendizaje en el alumno. Implica un proceso de constante autoevaluación, en el que se debe hacer conciencia sobre las actividades que resultaron idóneas y las no idóneas a fin de hacer los ajustes pertinentes para fortalecerlas.

MARCO TEÓRICO

La intervención de las prácticas escolares todavía no tiene un referente o un significado preciso, aunque se le podría considerar preliminarmente como un proceso amplio y complejo surgido desde los docentes y su trabajo en el aula, y teniendo como constante la reflexión de la práctica (acciones, relaciones y significaciones), se busca detectar problemáticas integradas a la misma, explicarlas causalmente y buscarles alternativas de cambio o transformación bajo una perspectiva innovadora. Una noción al respecto, siguiendo a Pérez Gómez (como es citado en Elliott, 1990), podría ser la siguiente:

La intervención del profesor, al igual que ocurre con cualquier otra práctica social, es un auténtico proceso de investigación. Diagnosticar los diferentes estados y movimientos de la compleja vida del aula, desde la perspectiva desde quienes intervienen en ella, elaborar, experimentar, evaluar y redefinir los modos de intervención en virtud de los principios educativos que justifican y validan la práctica y de la propia evolución individual y colectiva de los alumnos, es claramente un proceso de investigación en el medio natural. (p. 161)

Cierto es que la finalidad central o estratégica del proceso de intervención es el cambio o la transformación de la práctica y, la búsqueda o la perspectiva de la innovación. A su vez, la intervención de la práctica en el aula guarda estrecha relación, con lo que se denomina genéricamente “investigación en la acción”. Esto es, la actitud de regresar a las acciones educativas a partir de la reflexión, para conocer su sentido y su significado y desde ahí mismo iniciar el proceso de búsqueda y transformación.

Entonces resulta que la intervención didáctica en las prácticas escolares implica someterse a un proceso de investigación o indagación de la misma; sin embargo, dicha investigación tiene como propósito conocer los diversos elementos de la propia práctica, en este caso el docente en formación buscará entender y reflexionar sus respectivas competencias didácticas que le favorecen o limitan en sus prácticas de conducción previamente planificado.

Sin embargo, el concepto de reflexión es a simple vista demasiado ambiguo; podríamos encontrar algunos aportes al respecto en Zeichner (1993) cuando nos dice:

Se ha producido una enorme confusión respecto a lo que en ciertos casos significa la expresión reflexión y otras con ella relacionadas, como investigación del profesor, capacitación, reestructuración. Hemos llegado al extremo de que el conjunto de creencias existentes en la comunidad educativa sobre la docencia, el aprendizaje, la enseñanza y el orden social, se ha incorporado al discurso sobre la práctica reflexiva, vaciando prácticamente de sentido el término reflexión. (p. 44)

El mismo autor, en la búsqueda de una definición conceptual sobre la “noción de reflexión”, nos dice lo siguiente:

Desde un punto de vista superficial, este movimiento internacional que se ha desarrollado en la enseñanza y en la formación del profesorado bajo la divisa de la reflexión puede considerarse como una reacción contra la visión de los profesores como técnicos que sólo se dedican a transmitir lo que otros, desde el exterior de las aulas, quieren. (p. 46)

Por ende, la “transformación e innovación” de la práctica puede considerarse como el punto de llegada de todo el proceso de intervención. Los maestros reflexivos, nos dice Zeichner (1993) evalúan su actividad docente planteándose la cuestión: ¿Me gustan los resultados y no sólo se han cumplido mis objetivos? Creo que aquí es donde se precisa con claridad esta práctica reflexiva tendiente a materializar un proceso de investigación en la acción, es decir, un proceso de intervención de la práctica.

Descripción del problema

Para el caso de nuestro estudio, a partir de las jornadas de observación y prácticas profesionales que realizan los futuros docentes en las escuelas de educación secundarias y con apego a los principios pedagógicos y competencias para la vida que orientan el Plan de Estudios 2011, a un vigente de la Educación Básica y los Aprendizajes Clave del Nuevo Modelo Educativo 2017, es necesario que el nuevo profesor identifique las formas de intervención docente en el aula que promueven un clima de confianza y favorecen el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión.

Esto implica reconocer formas de organizar al grupo de acuerdo con las características del mismo y los propósitos de la asignatura, integrando el uso pertinente de las tics para el logro de los aprendizajes esperados, utilizar el tiempo escolar con sentido formativo; así como las técnicas e instrumentos de evaluación, las formas de organizar el aula y la escuela para

que sean espacios seguros con las condiciones propicias para el aprendizaje; aunado a lo anterior, diferenciar las acciones que promueven una relación afectiva y respetuosa entre el docente y los alumnos.

Estos son los rasgos deseables del futuro maestro de educación secundaria, tal como es definido en uno de los campos del perfil de egreso “competencias didácticas” del Plan de Estudios 1999 (Licenciatura en Educación Secundaria), que consiste:

Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a las necesidades, intereses y formas de desarrollo de los adolescentes, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento establecidos en el plan y programas de estudio de la educación secundaria. (p. 11)

Por otra parte, la Dimensión 2 “Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente” de Perfiles, Parámetros e Indicadores del Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica (Ciclo Escolar 2018-2019), establece que el futuro docente “defina formas de organizar la intervención docente para el diseño y el desarrollo de situaciones de aprendizaje en el aula y la escuela” (p. 39).

Se trata desde luego, distinguir los resultados obtenidos del instrumento de evaluación “Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente (Área Intervención Didáctica) del Concurso de Oposición Ordinario para el Ingreso a la Educación Básica, obtenidos en las dos últimas generaciones que han egresado del programa educativo que se oferta en la Escuela Normal de Atlacomulco, y por ser un aporte para este estudio:

La Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés), la Generación 2012-2016 da muestra de un 87.61% y la Generación 2013-2017 el 93.79%, alcanzando un promedio global 90.7%.

Con respecto a la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en español, lo que fue la Generación 2012-2016 obtuvo un resultado 81.13% y la Generación 2013-2017 el 91.17%, esto hace un promedio del 82.32%. Datos obtenidos del Programa Institucional de Seguimiento a Egresados, Ciclo Escolar 2016-2017.

Dentro de este contexto, se puede decir que los resultados han sido significativos, pero no deja de ser una tarea para seguir fortaleciendo ésta competencia. Además, la formación inicial centrada en la intervención didáctica requiere el aprendizaje de los contenidos, al mismo tiempo determinar actividades que impliquen a los alumnos desarrollar habilidades cognitivas como: pensar, expresar ideas propias, observar, explicar, buscar soluciones, preguntar e imaginar.

Preguntas y objetivos de la investigación

Cabe señalar que la pregunta central de esta investigación puede formularse como sigue: ¿Qué reconocimiento hacen los estudiantes normalistas sobre el dominio y desarrollo de sus competencias didácticas en la intervención de la práctica docente?

También se puede decir que, la investigación tuvo como propósito central conocer el desarrollo óptimo de las competencias didácticas durante la intervención docente en las jornadas de observación y prácticas efectuadas en las escuelas secundarias durante el Ciclo Escolar 2017-2018, implicando al diseñar, organizar y poner en práctica estrategias de enseñanza para lograr que los alumnos se involucren en situaciones de aprendizaje. Esta meta se concretó en los siguientes objetivos específicos:

- Describir la experiencia de los docentes en formación sobre la capacidad de intervención que manifiestan en el aula para atender el nivel desarrollo y los procesos de aprendizaje de los alumnos de educación secundaria.
- Reflexionar sobre los cambios que pueden idearse para modificar las rutinas organizativas en el aula como paso previo a la innovación didáctica.
- Analizar las competencias que deben articularse para fundamentar y regular los procesos de enseñanza y aprendizaje en los adolescentes de secundaria.

METODOLOGÍA

Enfoque

El objeto de estudio que se expone podría hablarse de un tipo de investigación de corte cualitativo porque nos proporciona una mayor profundidad en la respuesta y así una mayor comprensión del fenómeno estudiado, basada en la experiencia de la intervención didáctica en un contexto real del trabajo docente de los estudiantes en formación, y fundamentado en el método cualitativo investigación-acción.

A decir de Pérez Serrano (1998), investigación acción es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica.

Diseño

Para abordarlo, el estudio se realizó en dos momentos:

Primero se propuso a la muestra de alumnos normalistas en formación de la Licenciatura en Educación Secundaria con la Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés), Español e Historia que cursaban el cuarto y sexto semestre (Ciclo Escolar 2017-2018) desde el referente de las jornadas de observación y práctica docente que han realizado, mediante una encuesta, con indicadores fundamentadas a la competencia didáctica y se trató de averiguar cómo la valoran desde el punto de vista del desempeño en el aula como profesores de educación secundaria.

En segundo lugar, se trató de que también los docentes en formación de ambas licenciaturas, expusieran en una breve entrevista estructurada (serie de interrogantes preestablecidos con una serie limitada de categorías de respuesta) su visión de cómo han atendido y mejorado las fortalezas y/o debilidades detectadas desde la formación inicial.

Participantes (población y muestra)

La población estuvo conformado por 54 estudiantes normalistas que cursan las distintas Licenciaturas en Educación Secundaria (Inglés, Español e Historia), que fueron considerados para contestar el cuestionario de la encuesta y preguntas de la entrevista, para ello se determinó una muestra de tipo aleatoria: el 31.4% estaban estudiando el cuarto semestre de la Licenciatura con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés); 27.7% representa a los estudiantes del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español; 11.1% son alumnos del cuarto semestre de Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia; y el 29.6% docentes en formación del sexto semestre de Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés). Todos ellos con una buena actitud e iniciativa para colaborar con las respuestas de la encuesta realizada.

Técnica e instrumento

Se definieron los indicadores de competencia centrado desde el Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria para la formulación de una encuesta y entrevista con estudiantes en formación, dirigido hacia la perspectiva que tienen sobre el desarrollo de la intención didáctica en el aula de clases en las jornadas de prácticas en las escuelas secundarias, los cuales fueron:

- Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a las necesidades, intereses y formas de desarrollo de los adolescentes.
- Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos.
- Identifica necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos; las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares.
- Aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos.
- Es capaz de establecer un clima de trabajo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio.
- Reconoce los procesos de cambio que experimentan los adolescentes, pero distingue que esos procesos no se presentan de forma idéntica en todos, sino de manera individual y única.
- Selecciona los materiales y recursos adecuados para propiciar aprendizajes, incluyendo el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Determina formas de utilizar el tiempo escolar en actividades con sentido formativo para los alumnos.
- Es un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

La intervención didáctica es toda actuación docente con la intención de enseñar y las formas de interacción didáctica son muy diversas, ya que dependen de múltiples factores (epistemológicos, didácticos, contextuales, etc.) que inciden en mayor o menor medida en la labor y desempeño del profesorado; es por ello que las reformas curriculares implican que los maestros adquieran nuevos aprendizajes, una forma de concebir la construcción del conocimiento y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tal es el caso en la Dimensión 2 “un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente” en Perfiles, Parámetros e Indicadores para Docentes de Educación Secundaria se relaciona con el saber y saber hacer del docente para planificar y organizar sus clases, evaluar los procesos educativos, desarrollar estrategias didácticas y formas de intervención para atender las necesidades

educativas de los alumnos, así como para establecer ambientes que favorezcan en ellos actitudes positivas hacia el aprendizaje.

Esto implica entonces que el futuro docente debe tener presente cuándo y cómo diversificar estrategias didácticas, así como también establecer los criterios de evaluación del proceso educativo con fines de mejora; por último señalar acciones para la creación de ambientes favorables para el aprendizaje en el aula y en la escuela.

Por tanto, la tarea de formar nuevos maestros demanda el esfuerzo conjunto de profesores de las escuelas normales y las secundarias; por esto, es importante definir y valorar, de manera explícita, el papel específico que ambos pueden asumir en esa empresa común. Se espera que profesores de educación secundaria, como expertos, cumplan la función de asesoría durante las observaciones y prácticas educativas en las aulas, guiando a los estudiantes en los procedimientos y toma de decisiones adecuadas para mejorar la calidad de la enseñanza y transmitiendo sus saberes y experiencia en el trabajo con grupos escolares.

RESULTADOS

Declaraciones de los docentes en formación sobre la habilidad para la intervención docente:

El 85.1% de los docentes en formación reconocen que, sí saben diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a las necesidades, intereses y formas de desarrollo de los adolescentes durante las jornadas de prácticas que desarrollan en la escuela secundaria, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento y desarrollo de habilidades establecidos en el plan y programas de estudio de la educación secundaria. Un ejemplo es:

Como maestros que estamos iniciando a desarrollar nuestras prácticas en los grupos de una escuela secundaria, debemos conocer a nuestros alumnos para saber cuáles son intereses y capacidades, y poder trabajar y adecuar los temas de reflexión. Tenemos que diseñar estrategias favorables para el aprendizaje. (Aa21)

En cambio, el 14.8% de los estudiantes manifiestan que aún se les dificulta planear correctamente a partir de los temas asignados porque no se tiene un amplio conocimiento de los mismos; además, hace falta una variedad de estrategias de enseñanza para poder involucrar a los adolescentes en tareas más atractivas hacia el aprendizaje. Como evidencia:

Yo siento que me hace falta llevar un poco más de organización en las actividades, ya que la planeación es la base de este proceso, pues en ella se incluyen aspectos como la distribución del tiempo, la secuencia de las actividades, conocimiento del aprendizaje

esperado, formas de evaluación, el material didáctico, que nos permiten el trabajo sistemático en el aula. (Aa40)

Con respecto al reconocimiento de las diferencias individuales de los educandos, sin dejar a un lado la aplicación de estrategias didácticas para estimularlos, en especial, para favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar, los docentes en formación encuestados tienen un reconocimiento aceptable del 36.6%, porque dicen aplicar estrategias didácticas que favorecen y estimulan a los alumnos en sus aprendizajes, considerando las diferencias individuales. Una afirmación:

Lo primero que hago cuando ingreso a un salón con alumnos nuevos, es ir identificando y conociendo las características y gustos de cada joven, esto me permite elegir las actividades más correctas para incluirlos a todos; además, trato de monitorear con mayor atención el trabajo de los alumnos con riesgo de fracaso escolar, motivándolos a la investigación en cada uno de los contenidos. (Ao29)

No obstante, el 33.3% señalan que les resulta complicado diseñar actividades y adaptarlos de acuerdo a las particularidades de los adolescentes, no son capaces aun de saber involucrar aquel alumno que manifiesta riesgo de fracaso escolar, así como brindar mayor atención aquellos alumnos en situación de riesgo. Una declaración al respecto:

Como futuro docente, no me siento capaz o con la suficiente preparación para atender las diferencias individuales de mis alumnos, ya que el tiempo para realizar nuestras prácticas es muy corto. (Aa51)

En el caso del indicador “identificar necesidades especiales de educación” que pueden presentar algunos de sus alumnos, el 44.4% de los encuestados mencionaron que es necesario observar a los adolescentes e identificar sus necesidades, fortalezas y debilidades, y cuando se necesita una ayuda con algún alumno en particular se acude con un especialista o docente de la escuela normal. Un ejemplo de ello es:

En la escuela que me tocó practicar tenía una alumna de segundo año con dificultades de aprendizaje, yo daba las instrucciones, pero ella tenía dificultad para escuchar y escribir, por lo que fue necesario acercarme hasta su lugar para orientarla, ayudarla para que participara en mi clase, porque básicamente existe esa preocupación por el alumno. (Ao3)

Por otra parte, el 55.5% reconoce que no se tiene conocimiento o idea de cómo tratar o atender a un adolescente que manifiesta una necesidad especial de aprendizaje mediante propuestas didácticas particulares, sobre todos es difícil atender cuando se tienen más de 40 alumnos en un grupo, o porque no se sabe cómo adecuar las actividades para alumnos con alguna discapacidad. Veamos la siguiente declaración al respecto:

Sí logro identificar los casos con necesidades especiales, pero me resulta complicado o confuso el saber qué recurso apoyarme para atenderlo de una mejor manera, porque nunca se me ha enseñado, o el último de los casos lo atiende el maestro titular del grupo por tener mayor dominio sobre conceptos psicopedagógicos. (Aa49)

Con respecto al conocimiento, aplicación de distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad sobre el desempeño docente, el 83.3% de los estudiantes encuestados reconocen que en todas las prácticas de conducción realizan evaluaciones con el propósito de conocer si el estudiante está adquiriendo los aprendizajes esperados, en caso de que no, reforzar el método de enseñanza y los procedimientos didácticos que se aplican. Un ejemplo:

En mi planeación o proyectos trato de que la evaluación sea enfocada a los contenidos desarrollados en clases; he llegado a diseñar rúbricas y elaborar exámenes, al igual utilizo algunos organizadores gráficos lo cual me permiten evaluar el desempeño de los alumnos y ver qué tanto aprendieron, sobre todo tener presente qué debo de mejorar en cuestión de los temas del programa o aprendizajes clave de la asignatura. (Aa23)

No obstante, el 16.6% considera que la evaluación es la parte que no dominan en su totalidad, ya que es un poco complejo, aun no se conocen todas las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo de la educación básica.

Refiriéndome a la capacidad de establecer un clima de trabajo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio. La mayoría de los estudiantes normalistas tienen un reconocimiento aceptable del 92.5% con la intervención que realizan en el grupo, porque se fomenta una buena relación con los alumnos, se busca mantener un ambiente ordenado, cordial, comunicación sana y de respeto; no así el 7.4% dicen que no todo es negativo, sin embargo, al momento de buscar el placer o gusto por el estudio no logran que todos los alumnos centren su interés en la clase y promover una mejor convivencia.

Por otra parte, sobre el reconocimiento de los procesos de cambio que experimentan los adolescentes, el 64.8 % de los estudiantes en formación señalaron que ya se tienen antecedentes de los cambios que enfrenta los adolescentes, porque a partir de ello se busca

que las actividades se desarrollen y se trabaje en base a sus intereses y características, aunque es una etapa controversial debido el cambio de comportamiento o actitudes que manifiestan.

En el otro extremo hay un 35.1% de los encuetados que señalaron reconocer los cambios que los chicos de secundaria viven o experimentan, sin embargo, hace falta aplicar estrategias adecuadas para atender las necesidades e inquietudes de los adolescentes. Veamos una declaración:

Cada alumno tiene distintas necesidades y diferentes estilos de aprendizajes, entonces en nuestros planes de trabajo semanal debemos considerar estos puntos, ya que en la escuela normal se estudia un poco el desarrollo de los adolescentes, el cual nos explica todo lo que sucede durante esta etapa. (Ao43)

Ahora veamos a la selección de materiales y recursos adecuados para propiciar aprendizajes, incluyendo el uso de las tics; el 88.8% de los estudiantes encuestados señalaron emplear diversos materiales y uso de las tecnologías recientes en aula, generando un ambiente atractivo para los alumnos, ya que es necesario innovar en las clase para que los chicos de secundaria se interesen por el tema; mientras que el 11.1% expresaron que les hace falta hacer uso de las tics, ya que es todavía un recurso inaccesible en muchas escuelas, por lo tanto, no se planea en una secuencia didáctica con el apoyo de estos recursos. Como evidencia:

Yo siempre les llevo a mis alumnos materiales como fotocopias, hojas de color, esquemas, selección de multimedia, así como videos, diapositivas y otros recursos de gran utilidad, ya que estos propician mayor atención e interés por el aprendizaje. (Aa8).

Por último, es necesario decir las formas de utilizar el tiempo escolar en actividades con sentido formativo para los alumnos, en donde el 79.6% de los docentes en formación expresaron que cada clase está orientada para lograr o cumplir los aprendizajes esperados, planificadas según la complejidad y extensión, por lo que las actividades siempre estarán planeadas por tiempos para trabajarlo, ya que una clase organizada de manera efectiva ayuda a cumplir los objetivos del día. Una afirmación es:

Tener el manejo de los tiempos en cada actividad me ayuda poder lograr que los alumnos se mantengan trabajando en todo momento, sin embargo, ya en el aula te das cuenta que el tiempo no alcanza y los alumnos no terminan la tarea, entonces no puedo avanzar dejando en ocasiones actividades inconclusas. (Aa5)

Sin embargo, el 20.3% aclaran que les cuesta trabajo marcar los tempos, ya que en ocasiones les gana la ansiedad por tratar de cumplir al pie de la letra el tiempo establecido en cada secuencia didáctica del plan de clase.

CONCLUSIONES

Parafraseando a Fierro (2010), el docente en formación al intervenir en su práctica tendrá el conocimiento de investigar, indagar, no conformarse con lo que parece obvio, sino más bien ir en busca de las últimas razones del por qué su práctica tiene tales efectos en sus alumnos y junto con éstos también encontrar respuestas a sus cuestionamientos, además de crear una actitud proactiva para que pueda poner en práctica las respuestas obtenidas en su actividad diaria que se conjuga en las cuatro paredes que conforman el aula de clases.

Las principales conclusiones finales del estudio realizado son:

- Para los estudiantes que se están formando para la docencia, la planeación es la base de todo proceso educativo, que permiten el trabajo efectivo en el aula.
- Tomar acuerdo entre el titular del grupo y docente en formación para hacer un análisis profundo de las características y habilidades del grupo, es una necesidad para dialogar y revisar el logro de los aprendizajes clave que se le brinda a los estudiantes.
- Estudiar más a los alumnos para conocer su interés y capacidades específicas, de tal manera que las actividades planeadas sean adecuadas a su nivel de desarrollo y aprendizaje, además debe existir confianza y buena retroalimentación.
- Durante las jornadas de prácticas se obtienen experiencias exitosas y no exitosas de los cuales se aprende para repensar la intervención docente, también conocimiento implícito para una enseñanza inclusiva.

Como señala Schön (1998), “cuando un profesional reflexiona desde su práctica, los posibles objetos de su reflexión son tan variados como los tipos de fenómenos ante él y los sistemas de saber desde la práctica que él le aporta. Puede reflexionar sobre las formas y apreciaciones tácitas que subyacen en un juicio, o sobre las estrategias y teorías implícitas en un modelo de conducta” (p.67).

REFERENCIAS

- A. Schön, Donald (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.
- Delamorit, S. (1987). La interacción didáctica. Madrid: Kapeluz.
- Elliott, J. (2000). El cambio educativo desde la investigación-acción. Morata. España.
- Fierro, C., Fortoul, F. y Rosas, L. (2010). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. Barcelona: Paidós.
- M. Zeichner, K. (1993). "El maestro como profesional reflexivo", en Cuadernos de Pedagogía, núm. 220, monográfico "El profesorado". Barcelona.
- Pérez Gómez, Á. (1990). "El profesor como profesional autónomo que investiga reflexionando su propia práctica", en John Elliott, La investigación- acción en educación. Madrid: Morata.
- Pérez Serrano, G. (1998). Investigación cualitativa: Retos e Interrogantes. La Investigación-Acción. Madrid: Muralla.
- SEP. Perfiles, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes. Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica. Ciclo Escolar 2018-2019. México.
- SEP (1999). Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Secundaria. México.

LOS HÁBITOS ALIMENTICIOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Mario Alberto Mojardin Melgar
coyak_84@hotmail.com

Escuela Normal del Valle de Mexicali Ejido Campeche

RESUMEN

El presente trabajo es producto del reporte parcial de una investigación que actualmente se está llevando a cabo como alumno del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores de la UPN de la región Noroeste, se indaga sobre los aspectos formativos que tienen relación con los hábitos alimenticios en la formación inicial de los docentes, tratando de reconocer los aspectos que están influyendo en el perfil de egreso de estos contenidos que actualmente son de relevancia para el Estado de Baja California derivado de las graves problemáticas de sobrepeso y obesidad que presenta su población.

Se presentan antecedentes de la problemática derivado de inadecuados hábitos alimenticios en la población, así mismo, el desarrollo breve de temas relacionados con la formación inicial de profesores y las prácticas que debe realizarse en la actualidad, para finalizar con el diseño metodológico y aplicación de instrumentos que se están analizando para dar cuenta de las situaciones actuales que se viven en relación al tema señalado, tratando de contribuir desde alguna perspectiva y viabilidad para abatir dicha problemática.

PALABRAS CLAVE: Instituciones Formadoras de Docentes, Formador de profesores, hábitos alimenticios.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Al estar laborando actualmente en la Escuela Normal del Valle de Mexicali Ejido Campeche ubicada en el Poblado Benito Juárez, la cual oferta la Licenciatura en Educación Primaria, los futuros docentes en algunas ocasiones no llevan los contenidos y temas revisados en las materias de la escuela normal para ser implementados en sus jornadas de observación y práctica docente en la escuela primaria, con ello, no se genera un proceso de aplicación de la teoría y la práctica, necesario para modificar esquemas de pensamiento sobre los contenidos, la realidad y la forma en que debe enseñarse actualmente, estas situaciones

se consideran sumamente preocupantes, debido que son tiempos y espacios, que difícilmente se recuperaran de la formación inicial de profesores.

Es preocupante el hecho de que los futuros docentes estén egresando de las escuelas normales sin practicar contenidos que requieren asumirse bajo otras perspectivas de enseñanza por su relación cultural y contextual como lo son los hábitos alimenticios, si a estas situaciones le aunamos los hábitos propios que el normalista trae consigo y los modelos de formación que está observando de los docentes titulares respecto a los contenidos de enseñanza y alimentación, las rupturas conceptuales sobre la enseñanza y trabajo de estos contenidos no quedan clarificadas para desempeñar funciones significativas para cuando estén en el servicio.

Es necesario que las instituciones formadoras de docentes definan que contenidos deben practicar los futuros profesores, cuáles pueden ser detonantes de procesos de formación, que exista una vinculación de tiempos y programación de contenidos para las practicas docentes, obteniendo una amplia posibilidad de comparación en asimilación de contenidos educativos en los alumnos del nivel primaria. Incluso en estos temas relacionados con el contexto de la Escuela Normal, las instituciones deben ejecutar procesos que coadyuven a fortalecer el perfil de egreso en cierto sentido social.

Es importante determinar cuáles son las teorías implícitas y la naturaleza de los saberes que tienen los formadores de formadores para saber cómo conciben fortalecer estos cambios conceptuales en el futuro docente, y entender de qué forma pueden darse los puentes de comunicación para las jornadas de observación y práctica, buscando que tengan las menores incidencias formativas para el perfil de egreso, pero principalmente atendiendo este sentido de preocupación social, donde actualmente parte de la sociedad no está educada en hábitos alimenticios saludables, por lo anteriormente mencionado surge el siguiente cuestionamiento rector:

¿De qué manera se está formando el futuro docente en la enseñanza de los hábitos alimenticios las escuelas normales para atender problemáticas socioeducativas en las escuelas primarias?

Objetivo general

Reconocer cuales son los cambios que deben realizarse en las escuelas normales para favorecer la formación del docente respecto al tema de los hábitos alimenticios y el trabajo que pueden realizar en las escuelas primarias para atender problemáticas socioeducativas.

MARCO TEÓRICO

La iniciación de la enseñanza en las Escuelas Normales

Actualmente dentro de la educación se tiene bastantes desafíos, entre ellos lograr que las investigaciones que se realizan desde diversos campos como las ciencias, realmente puedan aportarle de forma significativa en transformar la cotidianidad del contexto social, dentro de la educación se estaría hablando del aula, dejar de estar teorizando para realmente intervenir. En México según Ducoing (2004) después del movimiento de independencia la educación se vio demasiado impactada, cobrando vida las políticas liberales para organizar un sistema educativo para los ciudadanos, postulando la libertad de enseñanza, siendo en 1822 con la compañía Lancasteriana que se constituyen esfuerzos para consolidar la educación primaria pero también los inicios en la formación de docentes.

Durante este proceso de conformación cabe señalar que las escuelas normales debieron sujetarse a los métodos implementados por la compañía Lancasteriana, los cuales se basaban en la enseñanza mutua (Robles, 2004). Ducoing (2004) señala que en el siglo XIX se crean por varios Estados del país escuelas normales, siendo en 1885 cuando se inaugura un segundo curso teórico-práctico por grandes pedagogos de la época, incluyendo temáticas de Pedagogía, psicología, principios didácticos, teoría de la disciplina, entre otros; fortaleciendo así los procesos de formación docente, incluyendo la importancia de la práctica y su contrastación con la teoría, pero fortaleciendo aspectos formativos para quienes se desempeñarían en el campo. Para estos fue necesario entender que los profesores ya no debían seguir con sus prácticas empíricas solamente sino deberían recibir una formación de carácter científico para sus desempeños, quienes colaboraron fueron distinguidas personalidades de esos tiempos, tanto de aspectos literarios, musicales, científicos, que decidieron aportarle como profesores para definir propuestas que conformaran los primeros planes de estudio en educación normal, es decir, los primeros formadores de docentes no tenían tampoco una formación didáctica y pedagógica, pero si tenían saberes disciplinares de lo que ellos dominaban, considerando estas propuestas de estudio la importancia de la práctica docente previo al egreso de la escuela normal y dos campos de estudio.

Es por ello que las instituciones formadoras de docentes deben ser objeto de conocimiento en las ciencias sociales para tratar de comprender de manera más significativa los aspectos que están intervenido en la consolidación de la profesión docente, las intervenciones que se están generando, tratado de comprender y explicar cómo se interpreta la realidad educativa (Chávez, 2018).

Las Practicas del Formador en las Escuelas Normales

Ciertas formas de enseñanza que los formadores implementan en las Escuelas Normales son a partir de sus conocimientos implícitos acerca de aspectos contextuales y sociales que le rodean, los aspectos que fueron parte de su formación escolar y del nivel superior son los que reproduce regularmente cuando está enseñando (Márquez, Youcupicio y Gómez, 2017), esto sucede cuando dejan de actualizarse y habilitarse profesionalmente. Es necesario que los formadores reconozcan que durante sus prácticas se suscitan representaciones implícitas dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, las cuales se exteriorizan de manera no consiente, se podría señalar que forman parte del curriculum oculto, por lo regular son experiencias habituales de vida que se tienen (Márquez, Youcupicio y Gómez, 2017).

Es por ello que las practicas que realiza el formador en las escuelas normales juegan un papel crucial para la conformación de las competencias y concepciones del perfil deseable del futuro profesor; no es algo sencillo, según Czarn (2003) cuando surge el plan de estudios de 1997 se buscó fortalecer la formación para la enseñanza principalmente, para bastantes formadores implico desaprender lo aprendido, esto derivado que durante el plan de estudios de 1984 se trataba de formar maestros investigadores, y aplicar los cambios y programas de estudio posteriores no fue algo sencillo, puesto que los formadores señalan la importancia de interiorizar las propuestas de los nuevos programas, es aquí donde implica cambiar aspectos de la formación profesional o las concepciones personales que se tienen del conocimiento que prevalece en ese momento por el formador. Para alcanzar los rasgos deseables en el perfil de los futuros profesores juega entonces un papel fundamental las practicas que realizan los formadores en las escuelas normales, lo cual representan un gran reto debido que las autoridades y formadores han reconocido como uno de los aspectos más difíciles de cambiar, serán aspectos curriculares importantes a considerar para los diseños y actualizaciones que reciban los formadores y logren conjugar los conocimientos actuales para la formación docente (Czarn, 2003)

Los requerimientos del Formador en el siglo XXI

Por lo antes señalado, es necesario diseñar nuevas estrategias para analizar lo que sucede en la formación docente, mecanismos de formación continua y los perfiles profesionales que tienen los formadores, será necesario que la profesionalización en las instituciones formadoras considere a la preparación profesional (Figuroa, 2000). Ducoing (2013) menciona que es necesario dialoguen los formadores y estudiosos del normalismo sobre el papel que debe ocupar actualmente el formador, donde serán unos acompañantes del proceso formativo, dejando de ser reproductor de saberes. Fortoaul (2013) señala la importancia de que la misma escuela normal sea objeto de intervención, analizando y

criticando lo que sucede en su interior, dirigiendo estos procesos de análisis para que sus formadores reconstruyan los aprendizajes relacionados con la docencia.

Deben ser los formadores quienes propicien en las jornadas de observación y práctica docente, habilidades pedagógicas que posibiliten definir metodologías de enseñanza para las escuelas normales, de esta forma aprenderán a enseñar enseñando, lo cual se lograra solo con un trabajo colegiado en las escuelas normales (Chapa y Livas, 2015).

Para Peña y Sánchez (2016) se requiere un modelo de docentes que esté formado para formar, que se esté actualizando de forma permanente, que reflexione de manera cotidiana, que este comprometido con el cambio, respete la creatividad y libertad, que comparta saberes siendo un guía, deberá ser curioso, tener creatividad, deberá ser consciente de lo que sucede a su alrededor, que logre aceptar y valorar la diversidad. Para Fortoul (2013) una de las estrategias que deben retomarse es la valoración de las practicas docentes por el formador en las escuelas normales, esto permitirá reorientar la vida de las instituciones, consolidando el aprendizaje de sus alumnos y los perfiles del maestro mexicano. Peña y Sánchez (2016) señalan que en el siglo XXI se debe formar a un docente que atienda lo más valioso del magisterio, planteando la necesidad de favorecer en los estudiantes y maestros la adquisición de habilidades, competencias y destrezas que les permitan aprender a aprender, a ser a hacer y a convivir.

METODOLOGÍA

Del paradigma La presente investigación está fundamentada dentro del paradigma cualitativo, el cual implica utilizar y recoger una gran cantidad de materiales, entrevistas, experiencias que den cuenta del fenómeno que se está investigando, arrojando datos descriptivos permitiendo al investigador lograr contrastar, comparar, analizar y diseñar modelos sobre los aspectos planteados, entendiendo las complejas relaciones generadas en la cotidianidad (Rodríguez, Gil y García, 1999).

El método, Se plantea utilizar el método fenomenológico y el hermenéutico, el fenomenológico permitirá explicar las situaciones de los actores involucrados en relación al tema de investigación, debido que estudia las experiencias que suceden en el mundo de la cotidianidad, rescata las experiencias que no están siendo conceptualizadas o categorizadas para conocer más sobre determinado tema, intenta conocer desde la perspectiva de las otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando las situaciones (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Población y muestra, Vale señalar que dentro de estos enfoques el tamaño de la muestra no es importante desde lo probabilístico, debido que el interés del investigador es entender el fenómeno y no generalizar resultados de estudio a poblaciones amplias (Sampieri, 2014). En este sentido se trabajó con una muestra de tipo voluntario, en la cual los

individuos acceden voluntariamente a participar en el estudio donde se ocupa profundizar sobre el tema, del grupo conformado por 29 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria que están cursando el 5to. Semestre en el ciclo escolar 2017-2018 y los cuales debieron formarse con temas relacionados con los hábitos alimenticios en el segundo semestre con el Plan de Estudios 2012, fueron solamente seis alumnos que decidieron participar como sujetos informantes, quienes han demostrado una gran responsabilidad académica y ética en su formación docente.

Instrumentos (no se presentan por el poco espacio para realizarlo), Se diseñó un cuestionario para aplicarlo con los alumnos informantes, dos entrevistas estructuradas, una para los alumnos informantes y la segunda para el formador de docentes que ha impartido los contenidos relacionados con los hábitos alimenticios en la escuela normal, así mismo, una batería de preguntas que fueron guiando los informes que entregaron los alumnos producto de sus jornadas de observación y práctica docente, en las cuales aplicaron contenidos relacionados con hábitos alimenticios, recabando finalmente los diarios de campo y las planeaciones diseñadas para ser analizadas con perspectivas críticas de fundamentación actual.

El instrumento diseñado se divide en cinco subcategorías de análisis las cuales son: 1.- Conocimientos generales de problemas educativos, 2.- Lo referente al docente de primaria y su enseñanza, 3.- Los relacionados con sus prácticas docentes, 4.- Lo relacionado con la Escuela Normal y su enseñanza, y 5.- Contenidos de educación primaria; estos elementos refieren a planteamientos de hábitos alimenticios, constando de 36 reactivos de opción múltiple para señalar la respuesta, en su aplicación no requiere estar presente un encuestador, se considera que no tiene alguna complejidad para ingresar al sitio web y dar respuesta a las preguntas.

Resultados (se utiliza solo la aplicación de cuestionario y entrevista a los alumnos)

Al finalizar la descripción y análisis del presente cuestionario es necesario plantear los siguientes aspectos para comprender de qué manera se puede atender lo relacionado con los contenidos de alimentación en la Formación Inicial de Profesores, ya que actualmente son de preocupación Nacional, Estatal y Social, se concluye lo siguiente:

1.-Los alumnos carecen de conocimiento sobre los principales problemas que tiene México y el Estado de Baja California, dejando de atender problemas socioeducativos que la formación docente debe contemplar. 2.-Los alumnos desconocen el grave problema de sobrepeso y obesidad que presenta el Estado de Baja California producto de los inadecuados hábitos alimenticios, dejando de cumplir propósitos planteados por asignaturas de su formación como es Desarrollo Físico y Salud. 3.- Reconocen la importancia de los hábitos

alimenticios para la vida de ser humano, sin embargo, argumentan no recibir la suficiente información por la escuela normal para tener un dominio amplio en el tema, dejando de aplicar los conocimientos en el plano actitudinal y procedimental de la escuela primaria, quedando en un dominio teórico solamente. 4.-Los alumnos están practicando la mayor parte de su formación en dos asignaturas, dejando de aplicar instrumentos y contenidos que tienen una relevancia socioeducativa actualmente según lo establecido por la malla curricular 2012, dejando de fortalecer las competencias profesionales del perfil de egreso. 5.-Desde la formación inicial los alumnos ya están preponderando la enseñanza de contenidos educativos, dejando de concebir la aplicación del currículo en su totalidad como parte del desarrollo integral del educando. 6.-Se observa que la violencia y alimentación, que son problemáticas sociales actuales, dejan de tener prioridad para el futuro profesor en su formación, y no reconoce el gran impacto que desde este sector puede aportar a los problemas sociales. 7.- Los alumnos no consideran que los contenidos de alimentación requieran de un esfuerzo extraordinario para su enseñanza, pero si les preocupa cómo generar realmente un cambio en el pensamiento de los educandos. 8.- Los modelos de observación en las escuelas primarias (docentes) que están formando al futuro profesor no están siendo congruentes con los propósitos curriculares establecidos, preponderando a ciertos contenidos del currículo, dejando de atender las problemáticas socioeducativas en la escuela primaria. **(faltan plantear otros ocho puntos, pero fue imposible para obviar espacio)**

CONCLUSIONES

En definitiva, se puede observar que no se están cumpliendo los propósitos de la asignatura de Desarrollo Físico y Salud para la formación del futuro profesor en contenidos relacionados con alimentación, así como una debilidad en los propósitos de los trayectos formativos de la malla curricular 2012, impactando en las competencias profesionales del perfil de egreso.

-Se considera que es realmente poco el tiempo destinado en la formación inicial de profesores para tratar temas relacionados con los hábitos alimenticios saludables, los cuales están afectando de manera grave a la población mundial, nacional y estatal.

-Que las instituciones de formación docente cumplan funciones de trabajo interinstitucional con sus alumnos, para atender problemáticas socioeducativas actuales, reorientando las finalidades que como institución pueden tener.

Las instituciones formadoras de docentes deben contar con maestros que tengan experiencia en el nivel básico, al menos con aquellos formadores que trabajen en las asignaturas de la malla curricular, sin embargo, en su mayoría son de formación universitaria, los cuales carecen de elementos pedagógicos para profundizar de forma significativa en los

estudiantes. Es necesario que los cambios curriculares que se generen en normales consideren primeramente tener actualizada su planta docente, no pueden diseñar programas basados en competencias cuando sus docentes no son competentes, estos cambios deberán estar acompañados de una actualización, pero didáctica, pedagógica, de criterios que valide el formador de docentes, no de orientaciones o manuales para desempeñar una clase con ciertos contenidos, lo cual sucedió anteriormente en actualizaciones curriculares.

El camino de la reconstrucción docente está iniciando con la implementación del nuevo reglamento y malla curricular en 2018, dichas acciones consideran algunas situaciones mencionadas por autores desde hace algún tiempo, esperamos que el seguimiento y evaluación de estos procesos den cuenta de los avances o retrocesos que se tendrán, de esta forma impulsar las áreas que deben abonarle más a la formación de profesores.

REFERENCIAS

- BBC, MUNDO. (2016) ¿Cuáles son los países con mas obesos en el mundo?. Recuperado de http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/04/160401_salud_paises_mas_obesos_lb
- Bojórquez, L.(2014). Alimentación en el norte de México: conductas de riesgo en las mujeres. Recuperado de <https://www.colef.mx/saladeprensa/?p=19114>
- De la Peña, A. (2015). La educación inclusiva: responsabilidad de Universidades y Normales. Recuperado de http://www.uam.mx/cdi/pdf/s_doc/biblioteca/pol_inclusivas/5_inclusiva.pdf
- DGESPE. Plan de Estudios 2012. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular
- DGESPE. Plan de Estudios 2012. Proyectos de intervención socioeducativa. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/proyectos_de_intervencion_socioeducativa_lepri.pdf
- FAO. (2017). Sobre peso afecta a casi la mitad de la población de todos los países de América Latina y el Caribe salvo por Haití. Recuperado de <http://www.fao.org/news/story/es/item/463699/icode/>
- OMS. Obesidad y sobre peso. (2017). Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/es/>
- Plan de Estudios 1945 para la Carrera de Profesor de Enseñanza Primaria. Recuperado de http://www.enesonora.edu.mx/Alumnos/Plan_estudios_2012/Planes_anteriores/PLAN_1945/PLAN1945_PROFESOR_PRIMARIA.pdf
- FAO. Nutrición Humana en el Mundo en Desarrollo.(2002). Enfermedades crónicas con implicaciones nutricionales. Recuperado de <http://www.fao.org/docrep/006/w0073s/w0073s0r.htm#bm27x>
- OMS. (2017). 10 datos sobre la obesidad. Recuperado de <http://www.who.int/features/factfiles/obesity/es/>
- OCDE. (2016). Estudios de la OCDE sobre los Sistemas de Salud: México. Recuperado de <https://www.oecd.org/health/health-systems/OECD-Reviews-of-Health-Systems-Mexico-2016-Assessment-and-recommendations-Spanish.pdf>

- Gómez, A.(2015). Mueren por obesidad al año 170 mil. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/periodismo-de-investigacion/2015/07/14/mueren-por-obesidad-al-ano-170-mil>
- Plan Estatal de Desarrollo de Baja California 2014-2019. Recuperado de <http://www.copladebc.gob.mx/PED/documentos/Actualizacion%20del%20Plan%20Estatal%20de%20Desarrollo%202014-2019.pdf>
- INSP. Líneas de Investigación. Recuperado de <https://www.insp.mx/lineas-de-investigacion.html>
- COPLADE. (2013). Programas para la prevención y atención del sobrepeso y la obesidad en Baja California. Recuperado de <https://www.insp.mx/lineas-de-investigacion.html>
- Chapa, M. y Livas, P. (2015). La formación inicial de profesores en las Escuelas Normales. Recuperado de <http://www.rediech.org/inicio/images/k2/Red10-pp28-35.pdf>
- Divina, L., Burrola, L., Morales, M. (2017). El perfil deseable de los maestros para la formación docente en las escuelas normales del Estado de Chihuahua. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/4/C200117-R082.docx.pdf>
- Ducoing, P. (2013). La Escuela Normal una mirada desde el otro. Los otros y la formación de profesores. Recuperado de <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf>
- Figueroa, L. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las exigencias de la tradición. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=27030105>
- Fortoul, M. (2013). La Escuela Normal una mirada desde el otro. Retos que plantean el análisis y la valoración de las prácticas docentes a las escuelas normales. Recuperado de <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf>
- Lozano, I. (2016). Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México. Recuperado de <file:///Users/escuelanormal/Downloads/22671-55267-1-PB.pdf>
- Medrano, V. Méndez, E. Morales, M. (2017). La educación normal en México elementos para su análisis. Cales son las características y perfiles de los alumnos y docentes adscritos a las instituciones de educación normal. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/108/P3B108.pdf>
- Moreno, M. (2013). La Escuela Normal una mirada desde el otro. Los Organismos Internacionales y las políticas de formación docente. Recuperado de <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf>

Mungarro, J. (2009). La profesionalización de los docentes de las escuelas normales de Sonora. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/poinencias/0518-F.pdf

LA IMPORTANCIA DEL DOCENTE EN LAS TUTORÍAS DE LA ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN FÍSICA

Jorge Posada Ruiz

j_posadaefisica@hotmail.com

Francisco Javier Rodríguez Gutiérrez

paco.cisco@hotmail.com

José Antonio Contreras Saldaña

antoniocontreras_s@hotmail.com

RESUMEN

La educación superior en su etapa de formación continua está atravesando cambios en la actualidad con un modelo activo y participativo en la formación de competencias en sus estudiantes partiendo de los saberes de la docencia, en donde ésta determina estrategias para acompañar a los alumnos en todos los aspectos educativos. Es necesario que se retome los antecedentes de donde procede la labor del docente en aspectos de TUTORIA. Ante tal hecho estudiantes de la escuela normal se han visto afectados por la falta de acompañamiento en este rubro, mismo que se desprende de una gran falta de convicción y participación del docente de la

ESCUELA NORMAL DE EDUCACION FISICA, ante esto se origina una investigación en este rubro, misma que se desarrolla y obteniendo resultados que a la par de ésta pueden aportar para una mejora en las tutorías, detectándose y analizándose los resultados obtenidos de la investigación a la planta docente de la institución a través de un instrumento investigativo elaborado y distribuido en varias áreas importantes como son el conocimientos, la experiencia, el interés por participar y en la propuesta de la capacitación necesaria para poder desarrollar de manera eficiente la labor de tutorías.

PALABRAS CLAVE: Tutoría, Docentes, Compromiso, Alumnos

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La UNESCO en 1997, tratando de promover el mejoramiento de la calidad y la eficiencia de las instituciones de educación superior recomienda al personal docente “estar disponible para los alumnos, con el propósito de orientarles en sus estudios”, e identifica entre sus diversas responsabilidades la de “proporcionar, cuando proceda, orientación y consejo, cursos de recuperación, formación para el estudio y otras formas de apoyo a los estudiantes,

comprendidas las medidas para mejorar sus condiciones de vida”. (UNESCO, 1998) Siendo estos conceptos las premisas de la tutoría en las escuelas.

La educación superior hoy se transforma, ha y está atravesando cambios en la actualidad, con un modelo activo y participativo en la formación de competencias en sus estudiantes partiendo de los saberes de la docencia en donde está determina estrategias para el logro de los aprendizajes esperados.

Una de las condiciones necesarias para lograr los cambios en los estudiantes es la colaboración de la tutoría considerando la modalidad individual, pequeños grupos, entre pares y la del especialista, permitiendo al estudiante el desarrollo de sus potencialidades orientándolos, estimulándolos de forma constructiva al ser empático con él.

Dentro de la educación superior la tutoría tiende a ser utilizada como una detonante estratégica para la colaboración de apoyo a la solución de distintos problemas de índole actitudinal, social o académico según lo requiera el estudiante, dentro de las instituciones educativas.

Al afrontar los cambios que se están dando en la educación superior los docente de la escuela normal de educación física son parte fundamental en el ámbito de la tutoría como una dimensión que apertura la estabilidad del estudiante y no como una disciplina de rigidez, en este espacio que se produce de forma cotidiana viene el acompañamiento que la docencia de forma ética y profesional aporta simbólicamente una tendencia de vida mejor al estudiantado, acción que se produce adjunto al proceso académico.

Es así que, en este contexto, se percibe que la tutoría es de una tendencia de logro en la docencia y una gran transformación en el estudiante, actualmente el debate humano es el apoyo del uno al otro, desde las competencias y saberes del docente hasta el fortalecimiento del especialista, siendo así la tutoría la actividad que enfoca de abatir las barreras que al estudiante le aquejan en su diversidad humana.

Además de no dejar fuera que son agentes en formación y que de forma posterior serán la transposición de esta actividad, de tal forma que acentuar la tutoría del docente es una estrategia de diversidad de ventajas al ofrecerla.

Y que por naturaleza se debiera formar al estudiante ante este aspecto de la tutoría, pues en un futuro el será el docente que la ejerza, estructurando su pensamiento y orientando las conductas para forjar los aprendizajes de sus alumnos tanto humanos como académicos, y que de forma progresiva de la realidad que atraviesan ambos al salir avante, el compartir con otros. Es uno de los medios más importantes que tiene para expresar sus más variados sentimientos, intereses y aficiones desde la formación de formadores, en sí la tutoría debe jugar un proceso de relevancia en la docencia de la escuela normal.

En este mismo orden de ideas, el docente de la escuela normal se considera como agente participativo de la formación del desarrollo humanista del estudiante ya sea de forma colectiva en la participación o de actividad asociativa, en pequeños grupos donde no es más que un apoyo más que se brinda a los estudiantes con la finalidad de mejorar el rendimiento en sus estudios y orientarlos para solucionar las dificultades que se presenten el proceso de estadía en la escuela normal.

Hay una visión de distintas modalidades de la tutoría docente en relación a los procesos académicos y sociales del estudiante. En donde la labor comprensiva de las dos partes tutor-tutorado deberán cooperar para percibir la situación que se debe solucionar al salir adelante.

Algunos de los docentes no han comprendido la tutoría al estudiante, o esa relación de ética profesional que se debe aportar en la institución educativa una expectativa que hoy juega un rol esencial en la docencia que trasciende en la vida de la escuela normal, lamentablemente no se llega a la comprensión de esta relevancia, por diferentes aspectos como lo son: la capacitación, el número de horas de la docencia en la escuela normal, por mencionar algunos.

Algunos de los docentes no han comprendido la tutoría al estudiante, o esa relación de ética profesional que se debe aportar en la institución educativa una expectativa que hoy juega un rol esencial en la docencia que trasciende en la vida de la escuela normal, lamentablemente no se llega a la comprensión de esta relevancia, por diferentes aspectos como lo son: la capacitación, el número de horas de la docencia en la escuela normal, también es necesario considerar que, no todos los profesores son de tiempo completo, situación que lleva a los mismos a ocupar la mayor parte de sus horas a cubrir, ya sea la materia o materias asignadas, con las responsabilidades que eso conlleva, planeaciones, preparar la clase, revisión de trabajos y exámenes, etc. Además de las actividades que se tenga que realizar en el departamento en el que fue comisionado. El trabajo de tutorías generalmente no está dentro de la carga curricular, por lo que se puede considerar un trabajo “extraordinario”, “gratis”, además de la responsabilidad moral, que implica tener a su cargo a un alumno. Situación que lleva al tutor a solo cumplir con lo mínimo que se le solicite. Evidentemente no es el mismo compromiso que tiene el encargado del departamento o las que esperan las autoridades de la Escuela.

A pesar de la relevancia de la tutoría, se representa en la acción docente como escasa con pocos productos de accionar o que sólo se debe dar la cátedra y escuchar al estudiante, sin cambiar las estrategias de atención a estos, está es la manera de conducirse y utilizar el cumplimiento de los avances programáticos como una salida a su responsabilidad de dar la tutoría.

Esto explicaría alguna de las razones del porque la tutoría expresa debilidad en la vida de la escuela normal. Ante esta situación se expresa manifiestamente el accionar procesos

de fortalecer la acción tutorial, de tipo participativo, de capacitación, de carga horaria ya que estos aspectos serían beneficios en el desarrollo del estudiante al saberse comunicar y aprender a formarse como futuro docente

Por lo antes expuesto, en este contexto, es que es necesario analizar en qué medida la participación de los docentes en las actividades de tutoría realizadas en ámbito de formación del estudiante normalista, ya que incide en la madurez social de la formación humanista, con el propósito de repensar una nueva forma de trabajo desde el aula, donde los actores o protagonistas no sean únicamente los estudiantes normalistas y el docente, sino también, la propia práctica docente en los distintos niveles educativos de la educación básica. En concordancia con los nuevos enfoques, tendencias y objetivos pedagógicos de la escuela normal la cual tiene el reto de mejorar la calidad de la educación.

MARCO TEÓRICO

A lo largo del tiempo, el proceso de enseñanza aprendizaje se ha centrado en el docente. Sin embargo, esto tiende a desaparecer en la actualidad, pues en la búsqueda de una mejor calidad de la educación, así como al tratar de superar las limitaciones de la educación tradicional, se han desarrollado nuevas ideas de carácter psicopedagógico que han propuesto nuevos rumbos para la educación, junto con una serie de transformaciones que en todos los órdenes sociales se han venido suscitando.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) propuso en el año 2000, como un recurso viable y estratégico para mejorar la calidad en el desempeño de los estudiantes, una metodología para establecer programas de tutoría en sus instituciones afiliadas, partiendo del reconocimiento de que su situación distaba mucho de lo manifestado en los objetivos de un sistema de educación superior de la magnitud e importancia del nuestro. (Romo López, 2001)

Así, las instituciones emprendieron un arduo trabajo de incorporación de la propuesta, apoyado en un proceso de capacitación que ha ido evolucionando, en función no sólo de las necesidades particulares de aquellas, sino también en reconocimiento de las nuevas perspectivas de formación de profesionales y del concepto actual sobre un actor fundamental en este proceso: el docente.

El programa de tutorías es un programa de fortalecimiento en el cual se adopta un nuevo modelo pedagógico centrado con un papel como orientador en la formación de los estudiantes, que consiste en ofrecer una educación flexible en el aprendizaje y en el fomento de la creatividad y recibiendo apoyo de manera sistemática a través de objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas e integración de grupos de acuerdo a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control, que también tengan como fin el desarrollo de competencias profesionales de los alumnos. El alumno tendrá derecho a

recibir tutoría para orientar y facilitar sus estudios, el ambiente debe ser mucho más relajado y amigable y confidencial, así como mejorar el desarrollo de sus competencias académicas y formación profesional.

La tutoría es una acción que las instituciones de educación superior han contemplado ante una serie de situaciones problemáticas que afectan el desarrollo y operación de sus programas, dificultades que se refleja en la eficiencia terminal y los procesos de titulación.

La ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) dice “la tutoría es un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos”.

La tutoría no debe ser considerada como un hecho aislado, tampoco una simple herramienta, sino como una estrategia, que responda a una visión amplia de la atención del estudiante, enmarcada en políticas nacionales y en referentes de organismos internacionales reconocidos.

En la práctica, es fundamental que los responsables de su ejercicio comprendan la necesidad de ubicar a la tutoría y su verdadero potencial en el contexto institucional, que garantice un impacto favorable en el desempeño del estudiante. Para ello, es necesaria una organización diferente en torno a ella, se debe promover su institucionalización, con esto no se pretende que sea la única herramienta para mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. La tutoría se debe integrar a otras acciones para que en conjunto, se logren las mejoras requeridas.

En la actualidad se precisa de la profesionalización de los docentes, en marcos más flexibles, que les permitan adquirir y aprovechar mejor el saber y las destrezas adecuadas para contribuir a la formación de los estudiantes; con la habilidad de resolución de problemas, capacidad para adaptarse al cambio y a nuevos procesos tecnológicos, con una gran dosis de creatividad y actitud hacia la educación permanente. (Tunnermann Bernmeim & de Souza Chaui, 2003)

Lo anterior tiene mucha relación con la emergencia y práctica de nuevos paradigmas en los procesos de enseñanza aprendizaje y la redirección del foco en los procesos de enseñanza, hacia los del aprendizaje, de manera que el profesor abandone su posición central y se transforme en guía, en un tutor, detonador de aprendizajes; que se transforme en un coaprendiz con su alumno que, sin desaparecer, se mantenga presente en todo proceso de enseñanza aprendizaje.

Así, la UNESCO en 1997, en la preocupación por promover el mejoramiento de la calidad y la eficiencia de las instituciones de educación superior recomienda al personal docente “estar disponible para los alumnos, con el propósito de orientarles en sus estudios”.

Además, en 1998 identifica entre sus diversas responsabilidades la de “proporcionar, cuando proceda, orientación y consejo, cursos de recuperación, formación para el estudio y otras formas de apoyo a los estudiantes, comprendidas las medidas para mejorar sus condiciones de vida”

De esta forma una gran cantidad de docentes intentan ofrecer algo de su experiencia incorporándose a estos programas pasando de su papel de profesor o profesora al de tutor o tutora. Este es un rol con pocos antecedentes en el ambiente escolar, por tal razón las escuelas se ven obligados a crear estrategias para preparar a docentes de diversos perfiles. Para poder enfrentar esta nueva tarea con éxito, o al menos, cumpliendo con los objetivos para los que estos programas han sido creados, las diferentes instituciones se ven obligados a definir sus programas, políticas y estrategias, que incluye la capacitación de sus docentes.

Los estudiantes normalistas son jóvenes que se encuentran en el camino que los lleva a asumir su papel de adultos. No importa su edad, mantienen rasgos de su niñez y de su adolescencia. Son los estudiantes que inician en la educación superior. A lo largo de su vida, probablemente ha existido algún personaje que cubre el rol de tutor, mentor, padre o madre, guía espiritual, etc. Hoy la escuela normal les ofrece un tutor que de alguna manera cubra este papel que hasta hoy tenía o tiene esta figura influyente en su casa o fuera de la institución. Para que siga incidiendo constructiva y positivamente en el proceso de formación de este o esta joven en el ámbito escolar.

En nuestra sociedad y en nuestro ambiente educativo, el tutor ha jugado un papel menor, prácticamente inexistente. La formalidad expresada en un programa de tutoría es una novedad en nuestro ámbito. De allí que su papel varíe en las definiciones y en su importancia. Consideramos que como metodología es puramente formal, y por ende inútil e innecesario partir de definiciones. Es más indicado que la definición de tutor provenga de la calidad y del poder de determinada relación, antes que de criterios arbitrarios que intentan caber en una definición académica en la que quieran enlistarse atributos, condiciones, características, etc. Intentemos construir esta definición a partir de criterios y experiencias, sin temer que en cada Institución esta definición varíe o asuma su propia particularidad.

METODOLOGÍA

La presente investigación se realizó en la Escuela Normal de Educación física de la ciudad de Saltillo Coahuila con la totalidad de los docentes, con la finalidad de conocer el grado de compromiso de estos con la tutoría de sus alumnos. Durante el año escolar 2018-2019, no se pudo aplicar el instrumento a diez docentes, cuatro de ellos se encuentran incapacitados, uno con beca comisión, tres realizaron cambios recientes a otras escuelas y dos más que recibieron su jubilación.

Con esta investigación se pretende conocer el interés y el compromiso que tienen los docentes respecto a las tutorías dentro de la institución, así como la opinión que tienen los mismos sobre el tema. Para obtener esta información se realizó una investigación cuantitativa, observacional, no experimental de diseño transversal, se aplicó un instrumento de investigación compuesta por 49 variables, comprendidas en cinco variables complejas. Las respuestas se sometieron a un análisis estadístico con el programa statistic 7.

Se realizaron análisis comparativo (univariable), correlacional y descriptivo (frecuencias y porcentajes). Para garantizar la validez y la confiabilidad de las variables del instrumento se aplicó el análisis de Cronbach, obteniéndose un alfa de 0.92883 y un estandarizado de 0.92669 que difiere del anterior en 0.00214 lo que indica que los valores son muy similares. Y se obtuvo un puntaje que oscila por variable compleja entre 0.78 y 0.93 por lo que bajo el criterio de DeVellis puede establecerse dicho proceso. (DeVellis, 2012).

Dado que ninguna variable presenta valores mayores a 0.95 puede hablarse de no redundancia en ellas.

También se procedió a realizar un análisis correlacional de Pearson, dadas las características de la escala utilizada, el coeficiente de correlación significativo se tomó a partir de 0.45, basado en el n muestral de 49 sujetos y con un nivel probable de error (p) de 0.001. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010).

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

De acuerdo a lo expresado en el tema de investigación es necesario identificar las áreas de oportunidad que pudieran resolver situaciones de apoyo docente hacia los alumnos puesto que se ha observado infinidad de casos que los alumnos en el seguimiento continuo de su quehacer educativo han fracasado o finalizado su estudios sin haberlos concluido satisfactoriamente, es por eso que el proceso investigativo después de realizarlo con la mayoría de los docentes de la escuela normal de educación física y ante un protocolo bien definido nos arroja algunos resultados que en los factores docencia y tutoría es necesario darle la atención debida puesto que el factor principal para poder desarrollar esta acción se encuentra inmerso el alumno como uno de los principal actores de esta investigación, amén de los resultados obtenidos es necesario identificar las razones por las cuales el docente debe lograr una buena actuación de labores tutoriales, analizando y atendiendo además las acciones de los resultados obtenidos.

RESULTADOS

En el caso de resultados Confiabilidad y validez del instrumento (alfa de Cronbach) prueba de confiabilidad y consistencia interna en la presente investigación se dan los resultados de Análisis Correlacional y conclusiones de Frecuencias y Porcentajes.

Se utilizó el análisis de Cronbach para garantizar la validez y confiabilidad del protocolo de investigación, obteniéndose un alfa de .92883 y un estandarizado de 0.92669 que difiere del anterior en 0.00214 lo que indica que los valores son muy similares

Para corroborar la validez y confiabilidad del protocolo de investigación se realizó un análisis de Alfa de Cronbach, obteniéndose un puntaje que oscila por variable compleja entre 0.78 y 0.93 por lo que bajo el criterio de De Vellis puede establecerse dicho proceso.

Dado que ninguna variable presenta valores mayores a 0.95 puede hablarse de no redundancia en ellas.

Análisis correlacional

Se procedió a realizar un análisis correlacional de Pearson, dadas las características de la escala utilizada, el coeficiente de correlación significativo se tomó a partir de 0.45, basado en el n muestral de 49 sujetos y con un nivel probable de error (p) de 0.001. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010)

Análisis correlacional de Conocimientos Sobre Tutoría y Experiencia en tutoría

Los resultados de correlación de *los conocimientos que se tiene sobre la tutoría y la experiencia que se tiene en la tutoría*, en la que podemos observar que los docentes que han *realizados tutorías y que tiene experiencia, conocen bien las labores, las responsabilidades, las obligaciones, las características y las competencias del tutor*, sin embargo no tienen la habilidad de *detectar alumnos con problemas y pocos son los que utilizan estrategias como tutor*.

Por lo que se puede inferir que el hecho de haber realizado tutorías, les ha permitido adquirir experiencia en el área, así como incrementar su acervo, sin embargo, eso no los capacita para identificar a los alumnos con problemas ni tampoco para utilizar estrategias en su clase.

Análisis correlacional de Experiencia que se tiene en Tutoría y el interés para ofrecer tutorías

En este análisis se puede observar como los profesores que han realizado tutorías manifiestan que; quieren ser tutores, que tienen el interés, así como el deseo de aceptar la responsabilidad de ser tutor, sin embargo, no expresan el deseo de ayudar a los alumnos.

Por lo que se puede inferir que los docentes pueden aceptar ser tutores desde una perspectiva solo laboral, como una obligación que tiene el profesor, mas no con una verdadera convicción de querer ayudar al alumno.

Análisis Correlacional del interés para ofrecer tutorías y capacitación

En la tabla se puede observar que a los docentes no se les ha ofrecido ningún tipo de capacitación, solo a aquellos que perciben algún tipo de sueldo. Igualmente expresan su deseo de capacitarse.

Por lo que se puede inferir que los profesores desean capacitarse para aceptar la responsabilidad de ser tutor, a pesar de que no se les ha ofrecido ningún tipo de capacitación.

Análisis Correlacional de Experiencia que se tiene en Tutoría y la capacitación.

Se puede observar como los docentes que han realizado tutorías manifiestan que han recibido capacitación y expresan confianza en que están capacitados para ofrecer la tutoría, así como también utilizan estrategias en su labor docente.

Por lo que se puede inferir que es necesaria la capacitación de los maestros para que puedan realizar con éxito las tutorías en sus alumnos.

Análisis Correlacional de Experiencia que se tiene en Tutoría y el interés para ofrecer tutorías

Podemos observar como los maestros expresan que tienen el conocimiento suficiente sobre tutorías, así como quieren y tienen el interés en ayudar a los alumnos, sin embargo, solamente aceptan la responsabilidad de ser tutor, aquellos que conocen las responsabilidades y las obligaciones del maestro para las tutorías.

Por lo que podemos inferir que se acepta la responsabilidad de ser tutor solamente porque es una obligación para los maestros.

CONCLUSIONES

- Los docentes por el hecho de haber realizado tutorías, les ha permitido adquirir experiencia en el área, así como incrementar su acervo, sin embargo, eso no los capacita para identificar a los alumnos con problemas ni tampoco para utilizar estrategias en su clase.
- Los docentes pueden aceptar ser tutores desde una perspectiva solo laboral, como una obligación que tiene el profesor, mas no con una verdadera convicción de querer ayudar al alumno.
- Los profesores desean capacitarse para aceptar la responsabilidad de ser tutor, a pesar de que no se les ha ofrecido ningún tipo de capacitación.
- Se requiere la capacitación de los maestros para que puedan realizar con éxito las tutorías en sus alumnos.
- Los docentes aceptan la responsabilidad de ser tutor solamente porque es una obligación para los maestros.

Un hallazgo importante en la relación de análisis de frecuencias se encontró que la mayoría de maestros no tienen al menos medio tiempo de horas para poder desarrollar labores de tutoría u horas asignadas a esta área, además, contando con una minoría de maestros con tiempo completo que participan en esta actividad, sin contar a directivos que cuentan con más del tiempo completo.

REFERENCIAS

- DeVellis, R. F. (2012). *Scale Development: Theory and Applications (Applied Social Research Methods)*. United States of America: SAGE Publications, Inc.
- Hernández Sampieri, D., Fernández Collado, D., & Baptista Lucio, D. (2010). *Metodología de la Investigación 5ª Edición*. México: McGraw Hill.
- Porter, L. (mayo de 2006). <http://www.tutoria.unam.mx>. Obtenido de <http://www.tutoria.unam.mx/sites/default/files/11-anconcportermayo6.pdf>
- Romo López, A. (2001). *La tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México: ANUIES.
- Tunnermann Bernmeim, C., & de Souza Chaui, M. (2003). *Desafíos de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento, Cinco años Después de la Conferencia Mundial Sobre Educación Superior*. Obtenido de Artículo Producido por el Comité Científico Regional para América Latina y el Caribe del Foro de la UNESCO, París, UNESCO Forum Occasional Paper Series, Paper No. 4/S: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422so.pdf>
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción*. Obtenido de Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: http://www.unesco.org/education/edu-cprog/wche/declaration_spa.htm

EL PROCESO DIALÓGICO, BASE DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Irving Badillo Mendoza

bameir.20@gmail.com

Judith Araceli Gómez Muñoz

juditharaceligm@hotmail.com

Patricia Berenice León Rodríguez

patriciarodriguez726@gmail.com

Escuela Normal de Tecámac

RESUMEN

La idea de profesionalización docente durante el siglo XXI ha evolucionado de manera tal que se han rebasado las ideas de atender la actualización mediante procesos de escolarización con tiempos específicos y en espacios definidos.

El reto actual para los docentes en relación a su desarrollo profesional va más allá de la habilitación y la capacitación, y radica en la capacidad de reflexión y autogestión del aprendizaje y el desarrollo académico en el espacio en el que se desenvuelven profesionalmente de manera cotidiana, entre colegas, en los procesos de formación de formadores y con las experiencias formativas que se suscitan día a día en las aulas y el contexto escolar.

El paradigma de la actualización docente dejó de centrarse en el esquema presencial centrado en “el listado” de cursos que se imparten en horarios y espacios definidos por un conductor que es experto o especialista en el tema que se desarrolla. La evolución del conocimiento y el devenir histórico de la actualización y

profesionalización docente han puesto de manifiesto que, en los espacios de la práctica pedagógica y docente, no hay mejores expertos que los propios ejecutantes de las prácticas que se convierten en experiencias valiosas objeto de análisis, discusión, reflexión y argumentación que pueden desembocar en conocimiento válido y oportuno en el área de conocimiento y la esfera de actividad propias de la docencia.

La propuesta que aquí se sistematiza atiende el rumbo que pretende gestar el escenario, la ruta metodológica y la línea prospectiva para que la comunidad de aprendizaje integrada por profesores formadores de docentes de una escuela normal potenciando de manera personal y en colectivo sus propios procesos de profesionalización docente a partir de reconocer la individualidad en la colectividad de una comunidad de aprendizaje, y en relación a las tareas cotidianas que le son inherentes a la docencia en educación superior y particularmente a los procesos de formación inicial de docentes de educación preescolar.

Se hace alusión a un ejercicio de investigación de tipo exploratorio inductivo en el que se reflexiona, analiza y se hace referencia a la realidad particular de los procesos de dialogicidad que como comunidad académica de aprendizaje se producen durante los debates, reflexiones, discusiones y acuerdos de los formadores de docentes de una institución de educación superior; se considera que dicho aspecto puede potenciar

la profesionalización docente teniendo como detonante la orientación de la planeación institucional, y fortaleciendo así: el diálogo, colegiamiento, análisis y trabajo colaborativo y toma de acuerdos.

PALABRAS CLAVE: dialogicidad, Comunidad académica de aprendizaje, Profesionalización docente, Formadores de docentes y colegiamiento

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La comunidad académica de profesionales que conforma una Escuela Normal como institución educativa de nivel superior formadora de docentes de educación preescolar, enfrenta actualmente el reto de la profesionalización docente; habitualmente se piensa en procesos de capacitación y/o actualización parecidos a los que se efectúan en la formación inicial o en espacios formales en los cuales los formadores de docentes tienen que asumir nuevamente un proceso educativo escolarizado.

Los retos del presente siglo han desembocado en comprender la mejora de la práctica docente de manera distinta a como se entendió el siglo pasado; hoy en día los tiempos, espacios, recursos y las tareas propias de la profesión docente han orillado a los profesionales de la educación a pensar en sólidos procesos de reflexión, autoformación y colegiamiento que tienen como base el proceso dialógico entre pares que conforman una comunidad académica de aprendizaje.

De acuerdo con Paulo Freire, el diálogo puede ser considerado el medio para alcanzar la libertad, misma que referida al terreno de la docencia puede entenderse como la mejora, la transformación y la innovación del quehacer docente y la intervención pedagógica en el desarrollo cotidiano de la docencia.

Los escenarios que al interior de una Escuela Normal se gestan y que resultan ideales para generar procesos de análisis, reflexión y transformación en la práctica de los formadores de docentes son bastos y más frecuentes de lo que pudiera pensarse. En la Escuela Normal de Tecámac la tarea de la profesionalización docente en sus diversas vertientes, se atiende a partir de una estrategia institucional que ha posibilitado resultados altamente positivos, el colegiamiento, el proceso dialógico reflexivo y de reflexión-acción entre los formadores de docentes.

El ejercicio de investigación tiene como propósito, iniciar con procesos de sistematización y documentación en los cuales se registren y analicen los escenarios,

orientaciones y metodologías que se emplean para potenciar el proceso de diálogo académico entre los docentes de la institución; los resultados que se obtienen a partir de ello y los avances que se identifiquen en relación a la profesionalización de los docentes como comunidad académica de aprendizaje.

Particularmente, el interés se centra en analizar los procesos de dialogicidad que se han gestado desde la orientación y las intenciones de la planeación institucional como primer eje del desarrollo de la organización, y como origen del resto de procesos académicos que, a través del diálogo deben atenderse y concretarse en beneficio del desarrollo de la institución y de la formación inicial de docentes de educación preescolar.

En la Escuela Normal de Tecámac se han realizado grandes esfuerzos por establecer rumbo institucional a partir de los ejercicios de planeación y evaluación. La visión que se ha construido como Institución de Educación Superior contempla a la organización de la escuela y sus agentes educativos como una comunidad de aprendizaje, que asume procesos de profesionalización constante a partir del establecimiento de lo que se considera una estrategia institucional: el trabajo colegiado.

De acuerdo con Tardif (2004):

Los educadores y los investigadores, el cuerpo docente y la comunidad científica se convierten en dos grupos cada vez más diferentes, destinados a tareas especializadas de transmisión y de producción de los saberes, sin ninguna relación entre sí. Ese fenómeno es exactamente el que parece caracterizar la evolución actual de las instituciones universitarias, que avanzan en dirección a una creciente separación de las misiones de investigación y de enseñanza. (p. 28)

A partir de lo anterior, y en relación al problema identificado, se reduce la tarea del docente al acto de “transmitir” los saberes que han sido producidos y validados en otras áreas; no obstante, es preciso reconocer que los integrantes de las comunidades académicas formadoras de docentes bien pueden consolidarse y desempeñarse como investigadores y formadores de manera simultánea, es decir, adentrarse en procesos de reflexión, análisis y redefinición que les posibilite identificar fortalezas y áreas de oportunidad en sus tareas cotidianas, su práctica docente y su intervención pedagógica, atenderlas y mejorar en el propio quehacer profesional de la docencia.

Situar un proceso exploratorio de investigación sobre los beneficios que puede tener la dialogicidad en una comunidad de formadores de docentes es el reto de una tarea de indagación y sistematización que podría desembocar en reconocer, documentar y argumentar las bondades del diálogo académico propiciado en las comunidades de aprendizaje y en el desarrollo profesional de los docentes que la integran.

MARCO TEÓRICO

Para apoyar el análisis se tuvieron en cuenta los postulados teóricos establecidos por Paulo Freire en el libro *Pedagogía del Oprimido*, si se considera que “en esta educación se debe partir de una comunicación entre sujetos, es decir, en un encuentro debe existir una dialogicidad que permita que se realice una reflexión y un proceso de criticidad dentro de la comunicación.” (1970, 135). La reflexión a la que se hace referencia tiene alcances tan grandes que se puede acceder por medio de ella al análisis de la práctica, la innovación y la transformación de la misma.

Al pensar en el diálogo como fenómeno humano, y en un contexto académico, se develan las posibilidades de fortalecer procesos colegiados de crecimiento profesional e institucional en beneficio de la formación inicial de docentes.

El diálogo comprendido como una herramienta de crecimiento y mejora profesional desencadena una serie de procesos y estrategias que bien pueden desembocar en el fortalecimiento profesional en lo individual y lo colectivo a partir de la crítica constructiva, la autorreflexión y la capacidad de autoanálisis en el terreno de la docencia.

Al mismo tiempo, se rescata la noción teórica de profesionalización docente que establece Maurice Tardif en la cual se destaca que “Todo saber implica un proceso de aprendizaje y de formación, y, cuanto más desarrollado, formalizado y sistematizado esté, [...] más largo y complejo se vuelve el proceso de aprendizaje que, a su vez, exige una formalización y una sistematización adecuadas.” (2004, 28) entonces, resulta preciso reconocer el anclaje de la dialogicidad como medio de empoderamiento del docente en su intervención pedagógica con los procesos propios de profesionalización que se concretan en comunidad profesional que tiene como propósito la formación de docentes de educación básica.

La profesionalización de la docencia se ha atendido por mucho tiempo a partir de tres procesos interrelacionados que hasta el momento no reflejan necesariamente cambios significativos en la práctica pedagógica de los docentes (capacitación, actualización y habilitación).

Actualmente, la profesionalización docente demanda y requiere de una perspectiva más efectiva en relación al impacto al que se busca acceder, la formación de sujetos y la eficacia de la intervención docente.

Rescatando la aportación de Álvarez, la concepción y el enfoque del docente como profesional intelectual hace alusión a un profesor que “cultiva permanentemente su formación teórica, extrae ideas para construir sus convicciones pedagógicas tratando de establecer relaciones entre lo que estudia y su actividad educativa cotidiana comprometiéndose con valores de transformación social y desarrollando compromisos prácticos en su quehacer cotidiano...” (2013, 51) a partir de esta perspectiva cobra relevancia la reflexión como principio

de la acción significativa en la práctica docente; la praxis educativa analizada y reflexionada con colegas que comparten la tarea de la docencia en el nivel superior, y otras tareas afines, contribuye a la mejora consciente y constante mediante el diálogo crítico y constructivo.

Posicionar al docente como un profesional que se cultiva a sí mismo a partir del análisis, la reflexión y la innovación personal ancla las categorías antes descritas de manera natural y muy consistente, pues pensar en la profesionalización de la docencia a partir del diálogo entre pares con la convicción y el compromiso ético personal ha posibilitado transformaciones en la Escuela Normal de Tecámac.

A partir de este encuadre teórico-conceptual, se define el rumbo del ejercicio indagatorio y reflexivo. Tras triangular las nociones de diálogo, profesionalización y docencia antes establecidas, se identifica la posibilidad de fortalecer la profesionalización de la comunidad académica de docentes de la Escuela Normal de Tecámac a partir de procesos de dialogicidad que repercutan y reflejen el compromiso personal profesional y colectivo de cada uno de los sujetos que se reconocen individualmente y en colectivo como profesionales que asumen el reto de la mejora constante.

Considerando lo anterior, es preciso resaltar que las condiciones reales de la profesión docente en la actualidad a nivel global han evolucionado de tal forma que en diversos países de América Latina se posiciona un paradigma de mejora de la práctica mediante el análisis y la reflexión de la misma. En tal sentido, el proceso de evaluación depende y se desarrolla no necesariamente desde agentes externos que emiten juicios de valoración de la práctica docente de otro sujeto, por el contrario, la reflexión y mejora de la práctica docente depende única y exclusivamente del alcance del análisis y la reflexión del propio sujeto que se permite identificar áreas de mejora y decide así enrolarse en procesos de innovación de su propia práctica.

METODOLOGÍA

La investigación sobre la relación existente entre la dialogicidad y la profesionalización de los formadores de docentes se enmarca en un ejercicio exploratorio inductivo dado que de acuerdo con Sampieri “Los estudios exploratorios se efectúan normalmente cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes.” (2011, 58) en la intención de profundizar en fenómenos educativos que parecieran relativamente desconocidos y poco explorados a efecto de identificar, obtener y analizar información que posibilite desarrollar una investigación más profunda y completa del fenómeno identificado.

Es preciso destacar que, como una primera aproximación a la sistematización de una experiencia institucional, a través de una investigación exploratoria se puede desembocar en construir una visión más general y fundamentada respecto a una realidad determinada.

Lo anterior permite caracterizar a este trabajo en un primer momento como exploratorio considerando que, aun cuando existen investigaciones similares que hacen referencia a procesos de colegiamiento y sinergia en las organizaciones, difícilmente se encuentran estudios de este tipo en el contexto de la Educación Normal, y en el caso particular de los formadores de docentes de la Escuela Normal de Tecámac se tienen avances significativos en relación a los procesos de profesionalización que demanda la formación inicial de docentes con la propia práctica docente de dichos formadores.

En momentos posteriores a esta investigación, es posible identificar información que abra la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa y estructurada en el contexto particular de la ENT, donde, a partir de la planeación institucional se propicia y favorece el diálogo, el análisis, la reflexión conjunta y la colaboración sobre la formación inicial de docentes como medio para potenciar el desarrollo profesional de los formadores de formadores.

El carácter inductivo de esta investigación se identifica a partir de una realidad concreta y específica que se sitúa en las interacciones profesionales de la comunidad académica de la Escuela Normal, buscando precisar las particularidades importantes de las variables o cualidades de una comunidad que pueden ser sometidas al análisis y la reflexión a la luz de los postulados teóricos que hacen referencia a las categorías de dialogicidad y profesionalización y docencia.

Los momentos de la investigación:

La primera fase del ejercicio consiste en la observación de los tipos de interacciones y diálogos que se propician a partir de la metodología definida por la planeación de orden institucional que convoca a los docentes a integrarse en líneas de trabajo que tienen temáticas de análisis y reflexión en común, a los cuales deben responder con ejercicios colegiados de planeación estableciendo objetivos, metas y acciones concretas relativas al punto que buscan atender en común. En este primer momento, se ponen en juego saberes de orden normativo, conceptual, procedimental y ético de cada uno de los docentes que en conjunto deben asumir una responsabilidad y liderazgo compartidos.

En un segundo momento se revisa el estado del arte referente a las perspectivas y enfoques de la dialogicidad, seleccionando aquel que hace alusión al desarrollo de los sujetos mediante un proceso de interacción y comunicación humana que le lleva a reflexionar sobre sí mismo, sus concepciones y determinaciones ante una realidad específica. De entre las nociones existentes, resulta oportuno atender a una perspectiva que busca trascender los límites del dialogo trastocando la mejora y la transformación a partir de la decisión personal.

Como una tercera fase, se revisan las aproximaciones documentadas referentes a los procesos de profesionalización docente en los tiempos actuales en relación a las exigencias

y demandas de la sociedad del conocimiento y el aprendizaje del presente siglo y los retos propios de la práctica docente priorizando la perspectiva en la cual el docente se asume como un profesional que se responsabiliza de su propio desarrollo profesional en el ejercicio de su profesión a partir de procesos de autoformación y autogestión de su propia práctica pedagógica.

Finalmente, se analiza la experiencia concreta de la realidad de la ENT en el momento en el que se identifica el proceso dialógico entre formadores de docentes que ponen sobre la mesa concepciones y perspectivas relativas a las temáticas de análisis que les convoca y se identifican algunas variables y hallazgos que se mencionan en el siguiente apartado.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

La estructura, organización y funcionamiento de la Escuela Normal de Tecámac se define y se rige a partir de un organigrama del que se desprende el manual de organización y funcionamiento en el que se establecen las tareas y responsabilidades propias de cada departamento y/o área que integran la organización.

El rumbo institucional y las prioridades que se concretan en objetivos y metas se plasman en un Plan de Desarrollo Institucional que se asume como el eje central y el pilar de la vida institucional. Los procesos de planeación y evaluación de la organización, se alinean al PDI a fin de eficientar las tareas y armonizar las actividades de cada uno de los miembros de la organización.

Como comunidad de aprendizaje, los docentes de la ENT asumen retos de manera individual y colectiva que tienen un impacto directo en el desarrollo y funcionamiento efectivo de la organización y más puntualmente en la razón de ser de la institución: la formación inicial de docentes de educación preescolar.

El diálogo, análisis crítico y apertura al intercambio de ideas ha generado cambios de perspectiva en los equipos de trabajo que integran líneas temáticas que confluyen en reflexiones en temas afines en la dinámica de la escuela.

Reflexionar y analizar la presencia de procesos de dialogicidad en la comunidad académica de la ENT, permite rescatar la importancia del encuentro dialógico como un intercambio comunicativo, argumentativo, equitativo y respetuoso, en el cual se potencia la construcción de conocimiento propio a partir de lo colectivo.

Favorecer la dialogicidad entre formadores de docentes, permite resaltar los procesos reflexivos y críticos en el ámbito profesional, donde se posicionan los diferentes actores en un encuentro subjetivo que respeta e integra la voz del otro y que al mismo tiempo le permite reflexionar, criticar, cuestionar y como consecuencia reafirmar o re direccionar la voz propia.

Si se considera que, en colegiado, el lenguaje verbal y la comunicación en el marco de la institución, se constituye y concreta como una fuente de construcción de conocimientos, de perspectivas individuales y colectivas, de participación y de reconocimiento de visiones compartidas, e interacción; es preciso reconocer que hablar de dialogicidad en el campo educativo, es potenciar, además de conocimientos y saberes, el encuentro y reconocimiento con y, en el otro como sujeto.

Al tener en cuenta que:

...el trabajo de los docentes es complejo y se ubica en contextos que son, al mismo tiempo, exigentes [...] emocional e intelectualmente desafiantes se dice que, en su trabajo, se enfrentan a una serie de imperativos externos que conducen a unas exigencias contradictorias: se reconoce cada vez más la importancia del trabajo en equipo y la cooperación, la tolerancia y la comprensión mutua... (Day, 2006: 29).

Al reflexionar sobre esta premisa, parece imperante reconocer la importancia del crecimiento profesional en un contexto de desarrollo dialógico entre miembros de una comunidad de profesionales que se influyen mutuamente y se forman y profesionalizan en lo individual a partir del colegiamiento.

En la profesionalización docente detonada a partir de la dialogicidad, existen dos fases que bien podrían ser consideradas constitutivas y al mismo tiempo indisolubles, la acción y la reflexión. La relación dialéctica entre estos dos elementos configura la praxis del proceso transformador y profesionalizante de los formadores de docentes, si a este hecho se suma el diálogo y la comunicación verbal puede vislumbrarse la posibilidad de concretar procesos de crecimiento profesional en el plano individual, colectivo y hasta institucional.

Las tareas cotidianas de los formadores de docentes, demanda la articulación de las ocupaciones propias de la educación superior (docencia, tutoría, asesoría, gestión, difusión e investigación) en el ejercicio complejo de la docencia; en tal sentido, la praxis educativa se vale de procesos de análisis, reflexión, cuestionamiento, confrontación e innovación que necesariamente desembocan en la transformación de la práctica a partir de la práctica misma.

La praxis educativa, necesariamente hace alusión a considerar que la acción sin reflexión puede desembocar en el mero acto del activismo. Así mismo, la reflexión sin acción se reduce al verbalismo improductivo. Por tanto, es necesario agregar el aliciente de la dialogicidad a la praxis que desarrollan los formadores de docentes a efecto de potenciar los propios procesos de intervención docente. Al mismo tiempo que se gesta y construye una propuesta que puede concretarse en la formación inicial de los futuros docentes, debido a que ellos, necesariamente tendrán que afrontar y asumir la profesionalización como un reto personal y profesional en el ámbito laboral.

Se hace visible un reto institucional, aun cuando el alcance de este ejercicio ha resultado positivo y se han obtenido avances concretos en la dinámica institucional, existe

una parte de la comunidad académica que no se identifica ni asume del todo como miembro del colectivo, y en los cuales los resultados y el alcance de la propuesta no se evidencia con facilidad. En tal sentido el reto que sale a la luz es indagar de que orden son los obstáculos que limitan a algunos miembros a sentirse y asumirse parte de una comunidad académica de aprendizaje y desarrollo profesional que les podría favorecer en el análisis reflexión y transformación de su práctica docente.

CONCLUSIONES

Para reconocer el proceso de dialogicidad en una comunidad de profesionales, particularmente formadores de docentes, no basta con generar procesos de comunicación oral; es preciso establecer orientaciones claras que generen puntos de encuentro de intersubjetividades y perspectivas de los docentes que dialogan, discuten, reflexionan y aprenden en colegiado.

-Los procesos de dialogicidad además de fortalecer la profesionalización docente, contribuyen al colegiamiento, construcción y fortalecimiento de la identidad y compromiso institucional de los miembros de una organización en tanto que se asumen retos, metas y objetivos compartidos construidos de manera colegiada.

- Valorar el proceso de desarrollo gradual en la dialogicidad en una comunidad de aprendizaje, no resulta una tarea sencilla si no se manifiestan puntos de encuentro que, sin tender a la homogeneización, posibilitan el desarrollo personal y colectivo de los miembros de la organización y la trascendencia de situaciones que obstaculizaban la comunicación, la toma de acuerdos y la toma de decisiones colaborativa.

-Los formadores de docentes como sujetos de conocimiento, inmersos en procesos de construcción y resignificación de saberes propios, son más que agentes técnicos reproductores y transmisores de conocimiento, deben buscar su profesionalización posicionándose como actores y ejecutores de su propia práctica y de su propio discurso en el marco de su profesión.

-Resulta importante valorar la subjetividad (la práctica a partir de los significados que cada docente le da) de los formadores de docentes como base del proceso dialógico y como motor de encuentro y superación profesional.

-La planeación institucional en la Escuela Normal puede ser un detonante efectivo para el desarrollo de procesos dialógicos en la medida en la que se tiene claridad del rumbo y la metodología por la cual se quiere llevar al colectivo para generar procesos de diálogo e intercambio en el terreno profesional y atendiendo a las particularidades del contexto en el cual se desenvuelven.

-Establecer procesos de comunicación entre sujetos, y encuentros comunicativos entre ellos abre la posibilidad a que mediante la dialogicidad se realice una reflexión y un proceso de criticidad dentro de la comunicación. El aprendizaje se construye a partir del diálogo y de la comunicación, en cualquier sentido es mejor potenciar el aprendizaje a partir de la palabra, el diálogo y la comunicación.

-La profesionalización docente se hace evidente cuando, resultado de la discusión crítica, colaborativa y reflexiva las perspectivas de los miembros de la organización se desestabilizan y se reconfiguran construyendo puentes de comunicación que, al mismo tiempo, garantizan el desarrollo de la institución.

-Una de las dificultades que se ponen de manifiesto en la conformación de comunidades de aprendizaje radica en la incorporación decidida y comprometida de todos los miembros de la organización con miras al crecimiento y desarrollo profesional colectivo en el plano del diálogo, el análisis y la reflexión.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. (2013). Enseñanza y desarrollo profesional docente. Pensar y vivir la educación. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Day, C. (2006). Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. España: Ediciones Siglo XXI.
- Fernández, P. (1995). La profesionalización del docente: perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica. España: Siglo XXI Editores S.A.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V.
- Hernández, R. (2104). Metodología de la investigación. México: Mc. Graw Hill.
- SEP. (2003). La planeación institucional en las escuelas normales. Orientaciones para su elaboración. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea S.A. de C.V.

ENSEÑAR A INVESTIGAR EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: PRÁCTICAS Y HABITUS EN EL ACOMPAÑAMIENTO DEL DOCUMENTO DE TITULACIÓN

Adán Hernández Morgan

patriciarodriguez726@gmail.com

Lidia Guadalupe Trujillo Ballinas

trujillo1@hotmail.com

Ranulfo Santiz López

bonus_lz@hotmail.com

Escuela Normal Lic. Manuel Larraínzar

RESUMEN

En este artículo se discuten resultados del proyecto “La investigación educativa en la formación inicial docente: Prácticas y habitus de los agentes para fortalecer procesos de investigación durante el acompañamiento de la titulación en séptimo y octavo semestre”. El objetivo fue analizar las prácticas del colegiado de asesores de séptimo y octavo semestre (ciclo escolar 2017-2018) con relación a los procesos de asesoramiento para la investigación de los documentos de titulación que se promueven en las escuelas normales. Se sostiene hipotéticamente que la asesoría para la investigación que se promueve en la formación de los alumnos en éstas instituciones, están determinadas por el habitus y las prácticas de los agentes de la academia. Para el análisis de las categorías se recuperan

los aportes de Bourdieu (1991, 2000) sobre habitus y prácticas que se posibilita en tanto producción de los agentes en un espacio social determinado. El proyecto se realizó desde los enfoques de la investigación-acción (Carr y Kemmis, 1990; Elliott, 1993), en el que la práctica se recupera en la vivencia cotidiana, tal como lo sostienen Schön (1992), Smith (1991), transitar a un proceso reflexivo en la praxis consciente de la transformación de la práctica docente. Los resultados dan cuenta de la existencia de tensiones y relaciones de poder ancladas a las prácticas y habitus de los agentes, que a partir del capital con el que ingresan al espacio social (del colegiado) configuran y determinan las formas de enseñanza de la investigación en la formación inicial docente.

PALABRAS CLAVE: Formación, investigación, práctica docente, asesoría.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El *locus* sobre la investigación en la escuela normal se ha vinculado directamente con la innovación de la práctica docente como actividad reflexiva, el discurso que nuclea desde 1984 fue la de formar profesores investigadores con la posibilidad de que esta actividad propiciara una práctica docente reflexiva en tensión constante con el aprendizaje en los espacios escolares (Mercado, 2007; Czarny, 2003).

En el trayecto de formación para la práctica docente fue necesario incluir la teoría reflexiva, así como recursos teóricos, metodológicos y técnicos de la investigación educativa como apoyatura para las jornadas de observación y práctica docente a partir de tres momentos: secuencialidad, gradualidad y profundidad. La profundidad refiere a las metahabilidades que permiten mayores niveles de comprensión, explicación y argumentación de las intervenciones durante las prácticas, en este caso el proceso de acompañamiento entre asesores y alumnos, movilizan competencias para identificar y focalizar aspectos relevantes y/o problemáticos de su práctica a fin de mejorar. Se despliegan competencias que sirven para focalizar los problemas, identificar los objetos de estudio que permitirán desarrollar las investigaciones que serán producto de los procesos de titulación de los alumnos al egresar.

El proceso de acompañamiento para la titulación está determinado por los lineamientos generales del plan de estudios, en el que se indica por los menos tres modalidades de titulación: tesis, informes de prácticas profesionales y portafolios de evidencia, con la intención de que los alumnos se posicionen epistémica, metodológica y teóricamente ante un objeto de estudio, identificado durante las prácticas docentes que realizan en las escuelas primarias. El apoyo de asesores radica, principalmente, en realizar un acompañamiento teórico-metodológico y técnico con relación a las propuestas que se elaboran, sus fundamentos, su relación con los enfoques de los planes y programas de estudios, las perspectivas de aprendizaje, así como las de evaluación, entre otras, y que además permitan valorar el nivel o grado de desempeño que logra el estudiante mediante el proceso de intervención.

Durante el acompañamiento en la elaboración del documento de titulación las escuelas normales integran a los asesores en una academia, que les permite organizar el proceso de acompañamiento de los alumnos durante el trabajo de investigación, así como la conformación de la comisión de titulación, la asignación de tutores en las escuelas primarias, los tipos y modalidades de titulación y el proceso de acompañamiento de los alumnos. En este proceso se sostiene de acuerdo al Plan de Estudios (2012) que los asesores son agentes que posibilitan el desarrollo de competencias investigativas en los alumnos, al mismo tiempo promueven la conciencia reflexiva de la práctica docente. Por lo que resulta necesario preguntar: ¿Cuáles son las prácticas y *habitus* que configuran las actividades de investigación entre los asesores? y ¿cómo se transfieren estas prácticas durante el acompañamiento que

realizan con los alumnos en el desarrollo de las investigaciones para el documento de titulación en séptimo y octavo semestre?

MARCO TEÓRICO

La investigación en la escuela normal. Prácticas y *habitus*

Para Bourdieu (1991) el *habitus*, es entendido como una serie o conjunto de principios de percepción, valoración y de actuación debidos a la inculcación generada por el origen y la trayectoria sociales. En este caso, la serie de prácticas de los agentes (asesores) que configuran sistemas de disposiciones duraderas y transferibles que se mantienen y configuran el proceso de formación inicial para la investigación de alumnos normalistas. Lo que alerta a considerar que los agentes en la arena académica configuran prácticas propias y distantes de las normas establecidas desde por los modelos o propuestas curriculares, al mismo tiempo intereses particulares, estrategias, decisiones consientes o inconscientes que expresa jerarquía y luchas sociales.

Las normas impuestas desde la cúpula institucional, no solo dejan de ser asumidas, sino que son trasgredidas por los propios agentes, quienes establecen las reglas del juego, acceden a beneficios, determinan las condiciones y generan prácticas que posibilita la permanencia y organización del colegiado. Las normas que se establecen de manera oficial dejan de tener efecto, para dar paso a los acuerdos internos del colegiado, en el que se establecen las condiciones que se transfieren como sistemas duraderos que dan sentido y existencia a las prácticas. A esto refiere Martínez (2017) al referir que: “Las normas son incapaces de dar cuenta de todas las posibles situaciones, pueden estar en conflicto entre ellas o ser contrarias a los intereses de los agentes” (p. 2). Especialmente de aquellos que detentan el poder de decisión. En este caso las condiciones de existencia que están puestas como disposiciones que se mantienen y se transfieren de unos agentes a otros, que posibilitan su perpetuidad más allá de la institucionalidad de las mismas.

Es posible observar que el *habitus* que se reproduce desde el capital social (representación sindical, antigüedad y compadrazgos) se transfieren a un capital simbólico que se naturaliza generando prácticas sociales y culturales (Bourdieu, 1991) que han permeado las prácticas de tres generaciones de asesores en la academia, durante más de 20 años, con más de tres reformas curriculares de la educación normal (1984, 1997, 2004 y 2012), obliga reflexionar y cuestionar las formas en que estas prácticas se producen y reproducen generación tras generación de alumnos que llegan a esa academia próximos a su egreso de la escuela normal. Para Fernández (2013): “El capital simbólico es un poder reconocido, a la vez que desconocido, y, como tal, generador de poder simbólico y de violencia simbólica” (p. 36). El peso de los diferentes agentes en cualquier campo depende de su capital simbólico, esto es, del reconocimiento, institucionalizado o no, que reciben de

quienes desarrollan el *habitus* adecuado para participar en el juego e ilusionarse con sus apuestas.

Los acuerdos, organización, decisiones que se realizan con los procesos de acompañamiento de los alumnos no se apegan a la normatividad o desde la lógica del plan de estudios, al contrario el colegiado integrado por siete u ocho profesores determina por acuerdos las actividades, muchas de estas con referencia a modos o condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones en beneficio a los integrantes o en quienes mantienen el poder (Bourdieu, 1991). Aunque la representación de “unos cuantos” no pareciera indicar gran problema, para el caso de las escuelas normales los núcleos de poder se concentra en pocos, que en este caso, son los que deciden y crean estructuras, sistemas de disposiciones duraderas que se transfieren en los agentes para permanecer en los núcleos de poder establecidos.

En tensión con estas prácticas impuestas desde el capital social (del grupo de poder), es visible el ingreso al espacio social, a otros agentes con un capital cultural (académicos e investigadores, universitarios) que a partir de *otras* estrategias se disputan el poder en el espacio social. Para este caso, es importante observar que el capital cultural (poder del conocimiento) construido desde la base de la formación académica, estudios de posgrado, doctorados de calidad, la producción de libros, artículos, etc., así como la organización en Cuerpos Académicos se coloca como la antesala que jaquea los intereses de quienes por años han decidido, organizado y establecido las reglas de juego entre los agentes.

Estas estructuras estructurantes que nuclean la vida de la academia, así como la vida institucional, actúan, como sostiene (Bourdieu, 1991, p. 92) como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin. Un aspecto que vale la pena distinguir es que estos principios que actúan como organizadores de prácticas, no siempre son conscientes por los actores, emergen más bien como condiciones de sobrevivencia para equilibrar fuerzas entre aquellas que impone el sistema o que deviene de los planes y programas de estudios, en tensión constante con las que se establecen desde las prácticas de los agentes en las escuelas normales. La conformación de la academia, la organización del trabajo de titulación, la asignación de asesores, las decisiones en las modalidades de titulación, la orientación y acompañamiento que reciben los alumnos está sedimentada de prácticas, procesos y *habitus* que le dan un particular sentido al desarrollo de las actividades académicas, puede decirse que además de que los profesores están innovando también se encuentran atrapados por la fuerza de esos *habitus*, significando, reconfigurando relaciones de poder y luchas que se dirimen a partir de un proceso de acompañamiento.

Bourdieu (1991) afirma que la estrecha relación entre capital, *habitus* y campo son generadores de prácticas sociales que de forma integrada constituyen estrategias y estilos de vida, como son los comportamientos observados de los agentes en los diversos campos

(Bourdieu 1991). La referidas al ámbito educativo, específicamente en las escuelas normales estas prácticas, remiten a forma de organización, profesión, actividades sociales, actividades académicas, relaciones de amistad, entre otras, que configuran el empoderamiento de ciertos grupos por encima de otros, produciendo *habitus* que configuran las posiciones de los agentes según sus recursos materiales y simbólicos.

METODOLOGÍA

La investigación-acción como praxis metodológica

La investigación se realizó desde el método de investigación acción, se recuperaron los aportes de Rodríguez, G., Flores, G., y García, J. (1996) quienes indican que IA se concreta en el papel activo que asumen los sujetos que participan en la investigación, toma como inicio los problemas surgidos de la práctica educativa, reflexionando sobre ellos, rompiendo de esta forma con la dicotomía separatista entre teoría y práctica. También se recupera a Sthenhouse (1985), Pérez y Sola (2004), en el caso de la docencia el ejercicio práctico no está separado del proceso reflexivo de lo que se hace en el aula, aunque se indique que los docentes son instrumentalistas, hay quienes hacen la diferencia indagando, reflexionando, innovando y asumiendo una posición crítica y transformadora de la enseñanza.

Se utilizó el método de la investigación acción por dos razones importantes: 1. Los investigadores somos parte del colegiado de séptimo y octavo semestre, lo que posibilitó reflexionar, problematizar y abordar un objeto de estudio propio desde la práctica que se ha construido en el colegiado de asesores. Esto implicó asumir la responsabilidad de investigar la forma en que se acompaña a los alumnos en el proceso de investigación del documento de titulación. 2. Se diseñó una guía de acompañamiento para asesores y alumnos, que sirvió de referencia para tensar los prácticas de los asesores en la academia, es decir, entre lo que por uso y costumbre se ha realizado en la academia con las nuevas propuestas que emergen de otros agentes.

En palabras de Álvarez (2013) la investigación acción ha “enfaticado en que el profesor revise su práctica, pero también y de manera especial, en el cultivo de su pensamiento mediante la lectura para iluminar aspectos de la práctica que de otro modo podrían pasar desapercibidos” (p. 55). Apropiarse de herramientas teóricas, metodológicas y técnicas para hacer investigación de la propia práctica requiere de un proceso continuo de aprendizaje de autoformación crítica-reflexiva en los profesores, no se trata exclusivamente de utilizar o nombrar teóricamente paradigmas, métodos o técnicas de una entrevista, o cómo se utiliza la observación, al contrario requiere un proceso mucho más amplio que primero implica un proceso de inserción de la realidad que vive, y lo que se exige socialmente de su profesión.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

La investigación entre sus objetivos se propuso: identificar las prácticas que generan sistemas de disposiciones duraderas en la conformación del colegiado de séptimo y octavo semestre durante el proceso de acompañamiento en la titulación y formación para la investigación de los alumnos normalistas. Especial atención merecieron los requisitos de ingreso, permanencia y criterios que se establecen y determinan las prácticas que generan *habitus* en los agentes. Para recuperar los hallazgos se utilizaron dos fuentes: 1.

La normatividad institucional y 2. La experiencias y acuerdos de academia. Para la recogida de información se utilizó la entrevista en profundidad para conocer la experiencia de ingreso al colegiado de 12 asesores (5 de preescolar y 7 de primaria). En el proceso de organización de los datos se cuidó la identidad de los asesores, por lo que se optó por asignar un numeral de acuerdo a las intervenciones, por ejemplo: Asesor 1, 2, 3, según el caso (en los cuadros) o Entrevista asesor 1, 2, 3, según el caso (para las entrevistas). Al trabajar con dos escuelas normales, se optó por clasificar a los asesores de acuerdo a las instituciones, por eso se indica como Escuela Normal 1 o Escuela Normal 2.

Los hallazgos se ordenaron a partir de cuatro categorías de análisis, las primeras dos: *a) Formación profesional y grados de estudios, b) producción académica (investigaciones, escritos, publicaciones)* inclinadas más hacia a exigencia de transformación de las escuelas normales (capital académico) y las dos siguientes: *c) Antigüedad y c) compañerismo*, más inclinadas a la organización sindical (capital social).

RESULTADOS

Capital académico: Formación y grados de estudios

En el proceso de investigación, la formación académica y los grados de estudios de los asesores del colegiado de séptimo y octavo semestre presenta la siguiente información: En el caso de esta escuela normal (1), el colegiado se conformaba con 7 asesores: 3 con doctorados, 1 con maestrías y 3 con licenciatura; en el caso de la escuela normal (2) el colegiado está conformado por 5 asesores: 2 con doctorado, 1 con maestría y 2 con licenciatura (hasta el cohorte 2018). En total podemos observar que de los 12 asesores en las dos instituciones, 5 docentes que representan el 40% de asesores seguían con estudios de licenciatura aun con las recomendaciones de DGESPE, en el que se apoyaría únicamente hasta el periodo 2014-2015 (Ver CUADRO 1).

CUADRO 1

Asesor	Formación inicial y grado de estudios		
	Licenciatura	Maestría	Doctorado
Asesor 1	En Educación Primaria (EN) ¹	En Educación (Privada)	En Educación (Privada)
Asesor 2	En pedagogía (pública)	En Educación e investigación (Publica)	Educación (PNPC-CONACyT)
Asesor 3	En educación Primaria (UPN) ²	En Educación (particular)	En Educación (particular)
Asesor 4	Derecho (particular)	En Educación (particular)	En Educación (particular)
Asesor 5	Licenciada en Educación (UPN)	En Educación Superior (pública)	En Educación (particular)
Asesor 6	Licenciada en Informática	En Educación (particular)	-
Asesor 7	En educación Preescolar (UPN)	En Educación (particular)	-
Asesor 8	En Educación Primaria (EN)	-	-
Asesor 9	En educación (UPN)	-	-
Asesor 10	En Educación Primaria (EN)	-	-
Asesor 11	En Educación Primaria (EN)	-	-
Asesor 12	En Educación Física (EN)	-	-

Fuente: Elaboración propia

Resulta importante observar que 2 de los asesores son egresados de licenciaturas como derecho e informática, que no tienen ninguna afinidad con la formación inicial docente. Para estos dos casos es importante un acercamiento a otras escuelas normales para conocer si se han integrado asesores con perfiles distintos, lo que permitiría visibilizar el impacto en la formación de los alumnos. En el caso de los estudios de posgrado en su mayoría son estudios que se realizaron en escuelas particulares, solo dos docentes realizaron estudios universidades públicas, pasa lo mismo con los estudios de doctorado, cuatro de estos se cursaron en universidades privadas. Los asesores entrevistados concuerdan en aspectos muy específicos, la experiencia como un recurso de apoyo para la asesoría y el acompañamiento de los alumnos.

Para ser asesor del proceso de titulación de los alumnos no se requiere el grado, es solo una política [...] desconocen la realidad de nuestra escuela normal [...] importa que seas profesor de grupo en las primarias, porque ahí está la experiencia, lo que se necesita es saber como dar clases, eso lo aprendes en la práctica, por eso que importa los grados (Entrevista Asesor 8, 2018)

¹ Egresado de Escuela Normal

² Egresado de la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 071

Hay que ver que es lo que importa en la escuela normal [...] investigar o saber dar clases, eso es lo que tenemos que tener siempre en mente [...] a mi me interesa que el futuro profesor sepa dar clases, no que ande ahí obteniendo grados de maestría o doctorado que no sirven de mucho acá en la anormal (Entrevista Asesor 11, 2018)

Si se observa el cuadro 1, los profesores con estas respuestas son profesores que cuentan únicamente con estudios de licenciatura, que al cruzarse con los datos del cuadro 3 sobre antigüedad, son los que más años llevan como asesores. La referencia que tienen los asesores de los posgrado es la formación desarticulada de la práctica, es decir que, se pondera la teoría, que de acuerdo a las observaciones que hacen, la teoría no tiene impacto en la formación de los normalistas que se forman, porque éstos en su mayoría van a los grupos a dar clases. Otro aspecto que destaca es que se cuestiona el impacto que tiene en la formación y la incidencia en el desarrollo de las actividades de los profesores en las escuelas normales.

Son pocos los profesores de la normal que hacen con seriedad estudios de posgrados, unos lo hacen para tener status [...] aunque no sepan nada, pero quieren que les digan doctor, maestro y lo peor, desprecian a los que tenemos licenciaturas o que ya debiéramos jubilarnos [...] pero tener posgrado lo repito, no garantiza calidad (Entrevista asesor 12, 2018)

La propuesta de la reforma es buena, pero muchos profesores que tienen posgrado y que están en grupo en la licenciatura no tienen la experiencia que nosotros tenemos, el posgrado no garantiza nada, solo son estudios que muchas veces se hacen en un año durante fines de semana que en nada ayudan [...] yo egresé apenas de una maestría, lo hice por requisito para continuar acá como asesor de séptimo en la academia (Entrevista Asesor 9, 2018)

Es necesario considerar que en el caso de Chiapas, Bastiani y Pérez (2017) demuestran que de 46 programas de estudio de maestrías profesionalizantes que ofrecen instituciones de educación privadas, 26 ostentan relaciones con lo educativo y forman a profesionales que atienden necesidades educativas. Lo que obliga valorar, hasta donde la formación en los posgrados brindan las competencias que se requiere en las escuelas normales, específicamente en aquellas necesidades propias de quienes asesoran los procesos de titulación y de investigación.

Experiencia en investigación en el proceso de asesoría

Durante la investigación interesó conocer la experiencia de los asesores en el desarrollo de trabajos de investigación, escritos, publicaciones que dieran cuenta de las competencias investigativas, así como los medios, recursos, programas y procesos de apoyo para vincular las actividades investigativas con la formación de los estudiantes durante el proceso de acompañamiento del trabajo de investigación para la titulación. En el registro de información de 12 asesores se logró identificar una escasa producción en este rubro (Ver CUADRO 2).

Cuadro 2

Experiencia en investigación					
Asesor	Proyectos aplicados	Artículos en revistas	Libros	Capítulo de libro	Difusión
Asesor 1	0	0	0	1	0
Asesor 2	6	4	5	3	Ponencias, conferencia, talleres
Asesor 3	0	0	0	0	0
Asesor 4	0	0	0	0	0
Asesor 5	1	1	0	1	2
Asesor 6	0	1	0	0	0
Asesor 7	0	0	0	0	0
Asesor 8	0	0	0	0	0
Asesor 9	0	0	0	0	0
Asesor 10	0	0	0	0	0
Asesor 11	0	0	0	0	0
Asesor 12	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia

Es notoria la ausencia de productividad, si observamos de manera ascendente, los cinco asesores con licenciatura y 2 con maestría tienen nula productividad. El caso de los 5 asesores que tienen estudios de doctorado, solo dos presentan experiencia y productividad en la elaboración de proyectos de investigación, aceptación de artículos en revista, aportes de libros y capítulos de libros, así como presentación de ponencias y conferencias nacionales e internacionales. Los resultados visibilizan la distante relación entre estudios de posgrado como maestrías y doctorados con la producción académica de los asesores. En la triangulación de la información sobre experiencias de investigación, fue importante analizar las respuestas que fueron expuestas por los asesores, entre los argumentos se observa lo siguiente:

desde hace años se ha venido hablando de lo mismo [...] creo desde 1984 [...] con el cambio de discurso [...] ser universidades [...] pero en la normal nuestra labor es otra [...] *formamos profesores no investigadores* [...] nos piden producir, publicar, pero no hay condiciones [...] se minimiza la enseñanza en el aula, la normal debe preocuparse

por hacer por los profesores, que sepan planear, organizar actividades, tener buena didáctica (Entrevista asesor 6, 2017).

Hay intelectuales que se dedican a eso, los profesores a enseñar en las aulas [...] ahora se vende el discurso porque se cree que los profesores son todólogos, pero no es el caso [...] las reformas educativas traen consigo propuestas educativas que se aplican en otros contextos [...] creo que no corresponden al nuestro (Entrevista Asesor 3, 2017)

Al ahondar sobre estas expresiones, es importante identificar como se tejen en la práctica, lo que hace que se reproduzcan como *habitus*, no sólo es una expresión, sino un principio que guía sus prácticas; es decir, una práctica que se ha generado en la escuela normal por tradición se establece como cultura, los profesores asumen que su función es ser profesores y que enseñan a los alumnos a dar clases porque son egresados de la normal. Algunos cuestionamiento que Figueroa (2000) puntualizó al analizar la formación de docentes en las escuelas normales, fue precisamente enmarcar las necesidades de formación que se exigen en la educación con la articulación que merece la educación básica, lugar específico en el que se desempeñan los egresados de las escuelas normales. Lo recurrente en las afirmaciones de los asesores es puntualizar la función de la escuela normal, formar profesores no investigadores:

quieren que con las 40 horas hagamos investigación [...] bueno yo tengo 40 horas, nunca dijo en mi ingreso al normal hace 20 años que yo tenía que hacer investigación, me contrataron con 6 horas para dar clases, luego fui teniendo más hasta llegar a tiempo completo [...] soy profesor de primaria y eso es más importante, yo enseño como me enseñaron, tengo algo que no tienen otros, soy egresado normalista y estuve muchos años frente a grupo [...] además la práctica hace al maestro, no por se investigador o por leer mucho (Entrevista asesor 4, 2017).

Yo no tengo ninguna publicación [...] pero no me formaron para andar publicando [...] soy profesor de grupo y mi labor es enseñar a enseñar [...] hay universidades que se dedican a eso [...] acá se debe reconocer a las personas por su experiencia de año, pero también que estén dando clases en la primaria, porque eso si [...] hay quienes en su vida se han parado en un grupo de primaria pero están de profesores [...] es muy ilógico (Entrevista Asesor 5, 2017)

En efecto, el ingreso, asignación de horas –o acumulación de horas³– se hace específicamente para estar frente a grupo, es decir, no se asignan horas de asignación para investigación, de ahí que los profesores se concentren en dar clases, promover las jornadas de práctica en las escuelas primarias. Cuando un “novel” se integra a la academia, o se adapta o simplemente se retira, lo que norma las decisiones es lo que se establece por acuerdo de academia, porque la escuela normal funciona desde el imperativo razonamiento de que todo está bien como se hace, y no como el desconocido o la política cree que debe ser.

...los “nuevos” que recién llegan a la normal y vienen de universidades creen que por leer mucho, o traer títulos de doctorado ya lo saben [...] pero no saben nada, hay que ser profesor de aula, estar en el aula, porque debemos enseñar bien, para que los profesores que egresan salgan bien preparados [...] entre profesores normalistas debemos reconocernos (Entrevista Asesor 9, 2017).

El problema con los profesores egresados de las universidades que vienen de a normal es que saben mucho de publicación, investigación [...] teoría pues [...] pero yo tengo experiencia de dar clases [...] soy jubilado, más de veintitantos años [...] doy clases en grupo, acá ya tengo como 12 años como asesor de grupo, no creo que sepan más los que recién ingresan, por eso deben adaptarse a nosotros (Entrevista Asesor 8, 2017).

En el caso de la experiencia en investigación de los dos únicos profesores que se encuentran en los dos primeros lugares de la tabla (2) en la que se destacan trabajos de investigación, participación en publicaciones de libros, ponencias y conferencias; resulta importante reconocer que aún con las problemáticas que enfrentan en la academia inciden de manera significativa en las decisiones, especialmente a las que refieren a la modalidad de titulación de los alumnos, las dos primeras tesis de investigación se propusieron por asesores que recién ingresaron a la academia de séptimo y octavo semestre en el ciclo escolar 2016-2017 (Estadísticas CIEES, 2018).

Capital social: La antigüedad, lo sindical y el escalafón

Los resultados en el proceso de sistematización de los datos dan cuenta que existen condiciones específicas y determinantes que se constituyen en prácticas de los agentes en las dos escuelas normales. Para el ingreso a la academia de séptimo y octavo semestre no se requiere un capital académico, en los dos casos el comportamiento de los datos demuestran que tienen un peso importante el capital social, las relaciones gremiales, la

3 En el caso de las Escuelas Normales Estatales en Chiapas tienen una características muy particular, los profesores logran tiempos completos por acumulación, generalmente nadie obtiene una asignación de Profesor de Medio (PMT) o Profesor de Tiempo Completo (PTC). Los mayoría de los profesores ingresan a ser profesores de base con 4, 6 u 8 horas, posteriormente van acumulando según las horas que se liberan por necesidad curricular, muchos de ellos alcanza a ser profesores de 40 horas a escasos años de su jubilación.

política sindical, la antigüedad, así como relaciones de camaradería que configuran las decisiones, formas de organización y acuerdos que se establecen entre los integrantes de forma histórica y cultural. En la siguiente tabla se puede observar la forma de ingreso de los asesores a la academia (Ver tabla 3):

TABLA 3

	Antigüedad como asesor	Condición sindical	Antigüedad en la institución	Forma de ingreso a la academia e 7º
Asesor 1	3 años	Base	14 años	Escalafón ⁴ (por jubilación)
Asesor 2	3 años	Base	10 años	Escalafón (por jubilación)
Asesor 3	12 años	Base	21 años	Escalafón (por jubilación)
Asesor 4	8 años	Base	10 años	Relación familiar
Asesor 5	10 años	Base	19 años	Escalafón (por jubilación)
Asesor 6	5 años	Base	6 años	Relación familiar
Asesor 7	12 años	Base	23 años	Escalafón (por jubilación)
Asesor 8	12 años	Base	25 años	Escalafón (por jubilación)
Asesor 9	11 años	Base	21 años	Escalafón (por jubilación)
Asesor 10	12 años	Base	21 años	Escalafón (por jubilación)
Asesor 11	25 años	Base	38 años	Escalafón (por jubilación)
Asesor 12	5 años	Base	22 años	Escalafón (por jubilación)

Fuente: Elaboración Propia

La antigüedad, la pertenencia sindical, las relaciones familiares y el escalafón son condiciones que determinan el ingreso a la academia. Los profesores con licenciatura están entre los 10 y 12 años de antigüedad como asesores, lo que demuestra que para estas escuelas normales el capital social es un factor determinante que determina las prácticas de los agentes en la academia, lo que cristalizan las relaciones de poder que se otorga a quienes ostentan mayor antigüedad. Algo interesante que afirma Ramírez (2010) es que con este sistema de pensamiento, con estas prácticas, a los profesores no solo les cuesta entender los cambios, sino que se oponen a ellas con resistencia individual y gremial.

Quando asesoro el proceso de titulación no interesa saber investigar o hacer investigación, lo que importa es que se les enseñe a planear y organizar las actividades [...] como asesor estoy desde hace 12 años, conozco lo que se necesita para el documento de titulación [...] además tenemos un formato con tres secciones que se hizo cuando pedían documento recepcionales, con eso trabajamos todos, los alumnos deben entregar todo igual, nadie se debe salir de lo que establecemos como academia (Entrevista Asesor 12, 2017)

⁴ El escalafón procede con las siguientes características: esperar a que un asesor de la academia decida dejar el lugar por jubilación o por sus propios intereses, o por fallecimiento. El lugar lo puede ocupar un asesor de base con mayor antigüedad en las solicitudes.

Acá los profesores de más antigüedad somos el centro [...] quienes deseen formar parte de la academia tienen que hacer su esfuerzo en mantenerse [...] ganar experiencia, hay que sufrir un rato abajo [*se refiere a estar en grupo primero como interino, después con unas horas de base y después de muchos años subir a la academia de séptimo y octavo*] que sepan que para estar acá con los privilegios hay que ganárselo (Entrevista Asesor 3, 2017)


Al recuperar las prácticas, aquello que Bourdieu (1991) señala como posiciones sociales de los actores es posible identificar las estrategias con las que ingresan al espacio social para configurarlo desde el *habitus*, es decir a partir del conjunto de principios o esquemas de forma de pensar, obrar, sentir propios de una determinada posición en la estructura social. De ahí que al observar la arena en la que se dirimen los intereses de los agentes permite valorar las posiciones que éstos asumen para apropiarse de recursos escasos, como lo puntualiza Martín (2010) materiales o simbólicos estos recursos son valorados por los participantes como trofeo que les permite mantener el poder para decidir, imponer o decidir las reglas del juego para otros integrantes que deseen acceder al campo (Sota, 2013).

CONCLUSIONES

Una propuesta de formación inicial docente que se alza como propuesta innovadora para formar profesores investigadores reflexivos desde la práctica propia, no solo se enfrenta a los problemas de formación de los profesores que forman en las escuelas normales a las futuras generaciones de profesores, sino que también a la propia historia de la conformación de las prácticas en las escuelas normales, en los procesos de contratación, en los procesos de ingreso, promoción y permanencia, que deviene de un largo proceso de constitución de la historia de la profesión.

Las escuelas normales enfrentan una problemática dual, por un lado, fortalecer la formación inicial con programas de formación que respondan a las necesidades educativas, por otro, la propia formación de los profesores de las escuelas normales. Es importante identificar que generalmente los profesores al referir las actividades que configuran la práctica que realizan en la escuela normal lo hacen desde el nosotros, no desde la individualidad, como una característica propia de los principios que guían sus prácticas. Estos principios generan tanto disposiciones como hábitos característicos de dichas posiciones, sincrónicas y diacrónicas, en el espacio social, que hacen que personas cercanas en tal espacio perciban, sientan y actúen de forma parecida ante las mismas situaciones y cada uno de ellos de forma coherente en distintas situaciones.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. L., (2003). Orígenes y planteamientos básicos de la investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Paidós.
- Bastiani G. J., y Pérez C. (2017). Matriz de análisis del posgrado en Chiapas a partir de la base de datos de la UNUIES 2015, Documento de trabajo. México.
- Bourdieu, P. (1991). El sentido práctico. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2000). Cuestiones de sociología. Madrid: Akal.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1990). Teoría crítica de la enseñanza. (La investigación acción en la formación del profesorado). Barcelona: Martínez-Roca.
- Czarny, G. (2003). Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del plan de estudios 1997. Cuadernos de discusión, núm. 16, México: SEP.
- Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.
- Figueroa, M. L. (2000). La formación de docentes en las Escuelas Normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 1º trimestre, año/Vol. XXX, número 001. México: Centro de Estudios Educativos,
- Fernández, F. J. M. (2013). Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Sociología V (Teoría Sociológica). Papers 2013, 98/1 33-60. https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Sociologia/47.pdf
- Martín, C. E. (2010). La escuela sin funciones. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Martínez. G. J. S. (2017). El habitus. Una revisión analítica. Revista Internacional de Sociología. 75 (3): e074. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115>
- Mercado, C. E. (2007).  Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 12, núm. 33, abril-junio. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 487-512.
- Pérez, G. A. I., y Sola F. M. (2004). Investigación e innovación en la formación del Profesorado. San Salvador (El Salvador): Ministerio de Educación / Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).

- Ramírez, R. V. (2010). El normalismo: proyecto, procesos institucionales y actores. Revista Iberoamericana de Educación Superior. Vol. 1. N°2. Pp. 101.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. España: Ediciones Aljibe
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. Revista de Educación, 294, pp. 275-300.
- Sota, E. 2013. La metáfora del “campo social”. Villa María: Eduvium.
- Stenhouse, L., (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. Revista de Educación. No 277. Pp. 45-53

LA INVESTIGACIÓN Y TUTORÍA: COMPETENCIAS DEL DOCENTE NORMALISTA

Karina Alejandra Cruz Pallares
cruzaleka@gmail.com

César Delgado Valles
c.delgado@ibycenech.edu.mx

**Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
Profesor Luis Urías Belderráin (IBYCENECH)**

RESUMEN

Las escuelas normales, responsables de la formación inicial de nuevos profesores asumen un reto de constante renovación para ajustarse a las necesidades sociales, ante esta realidad el Cuerpo Académico en Consolidación BCENLUB-CA-3 lleva a cabo una investigación, para indagar el grado de desarrollo de seis competencias básicas propuestas del catedrático normalista, como profesional de educación superior donde se asumen las funciones de docencia, extensión, difusión e investigación. Es un estudio mixto de carácter exploratorio descriptivo donde a partir de un instrumento diseñado, se identifica por el profesor de una escuela normal en particular, la importancia conferida a cada competencia y el grado de desarrollo logrado. En el presente se

reportan los resultados de dos de las competencias indagadas, la investigación y tutoría como factores primordiales para el desempeño del profesor. Entre los principales hallazgos queda manifiesto el alto nivel de estima conferida por el catedrático a dichas competencias, en contraste con el escaso grado de progreso; insumos con los cuales, mediante el análisis de brecha y en conjunto con la dirección de la escuela, se planean estrategias para la actualización y mejora del personal.

PALABRAS CLAVE: competencias profesionales, educación normalista, tutoría, investigación educativa, características del profesor, cambio institucional.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La demanda actual en la educación requiere de la definición de programas, parámetros y unidades de análisis para definir las características de los profesionales y guiar su acción en cada nivel, en este sentido el Cuerpo Académico BCENELUB-CA-3 “Investigadores Educativos IBYCENECH” detecta un área indefinida en las escuelas normales, razón por la cual plantean una investigación mediante la cual se esté en posibilidades de establecer un perfil referencial para identificar las competencias de los profesores normalistas, a partir del análisis de las acciones cotidianas desarrolladas.

El objetivo es diseñar y validar un perfil referencial de competencias docentes del profesional de la educación de escuelas normales. En atención a las reformas de los programas de estudio con la marcada tendencia hacia las competencias y las del docente deben ser acordes a las necesidades de formación del estudiante. El planteamiento del problema toma como base la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las competencias docentes de los maestros normalistas?

La necesidad de identificar elementos incidentes en el desarrollo de competencias de los profesores, lleva a plantear otras preguntas de investigación, entre ellas: ¿qué aspectos debe de dominar el docente normalista de acuerdo a las competencias planteadas en el plan de estudio vigentes? y ¿qué elementos pedagógicos requiere él docentes normalistas para cubrir dichas demandas?

MARCO TEÓRICO

Bordar los principales conceptos relacionados con la investigación, permiten contemplar la perspectiva desde la cual se aproxima al objeto de estudio. Por lo cual, se considera necesario tener un mínimo de conceptos referentes al trabajo realizado. En este sentido se inicia con el planteamiento de los planes de estudio fundamentado en el enfoque centrado en el aprendizaje, basado en competencias y con flexibilidad curricular, académica y administrativa (Diario Oficial de la Federación de México, 2018).

La demanda de un ciudadano mejor preparado cultural e intelectualmente se encomienda a las universidades “para hacer frente a los desafíos del presente y del futuro, para dirigir sabia y satisfactoriamente sus propios destinos, así como asumir el papel que deben jugar en el desarrollo de sus países” (Beneitone, P.; Esquetini, C.; González, J.; Marty, M.; Siufi, G. y Wagenaar, R., 2007, p. 34). En ese sentido desde hace décadas la tendencia para la educación básica y normal se rige por el enfoque basado en competencias, con objeto de alcanzar este ideal.

La competencia se define como la capacidad de integrar y movilizar distintos tipos de conocimiento para resolver de manera adecuada las demandas y los problemas que la

vida personal, profesional y laboral plantea. Se construyen a través de una combinación de conocimientos, habilidades cognitivas y prácticas, motivaciones, valores y actitudes (Diario Oficial de la Federación de México, 2018, p.7).

Al respecto Tobón indica la formación en competencias contextualizada para un entorno particular, de tal suerte “que posea pertinencia y pertenencia” (2015, p.32) y Perrenoud (2015) explica que las competencias son acotadas a un área del conocimiento en particular, su generalización requiere de adecuaciones, con frecuencia complejas si se desea traspasar a otra realidad, por lo cual se habla de una persona competente acotada a un lugar y tarea determinada.

El fundamento de los planes y programas indica también la perspectiva sociocultural o socioconstructivista del aprendizaje. Valero lo define “como la forma o método de desarrollar el conocimiento humano a partir de la socialización de los saberes previos y el fortalecimiento del proceso de aprendizaje a través de la interacción” (2016, p. 42). Proceso asumido por las normales para la formación de los nuevos docentes, donde relacionan lo aprendido en las aulas con las prácticas realizadas en contextos reales de preescolar, primaria o secundaria, según sea el caso.

Con estas acotaciones los planes asumen una concepción abierta de las competencias, con “un carácter holístico e integrado” (Diario Oficial de la Federación de México, 2018, p.7), es decir donde el aprendizaje se vea como un todo y cada uno de los elementos integrantes contribuyan al logro de las competencias planteadas en el perfil de egreso de los profesionales de la educación.

Desde la década de los 90’s diversos autores hablan de una concepción basada en competencias y las desglosan en conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes propios para el campo de desempeño, como lo señalan en los Planes y programas para la Educación Normal, en apego a la tendencia de la política educativa; con tal propósito se establecen los rasgos de egreso a partir del logro de competencias genéricas y profesionales (Diario Oficial de la Federación de México, 2018).

Por lo tanto, asumir el reto de una educación basada en competencias, demanda en el catedrático el contar con ellas. Una de las competencias clave del docente para fortalecer la enseñanza es precisamente la investigación para potenciar su actuar y cumplir con las funciones sustantivas conferidas a la educación universitaria.

METODOLOGÍA

Es un estudio mixto de carácter exploratorio descriptivo donde a partir del diseño de un instrumento se identifican las competencias del docente normalista para su actuar en el nivel superior “Los estudios exploratorios sirven para preparar el terreno... Los estudios descriptivos por lo general fundamentan las investigaciones correlacionales, las cuales a su vez proporcionan información para llevar a cabo estudios explicativos” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 114). La investigación con un modelo mixto “representa el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan y combinan en todo el proceso de investigación, o al menos, en la mayoría de sus etapas” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 21).

Para fines de la validación del cuestionario como técnica de investigación se utiliza la metodología Delphi “Lo que se persigue con esta técnica es obtener el grado de consenso o acuerdo de los especialistas sobre el problema planteado, utilizando los resultados de investigaciones anteriores, en lugar de dejar la decisión a un solo profesional” (Varela, Díaz, y García, 2012, p. 92).

La metodología permite la emisión de un juicio de expertos de manera objetiva sobre la aplicación de las competencias en el campo del desempeño normalista, para tal efecto se utiliza la técnica convencional de foro clásico “enviado a un grupo de expertos, con un segundo cuestionario basado en los resultados del primero. Posteriormente, los cuestionarios se refinan y definen los hechos o propuestas para medir la exactitud o el soporte de los participantes” (Varela, Díaz, y García, 2012, p. 92).

El cuestionario es enviado a todo el personal de la IBYCENECH por medio de la plataforma de google formulario®, la cual permite el concentrado de los datos, las respuestas y las posibles observaciones de la redacción de cada uno de los ítems. En un primer momento se inicia con la propia institución y se pretende también hacer este mismo trabajo con las escuelas normales de la región noroeste.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

El estudio se lleva a cabo en diversas fases, en la primera de ellas se diseña el constructo con fundamento en un marco teórico-referencial. El siguiente momento consiste en el ejercicio de prueba piloto donde se revisa el diseño del referencial con docentes seleccionados de la IBYCENECH; en atención a su área de dominio, su al profesor ubica en una de las competencias. Previamente se les proporciona bibliografía seleccionada para tener un marco común y encuadrar las competencias del profesor de Escuelas Normales.

La tercera etapa es la validación por juicio de expertos, grupo conformado por docente de educación superior, los cuales se dividen en dos grupos; a) maestros normalistas en activo,

pertencientes a cuerpos académicos con perfil PRODEP y algunos de ellos miembros del Sistema Nacional de Investigadores de cinco regiones de la República Mexicana: Noroeste, Oeste, Este, Centro norte y Suroeste.

El grupo b) se constituye por docentes universitarios especialistas en el diseño y validación de competencias académicas en la educación superior, de la Universidad Pedagógica Nacional, de la Universidad Autónoma de Chihuahua y de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).

Para tal objetivo se diseña un cuestionario con una escala likert donde el participante revisa la descripción y los ítem de la competencia para asignar un valor máximo 4 y mínimo 1 y emitir un criterio referente al índice de univocidad y de pertinencia de cada una de las cuestiones, también se agrega un espacio destinado para las posibles observaciones de emisión de los jueces o sugerencias, mediante las cuales se puede mejorar el instrumento de valoración de las competencias, mismos que son considerados. Se toma para fines de validación los siguientes indicadores:

Tabla. 1. Criterio de evaluación del cuestionario

Criterios según iU		Criterios según iP	
$iU \geq .80$	Los ítems se mantienen en su forma original	$iP \geq .80$	Los ítems se mantienen en su forma original.
$iU \leq .79 \geq .60$	Los ítems se modifican en su redacción.	$iP \leq .79 \geq .60$	Los ítems se modifican en su redacción u ubicación.
$iU \leq .59$	Los ítems se eliminan.	$iP \leq .59$	Los ítems se eliminan.

Fuente: (Carrera, Vaquero, & Balsells, 2011).

Una vez terminado el proceso de diseño, validación y corrección del instrumento, se procede a enviarlo al personal de la IBYCENECH, cada uno de los docentes responden con base a los siguientes aspectos; a) *la importancia* de los *indicadores de las competencias* en relación a la *competencia* académica y a su desempeño profesional como docente, b) nivel que tiene desarrollado cada uno de los indicadores de las competencias de cada dimensión.

El instrumento revisa seis competencias: *planifica y organiza la enseñanza, realiza proceso de evaluación, genera ambientes de aprendizaje, aplicación y uso de herramientas tecnológicas, dimensión de investigación, ofrece tutorías a sus estudiantes*. Los resultados permiten la detección del análisis de brecha y en conjunción con el equipo directivo se comienza el planteamiento de estrategias para reducir la distancia entre lo deseable y lo

encontrado en la realidad. Por motivos de espacio se exponen en la presente lo obtenido en la competencia *dimensión de investigación y ofrece tutorías a sus estudiantes*.

Según lo indicado en las Normas para el ingreso, promoción y estímulos del personal docente en las escuelas normales la competencia de investigación coadyuva a garantizar el cumplimiento de los planes y programas de estudio, inmersa en la perspectiva de la formación integral de los estudiantes y promueve el desarrollo de otras habilidades como lo es el comunicar o difundir en medios diversos, resultados con rigor científico (Diario Oficial de la Federación de México, 2018b).

Por otra parte, el ejercicio de la tutoría permite apoyar el tránsito exitoso del estudiante y su permanencia en la carrera, así como mantener los mejores índices posibles de egreso y titulación, por lo cual “surge como una alternativa para tratar y prevenir... problemas al facilitar la adaptación del estudiante al ambiente escolar y mejorar sus habilidades de estudio y trabajo” (Tejada y Arias, 2016, p. 26). La tutoría per se conlleva el apoyo a la docencia y contribuye al desarrollo de otros procesos para el conocimiento y apoyo del estudiantado como puede ser los estudios para el seguimiento de egresados.

RESULTADOS

relación con el deber ser, esto permite desarrollar una comparación con el perfil de egreso de los planes de estudio y su congruencia con los mismos, en este apartado se ofrece un resultado parcial de la validación del perfil necesario y que en un futuro sirva de referencias para los centros escolares. Los resultados arrojados en esta primera fase se obtienen de los siguientes criterios en cada una de las competencias *Dimensión de investigación y ofrece tutorías a sus estudiantes*:

Tabla 2. Dimensión de investigación

Indicador	Univocidad	Pertinencia	Univocidad	Pertinencia
DESCRIPCIÓN: Identifica, diseña, desarrolla, asesora y difunde proyectos de investigación para generar conocimiento científico.	0.914	0.906	Óptimo	Óptimo
1. Identifica a la investigación como herramienta que permite realizar aportes a diversas áreas del conocimiento.	0.939	0.927	Óptimo	Óptimo
2. Diseña proyectos de investigación, acciones de indagación, difusión en el área del quehacer educativo y humanístico.	0.922	0.917	Óptimo	Óptimo

Indicador	Univocidad	Pertinencia	Univocidad	Pertinencia
3. Selecciona enfoques, métodos, técnicas y herramientas para sistematizar, organizar, analizar e interpretar los datos.	0.946	0.950	Óptimo	Óptimo
4. Difunde los resultados de investigación en diferentes espacios (congresos, coloquios y encuentros) y genera productos científicos en revistas, memorias y libros.	0.932	0.852	Óptimo	Óptimo
5. Dirige y asesora proyectos de investigación con sus estudiantes en un sentido ético y responsable.	0.947	0.939	Óptimo	Óptimo
6. Pertenece a un cuerpo académico, así como a redes con el fin de desarrollar investigación en colaboración y cooperación.	0.939	0.939	Óptimo	Óptimo

Fuente: construcción propia

Tabla 3. Ofrece tutorías a sus estudiantes

Indicador	Univocidad	Pertinencia	Univocidad	Pertinencia
DESCRIPCIÓN: El profesor orienta, asesora a sus estudiantes de forma integral en modalidades individual o grupal con un sentido ético y profesional para lograr la permanencia y el egreso.	0.939	0.963	Óptimo	Óptimo
1. Reconoce el valor de la tutoría como el eje vertebral en la formación de los estudiantes sustentado en valores éticos y morales.	0.975	0.975	Óptimo	Óptimo
2. Identifica las necesidades que presentan sus estudiantes en las dimensiones personal, social, académica y profesional.	0.963	0.963	Óptimo	Óptimo
3. Diseña su plan de acción tutorial con estrategias de intervención de	0.959	0.978	Óptimo	Óptimo

Indicador	Univocidad	Pertinencia	Univocidad	Pertinencia
acuerdo a las necesidades de sus estudiantes.				
4. Define las instancias de apoyo necesarias de acuerdo a la problemática detectada para el desarrollo integral del estudiante.	0.947	0.951	Óptimo	Óptimo
5. Valora el resultado de la intervención de acuerdo a la problemática específica del estudiante y da seguimiento.	0.963	0.963	Óptimo	Óptimo
6. Apoya al estudiante para establecer prioridades y toma de decisiones en función de su interés académico, social, personal y profesional.	0.966	0.950	Óptimo	Óptimo

Fuente: Construcción propia

Según los resultados arrojadas en esta primera fase; la puntuación supero el máximo de $iU \geq .80$ en el caso de univocidad y en el caso de pertinencia el valor de $iP \geq .80$, obteniendo la validez del instrumento, con base a los resultados de la fase anterior no sufren ninguna modificación en su redacción y en la pertinencia de la misma.

Las figuras 1 y 2 muestran los hallazgos en las dimensiones investigadas y la distancia entre el grado de importancia del ítem con el nivel de desarrollo valorado por el sujeto de estudio. Este modelo permite la identificación de la brecha de la población docente de la IBYCENECH entre el deber ser y el ser.

De manera general se observa la tendencia de que, a mayor grado de importancia, mayor nivel de desarrollo de la competencia.

En la dimensión de investigación el ítem al cual los profesores le confieren mayor importancia es precisamente la acción y necesidad de investigar, como herramienta esencial de aporte y mejora al desempeño académico, no obstante la pertenencia a un cuerpo académico y a una red de investigación es un área de oportunidad en la institución, donde sólo el 20% de los profesores se encuentran inscritos en un grupo o cuerpo académico, razón por la cual el ítem tiene el menor puntaje.

El perfil profesional de ingreso de los docentes a las escuelas normales es una limitante para el desarrollo de la función de investigar, debido a que no es necesario contar con

estudios de posgrado para formar parte de la institución y en la mayor parte de los casos los profesores provienen de educación básica o media superior sin experiencia previa en la investigación, por lo cual se dificulta su incorporación a estos grupos disciplinares, datos indicados en la figura 1.

Por otra parte, la ANUIES establece para las instituciones de educación superior la necesidad de ofrecer tutorías a los estudiantes, para fortalecer el tránsito académico mediante el acompañamiento en los diferentes procesos; sin embargo por la naturaleza de los normales y en particular de la IBYCENECH referente a la tutoría, se carece de un modelo de acompañamiento para permitir el desarrollo pleno de las acciones y ofrecer las herramientas necesarias a los docentes.

El instrumento detecta el reconocimiento que hacen los profesores sobre este indicador en particular y la necesidad de ofrecer un acompañamiento eficaz y eficiente para el ingreso del estudiante, su permanencia y egreso, como eje vertebral sustentado en los valores éticos y morales y de nueva cuenta se observa según el comportamiento de la gráfica (Figura 2), el diseño de un plan de acción tutorial como el indicador con menor valoración; aunque también se manifiesta el apoyo ofrecido al estudiante para establecer prioridades y tomar decisiones de interés académico, con las herramientas personales de cada docente.

Figura 1. Dimensión de investigación

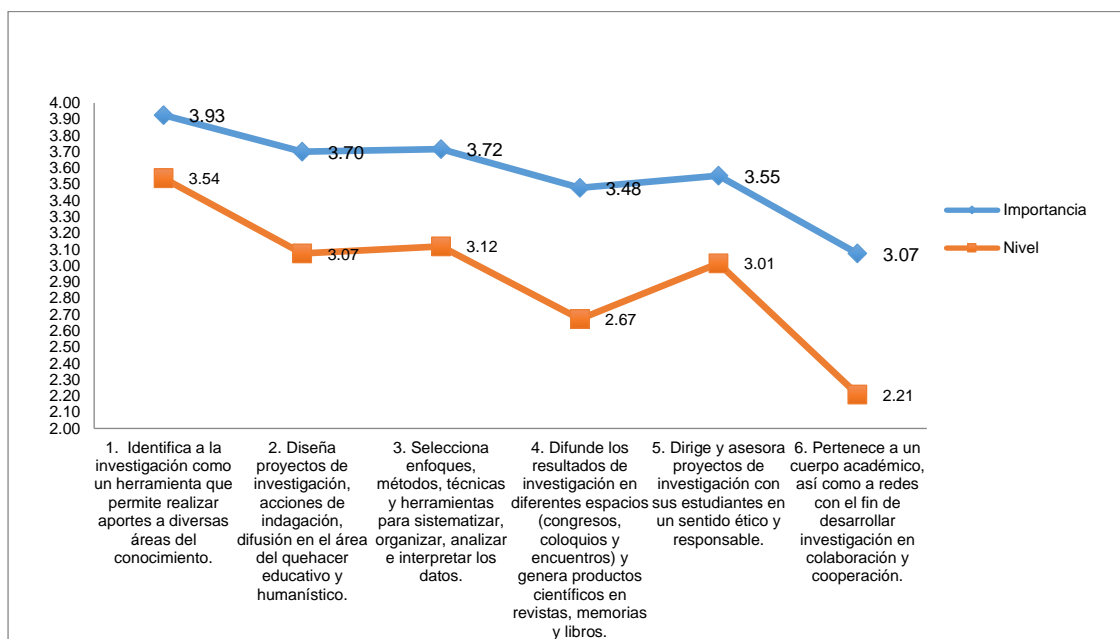
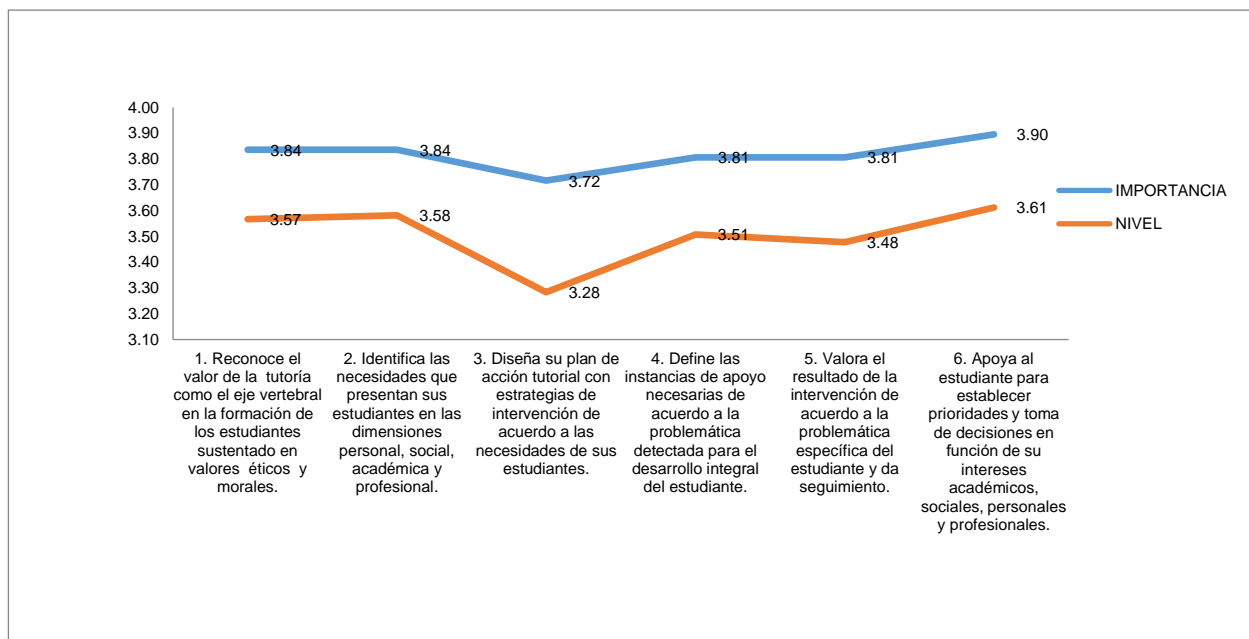


Figura 2. Ofrece tutorías a sus estudiantes



CONCLUSIONES

Las escuelas normales avanzan gradual y progresivamente en su tránsito como instituciones de educación superior, ante los diversos factores de influencia desde el ámbito político, normativo, institucional y social ante la necesidad de atender a una población estudiantil con características del siglo XXI, donde el profesor tiene un papel primordial para participar en dicha transformación.

Aún sin condiciones equiparables a las universidades el profesor hace lo posible para desenvolverse en el nivel superior y asumir el estatus requerido. De manera paulatina asume las funciones conferidas, donde cabe señalar se realizan por el interés e inversión personal principalmente, sobre todo en el ámbito de la investigación.

De manera constante el profesor interesado en desarrollar esta tarea, se enfrentan las condiciones de las normales regidas por una tradición centenaria alrededor de la docencia; con sus acciones conquista y legítima espacios de acción profesional, de crecimiento para las entidades, las propias escuelas y principalmente para el beneficio de los nuevos maestros formados en las aulas normalistas.

REFERENCIAS

- Beneitone, P.; Esquetini, C.; González, J.; Marty, M.; Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007. Universidad de Universidad de Deusto Groningen
- Carrera, F., Vaquero, E. y Balsells, M. (2011). Instrumento de evaluación de competencias digitales para adolescentes en riesgo social. Revista Electrónica de Tecnología Educativa (35), 1-25.
- Diario Oficial de la Federación de México (2018a). Acuerdo por el que se establecen los Planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- Diario Oficial de la Federación de México (2018b). Acuerdo por el que se establecen normas para el ingreso, promoción y otorgamiento de estímulos del personal académico en las escuelas normales y demás para la formación de maestros de educación básica. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=5514082
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill
- Perrenoud, F. (2015). Las competencias docentes. Conferencia. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Chihuahua, Chih.
- Tejada, J. y Arias, L. (2016). El significado de tutoría académica en estudiantes de primer ingreso a la licenciatura. Revista 127. Publicaciones ANUIES. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista127_S2A2ES.pdf
- Tobón, S. (2015). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Recuperado de <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>
- Valero, F. (2016). La evaluación formativa desde el enfoque por competencias en educación básica. Revista Educando para educar. 1 (32), 41-50
- Varela, R., Díaz, B., y García, D. (2012). Descripción y uso del método Delphi en investigaciones del área de la salud. Investigación en Educación Médica, 1 (2), 90-95.

RELACIÓN ENTRE LA ANSIEDAD A LAS MATEMÁTICAS Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES NORMALISTAS

Alexandra Delgado González

adelgadog@enoi.edu.mx

Cecilia Medel Villafaña

cmedelv@enoi.edu.mx

Víctor Alfonso González Gutiérrez

vagonzalezg@enoi.edu.mx

Escuela Normal Oficial de Irapuato

RESUMEN

La ansiedad a las matemáticas y la relación que tiene con el desempeño académico en estudiantes normalistas ha recibido un creciente interés por parte de algunos investigadores en algunas partes del mundo, en lo que refiere principalmente a entender que el docente es el elemento clave para la buena salud del sistema educativo y del éxito académico. Para que el docente pueda desarrollar su función con profesionalidad, es fundamental cuidar la formación inicial de los futuros docentes por el impacto que tiene en la formación de los alumnos en educación básica (Maroto Sáez, 2015). Esta investigación permite identificar la correlación entre la

ansiedad a las matemáticas y el desempeño académico en estudiantes de primer semestre de la licenciatura en educación preescolar, en la Escuela Normal Oficial de Irapuato. Para ello se aplicó el instrumento de AMAS y se utilizaron los resultados de EXANI-II del CENEVAL. El análisis de datos incluyó la medición del coeficiente de Pearson para calcular la correlación entre las dos variables y el resultado principal es que se identificó una clara correlación negativa entre ansiedad y desempeño en temas de matemáticas.

PALABRAS CLAVE: Ansiedad, matemáticas, formación inicial docente, correlación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los resultados de la prueba Pisa 2015 de la OCDE muestran que el desempeño de los niños de México en matemáticas tiene muchas áreas de oportunidad, en cuanto a la capacidad para formular, emplear e interpretar las matemáticas en distintos contextos, así como en el razonamiento matemático y el uso de conceptos, procedimientos, datos y herramientas matemáticas para describir, explicar y predecir fenómenos (PISA, 2016). Esta prueba se basa en un enfoque dinámico de aprendizaje en el que los nuevos conocimientos y habilidades necesarias para adaptarse con éxito a un mundo cambiante se obtienen continuamente a lo largo de la vida (AT, 2016).

La sociedad actual está por vivir un cambio muy significativo en términos de oportunidades laborales para los futuros egresados de la educación básica, por lo que se empieza a hacer mucho énfasis en la importancia de mejorar en estos niveles educativos los conocimientos de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas o STEM por sus siglas en inglés. La educación en STEM se puede entender, como una aproximación para la enseñanza de las ciencias, tecnologías, ingenierías y matemáticas de forma interdisciplinar, siendo la rigurosidad de los conceptos científicos desarrollada mediante actividades didácticas de inmersión aplicadas al mundo real. Al trabajar bajo este enfoque, los estudiantes aplican elementos de aquellas áreas, en contextos que vinculan la escuela, la comunidad, el mundo laboral, y la industria (Brown, 2016).

Una de las oportunidades más grandes que tiene el sistema educativo mexicano está en la formación inicial de los docentes, es decir, en la educación dentro de las escuelas normales del país, ya que es durante este proceso formativo que la intervención que promueva las buenas prácticas docentes impactará a un gran número de alumnos de educación básica. Esto es especialmente cierto respecto a las matemáticas, ya que los mismos profesores pueden provocar ansiedad o poco interés por esta disciplina en los alumnos de todos los niveles. Se argumenta que una de las principales causas de desinterés por estas disciplinas se debe a una actitud negativa hacia la ciencia, siendo un reto, como indican Osborne y Dillon (2018), volver a imaginar la educación científica para el mundo moderno que satisfaga las necesidades de todos los estudiantes, dado que existen deficiencias en el currículo, las estrategias didácticas y pedagógicas, y en la evaluación.

El término STEM, ha cobrado una gran relevancia en los últimos años, en parte por ser uno de los motores más evidentes del desarrollo económico de los países (World Economic Forum, 2016). La M que significa matemáticas, es de gran importancia por ser base necesaria para desarrollar el resto de las asignaturas del acrónimo STEM (Louis & Mistele, 2012).

Se ha medido en investigaciones previas que la ansiedad de los docentes hacia las matemáticas tiene un gran impacto sobre el desempeño de los alumnos en este tema, tanto a través de comentarios casuales como de comunicación no verbal (Dowker, Sarkar, & Looi, 2016) (Luttenberg, Peachter, & Wimmer, 2018).

Esta ansiedad transmitida entre docentes y alumnos tiene mayor efecto sobre los pares del mismo género, principalmente del femenino, es decir docentes mujeres y alumnas (Beilock, 2010). Es por esta razón que consideramos la medición de la ansiedad a las matemáticas en los alumnos de primer semestre de la licenciatura en educación preescolar de la Escuela Normal Oficial de Irapuato (ENOI) una acción de vital importancia, ya que son en su mayoría mujeres y su impacto sobre generaciones de niños mexicanos en los inicios de la formación académica es determinante.

Con esta información se pueden tomar decisiones de intervención para mejorar este aspecto, en la población que tendrá un impacto enorme en el sistema educativo mexicano.

MARCO TEÓRICO

La ansiedad a las matemáticas que no tiene una definición única, se puede definir como una reacción fisiológica negativa anticipada ante la enseñanza y la evaluación en temas de matemáticas (Kazelslakis, Reeves, Kersh, Bailey, & Cole, 2000). Otra posible definición de la ansiedad a las matemáticas se propone como la tensión que interfiere con la manipulación de números y la solución de problemas matemáticos en la vida diaria y en situaciones académicas (Richardson & Suinn, 1972).

La ansiedad a las matemáticas es una de las razones por las que los jóvenes alumnos evitan el contacto con la instrucción en esta disciplina, lo que en muchos casos puede desembocar en un detrimento a su carrera académica y sobre todo un cierre de oportunidades a las que se puede acceder (D'Ailly & Bergering, 1992).

Los efectos de la ansiedad a las matemáticas en los alumnos están documentados a través de diferentes edades (Carey, Hill, & Devine, 2017), géneros (Devine, Fawcett, Szűcs, & Dowker, 2012) y estratos socioeconómicos (Dowker, Sarkar, & Looi, 2016) provocando un alejamiento de los alumnos de las carreras con materias de matemáticas, y la transferencia de esta ansiedad entre familiares, pares educativos, y entre docentes y alumnos (Ramirez, Yang Hooper, Kersting, Ferguson, & Yeager, 2018).

Los efectos de la ansiedad a las matemáticas en los docentes tiene un gran impacto en los conocimientos, habilidades y actitudes hacia las matemáticas de los alumnos, la presencia de esta ansiedad tiene correlación negativa con los resultados del desempeño de los alumnos en educación básica (Ramirez, Yang Hooper, Kersting, Ferguson, & Yeager, 2018). Esto es especialmente evidente cuando tanto el docente como el alumno son del género femenino, y considerando la amplia cantidad de docentes mujeres en la educación básica, el estudio de este fenómeno es de gran importancia (Beilock, Gunderson, Ramirez, & Levine, 2010).

Aunque existen diferentes formas de medir la ansiedad a las matemáticas, el instrumento AMAS provee una forma cuantitativa no experimental de medir dicha ansiedad en las personas (Hopko, Mahadevan, Bare, & Hunt, 2003). Este instrumento ha sido validado por los mismos autores, garantizando su fiabilidad, fue desarrollado en la Universidad de Tennessee, y ha sido traducido a varios idiomas para adecuarse a diferentes contextos (Sifuentes & Brown, 2016).

En este trabajo consideramos el desempeño académico como la conjunción de aptitud académica y logro académico. La aptitud académica es el potencial que tiene los alumnos para iniciar estudios de nivel superior y el logro académico, es el dominio en áreas disciplinares relacionadas con contenidos que cursaron en la educación media superior y que son fundamentales para iniciar estudios de tipo superior (CENEVAL, 2019).

METODOLOGÍA

El presente estudio es de corte cuantitativo de tipo no experimental, pues lo que se quiere es identificar la correlación entre dos variables (ansiedad por las matemáticas y desempeño académico), no provocadas intencionalmente por el investigador. Es transversal correlacional-causal (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 1991), pues se recolectan datos en un solo momento para describir la correlación entre las dos variables. Considerando los aspectos anteriores se decidió analizar el nivel de ansiedad a las matemáticas en los estudiantes normalistas de primer semestre de la licenciatura en educación preescolar, sabiendo que ellos serán quienes estén frente a grupos de alumnos de educación básica en pocos años. Así que hacer estas mediciones y tener datos al respecto, permitirá como trabajo posterior poder tomar medidas de intervención que ayuden a corregir esta ansiedad, en caso de que sea evidente.

El instrumento utilizado en este trabajo es la escala abreviada de ansiedad a las matemáticas o AMAS por sus siglas en inglés. Es un instrumento que mide dos factores, la ansiedad a estar expuesto a la enseñanza de las matemáticas, así como a la evaluación en temas de matemáticas. Se evalúa en una escala de Likert del 1 al 5, donde 1 es muy poca ansiedad y 5 es mucha ansiedad, ante las situaciones representadas en los enunciados (Hopko, Mahadevan, Bare, & Hunt, 2003), que se muestran en el Apéndice 1. Para este trabajo se realizó un pilotaje con 33 alumnos de la ENOI que comprobó que los enunciados fueron comprendidos por los alumnos. Este instrumento ha sido previamente validado en un contexto mexicano de educación superior muy similar al investigado en este trabajo (Sifuentes & Brown, 2016).

Además de esto, se utilizaron los resultados del examen de admisión a la ENOI, CENEVAL en particular el EXANI II que evalúa los conocimientos y habilidades numéricas en pensamiento matemático, que tienen un alto valor predictivo del desempeño académico en el

primer ciclo de la educación superior (CENEVAL, 2019). Este instrumento cuenta con dos apartados para medir el desempeño en matemáticas: pensamiento matemático y pensamiento analítico, cuyos límites son 700 puntos para la calificación más baja y 1300 para la calificación más alta posible.

Teniendo estos dos datos bien documentados para los alumnos de primer semestre del programa de licenciatura en educación preescolar de la ENOI, se utiliza el promedio como insumo para calcular una correlación entre resultados del cuestionario AMAS y CENEVAL, y así explorar el papel de la ansiedad a las matemáticas en la formación inicial docente.

Utilizando estos dos datos para cada alumno se calculó el coeficiente de Pearson que va de -1 a 1, en donde entre -1 y 0 indica una correlación negativa y entre 0 y 1 una correlación positiva entre las dos variables. Todo esto, sin olvidar que la correlación no implica causalidad, simplemente da un indicio de posible relación.

La muestra está compuesta por $n = 40$ estudiantes del primer semestre de la licenciatura en educación preescolar, del ciclo escolar 2018-2019, todas del género femenino de una población total de $N = 49$ por lo que representan más de 81% del total.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Para la aplicación de la encuesta de ansiedad a las matemáticas se digitalizó el instrumento AMAS, que fue enviado vía correo electrónico a los alumnos, utilizando la herramienta de Google Forms, algunos de los cuales respondieron a la solicitud y contestaron el cuestionario.

Para recabar los datos de los resultados del examen CENEVAL, estos fueron solicitados a las autoridades de la institución educativa, los cuales fueron proporcionados para el propósito de esta investigación.

En el análisis de los datos, así como en la generación de las gráficas de correlación se utilizó la herramienta de Excel, en la que se calculó de manera directa el coeficiente de Pearson antes mencionado.

RESULTADOS

En la ilustración 1 se presentan los datos de los Resultados CENEVAL, promediados para todos los alumnos de la muestra, donde PMA es el puntaje de la sección de pensamiento matemático y PAN el puntaje de pensamiento analítico. Con estas dos mediciones se puede calcular el promedio, que en este trabajo consideramos el desempeño académico en matemáticas.

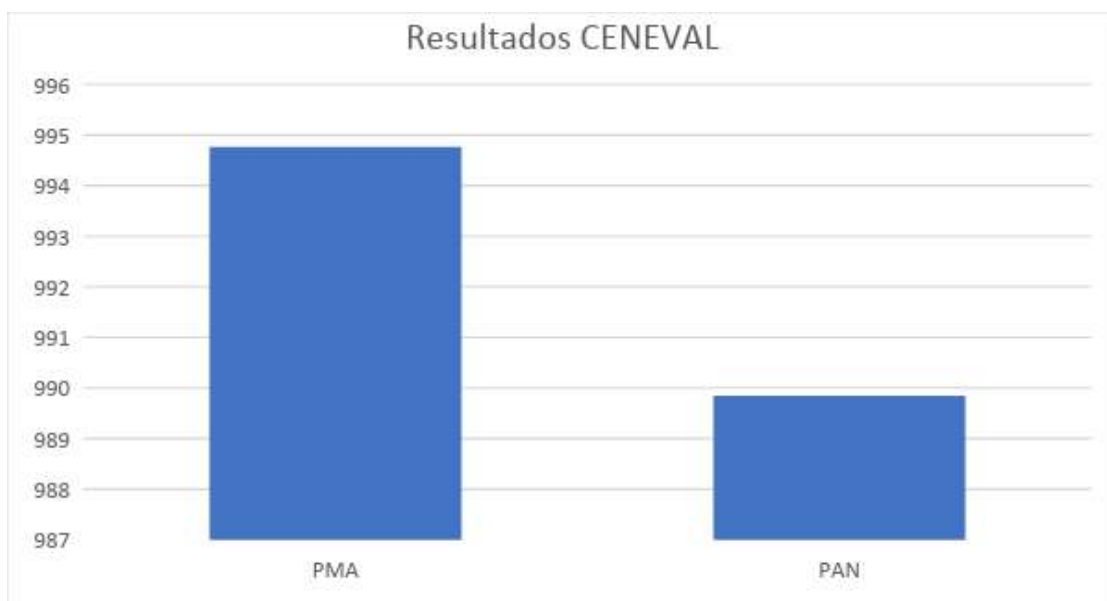


Ilustración 1 Resultados CENEVAL

En la Ilustración 2 se muestran los resultados del instrumento AMAS, donde AEN es el promedio de la ansiedad a la enseñanza de las matemáticas mientras que AEV es el promedio de la ansiedad a la evaluación en temas de matemáticas.

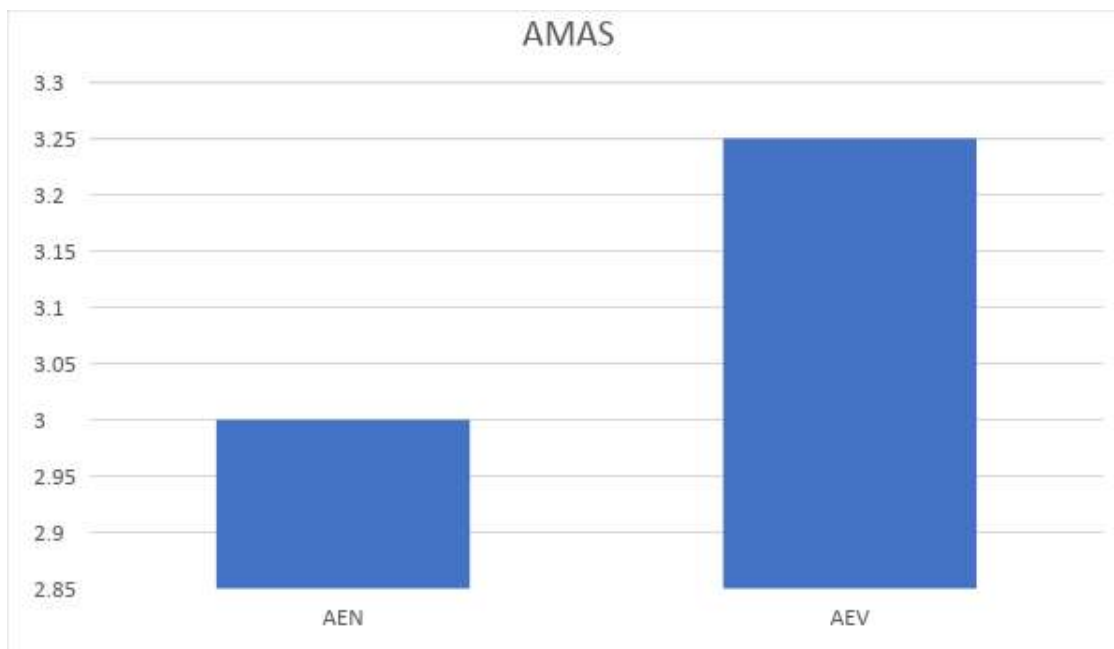


Ilustración 2 Resultados AMAS

En este gráfico se puede ver claramente que la ansiedad a la evaluación en matemáticas es mayor que la ansiedad a la enseñanza de los mismos temas, lo que está en concordancia con lo que se puede esperar de los estudiantes de escuelas de nivel superior, como lo es la Escuela Normal.

El resultado del coeficiente de Pearson que mide la correlación lineal entre las dos variables para el primer semestre de la licenciatura en educación preescolar es de -0.322 por lo que se muestra que hay una correlación negativa entre los resultados del desempeño en matemáticas y los resultados de la encuesta de ansiedad a las matemáticas. Lo que indica que a mayor ansiedad a las matemáticas menor su resultado del desempeño académico en el mismo tema.

A continuación se muestra la gráfica de dispersión en la ilustración 3, la línea de tendencia tiene un ajuste lineal, recordando que el coeficiente de Pearson calcula la correlación entre dos variables aun cuando estas no estén en la misma escala, como es el caso de esta investigación.

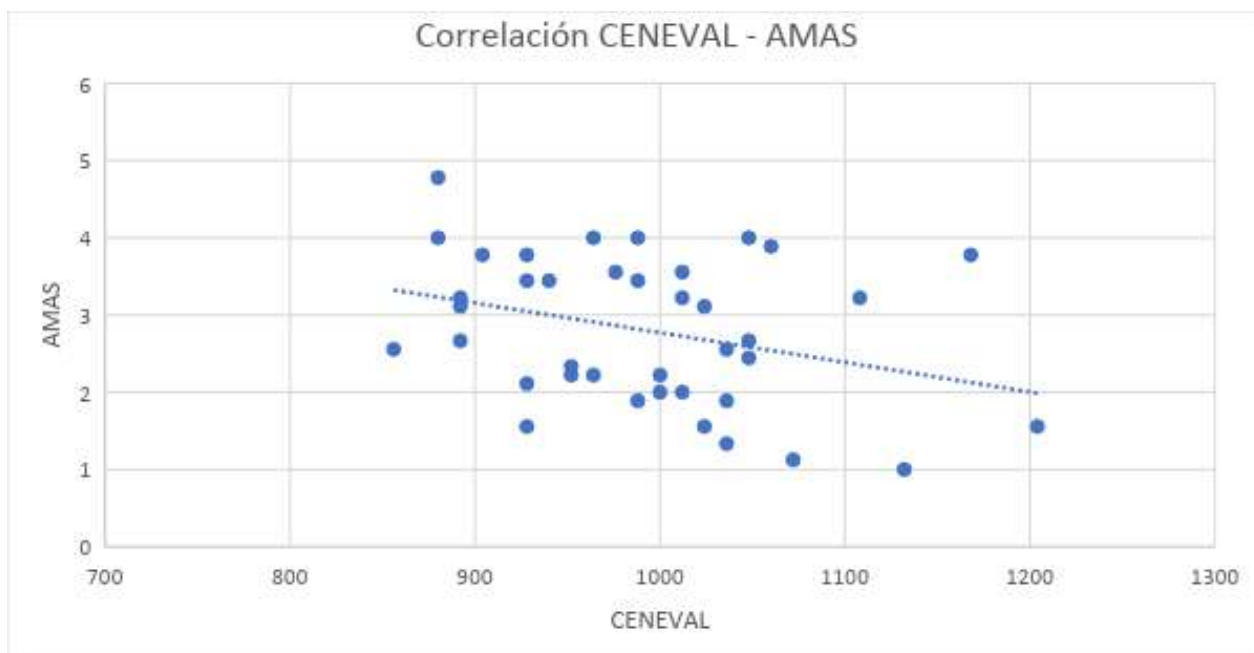


Ilustración 3 Correlación CENEVAL-AMAS

CONCLUSIONES

Como resultado de este trabajo podemos establecer que existe una correlación entre la ansiedad que las estudiantes de primer semestre de la licenciatura en educación preescolar de la ENOI experimentan cuando son expuestas a la enseñanza y la evaluación en temas de matemáticas y el desempeño académico en el mismo tema. Esta correlación es negativa, lo que significa que entre más alta es la ansiedad a las matemáticas más bajo es el resultado de desempeño académico. Aunque no debemos considerar la correlación una causalidad, estos dos factores han sido ampliamente relacionados por los trabajos previos mencionados en la bibliografía.

Estudiar esta población es de gran interés para los profesionales de la educación ya que serán estas estudiantes (cuando se gradúen) las que impactarán a generaciones de niños en una etapa decisiva de la formación académica, el preescolar, en donde se cimientan los conocimientos, actitudes y hábitos respecto al aprendizaje.

Estas estudiantes se encuentran en el primer grado de la carrera, lo que supone que en caso de mostrar ansiedad a las matemáticas como se ve en los resultados de este trabajo, se tiene el tiempo suficiente para implementar técnicas que ayuden a disminuir esta ansiedad y a que las estudiantes comprendan este factor que puede afectar su futura práctica docente.

REFERENCIAS

- AT, A. (2016). Changes in the administration and scaling of PISA 2015 and implications for trends and analyses. Paris: OCDE.
- Beilock, S., Gunderson, E., Ramirez, G., & Levine, S. (2010). Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 1860-1863.
- Brown, J. (2016). The current status of STEM education research. *Journal of STEM education*, 52-56.
- Carey, E., Hill, A., & Devine, S. (2017). The Modified Abbreviated Math Anxiety Scale: A Valid and Reliable Instrument for Use with Children. *Frontiers in Psychology*, 8-33.
- CENEVAL. (2019). www.ceneval.edu.mx/exani-ii. Obtenido de www.ceneval.edu.mx/exani-ii.
- D'Ailly, H., & Bergering, A. J. (1992). Mathematics anxiety and mathematics avoidance behavior: A validation study of two MARS factor-derived subscales. *Educational and Psychological Measurement*, 369-377.
- Devine, A., Fawcett, K., Szűcs, D., & Dowker, A. (2012). Gender differences in mathematics anxiety and the relation to mathematics performance while controlling for test anxiety. *Behavioral and Brain Functions*, 8-33.
- Dowker, A., Sarkar, A., & Looi, C. (2016). Mathematics Anxiety: What Have We Learned in 60 years? *Frontiers in psychology*, 508.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. Atlacomulco: McGraw Hill.
- Hopko, D., Mahadevan, R., Bare, R., & Hunt, M. (2003). The Abbreviated Math Anxiety Scale (AMAS): Construction, Validity, and Reliability. *Assessment*, 178-82.
- Jussim L., M. S. (1994). *Teacher Expectations and Student Achievement*. En M. S. Jussim L., *Teacher Expectations and Student Achievement*. Boston MA: Springer.
- Kazelskis, R., Reeves, C., Kersh, M., Bailey, G., & Cole, K. (2000). Mathematics Anxiety and Test Anxiety: Separate Constructs? *The Journal of Experimental Education*, 137-146.
- Louis, R., & Mistele, J. (2012). THE DIFFERENCES IN SCORES AND SELF-EFFICACY BY STUDENT GENDER IN MATHEMATICS AND SCIENCE. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1163-1190.

- Luttenberg, S., Peachter, M., & Wimmer, S. (2018). Spotlight on math anxiety. *Psychology Research and Behavior Management*, 311—322.
- Maroto Sáez, A. (2015). Perfil afectivo-emocional matemático de los maestros de primaria en formación. Segovia: Universidad de Valladolid.
- Osborne, J., & Dillon, J. (2018). *Science Education in Europe: Critical Reflexions*. London: The Nuffield Foundation.
- Parsons, J. K. (1982). Socialization of Achievement Attitudes and Beliefs: Classroom Influences. *Child Development*, 322-339.
- PISA. (2016). *What Students Know and Can Do: Students performance in Science, Reading and Mathematics*. OCDE.
- Ramirez, G., Yang Hooper, S., Kersting, N., Ferguson, R., & Yeager, D. (2018). Teacher Math Anxiety Relates to Adolescent Students' Math Achievement. *AERA Open*.
- Richardson, F., & Suinn, R. (1972). The Mathematics Anxiety Rating Scale: Psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*, 551-554.
- Sifuentes, L. M., & Brown, J. L. (2016). Validation Study of the Abbreviated Math Anxiety Scale: Spanish. *Journal of Curriculum and Teaching*, 76-82.
- World Economic Forum. (2016). *The Future of Jobs*.

SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PROCESO DE TITULACIÓN EN LA ESCUELA NORMAL DE ESPECIALIZACIÓN DEL ESTADO DE SINALOA

Juan Luis Zamora Uribe

jzamora@enees.edu.mx

Jorge Mario Soto Moreno

jomasomo@hotmail.com

Gloria Guadalupe Orozco Carbajal

orozcocarbajal@hotmail.com

Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa

RESUMEN

Se presentan los resultados del seguimiento y evaluación que se dio al proceso de titulación de la Licenciatura en Educación Especial Plan 2004, de la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa, durante el ciclo escolar 2017-2018. A través de un estudio cuantitativo con enfoque descriptivo correlacional, se aplicó una encuesta estructurada, para conocer la opinión que tienen los estudiantes, con respecto a las actividades del proceso de titulación en las cuales participaron y el grado de satisfacción sobre el desempeño de los docentes involucrados.

Los resultados indican un alto porcentaje de estudiantes satisfechos con las actividades que realizaron durante el proceso de titulación, lo cual demuestra la pertinencia de los documentos oficiales emitidos por la

SEP para la planificación, organización y desarrollo del proceso. Las diferentes opiniones que expresaron los encuestados, sobre el desempeño de los coordinadores, asesores y tutores, comprueban la existencia de aspectos que se pueden fortalecer, para responder a las necesidades generales y específicas de los estudiantes en procesos de titulación y fortalecer los rasgos del perfil de egreso. Se manifestó, que el seguimiento y evaluación, es un proceso sistemático y continuo, a través del cual la institución puede determinar si se han logrado los objetivos propuestos, conocer los aciertos y errores en la planificación, organización y desarrollo del proceso de titulación y establecer rutas para la mejora.

PALABRAS CLAVE: formación de docentes, estudiantes normalistas, proceso de titulación, seguimiento y evaluación, competencias y habilidades docentes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La planificación, organización y desarrollo de un proceso de titulación, ha permitido a las escuelas normales acortar la brecha entre los niveles de egreso y titulación de su matrícula (Medrano, Ángeles y Morales, 2017). También ha permitido proporcionar a los estudiantes, en la última fase de su formación profesional, una oportunidad para cumplir con mayor fortaleza con los rasgos del perfil de egreso (SEP, 2004a) e insertarse al ámbito laboral con las capacidades necesarias para desempeñar su función de la mejor manera.

Se podría decir que los objetivos perseguidos por el proceso de titulación en las escuelas normales se están cumpliendo, sin embargo, la brecha de titulación aún se muestra amplia ya que del total de egresados de las escuelas normales en 2016, solamente logró titularse el 77% (Medrano et al., 2017). Por otro lado, los resultados del examen para el ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD) hacen evidente la falta de idoneidad de los egresados de las escuelas normales, pues en 2018 el 40.9% de los aspirantes a ingresar al SPD resultó no idóneo.

Al respecto, resulta relevante realizar estudios con una mirada crítica que no solamente se enfoquen en el desempeño de los estudiantes durante su formación inicial, sino también en la eficacia de la planificación, organización y desarrollo del proceso de titulación en las escuelas normales, que se valore la eficiencia y el desempeño de los involucrados en las actividades de asesoría y tutoría, así como de los organizadores, quienes finalmente son el canal por el cual se asegura la calidad de la formación de los estudiantes normalistas.

En ese sentido, es importante recalcar que el seguimiento y evaluación es un aspecto esencial que permite a las escuelas normales determinar el progreso de las actividades que se planifican, organizan y desarrollan para fortalecer la formación inicial de los estudiantes y tomar las medidas necesarias para resolver aquellos problemas que se van presentando al inicio, durante y al final del proceso de titulación.

Por ello surgen las siguientes preguntas: ¿La eficacia en la planificación, organización y desarrollo del proceso de titulación, impacta en los índices de egreso de estudiantes normalistas? ¿El seguimiento y evaluación es esencial para el logro de los objetivos que persigue el proceso de titulación? ¿El nivel de satisfacción de los estudiantes ayuda a valorar el desempeño de los docentes que participan en las actividades del proceso de titulación?

MARCO TEÓRICO

El proceso de titulación en las escuelas normales

La Secretaría de Educación Pública (SEP) conceptualiza el proceso de titulación como las actividades que se realizan para que los estudiantes normalistas logren obtener su grado académico, las cuales incluyen “la planeación, organización y realización de las acciones

encaminadas al diseño del documento recepcional y a la presentación del examen profesional” (SEP, 2004a, p. 5). Existen otros documentos normativos que apoyan la organización del trabajo académico (SEP, 2004b), el taller de análisis de trabajo docente y diseño de la propuesta didáctica (en adelante taller de análisis) (SEP, 2004c) y la elaboración del documento recepcional (SEP, 2004d). Bajo estos documentos oficiales, durante séptimo y octavo semestre, las escuelas normales planifican y organizan un “proceso de titulación”, entendido éste como la última etapa de formación que permite al estudiante dar cuenta de los conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y experiencias que adquirió y desarrolló durante su formación inicial, para obtener un título profesional (DGESPE, 2012).

Cada institución, en lo particular, toma como referente los documentos oficiales y elabora sus propios lineamientos o reglamentos en los que se asientan las responsabilidades de los involucrados, las formas de organización y las actividades a desarrollar durante el proceso de titulación que se llevarán a cabo en la escuela normal. En la tabla 1 se muestran las actividades que desarrollan los estudiantes de séptimo y octavo semestre de la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa (ENEES) durante el proceso de titulación de la LEE Plan 2004.

Tabla 1. Actividades a desarrollar durante el proceso de titulación en la LEE Plan 2004

Actividad	Descripción	Propósito
Trabajo docente.	Es el conjunto de actividades que los estudiantes en formación realizan con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales (NEE) con o sin discapacidad, en los centros de educación especial o servicios escolarizados a los que han sido asignados.	Su propósito es que el estudiante fortalezca sus competencias y habilidades para identificar las NEE y conocer a los alumnos que las presentan.
Taller de análisis.	Mediante las actividades del taller de análisis se busca que el estudiante analice su desempeño durante el trabajo docente y los resultados que obtienen los alumnos que atienden, con la aplicación de la propuesta didáctica.	El propósito del taller de análisis es el intercambio de experiencias; la integración y utilización de los conocimientos y competencias; el análisis con sentido crítico y la consolidación de habilidades intelectuales.
Elaboración del documento recepcional.	Constituye el sustento de una serie de acciones formativas, articuladas durante el trabajo docente, el análisis y el diseño de propuestas.	Que el estudiante, con carácter analítico y explicativo, exprese una visión particular sobre el tema que haya elegido, exponiendo ideas, reflexiones y puntos de vista propios, basado en sus experiencias y

Actividad	Descripción	Propósito
Examen recepcional.	Experiencia formativa que permite al estudiante explicar y fundamentar, ante un jurado, el contenido de su documento recepcional.	fundamentado en argumentos válidos. Se valora la capacidad del sustentante para analizar y argumentar los resultados de su trabajo docente, con explicaciones fundamentadas en la práctica y los aportes teóricos que conoció y contrastó con la realidad durante su formación inicial.

Fuente: Información retomada de (SEP, 2004a), (SEP, 2004b), (SEP, 2004c), (SEP, 2004d).

En el entendido de que un proceso es un conjunto de actividades mutuamente relacionadas, coordinadas y controladas para lograr un objetivo o resultado previsto, las anteriores no son actividades enteramente lineales, sino que convergen en distintos momentos del proceso de titulación, lo cual da la oportunidad a los responsables establecer rutas de mejora para fortalecer el desempeño y el aprendizaje de los estudiantes normalistas que participan en el proceso.

Bajo estas actividades, durante el ciclo escolar 2017-2018, en la ENEES se logró titular el 93.48% de los estudiantes de la LEE Plan 2004, que participaron en el proceso de titulación, planificado y organizado bajo los documentos oficiales emitidos por la SEP. Estos resultados han permitido a la ENEES, acortar la brecha que pone en evidencia los bajos índices de titulación (77%) a nivel nacional.

El seguimiento y la evaluación del proceso de titulación

Cuando se da seguimiento a las actividades y el cumplimiento de las metas establecidas en un proceso de titulación, es más fácil comprobar si se han logrado los objetivos propuestos por los directores o coordinadores, y si se consiguió responder a las necesidades generales y específicas de los estudiantes. De igual forma, si se utiliza la evaluación como una herramienta que retoma la información para conocer los errores y los aciertos (Pimienta, 2008), ya sea de la tutoría durante el trabajo docente, la asesoría en la elaboración del documento recepcional, de las actividades del taller de análisis o de la organización del mismo proceso, éste puede ser el camino más seguro para retroalimentar y mejorar de forma continua todo el proceso de titulación en ciclos posteriores.

Con respecto al seguimiento y evaluación del proceso de titulación que se desarrolla en la ENEES, la metodología y algunos criterios están expuestos en los documentos oficiales. De esta manera, el tutor y el asesor evalúan el desempeño del estudiante durante el trabajo

docente (SEP, 2004 b); los asesores en conjunto, establecen criterios y procedimientos para valorar los aprendizajes de los estudiantes durante el taller de análisis (SEP, 2004c); Aunque no se menciona explícitamente, la Comisión de Titulación, después de haber analizado el documento elaborado, es quien emite el dictamen de aprobación o en su caso no aprobación (SEP, 2004c). Por último, el jurado calificador (SEP, 2004a) valora la capacidad del sustentante para analizar y argumentar los resultados de su trabajo docente y emite un veredicto sobre el examen profesional del estudiante. Pero, como lo señalan, Dino-Morales y Tobón (2017), estos documentos oficiales sólo representan la fundamentación teórico-metodológica de cómo habrá de llevarse a cabo el proceso de titulación, además las sugerencias de evaluación están enfocadas hacia el desempeño académico del estudiante y no hacia la planificación, organización y desarrollo del proceso, mucho menos a valorar el desempeño de los involucrados.

La Política Nacional de Evaluación de la Educación (INEE, 2016) contempla al docente como uno de los componentes prioritarios de ser evaluados ya que su desempeño en el proceso de enseñanza aprendizaje impacta en el resultado de la eficiencia terminal de los egresados en las escuelas normales. Por lo tanto, para dar cuenta del impacto del proceso de titulación en el desempeño académico de los estudiantes, habría que evaluar el desempeño de los docentes que participan en las actividades de ese proceso. También hay que considerar que la evaluación identifica las oportunidades de mejora y retroalimenta los procesos formativos, pero además contribuye al desarrollo profesional del docente (INEE, 2018). Entonces, el seguimiento y evaluación del proceso de titulación, permitiría detectar las necesidades de los docentes, así se podrá ofrecer una capacitación pertinente para que se cuente con la preparación necesaria y llevar a cabo el desarrollo de las actividades satisfactoriamente.

METODOLOGÍA

La investigación se enmarca en el método cuantitativo con un alcance descriptivo correlacional que busca medir, a través de la recogida de datos, la tendencia de un grupo de estudiantes de la LEE Plan 2004, que se encuentran en proceso de titulación, para especificar su nivel de satisfacción y relacionarlo con el desempeño del personal docente involucrado en dicho proceso.

La recogida de información se realizó a través de un instrumento denominado encuesta de seguimiento y evaluación del proceso de titulación, estructurada en cuatro apartados: 1) Taller de análisis, 2) Asesoría en la elaboración del documento recepcional, 3) Tutoría durante el trabajo docente y 4) Proceso de titulación. La encuesta se integró con preguntas de opciones de respuesta cerrada, múltiple y en escala Likert de cinco niveles (1-5: donde 1 es el valor más bajo y 5 el más alto), además se agregaron preguntas abiertas para detectar áreas de oportunidad y, de ser necesario, plasmar con mayor detalle la opinión de los

encuestados. En la Tabla 2 se muestran los apartados de la encuesta, su objetivo, un ejemplo de reactivos y las opciones de respuestas.

Tabla 2. Apartado y ejemplo de reactivos en la encuesta de seguimiento y evaluación del proceso de titulación.

<i>Apartado</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Ejemplo de pregunta</i>	<i>Opción/escala de respuesta</i>
Taller de análisis	Valorar la pertinencia de los documentos oficiales bajo los cuales se organizan las actividades del proceso de titulación, las actividades del taller de análisis, y el desempeño del asesor coordinador.	¿Consideras que los documentos normativos para la elaboración del Documento Recepcional fueron adecuados?	Sí No En parte
Asesoría en la elaboración del documento recepcional	Medir el desempeño del asesor y la calidad de la asesoría brindada al estudiante.	¿Cómo valoras la calidad de la asesoría brindada?	Mala-Excelente (1-5)
		¿Qué acciones propones para mejorar el trabajo de asesoría en beneficio de los estudiantes que participarán en el próximo proceso de titulación?	Pregunta abierta
Tutoría durante el trabajo docente	Evaluar el conocimiento y la capacidad del tutor para resolver dudas y orientar de forma adecuada y oportuna al estudiante	¿Mostró el tutor capacidad para orientarte de forma adecuada y oportuna cuando le solicitaste ayuda con respecto al trabajo con los niños, maestros y padres de familia?	Totalmente en desacuerdo-Totalmente de acuerdo (1-5)
Proceso de titulación	Medir la eficacia en la planificación, organización y desarrollo del proceso de titulación	En tu opinión, ¿qué te ha parecido la organización del proceso de titulación?	Mala-Excelente (1-5)

La encuesta fue diseñada por el Departamento de Planeación y Evaluación Educativa de la ENEES y aplicada a un total de 98 estudiantes que culminaron su proceso de titulación en el ciclo escolar 2017-2018. Estudiantes en su mayoría mujeres (sólo 3 hombres) con edades de entre 18 y 23 años. Se entregó la encuesta a cada estudiante para que respondiera los cuestionamientos, se sistematizaron los datos y se hizo el análisis de los resultados.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

El proceso de titulación, por el que transitarán los estudiantes de la ENEES durante el séptimo y octavo semestre de la LEE Plan 2004, es organizado por las autoridades de la institución, en conjunto con los docentes de academia de séptimo y octavo semestres. Esta organización, además de la planificación de las actividades enunciadas en la Tabla 1, contempla las siguientes acciones:

Asignación de un asesor coordinador. Será el docente titular del Taller de Análisis. Se encarga de la organización de las actividades académicas a realizar por los estudiantes normalistas y de la evaluación de su desempeño.

Asignación de un tutor. Docente que observa el desempeño de las tareas que corresponden al estudiante normalista durante su trabajo docente y hace las recomendaciones y sugerencias oportunas sobre aquellos aspectos que representan dificultades o limitaciones.

Asignación de un asesor. Docente que brinda sugerencias sobre aspectos propios del trabajo docente, para que el estudiante disponga de más elementos teóricos y prácticos, que le permitan ampliar sus conocimientos sobre su campo de formación y llevar a cabo la elaboración del documento recepcional.

Asignación de una Comisión de Titulación. Integrada por el subdirector, docentes asesores de séptimo y octavo semestre, docentes que imparten otras asignaturas del de la LEE Plan 2004. Se encarga de cumplir y hacer cumplir las disposiciones normativas referidas a la titulación.

Asignación de un jurado. Docentes que toman parte activa en el proceso de titulación, participan en la discusión académica durante el examen profesional y acuerdan en conjunto el veredicto sobre la examinación profesional del estudiante.

La aplicación de la encuesta se realizó en la ENEES, una vez que los estudiantes culminaron el desarrollo de cada una de las actividades del proceso de titulación. La información que se presenta es producto del análisis y reflexión de los resultados obtenidos a partir de la opinión de los estudiantes encuestados.

Taller de Análisis

En el taller de análisis los asesores coordinadores presentan los lineamientos institucionales y la programación de las actividades a realizar durante el proceso de titulación. De estos documentos depende mucho el éxito de cada una de las actividades que los estudiantes normalistas ejecutan. Con respecto a la pertinencia de los documentos normativos para la elaboración del documento recepcional, el 93.9% de los estudiantes

opinaron que fueron adecuados, el 4.1% consideró que en parte y el 2% respondió que no fueron adecuados.

El taller de análisis es el espacio donde se propicia que las actividades realizadas en los servicios de educación especial cumplan con su propósito formativo; es decir, tiene la finalidad de que los estudiantes continúen desarrollando las habilidades de reflexión, análisis y argumentación como medios para mejorar su desempeño docente. El 69.4% y el 21.4%, emitieron un puntaje de 5.0 y 4.0 lo cual se traduce en opiniones de muy buenas y excelentes las actividades realizadas durante el taller de análisis.

Con respecto al desempeño de los coordinadores del taller de análisis, el estudiante opinó que fue satisfactorio, ya que el 83.7% valoró de excelente la participación del coordinador en este proceso de titulación. Sobre las visitas que el coordinador realizó a los centros educativos donde los estudiantes efectuaban su trabajo docente, sólo el 72.4% opinó que fueron suficientes, el 4.1% señaló que fueron insuficientes y el 23.5%, expuso no haber recibido visitas por parte de los coordinadores.

Asesoría en la elaboración del documento recepcional

La asesoría para la elaboración del documento recepcional debe permitir a los estudiantes adquirir más elementos teóricos y prácticos que les permitan ampliar sus conocimientos sobre los diversos campos de formación y seleccionar, dentro de la línea temática de su interés, el tema para elaborar su documento. La comunicación entre el asesor y el estudiante, es fundamental a la hora de elaborar el documento recepcional, pero también debe guardar una relación con la calidad de la asesoría que se brinda al estudiante.

El 87.75% de los estudiantes encuestados coinciden, al opinar que el nivel de comunicación con el asesor y la calidad de la asesoría brindada fueron excelentes. El 90.8% de los estudiantes respondió que la asesoría brindada durante la elaboración del documento recepcional se dio en tiempo y forma. El 6.1% manifestó que en ocasiones no se cumplió lo acordado y 2% reveló una falta de compromiso por parte del asesor hacia el cumplimiento de los tiempos establecidos para la asesoría.

La retroalimentación que el asesor proporcione, permitirá al estudiante redefinir su pensar, sentir y actuar en el contexto donde realiza su trabajo docente. “Permite conocer cómo es su desempeño y cómo mejorarlo en el futuro” (Insuasty y Zambrano, 2014, p. 394). El tiempo que se dedique a la asesoría dependerá del acuerdo que haya tomado el asesor con el estudiante, y el compromiso de cada uno será fundamental para una buena retroalimentación.

Tutoría durante el trabajo docente

El apoyo del tutor durante el trabajo docente es fundamental para la formación inicial de los futuros maestros de educación especial, éste se convierte en un mediador que tiene el propósito de potenciar el desempeño académico del estudiante (Puig, 2006, p. 14). Con respecto al rol del tutor durante el trabajo docente, el 85.8% de los estudiantes se mostró satisfecho al señalar como excelente la cordialidad y habilidad del tutor para crear un clima de confianza. Además, la capacidad del tutor para resolver dudas académicas relacionadas al trabajo docente, fue una de las fortalezas marcadas por el 84.6% de los estudiantes. El pleno conocimiento de los Planes y Programas de Estudio, también se muestra como una de las fortalezas del tutor enunciada por el estudiante normalista. La capacidad del tutor para orientar de forma adecuada al estudiante durante la realización del trabajo docente, se muestra con un mayor porcentaje (86.8%) de satisfacción.

Al preguntársele al estudiante si el apoyo de un tutor mejoró su desempeño durante su trabajo docente, el 82.7% contestó estar totalmente de acuerdo, sin embargo, es uno de los aspectos donde se obtuvo un menor porcentaje de respuestas positivas, lo cual refleja las opiniones negativas expresadas en cada uno de los cuestionamientos realizados a los estudiantes respecto al rol del tutor. La falta de comunicación entre el tutor y el asesor fue uno de los aspectos señalados en los comentarios realizados por los estudiantes.

El proceso de titulación

Las actividades que se llevan a cabo en la escuela normal, en torno al proceso de titulación de los estudiantes, incluyen la planeación, organización y realización de las acciones encaminadas al diseño del documento recepcional y a la presentación del examen profesional. En este aspecto el 64.3% de los estudiantes declaran que este proceso se desarrolló de manera planificada y organizada, al señalar como excelente la organización del proceso de titulación, el 25.5% señaló como muy buena la organización y un 9.2% opinó que las acciones encaminadas al diseño del documento y a la presentación del examen profesional deben mejorar.

CONCLUSIONES

La existencia de documentos adecuados que guíen el desarrollo del proceso de titulación, garantizan la planificación, organización y desarrollo de las actividades que habrán de realizarse dentro del taller de análisis, durante el trabajo docente, en la elaboración del documento recepcional, así como en la presentación del examen profesional, para eso fueron diseñados, de ahí un alto grado de satisfacción mostrado por parte de los estudiantes (93.9%) en esta investigación, lo cual demuestra la eficacia de un proceso que tiene el propósito de

fortalecer, pero también valorar, los conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y experiencias desarrolladas por los estudiantes y conducirlos hasta su titulación, algo que no se discute.

Si bien el 93.5% de los estudiantes que participaron en el proceso lograron titularse, a partir del seguimiento y evaluación del proceso de titulación, se pudo comprobar que existen aspectos a mejorar el desarrollo de las actividades ya que el nivel de satisfacción sobre el desempeño de los coordinadores, asesores y tutores fluctúa, lo que demuestra la existencia de áreas u oportunidades de mejora.

El seguimiento y evaluación como proceso sistemático y continuo, permite la reflexión y actuación sobre la práctica docente que se realiza (ya sea para la asesoría o tutoría), sobre la organización y planificación de las actividades, con la intención de transformarla para mejorar la calidad de la formación de los estudiantes normalistas. De ahí que en la ENEES este proceso se tomado como base para la mejora continua.

REFERENCIAS

- DGESPE (2012). Modalidades de titulación. México. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Disponible en https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/modalidades_titulacion
- Dino-Morales, L., y Tobón, S. (2017). El Portafolio de evidencias como una modalidad de titulación en las escuelas normales. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8 (14), 69-90. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521653267016>
- INEE (2016). Política nacional de evaluación de la educación. México: INEE. Recuperado de https://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/PNEE/PNEE_2016.pdf
- INEE (2018). Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica. México: INEE. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/106/P1F106.pdf>
- Insuasty, E. A. y Zambrano, L. C. (2014). Experiencias reflexivas de asesoría en la práctica docente. *Lenguaje*, 42(2), 389-414. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n2/v42n2a07.pdf>
- Medrano Camacho, V., Ángeles Méndez, E. y Morales Hernández, M. A. (2017). La educación normal en México : Elementos para su análisis. México: INEE. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/108/P3B108.pdf>
- Pimienta Prieto, J. H. (2008). Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias. México: Pearson Educación.
- Puig i Curells, C. (2006). La profesionalización del estudiante y el espacio práctico de calidad. Plan de prácticum de intervención e innovación docente el rol docente del tutor de práctica. El acompañamiento del estudiante. Formación y supervisión. Acciones e investigaciones sociales, (1) Extra, 311. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2002353>
- SEP (2004a). Lineamientos académicos para organizar el proceso de titulación: Licenciatura en Educación Especial Plan de Estudios 2004 séptimo y octavo semestres. México: DGESPE, Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales.
- SEP (2004b). Lineamientos académicos para la organización del trabajo académico durante séptimo y octavo semestre: Licenciatura en Educación Especial Plan de Estudios 2004

séptimo y octavo semestres. México: DGESE, Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales.

SEP (2004c). Taller de análisis del trabajo docente y diseño de propuestas didácticas: Licenciatura en Educación Especial Plan de Estudios 2004 séptimo y octavo semestres. México: DGESE, Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales.

SEP (2004d). Orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional: Licenciatura en Educación Especial Plan de Estudios 2004 séptimo y octavo semestres. México: DGESE, Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales.

FORMANDO DOCENTES COMPETENTES

Ángel Reyes Cortés

reyes.cortes.a@bine.mx

Maryangi Reyes Cortés

reyes.cortes.m@bine.mx

Maribel Sánchez Munive

sanchez.munive.m@bine.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado

RESUMEN

El presente documento refleja el análisis de la percepción sobre la formación profesional de docentes en formación inicial y docentes egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria (LESET) del Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) con el fin de identificar las fortalezas y áreas de oportunidad en la preparación de docentes de educación básica. Se realiza a través de la aplicación del instrumento sobre formación docente inicial, dirigido a evaluar la finalidad y el nivel de preparación adquirido, se utiliza el método descriptivo, así como la discusión de diversos autores César Coll, Javier Onrubia, entre otros y documentos tales como Planes de estudio,

1999 y 2018, Ley General del Servicio Profesional Docente.

Los resultados dan una mirada de cómo atender las exigencias del Nuevo Modelo Educativo 2018 y la actualización del plan de estudios de las escuelas Normales con el fin de consolidar las competencias del egresado normalista; además de permitir trazar un camino para la propuesta de programas que se dirijan a la relación entre el perfil, parámetros e indicadores de evaluación de docentes de educación básica 2018 que indican las competencias que debe cumplir el docente del nivel.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, formación docente inicial, competencias, perfil docente

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La visibilidad de las escuelas Normales a pesar de tener ya más de 100 años de historia de formación de docentes de educación básica, podría decirse que se ha resurgido debido a diversas situaciones políticas y sociales que se han suscitado al interior de las mismas. Esta visualización se ha tornado rigurosa en determinado sentido, principalmente

social y a posteriori educativo. Es por ello que determinamos iniciar con las siguientes interrogantes ¿Cuál es la tarea de las Escuelas Normales en México en el marco de exigencias políticas y académicas, con el actual plan de estudios 2018? ¿Cómo lograr que los docentes en formación inicial adquieran las competencias que deben llevar a cabo en las escuelas de educación básica?

Uno de los retos de las Normales en México es formar docentes para educación básica que sean capaces de afrontar ya no sólo realidades educativas sino también sociales que afectan directamente el proceso educativo, por tal razón se espera encontrar ideas y conocimiento entre los estudiantes aún en formación inicial y aquellos egresados que ya enfrentan actualmente las reformas.

La dimensión diacrónica de la formación del profesorado apunta que a lo largo del tiempo han ido surgiendo diferentes formas de entenderla buscando optimizarla y mejorarla (Vicente, 2003; Pérez Gómez, 2010 citado en Cantón, Cañón y Arias, 2013) por lo que su transformación y fortalecimiento ha implicado un gran compromiso por parte de los docentes e instituciones normalistas para formular nuevos procedimientos encaminados a responder a las necesidades educativas.

Los profundos cambios sociales de los últimos años retan a los formadores de los docentes a afrontar exigencias, actualizaciones, desarrollar estrategias, a evaluar y a intervenir de forma innovadora en la formación del profesorado, además de asumir un compromiso social ante una sociedad demandante de calidad educativa que opta por invertir en su actualización para su desempeño favorable, ya que en muchas ocasiones no se encuentran los recursos de actualización en las instituciones.

Para basarse en el desarrollo de competencias es necesario centrarse en los documentos que la Secretaría de Educación Pública (SEP) expone para ser atendidos en todas las instituciones educativas a las que compete la formación de docentes de educación básica, que permitan la articulación de los planes y programas de las Escuelas Normales y escuelas de educación básica.

Dentro del documento Perfil, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes de educación básica 2018, se plantea que estos serán referentes del desempeño que se requieren en las escuelas de educación básica que permitan la mejora de la práctica docente presentándolo en cinco dimensiones que expresan las características, cualidades y aptitudes deseables que el personal docente y técnico docente requiere para tener un desempeño eficaz (SEP, 2017).

Estos tienen como punto de referencia los indicadores de los concursos de oposición para el ingreso a educación básica, por lo tanto, son los puntos de partida para la formación inicial de docentes de educación básica.

Siempre debe existir un mejoramiento continuo, antes de la muerte de cualquier empresa o estructura debe haber una renovación constante, sobre todo en educación ya que las nuevas generaciones evolucionan tanto en sus intereses como en sus estrategias de aplicación, de ahí la importancia de la evaluación en la presente investigación.

MARCO TEÓRICO

La identidad del aprendiz y del docente

Formarse como docente es una de las alternativas que se tiene en México, sin embargo, la identidad normalista se consolida en el proceso de formación y que de acuerdo a la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) el docente es el profesional que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la Escuela y en consecuencia, es responsable del proceso de enseñanza aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo.

En el ciclo escolar 2017-2018 existían en el país 401 escuelas Normales, 155 eran públicas y 246 de recurso privado, siendo Puebla el segundo lugar a nivel nacional contando con 30 instituciones normalistas 11 públicas y 19 de carácter privado (INEE, 2018), también el INEE en el documento *Políticas para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica* menciona los retos que enfrentan las escuelas normales, siendo los siguientes:

la calidad de los perfiles académicos de los formadores de docentes y directivos; la falta de congruencia entre los perfiles de egreso y los perfiles y estándares exigidos por el ingreso a la docencia; la debilidad de los sistemas de tutoría, apoyo y acompañamiento a los estudiantes de educación normal; la inadecuada vinculación entre los programas de formación docente y las escuelas de educación básica; la carencia de programas sistemáticos de seguimiento de egresados, y la fragilidad de la evaluación interna y externa, así como de su articulación con procesos de mejora y las restricciones en la autonomía académica en las escuelas normales.

A la luz de los resultados muchos jóvenes ya no veían como una alternativa ser docente de educación básica, sin embargo, cada vez se crean programas y acciones que renueven la función formadora de docentes de las Escuelas Normales y sobre todo posicionarlas como la primera opción de formar docentes competentes.

Ya no basta con dominar contenidos, los normalistas principalmente lo saben o deberían reconocerlo ante una sociedad cada vez más exigente, reconocerse como desarrolladores de competencias para la vida propias y ajenas, porque en el proceso de enseñanza-aprendizaje el alumno puede ser el maestro y el maestro el alumno, mutuamente

están en una relación de aprendizaje constante que lleva a ambos a mejorar, y es aquí cuando en realidad la identidad normalista se fortalece.

Una de las grandes fortalezas que presentan las Escuelas Normales en la formación inicial del profesorado es la práctica docente en condiciones reales de trabajo, que les permitirá adquirir herramientas para el ejercicio profesional, adquiriendo competencias tales como: toma de decisiones frente a situaciones imprevistas, la capacidad para resolver conflictos cotidianos y conducir grupos de educación básica que lo lleven a comunicarse con los adolescentes (SEP, 1999) así como lo marca el trayecto formativo Práctica profesional dirigido a fortalecer y desarrollar el desempeño profesional a través de acercamientos graduales y secuenciales en la práctica docente en los distintos niveles educativos para los que se forman a partir de bases filosóficas, legales y la organización escolar vigentes, este trayecto contribuye al desarrollo de competencias investigativas a lo largo de toda la formación lo que permitirá proponer proyectos de intervención y mejores documentos de titulación con argumentos basados en la investigación y reflexión sobre su propia práctica (DGESPE, 2018)

La reforma de las escuelas normales está llevándose a cabo a nivel nacional, dirigiéndose al desarrollo de competencias, con una metodología centrada en el aprendizaje, poniendo como parte vital el logro de la formación de un docente de educación básica que fortalezca la calidad y la equidad en las aulas de educación básica (ibidem).

El concepto de competencia se refiere a una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Describir una competencia vuelve, en larga medida, a representar tres elementos complementarios: 1. Los tipos de situaciones de las que da un cierto control. 2. Los recursos que movilizan, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión y 3. La naturaleza de los esquemas del pensamiento que permiten la sollicitación, la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes, en situación compleja y en tiempo real (Perrenoud, 2000).

De acuerdo al artículo 15 de la LGSPD en el capítulo de la mejora de la práctica profesional menciona que la evaluación interna deberá ser una actividad permanente, de carácter formativo y tendiente al mejoramiento de la práctica profesional de los docentes y el avance continuo [...]

La evaluación es el instrumento básico que permite el ajuste de la ayuda educativa [...]es un ingrediente esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje, es así como las actividades de evaluación forman parte del desarrollo habitual de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir suponen un aspecto continuo, consolidándose como espacios privilegiados para la regulación para identificar puntos débiles y fuertes y así planificar acciones concretas de mejora (Coll y Onrubia, 2002).

La evaluación constituye una fuente de conocimiento y una oportunidad para mejoras educativas si se le organiza en una perspectiva de continuidad, es decir, de seguimiento. Reflexionar sobre problemáticas identificadas y comparación de propuestas iniciales facilitará la tarea de descubrir relaciones y fundamentar decisiones (De Camilloni, Celman, Litwin y Palou de Maté, 1998)

La evaluación permitió consolidar un nuevo plan de estudios para las escuelas Normales que estuviera en paralelo a la actualización de las escuelas de educación básica, es así como la evaluación se refuerza su visión como una herramienta de mejora para el logro de la calidad y resultados de la función docente.

La LGSPD establece la necesidad de asegurar un desempeño docente que fortalezca la calidad y equidad de la Educación Básica y Media Superior, plantea la creación de un sistema educativo integral, teniendo entre otros los siguientes propósitos.

- Asegurar un nivel suficiente de desempeño en quienes realizan funciones de docencia, de dirección y de supere la visión.
- Garantizar la formación, capacitación y actualización continua a través de políticas, programas y acciones específicas.

Nos enfocamos en los mencionados anteriormente ya que consideramos que en ellos radica la esencia de las Escuelas Normales.

METODOLOGÍA

La metodología cualitativa ofrece la posibilidad de descubrir la dinámica de diversos fenómenos sociales y a partir de esa entender la realidad y poder dar propuestas para mejorarla, es así que nos valemos del método descriptivo que se utiliza para investigaciones que tienen como objetivo evaluar algunas características de una población o situación particular, por lo tanto, se describe el comportamiento de las variables y la interacción que existe, es el primer acercamiento a una realidad educativa.

Se cumplen las siguientes etapas: 1. Identificación y delimitación del problema, 2. elaboración y construcción de instrumentos, 3. Observación y registro de datos, 4. Decodificación y categorización de la información, 5. Análisis y 6. Propuestas.

Se retomó un instrumento titulado formación docente inicial fue realizado a 73 docentes en formación docente inicial de educación básica en la modalidad de telesecundaria, de tercer y quinto semestre; cuyo objetivo es evaluar la finalidad y el nivel de preparación adquirido, también se aplicó a 30 docentes noveles egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria (LESET) del Benemérito Instituto Normal del

Estado (BINE) de Puebla, en un rango de 1 a 5 años de experiencia. El instrumento se aplicó a través de un formulario de Google.

A continuación, se presentan los objetivos que dirigieron la presente investigación:

Objetivo General

- Analizar la percepción que existe entre docentes en formación y egresados con respecto a su formación docente inicial.

Objetivos específicos

- Identificar la relación entre el perfil de egreso de la licenciatura y las dimensiones del perfil, parámetros e indicadores de docentes de educación básica.
- Identificar las áreas de oportunidad y fortalezas del programa educativo a través de la evaluación de la formación inicial de egresados y docentes en formación inicial.
- Proponer directrices para la creación de proyectos en la escuela Normal relacionados al perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de educación básica
-

RESULTADOS

EL Cuestionario original (Cantón, Cañón y Arias, 2013) consta de 43 ítems dividido en tres categorías: 1. Finalidad de la formación docente inicial, 2. Valoración de las asignaturas profesionalizadoras y 3. Evaluación sobre el nivel de preparación adquirido. Con respecto a la categoría 1 consta de 7 ítems, la categoría 2 de 9 ítems dirigido a evaluar asignaturas, y la categoría 3 de 25 ítems, para la presente investigación se determinó sólo utilizar la categoría 1 y 3; esto permitirá conocer las necesidades y exigencias de los que se están formando como docentes y los que se formaron; y así poder generar proyectos de acción dirigidos a mejoras concretas.

En la siguiente tabla (1) se muestran los resultados en porcentajes obtenidos de la primera categoría (Finalidad de la formación docente inicial), con la siguiente escala: Totalmente de acuerdo (TA), De acuerdo (DA), En desacuerdo (EDA), Totalmente en desacuerdo (TDA)

Tabla 1. Finalidad de la formación docente inicial.

Finalidad de la formación docente inicial	TA		DA		EDA		TDA	
	1*	2*	1*	2*	1*	2*	1*	2*
1. Docentes en formación inicial. 2. Egresados	1	2*	1*	2*	1*	2*	1*	2*
1. Con respecto a integrar la formación científica y la formación profesional.	52.1	52	47.9	48				
2. Contribuir a la construcción de la identidad profesional del futuro docente.	72.6	64	27.4	36				
3. Dotar al futuro profesional de una actitud indagadora en la práctica.	54.8	72	45.2	28				
4. Formar al docente ideal.	60.3	24	35.6	52	4.1			24
5. Formar docentes competentes y mediadores.	79.5	44	19.2	56	1.4			
6. Capacitar al futuro docente para actuar en una escuela imprevisible y cambiante a través de la formación didáctica.	63	56	35.6	40	1.4			4
7. Desarrollar competencias para diseñar y realizar prácticas de enseñanza.	72.6	64	27.4	36				

Resultados de docentes en formación inicial y egresados de la categoría “finalidad de la formación docente inicial”.

La valoración de los indicadores sobre la finalidad de la formación docente inicial que reflejan áreas de oportunidad y que se centra en uno de los intereses no sólo de esta investigación sino en la formulación de los nuevos planes de estudio para las Escuelas Normales son: formar al docente ideal y formar docentes competentes y mediadores en donde los egresados valoran en un porcentaje inferior al de los docentes en formación, aunque no se considera una diferencia de impacto, aunque hay una valoración de 24% en el rango de totalmente en desacuerdo y en desacuerdo con un 4.1%

Por otro lado, las fortalezas que se hallan en esta indagación son sobre las competencias para diseñar y realizar prácticas de enseñanzas, actuar en situaciones imprevistas a través de la formación didáctica, obtener una actitud indagadora en la práctica, construir una identidad profesional e integrar una formación científica y la profesional, observando que en el mayor porcentaje se encuentra valorado por los docentes en formación inicial de LESET.

En la tabla (2) se muestran los resultados en porcentajes (%) obtenidos de la categoría Evaluación sobre el nivel de preparación adquirido entre docentes en formación inicial y egresados de LESET.

Tabla 2. Evaluación sobre el nivel de preparación adquirido.

Evaluación sobre el nivel de preparación adquirido								
Indicadores/niveles	nada		poco		Bastante		Mucho	
	1*	2*	1*	2*	1*	2*	1*	2*
* 1. Docentes en formación inicial. 2. Egresados								
Mantener la disciplina del aula.	2.7		19.2	8	45.2	68	32.9	24
Motivar a los alumnos en clase.	2.7		13.7	8	34.2	60	49.3	32
Adaptar las enseñanzas a las diferencias individuales.	8.2	4	24.7	32	32.9	48	34.2	16
Emplear distintas formas de evaluar a los alumnos.	6.8		27.4	28	42.5	52	23.3	20
Relacionarse con los padres.	20.5	24	42.5	32	23.3	28	13.7	16
Organizar el trabajo en el aula.	5.5	12	16.4		41.1	72	37	16
Afrontar problemas con alumnos en concreto.	9.6	48	34.2		32.9	36	23.3	16
Afrontar la sobrecarga de trabajo.	12.3	20	24.7	20	27.4	32	35.6	28
Favorecer un clima positivo de aprendizaje en el aula.	4.1	4	15.1	8	39.7	68	41.1	20
Favorecer la participación de los alumnos en las actividades de clase.	4.1		15.1	8	38.4	60	42.5	32
Conocer las causas que facilitan o dificultan los aprendizajes de los alumnos.	6.8		19.2	12	41.1	68	32.9	20
Conocer la satisfacción de los alumnos con la enseñanza.	6.8		23.3	24	42.5	60	27.4	16
Crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con los alumnos.	2.7		13.7	12	38.4	52	45.2	36
Utilizar las tecnologías de la información y comunicación en el aula.	4.1	4	19.2	24	30.1	52	46.6	20
Implicarme en la toma de decisiones a nivel de centro.	11	4	34.2	12	32.9	64	21.9	20
Tratar al alumnado de forma diferenciada e individualizada.	30.1	4	32.9	36	23.3	40	13.7	20
Detectar al alumnado con Necesidades educativas Especiales (NEE).	17.8	8	35.6	40	26	36	20.5	16
Relacionarse con el resto de profesores de la escuela.	5.5	4	26	32	37	44	31.5	20
Relacionarse con el equipo directivo.	6.8	4	37	20	24.7	60	31.5	16
Gestionar el tiempo para preparar las clases.	11		23.3	24	35.6	52	30.1	24
Dominar diferentes métodos de enseñanza.	6.8		30.1	24	32.9	44	30.1	32
Determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos.	8.2		24.7	16	38.4	56	28.8	28
Dominar las diferentes materias que debo impartir.	8.2	4	24.7	16	34.2	48	32.9	32
Realizar el trabajo burocrático.	9.6	16	30.1	40	42.5	24	17.8	20
Adaptar los contenidos de las materias a las condiciones particulares de la clase y a cada alumno de forma particular.	6.8		26	28	35.6	56	31.5	16

Resultados de docentes en formación inicial y egresados sobre la evaluación sobre el nivel de preparación adquirido

La valoración tanto de egresados como de docentes en formación inicial se encuentra en el rango de bastante y mucho con respecto a la evaluación sobre el nivel de preparación adquirido en 22 de los 25 indicadores.

Con respecto a los indicadores de *afrontar problemas con alumnos en concreto, relacionarse con los padres y detectar el alumnado con NEE* se encuentran en el rango de valoración de poco y nada en ambas muestras de la población, detectando un área de oportunidad para atender en la preparación profesional del docente de educación básica.

Es importante mencionar que con respecto a la percepción de los DFI sobre *Implicarme en la toma de decisiones a nivel de centro y tratar al alumnado de forma diferenciada e individualizada* tienen una valoración por debajo a los docentes noveles colocando su percepción en el aspecto bastante. Ambos grupos de investigación muestran un nivel satisfactorio en su preparación profesional, en lo que es importante centrarse es que la percepción de los egresados supera, siendo esto una fortaleza de las escuelas Normales, ya que los alumnos a partir de la realidad experimentada pueden tener una valoración más cercana a las exigencias que se viven, los resultados arrojan una mirada a la expresión que un docente se hace, se hace en las aulas a través de su hacer día con día utilizando los fundamentos teóricos y prácticos que apprehenden en las escuelas formadoras de docentes.

En la siguiente tabla (3) se realiza un acercamiento a la relación que identificamos guardan los 5 campos del perfil de egreso que marca el plan de estudio de la Licenciatura en Educación Secundaria (1999) y que se maneja en la especialidad de Telesecundaria; siendo los siguientes: 1. Habilidades intelectuales específicas. 2. Dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria. 3. Competencias didácticas, 4. Identidad profesional y ética y 5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela y las 5 dimensiones del perfil docente de educación básica (SEP, 2017), a saber: 1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender. 2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente. 3 un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje 4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos. y 5. un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Tabla 3. Relación entre los campos del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Secundaria (LES) y las dimensiones del perfil docente de educación básica, 2017.

Campos del perfil de egreso LES, 1999	Habilidades intelectuales específicas.	Dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria.	Competencias didácticas.	Identidad profesional y ética.	Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.
Dimensiones del perfil docente de educación básica (PPI, 2017)	Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.	Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.	Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.	Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.	Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

CONCLUSIONES

El análisis nos lleva a identificar que el perfil de egreso del PE de la LESET del BINE está íntimamente relacionado con el Perfil, parámetros e indicadores que emite la SEP 2018, dando como resultado que los egresados y los aún docentes reconozcan su labor docente en exigencias de las instituciones educativas, por lo tanto, debe llevar a las escuelas normales a continuar fortaleciendo el plan de estudios aunque rebasado en actualización por el nivel de educación básica, al interior de las normales se hacen acciones que lleven a la disminución de la brecha entre estas instituciones con respecto a los semestres evaluados, cabe señalar que actualmente ya está vigente el nuevo plan de estudios 2018 de las licenciaturas en educación; esperado que exista congruencia con el plan de estudios de educación básica 2018 y se logre consolidar el trabajo en una misma directriz en un futuro.

Se puede concluir también que una de las fortalezas es el área de acercamiento a la práctica escolar que tienen las escuelas Normales, ya que permiten a los estudiantes a enfrentarse a las situaciones reales que presentan los adolescentes en este caso de telesecundaria e ir apropiándose de las estrategias necesarias cuando se encuentren frente a grupo, es por ellos que también debe verse a las escuelas de educación básica como parte vital de la formación de los docentes viendo esto como una gran área de oportunidad para

crear un fortalecimiento a través de las escuelas de educación básica, a partir de fortalecer la visión y el actuar de los que fungen como tutores.

El rezago que se presentaba en los resultados del examen de ingreso al servicio docente de educación básica trae con los nuevos planes de estudio un gran reto, además de poder atender las cuatro recomendaciones para fortalecer la formación docente inicial que emite el INEE; 1. Fortalecer la organización académica de las escuelas normales, 2. Desarrollar un Marco Común de educación superior para la formación inicial de docentes, 3. Crear un sistema Nacional de Información y Prospectiva Docente y 4. Organizar un Sistema de Evaluación de la oferta de formación inicial de docentes.

Durante los procesos de certificación y acreditación a los que están sometidas diversas instituciones de educación superior, las normales se encuentran en estos procesos de evaluación a través de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) a partir de ellos surgen proyectos institucionales internos de mejora al aprendizaje que se desarrollan al interior de las escuelas formadoras. Las recomendaciones del INEE son directrices en los que los proyectos institucionales y de academia deberían ser atendidos semestral o anualmente para subsanar de manera inmediata las necesidades académicas de los docentes en formación inicial y dar pauta a nuevas investigaciones que logren resultados satisfactorios, así como contribuir a la permanencia de la acreditación.

REFERENCIAS

- Cantón Mayo, I., Cañón Rodríguez, R. y Arias Gago, A.R. (2013). La formación universitaria de los maestros de educación primaria. Revista interuniversitaria de Formación del profesorado. 76 (27,1) 45-63.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. México: Cuadernos de pedagogía.
- De Camilloni, A. R.W., Celman, S., Litwin, E. y Palou De Maté, M.C. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Argentina: Paidós
- Diario Oficial de la Federación (2018). Ley general del servicio profesional docente [PDF] . México: DOF
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2018). Licenciatura en Educación y Aprendizaje en Telesecundaria. consultado el día 25 de enero de 2019 en <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/67>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). Políticas para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica [PDF]. México: INEE
- Perrenoud, P. (2000). Diez nuevas competencias para enseñar. Consultado el día 15 de agosto de 2018 en <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (1999). Licenciatura en Educación Secundaria. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2017). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica. México: SEP.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN LA ENUFC: EL INICIO DE LA PROFESIÓN

Abelardo Carro Nava

lalitosan8@hotmail.com

Rocío Acosta Jaimes

chiojaimes@hotmail.com

Escuela Normal Primaria Profra. Francisca Madera Martínez

RESUMEN

Develar la construcción de la identidad docente de los individuos que ingresan a la escuela normal, es un tema de singular relevancia, dado el proceso de formación que ha vivido el estudiante normalista, antes de haber ingresado al subsistema. Factores diversos influyen en la decisión para la elección de la carrera profesional en los jóvenes que egresan del nivel medio superior, tales como: la familia, las composiciones familiares, las trayectorias escolares, así como también, los procesos que se dan cara a cara a través de un aparato conversacional que los propios seres humanos han establecido para acreditarse, legitimarse y construirse ante los demás. Por

ello, el comienzo de la identidad docente, no puede soslayarse en las instituciones formadoras de docentes, por el contrario, debe conocerse a profundidad para comprender el proceso discursivo y curricular que trae consigo dicha construcción en los individuos que han ingresado a las normales; esto con el propósito de vislumbrar, nuevas formas de entendimiento que definen el quehacer docente pero, también, los elementos que constituyen ese quehacer ubicados en las dimensiones históricas, sociales, políticas, económicas y culturales, que permean la profesión docente.

PALABRAS CLAVE: Identidad, vocación, formación, docencia y profesión.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La construcción de la identidad docente es un tema que, desde hace algunos años, ha llamado la atención en investigadores, académicos, profesores y alumnos, tanto de las escuelas normales como de agentes educativos que se encuentran fuera de éstas. Términos como vocación, identidad o formación, son parte del objeto de estudio en cuestión, sin embargo, la construcción como tal, ha generado esa necesidad de indagar sobre ese

fenómeno, el de la construcción, en diferentes contextos y con diferentes sujetos, puesto que “esa identidad, no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Y eso requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente” (Vaillant, 2007: s/p).

¿Por qué elegir la docencia cómo carrera de vida?, ¿qué aspectos socioculturales influyeron en una elección profesional vinculada con la docencia?, ¿cuáles fueron las circunstancias que los llevaron a tomar una decisión relacionada con el quehacer docente?, ¿cómo influyó lo vivido en sus trayectorias escolares para la toma de decisiones y la elección de la profesión?, ¿cuáles son los referentes teóricos y empíricos bajo los cuales se basó esa elección?, ¿cuáles son los imaginarios que permearon la subjetividad del individuo cuya elección fue la docencia como carrera profesional?, ¿cómo comienza a construirse una identidad docente a partir del ingreso a las escuelas normales? Fueron algunas de las preguntas que surgieron y se plantearon al inicio de la investigación, y que permitieron delimitar el objeto de estudio pero que, de igual forma, permitieron problematizar ese objeto puesto que la construcción identitaria de los docentes, puede llegar a comprenderse a partir de las historias de vida de los sujetos, pero también, de las circunstancias que permearon el ingreso a las escuelas normales.

Del conocimiento de tales historias y de esas circunstancias, se obtuvieron los resultados que más adelante se exponen, pero también, una visión del inicio de la profesión que favorece la constante reflexión y debate en torno a ejes esenciales en la formación docente: vocación, identidad y formación; esto en razón de que “las identidades docentes, pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de respuesta a la diferencias o identificación con otros grupos profesionales... (puesto que) existen identidades múltiples que dependen de los contextos de trabajo y personales de las trayectorias de vida (de las personas)” (Vaillant, 2007: s/p).

Aunado a lo anterior, un aspecto que resultó fundamental para concretar la problematización, fueron los trabajos que se obtuvieron del curso El sujeto y su formación profesional, del Plan 2018, para la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 2017); el empleo de narrativas a través de relatos biográficos, constituyó el eje fundamental a través del cual, se fijó la metodología de investigación, misma que favoreció comprender las historias de vida de 5 casos de estudio, considerando su procedencia cultural, elemento esencial para comprender la construcción identitaria a la que se ha hecho referencia.

MARCO TEÓRICO

Para explicar la construcción identitaria de los alumnos de la ENUFC, es importante abordar teorías y autores que han aportado sus estudios para la comprensión del fenómeno que llevó a la formulación del objeto de estudio. Para ello, se consideró al construccionismo social, como aquella teoría que permitiría dar cuenta, con fundamento, sobre los procesos de construcción de vida de las personas que pertenecen a la sociedad en su conjunto; esto, si se considera que el construccionismo social, hace uso de un aparato conversacional para la construcción de las identidades, haciendo que éstas, sean verosímiles para los que habitan el mundo. Desde esta perspectiva, considerar que la sociedad es un producto humano, y que como tal es una realidad objetiva puesto que el hombre es un ser social, no es nada aventurado, por el contrario, coincidiendo con Berger y Luckmann (1991), el hombre produce la realidad y, por tanto, se produce a sí mismo.

De esta forma, El mundo como construcción social, La construcción social como herramienta analítica, La identidad social como construcción, La identidad como autonarración del yo, La construcción discursiva de la realidad, La evolución de los estudios sobre profesiones y, Un modelo para el estudio de las profesiones académicas; de autores como: Berger y Luckmann (1991), Gergen (1996), Potter (1998), Gyarmati (1999) y Becher (2001), respectivamente; fueron de relevancia para comprender el fenómeno a investigar, pero también, para explicar los diferentes hallazgos que se encontraron en el campo, es decir, en las entrevistas con los informantes seleccionados, y que más adelante, se detallan.

METODOLOGÍA

La metodología que se empleó, encontró sentido en las aportaciones que han hecho diversos estudiosos en la materia, particularmente, en el campo de la indagación cuyo enfoque cualitativo, aporta en la búsqueda para la comprensión de los hechos y/o fenómenos puesto que implica ésta una interpretación (Rodríguez, 1996), donde el investigador, interpreta sucesos desde el inicio de la investigación produciendo datos descriptivos que se derivan de las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y de la conducta observable (Taylor y Bogdan, 1994).

Así, por el objeto de estudio planteado, es que se consideró viable el empleo de este enfoque y no uno de carácter cuantitativo o mixto, puesto que conocer el proceso de construcción identitaria de 5 alumnos de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla, implicó para los investigadores, el encuentro cara a cara con sus informantes, a través de una entrevista semiestructurada, y no a partir de la encuesta o la estadística, dado que la relevancia de ese objeto de estudio, radicó en el análisis de la subjetividad del sujeto de estudio.

De esta manera, después de discriminar los métodos que no serían de utilidad para el objetivo que perseguía esta indagación, se optó por elegir el método biográfico, en virtud de que éste, muestra el testimonio subjetivo de una persona en la que se recogen acontecimientos y valoraciones que hace el sujeto en torno a su existencia (Pujadas, s/f); esto significó, considerar la historia de vida de los sujetos entrevistados, estudiantes de la ENUFC, con la finalidad de obtener sus relatos biográficos, mismos que coadyuvaron para el análisis de la subjetividad en el inicio de la construcción de su identidad docente a partir de sus historia de vida. Esto se logró, como ya se ha dicho, considerando una entrevista semiestructurada y la elaboración de un guion de entrevista.

Los casos seleccionados, se obtuvieron conforme a: su procedencia sociocultural y composición familiar; sus niveles socioeconómicos; sus trayectorias escolares en los subsistemas inferiores al superior; y su inserción a la profesión.

En razón de ello, es que se pudieron establecer una serie de categorías y subcategorías de análisis. Esto, derivado de la codificación abierta y axial que establecen Strauss y Corbin (1998), donde la primera puede ser comprendida como un proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones; mientras que la segunda, se explica a partir del proceso consistente en relacionar las categorías a sus subcategorías, en el entendido de que éstas giran en razón de un eje (categoría) pero, considerando, sus propiedades y dimensiones. Consecuentemente, se obtuvieron 3 categorías de análisis: a) Procedencia sociocultural, con tres subcategorías: a.1) trayectorias y composiciones familiares; a.2) niveles socioeconómicos; a.3) problemas familiares; a.4) formación familiar y escolar. b) Inserción profesional, con una categoría: b.1) elección profesional.

Cabe resaltar (dada la discreción que debe prevalecer en toda investigación), que los estudiantes que fueron sujetos de estudio aparecen en este texto como Caso 1, Caso 2, Caso 3, Caso 4 y Caso 5. Tres de ellos del género masculino y 2, del femenino, y cuyas edades oscilan entre los 18 y 20 años. El resultado de las entrevistas y su procesamiento, tuvo como referencia las etapas que plantea Rodríguez (1994) consistentes en: a) etapa inicial en la que se seleccionan los informantes; b) entrevistas; b) registro, transcripción y elaboración de los datos; c) análisis e interpretación; y, d) presentación de resultados.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

El tema de la identidad, se inserta dentro de lo que Berger y Luckmann (1991), llaman **construcción social de la realidad** y es que ésta, se encuentra permeada por una socialización primaria y por una socialización secundaria, caracterizada por una relación cara cara (entre seres humanos que comparten un mismo mundo) y en la que las estructuras sociales juegan un papel fundamental al institucionalizar conceptos, construyendo para tal

efecto, esquemas tipificadores de acopio social de conocimiento y que, consecuentemente, le permiten a los individuos, legitimizar, sedimentar, internalizar y aprehender, las experiencias que vive cotidianamente con sus semejantes. En dicho proceso, la subjetividad e intersubjetividad de los hombres, se convierte en un elemento trascendental para la construcción social a la que se ha referido.

Socialización primaria (lo que sus padres, su familia, la sociedad, han construido para el infante mediante ese apartado conversacional) y que, en los casos analizados, se caracterizó cuando:

Caso 2: “Mis papás me han educado y han hecho de mí una persona independiente, me inculcaron valores, lo cual ha influido en que siempre he sido buena estudiante y a mejorar como persona”.

Y, socialización secundaria (lo que el ser humano descubre una vez que ha dejado esa socialización primaria y emplea su aparato cognitivo para reflexionar sobre las cosas que pasan a su alrededor), que se observó en lo que expresó el Caso 5:

“El 3er. Año de secundaria fue el más importante, ahí fue dónde elegí a qué me quería dedicar... en ese año empecé a vivir la experiencia más bonita de mi vida, conocí a la persona que hoy es mi novia”.

Por lo que se refiere al **aparato conversacional** (Gergen, 1996) que ha sido referido líneas atrás, puede decirse que éste encuentra su esencia en la narrativa que emplean las personas para comunicarse con los demás puesto que, a través de la construcción de sus relatos, explican la acción social de la cual forman parte, hecho que les permite hacer visibles los diversos acontecimientos sociales que suceden a su alrededor y que le permiten darle significado a su vida y a la de las demás personas. Así, esa explicación/construcción, se logra cuando el individuo logra establecer, una estructura que favorece el intercambio de experiencias.

El principio, el punto grave, el clímax y el desenlace, son elementos que contribuyen a que sus narrativas gocen de credibilidad sobre la realidad vivida, y para ello, el sujeto emplea diversas formas bajo las cuales, comunica los acontecimientos que le fueron más significativos. Estas formas, suelen estar relacionadas con distintos géneros como lo son la comedia, la novela, la tragedia y la sátira, con ciertos esquemas de regresión, estabilidad y progresión (en sus narrativas), que propician un entendimiento en cuanto a las historias de vida que cada uno de los seres humanos ha construido o viene construyendo.

Esto, se pudo observar con claridad, en los relatos de los informantes, por ejemplo, el Caso 1 refiere:

“Durante esta etapa también comprendí lo malo que es ser el hermano menor, y más lo llegué a entender, porque todos mis hermanos pasaron por la misma escuela que yo cursé; las comparaciones y demás cosas eran las que sufría por algunos maestros, pero de igual forma, siempre supe sobresalir, tal vez no como yo quería, pero lo logré, en la secundaria”.

Por lo que se refiere al **proceso discursivo** (Potter, 1998) que los sujetos llegan a emplear con el propósito de construir hechos organizados retóricamente, puede decirse, que los individuos como tal, hacen uso de ese discurso, para confesarse, vacunarse, corroborarse, entre otros aspectos; considerando desde luego, el detalle en la narración, puesto que ésta, en ese proceso dialéctico, logra acreditar y posicionar al sujeto que la emplea ante tal o cual circunstancia por la que a traviesa. Así lo afirma Potter (1998) al señalar que los hombres emplean un discurso cosificador e ironizador para legitimarse ante los demás. Así se observó, en el Caso 1:

“Yo ingresé a una escuela primaria pública llamada “Cuauhtémoc”, recuerdo haber estado muy emocionada, pero todo se desvaneció cuando al entrar a primero, me sentí muy reprimida por mi profesora, la maestra Judith N, pues en ese entonces, a los niños en primero, todavía les enseñaban lo que a mí me habían enseñado en el kínder, y se enojaba conmigo porque terminaba los trabajos antes y le decía que qué podía hacer... esta profesora me dio 1º y 2º año, y mis ganas de ir a la escuela disminuyeron, pues me sentía un tanto señalada y aislada...”.

Ahora bien, para comprender el tema de las **profesiones y sus identidades**, se hizo necesario adentrarse a las notas que Gyamarti (1999) ofreció con la intención de aportar una teoría de las profesiones puesto que, como tal, el hombre y el conocimiento han estado ligados desde hace mucho tiempo y, en razón de la búsqueda de su perfeccionamiento y del perfeccionamiento de ese conocimiento, es que ha construido socialmente a las profesiones que se conocen hoy día. De esta forma, este mismo autor, explica las dinámicas de las profesiones a través de las relaciones de poder existentes entre ellas y otros sectores e instituciones de la sociedad. La relación simbiótica que existe entre la sociedad y las profesiones, es un hecho inherente a la primera, dado que las segundas, se constituyen para satisfacer las necesidades de la sociedad. Por esta razón, es que puede entenderse la necesidad social de una profesión y de un profesional en diversos rubros, por ejemplo, el educativo. Al menos, así se muestra en el Caso 1:

“... en ese tiempo estaba muy decidida a que estudiaría la carrera de diseño industrial, cuando llegaron las fechas de sacar fichas, saqué para la Universidad de Guadalajara, UAEMex, UAEM y en la Normal, porque una parte de mí sentía la inclinación a ser docente, aunque mi prioridad siempre fue la UdeG, era mi sueño estar allá.

Lamentablemente me dejé llevar por lo que las personas que me rodeaban me decían, por la relación en la que estaba, por la opinión de mis padres y no presenté examen...”.

Sobre el tema de la **identidad** en las profesiones, mucho se puede decir al respecto; sin embargo, con el fin de acotar los referentes teóricos que permitieran su abordaje en esta investigación, se acudió a Tony Becher (2001), y su texto “Tribus y territorios académicos”. En éste se plantea que, al interior de cada una de las profesiones, existe una tribu que marca un territorio en específico y que lo diferencia de otras tribus y territorios. De esta forma dicho territorio, está determinado por el carácter de la disciplina (ciencia dura y blanda, y pura y aplicada), misma que a su vez, le otorga reconocimiento, reputación y prestigio, a quien se ha insertado en la profesión. Esta inserción, se caracteriza por ciertas prácticas como los ritos iniciáticos, que son parte de la aceptación del neófito a esa tribu que busca pertenecer y, para ello, el lenguaje se vuelve fundamental para comprender los contextos en los que habrá de desenvolverse, pero también, para identificarse como parte de una subcultura que ya ha sido objetivada por sus antecesores, mismos que construyeron un conocimiento especializado que, al fin de cuentas, es y será, lo que determina esa identidad a la que se hace referencia. Esto pudo observarse, en lo que el Caso 4 cuando expresó:

“Es algo que de pequeño he querido ser: ser maestro; pero por las circunstancias que se viven en el país hacia los maestros, se fue olvidando esa opción con el paso del tiempo, sin embargo, analizando mi situación económica, mis habilidades o aptitudes en la vida tomé esa decisión... ahora estoy aquí, empezando mi formación en la licenciatura en educación primaria”.

RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados más significativos que se obtuvieron de las entrevistas y que, después de haber pasado por el procedimiento analítico señalado, arrojaron hallazgos relevantes en la investigación.

a) Procedencia sociocultural

a.1) trayectorias y composiciones familiares

Por lo que corresponde a la procedencia sociocultural en cuanto a las trayectorias y composiciones familiares; los hallazgos nos demuestran que éstas se definen, a partir de la socialización primaria que expone Berger y Luckmann (1991), pero también, de la estructura de las narrativas que Gergen (1996) aportó, para comprender los procesos discursivos de los seres humanos. En todo caso, la construcción social de la realidad, se vive en estos casos, a través de la narración y los discursos que los individuos han construido para significarse, acreditarse, legitimarse y posicionarse ante los demás, así como también, para con ellos

mismos; motivo por el cual, el discurso que han empleado, les ha permitido hacer de los sucesos vividos, un hecho creíble, valido y objetivado, mediante el proceso dialéctico que se dan entre sujetos que mantienen un mismo proceso discursivo, como el que Potter (1998) plantea en su texto.

Caso 1: “Mis recuerdos comienzan a partir del año y medio de vida, en ninguno está mi padre, pues se separó de mí cuando cumplía 9 meses”. Caso 3: “Mi familia estaba integrada por mi padre, mi madre y mi hermana... siempre hemos vivido en compañía de la tía de mi papá, a la cual considero también es mi tía”. Caso 4: “Ser el más pequeño de 4 hermanos no es fácil, tengo 2 hermanas y 1 hermano, los 3 mayores que yo... muchos dirán que el pequeño es el más consentido pero, en mi caso no, todo lo que tenía era lo que ya no ocupaban mis hermanos”. Caso 2: “Mi infancia fue muy bonita, conviví con toda mi familia completa, mi abuela se ponía a jugar con todos sus nietos, nos enseñaba muchas cosas”.

a.2) niveles socioeconómicos

Los niveles socioeconómicos, al igual que en la categoría anterior, se comprenden a partir de la estructuración de un discurso que los individuos han construido para darle sentido a su mundo y, particularmente, de mundo en que les tocó vivir. De hecho, sus relatos, les permiten entender la compleja acción social de la cual forman parte (Gergen, 1996), situación que ha favorecido para hacer visibles los diversos acontecimientos sociales que, desde el momento de su nacimiento, han experimentado en este, su mundo. Un mundo, inicialmente objetivado por los demás en esa socialización primaria a la que Berger y Luckmann (1991) hacen referencia.

Caso 2: “Mis padres son Lucío N. y Elsa N, él es campesino y ella ama de casa”. Caso 1: “A la edad de año y medio, mi mamá se vio en la necesidad de meterme a una guardería ubicada en Cuernavaca, que es donde ella encontró empleo como secretaria puesto que mi padre se separó de mi madre cuando yo era una bebé”.

a.3) problemas familiares

De la misma forma que en los puntos anteriores, el discurso que emplearon los sujetos de investigación, fue un elemento fundamental para analizar los componentes a partir de los cuales, el individuo da cuenta de su yo, en el contexto en el que se desarrolló los primeros años de su vida; aquí los géneros narrativos que se identificaron, permitieron comprender los acontecimientos que les fueron más significativos. Así, la comedia, la novela, la tragedia o la sátira, propuestos por Gergen (1996), propiciaron el entendimiento de las historias de vida de los informantes. Al respecto, resalta el Caso 5:

“A los dos años mi papá practicó conmigo eso de la peluquería cuando él no es peluquero y no le salió el corte y me tuvieron que cortar el cabello, muy corto, es decir, pelón. Ese día mis papás discutieron muy fuerte por mi culpa, se pelearon y se agredieron muy feo”.

a.4) formación familiar y escolar

Por lo que se refiere a la formación familiar y escolar, cobró singular importancia los elementos narrativos que propician que los relatos gocen de credibilidad. El principio, punto grave, clímax y el desenlace, de Gergen (1996), así como también, los géneros narrativos relacionados con la comedia, la novela, la tragedia o la sátira, permitieron observar cómo es que los sujetos, mediante ese proceso dialéctico, dieron cuenta de los acontecimientos más relevantes de su mundo o su vida. Esto, es un elemento fundamental en la construcción de la identidad docente, puesto que la concepción de uno mismo a partir de la legitimización de los demás y para los demás, constituye el inicio de los imaginarios mediante los cuales el individuo da cuenta de su yo, pero sin soslayar la procedencia sociocultural y escolar de la cual provienen, en un contexto, en el que la realidad objetivada por los otros, le han dado forma, sentido y significado a su aquí y ahora, tal y como se muestra a continuación.

Caso 2: “Mis papás me han educado y han hecho de mí una persona independiente, me inculcaron valores, lo cual ha influido en que siempre he sido una buena estudiante y dedicada a mejorar como persona... A los 7 años entré a la escuela primaria; mi educación fue avanzando, cada vez aprendía muchas cosas nuevas, como leer, razonar problemas y relacionarlos con la vida diaria, la historia de México, el cuerpo humano, el cuidado del ambiente, entre otros”. Caso 3: “De pequeño siempre fui un poco reservado, pero en cuestiones de juego, recuerdo que me encantaba convivir con amigos, compañeros y vecinos y, especialmente, con mi hermano, el cual siempre consideré mi guía cuando era pequeño, pues él me ayudaba y cuidaba en todo momento... Mi infancia comenzó en el jardín de niños de la misma colonia, donde comencé a convivir con nuevas amistades y un nuevo contexto. Recuerdo que me encantaba colorear los dibujos que la maestra Rocío nos daba; a ella la veía como a una persona amable y cariñosa”. Caso 5: “A los 12 años entré a la telesecundaria, sin duda me cambió en mi formación académica, me enseñó a ser responsable, aunque en 2º año le batallé un poco para sacar mis trabajos y calificaciones adelante, lo que nunca olvidaré ese año, es que tuve una gran maestra, Benita... es una excelente maestra, dedicada, responsable, dinámica y sobresaliente, siempre busca superarse”. Caso 4: “Terminé la secundaria y empezó una nueva etapa en el Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos... el bachillerato es la etapa donde más he cambiado, de ser un chico que le gustaba estudiar, a alguien realmente flojo, que solo estudia por no tener querer trabajar en el campo”,

b) Inserción profesional

b.1) elección profesional

Con lo expuesto en anteriores apartados, la inserción a la profesión (docente), se vuelve un aspecto de vital importancia para lograr el entendimiento acerca de la elección profesional de los sujetos de estudio y, en consecuencia, para la comprensión del inicio de la construcción de la identidad docente. En este caso, llamó la atención, que 3 de los 5 casos seleccionados, antes de elegir a la docencia como su carrera profesional, optaron por presentar un examen de ingreso a universidades públicas. La reputación, el reconocimiento o el prestigio de éstas Becher (2001), pudo haber sido el detonante para que los informantes dieran ese primer paso; sin embargo, tal y como se observa en los hallazgos, la identificación con la profesión al final elegida, ya sea por resultados insatisfactorios en ese examen o por las circunstancias sociales, económicas o culturales, que permearon la decisión final, se vuelve satisfactoria y, hasta cierto punto con rasgos identitarios hacia la docencia, por la objetivación que sus antecesores propiciaron en ellos, tal y como se muestra a continuación.

Caso 4: “Saqué ficha en 3 universidades, para la licenciatura en contaduría y en la normal Cuautla; 1ª. opción en la UNAM, me quedé a 2 puntos de ingresar; 2ª. opción en la UAEMex, lugar 83 de 300, pasé el examen, me aceptaron; 3ª. opción BUAP, 638 puntos de 540 que pedían, me aceptaron; y normal Cuautla, 1er. Lugar de 50 lugares; así, llegó el momento de decidir a dónde irme, tenía muchas dudas, tenía miedo de enfrentarme a la vida y de no hacer un buen papel en las universidades. Mi elección: normal Cuautla. Es algo que desde pequeño he querido ser”. Caso 1: “Presenté examen únicamente en la UAEM y en la normal, quedé en las dos... tomé la decisión de ser docente, porque quise ser algo que dejara huella en la vida de muchas personas, niños a quien tal vez yo pueda ayudarles a creer en ellos y saber que pueden lograr grandes cosas, porque para mí, el docente es muchísimas cosas más que solo alguien que te enseñan asignaturas, es alguien creativo, yo quiero ser una maestra de la que mis alumnos puedan decir: ha sido de las mejores que he tenido”. Caso 3: “La elección de una universidad me resultó un poco difícil, pues quería ser un buen médico y necesitaba lo mejor. Ya tenía mi elección, pues había preguntado y analizado universidades y elegí únicamente una: la UAEM. Pasé el examen y me quedé, pero por circunstancias personales ya no pude cursar la carrera... perdí un año... y posteriormente, recordé que aún podía elegir algo para lo que era bueno, ser maestro. Llego la convocatoria de la ENUFC y presenté mi examen, estaba seguro de mí mismo y logré quedar. Fue ahí donde me di cuenta de lo que quería ser, porque la mejor manera de ayudar a las personas, es empezando por su educación”.

CONCLUSIONES

Como se ha visto, la identidad docente que se puede vislumbrar en un escenario normalista devela que, si bien es cierto que carrera como tal es relevante para descubrir el origen de la identidad, también es cierto que, indagar sobre esa identidad, ha permitido descubrir la textura que circunda el quehacer docente en sujetos concretos de acción en un tiempo y espacio determinado. Sujetos, que si bien es cierto poseen una “estructura personal” con determinadas características, también es cierto que éstos, conforman ciertas “estructuras sociales” en las que comparten un cúmulo importante de elementos de la misma naturaleza con otros individuos, tales como: sus formas de convivencia, niveles económicos, tradiciones, costumbres, prácticas, lenguajes y valores, que al mismo tiempo que los hacen heterogéneos, también los hacen homogéneos, en el mismo plano social al que ha hecho referencia. Lo anterior, se puede argumentar, gracias a las historias de vida que se analizaron, así como también, a los sucesos “colectivos” que se hicieron latentes en este trabajo y que se expusieron tanto en el **Desarrollo y Discusión** como en los **Resultados**, mismos que permiten concluir lo siguiente.

La identidad de algunos de los sujetos de estudio tuvo su origen en la familia o en sus trayectorias escolares, pero también, en la sociedad y en las subculturas y cultura que circunda el mundo que conocemos, porque si bien es cierto que esta identidad se construye y reconstruye en una reciprocidad de lenguajes, saberes y quehaceres en un tiempo y lugar determinados mediante el establecimiento de una relación “cara a cara”, también es cierto que en ella, confluyen diversos acontecimientos sociales, económicos, políticos y culturales, que de cierta forma, son determinantes en la construcción de la identidad docente. Identidad que, en algunos casos, no se separó de un proceso histórico-familiar-social porque finalmente éste, les permitió afirmar y reafirmar su personalidad ubicada en el amplio espectro social referido, producto de una socialización primaria y secundaria.

Ahora bien, si se considera válido que el origen de la identidad se encontró en un contexto sociocultural en el que se vieron envueltos los sujetos de estudio, se debe considerar entonces, que éste es solo el principio de una serie de rasgos identitarios que han comenzado a construir en ellos y que, por obvias razones, los llevaron a buscar a través de sus acciones y, posteriormente, de su discurso, una diferencia inicial con las demás profesiones existentes.

Con este antecedente, se puede decir que si bien es cierto que la inserción profesional se percibió envuelta en un proceso selectivo que llevó a los sujetos de estudio a una elección profesional, también es cierto que, en esta cuestión, se percibieron determinadas estructuras y patrones que la misma sociedad ha establecido a través del tiempo, como lo es el hecho de considerar que cualquier ocupación que se ejecute en el medio social, debe de gozar de un estatus profesional. En cualesquiera de los casos señalados, esta situación evidenció, las distintas relaciones entre varios factores que intervinieron en esa aproximación a la profesión docente que habrían de desempeñar en un futuro. De ahí entonces que podamos concluir

que estos sujetos, fueron influenciados para elegir su profesión tanto por factores objetivos (de un mundo socialmente construido) como subjetivos (de un mundo que internalizaron como suyo de acuerdo a sus conveniencias e intereses), porque sin lugar a dudas que el primero mencionado, tuvo lugar en esa significación que éstos poseyeron a partir de lo vivido en su hogar, en su escuela, en su comunidad, etc., permeados desde luego, por un cúmulo significativo de ideologías socioculturales como la reputación, el prestigio o el respeto hacia las instituciones educativas de esta índole y, porque el segundo, significó la persecución de ciertos motivos, intereses y expectativas sobre su futuro profesional y, por ende, laboral dentro de un marcado mundo competitivo.

Situación que lleva a considerar que este proceso selectivo, estuvo fuertemente vinculado a dos tipos de factores de orden estructural que fueron determinantes en las sujetos en cuestión: el primero, referido exclusivamente a una estructura familiar, educativa y de clase social que influyó en la elección de la carrera profesional y, el segundo, a una estructura ocupacional y del mercado de trabajo que trajo consigo una serie de conveniencias e intereses personales, que hoy día, apuntalan a una probable seguridad económica a través de un trabajo, a través del cual, aseguran un posible bienestar personal y familiar.

Dicho lo anterior resta mencionar que, a lo largo de este trabajo, se ha identificado y expuesto algunos de los rasgos que se hallaron sobre el inicio de la construcción de la identidad docente, que se consideraron los más significativos y que, por obvias razones, permiten dialogar sobre el comienzo de un proceso identitario en la profesión docente. Proceso identitario que, a su vez, está conformado por diversos procesos: histórico-familiar-social, selectivo-profesional, e iniciático que, sin lugar a dudas, se van sucediendo consecutivamente en un tiempo y espacio determinado, este caso, de los estudiantes normalistas que fueron parte de esta investigación. Procesos que, en todo caso, permitieron: comprender la realidad tal y como es entendida por los sujetos de estudios insertos en un escenario educativo como lo es el normalista.

REFERENCIAS

- Becher, Tony (2001) 1998. Un modelo para el estudio de las profesiones académicas. Tribus y territorios académicos. Gedisa, España.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann. 1968 (1991) El mundo como construcción social. La construcción social de la realidad. Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.
- Gergen, Kenneth. 1994 (1996). La identidad como autonarración del yo. Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social. Paidós. España.
- Gyarmati, Gabriel K. (1999) 1978. La evolución de los estudios sobre profesiones. Notas para una teoría de las profesiones, en La globalización, las profesiones y el aula. UPN 291, México.
- Potter, Jonathan (1998). La construcción discursiva de la realidad. La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social. Paidós, Barcelona, España.
- Pujadas, (pend). El método de la Historia de vida y la reconstrucción de la identidad profesional. La historia de vida como método de investigación social. SigloXXI-CIES España.
- Rodríguez Gómez, Gregorio et. al. (1996). Orígenes y desarrollo de las metodologías cualitativas. Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe. España.
- Ruiz Olabuenaga, José Ignacio (pend). La entrevista. Metodología de la investigación cualitativa. 2ª edición. Universidad de Deusto.
- Strauss, Anselm y Juliet Corbin (1998). Procedimientos de codificación. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia. Colombia.
- Taylor, S.J y R. Bogdan (1996). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós. 1994.
- Vaillant, D. (2007). Ponencia presentada en el I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”, en Barcelona, España. 5, 6 y 7 de septiembre de 2007.

ANÁLISIS DIDÁCTICO DEL DATO EN LA MIEEB

Alicia Dávila Gutiérrez

alice1380@yahoo.com.mx

Mariana López Victoriano

mlv31.eni@gmail.com

Claudia Elena Domínguez Porcayo

cporcayo24@hotmail.com

Escuela Normal de Ixtlahuaca

RESUMEN

La Maestría en Intervención Educativa para la Educación Básica (MIEEB), que se implementa en la Escuela Normal de Ixtlahuaca, tiene como Modelo educativo la “intervención del trabajo docente en la complejidad de la práctica educativa de la Educación Básica en pro de la calidad de la educación”, con relación a este modelo, el maestrante, diagnostica un problema viable de intervenir, construye un plan de acción, recupera la información, la analiza, interpreta y reflexiona para detectar debilidades y fortalezas en su intervención. La intervención se fundamenta en el método de investigación-acción y las fases en la que se encuentran los maestrantes son la acción y observación; de forma articulada también se efectúa el proceso

de análisis del dato. El análisis del dato puede proceder de distintas maneras acorde con el campo de intervención, en la MIEEB, en su mayoría están tratando problemas didácticos, por tanto, es pertinente recuperar el *Modelo para el análisis didáctico en Educación Matemática*, el cual, posibilita a partir de cinco niveles valorar la idoneidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, en este escrito, se propone el análisis del dato desde este modelo para fundamentar la reflexión que los maestrantes realicen en aras de consolidar su tesis de grado y mejorar su práctica docente.

PALABRAS CLAVE: Intervención docente, dato, análisis didáctico, idoneidad didáctica.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La malla curricular de la MIEEB está integrada por seis Trayectos Formativosⁱ: Práctica Educativa, Intervención Educativa, Metodología para la Investigación, Socio-político, Filosofía de la Educación y Prototipo didáctico. El trayecto Prototipo Didáctico constituye el eje articulador de la propuesta curricular, en él convergen los demás trayectos y sus respectivos cursos aportando a la construcción del producto final de la maestríaⁱⁱ, elementos teóricos, metodológicos y didácticos. Se considera fundamental para tal construcción el trayecto Metodología de la Investigación debido a que "... genera procesos metodológicos para problematizar la práctica docente, planificar la acción, observarla acción, interpretar la información y reflexionar en la intervención; incorpora elementos teóricos y didácticos de los cursos de la malla para fundamentar la intervención, y el diseño del prototipo didáctico" (SEN, 2017, pág. 64).

El proceso metodológico para la construcción del prototipo didácticoⁱⁱⁱ considera las fases de la investigación-acción: plan de acción, acción, observación y reflexión; y se agregan otras fases que son consideradas importantes para la construcción del prototipo didáctico, tales como, el análisis del dato y la interpretación de la información. Así, el plan de acción se construye a partir de la reflexión inicial que realiza el maestrante de su práctica, denominado por Fierro, Fortoul y Rosas (2011), *análisis crítico de la práctica docente*, el análisis favorece el diagnóstico de la práctica docente y el primer curso del trayecto metodológico es denominado *Estudio del contexto para la investigación en la práctica docente*; en el cual el, "problematizará su práctica docente a partir de cuestionarla y delimitarla en el *aquí* y *ahora*, efectuando los procesos de exploración, concreción, planteamiento y delimitación; la problematización constituirá el producto de este curso".^{iv}

El segundo curso del trayecto metodológico se denominó *Planeación de la investigación para la intervención*, refiere que, "la planeación alude tanto al diseño de un proyecto de Intervención, o plan general de acción, al plan de acción y a la planificación de situaciones de aprendizaje"^v, en estos tres niveles de planeación el curso aporta elementos para la primera fase de investigación-acción: el plan de acción. El tercer curso denominado, *Proceso de observación de la intervención*, "la categoría de *observación* alude a la gestión y la supervisión de la información, es algo más que la simple recogida de datos; es esencialmente, la generación de datos para reflexionar, evaluar y explicar lo ocurrido"^{vi} (Latorre, 2005, pág. 49). Es en este curso en que el maestrante tendrá que diseñar instrumentos que le permitan generar el dato para evidenciar ¿cómo está ocurriendo el cambio?, tales como, el diario, guía de observación, notas de campo, rúbrica de evaluación, entre otros. Y una vez que tiene el dato^{vi}, proceder a trabajar con él, e iniciar su análisis.

Existe por parte de los estudiantes, incertidumbre con relación al proceder de la generación del dato de la intervención, si éste, una vez recuperado a partir de la grabación en video, audio e incluso del diario, se tiene que describir pormenorizando los detalles,

constituyendo la denominada *descripción densa*^{vii}. Es evidente que la descripción densa aportará al análisis mayores elementos para la interpretación y se podrán “ver” sucesos que a simple vista no se ven, sin embargo, es un proceso que requiere mayor tiempo para que los maestrantes “abran la mirada” y descubran las debilidades y fortalezas de su intervención. El proponer como método a la investigación-acción conlleva emplear algunas técnicas de recogida de datos que impliquen más que su búsqueda, se trata de generarlo de manera concreta, porque se presupone que se tienen objetivos para la intervención y por tanto no se requiere de todo el dato. “Cualquier tipo de dato no basta; sólo aquellos datos que permitan demostrar que realmente la situación está mejorando” (Latorre, 2005, pág. 48). Así, en este escrito es importante reflexionar en torno a, ¿cómo analizar el dato desde una perspectiva didáctica?

MARCO TEÓRICO

Los procesos de generación y análisis del dato están imbricados, el dato se genera a partir de categorías, ejes de análisis, preguntas vinculadas al objetivo y objeto de intervención, aprendizajes esperados, marco teórico, del objeto de intervención, entre otros; no es todo el dato el que nos interesa sino un dato específico. Al contrario de otras investigaciones, como la etnografía, en el que el investigador es un “extraño al grupo”, en la investigación –acción, el docente es parte del grupo y, al estar inmerso en todo el proceso de investigación e intervención posee el conocimiento de las formas de actuación, fortalezas y dificultades en aprendizaje de sus alumnos, ha detectado un problema, con su plan de acción y planeación de situaciones de aprendizaje tiene el propósito de incidir en el problema, por tanto, puede focalizar los datos que requieren ser analizados.

Es pertinente referir que existen apoyos para el análisis cualitativo de datos, uno de ellos lo constituye el software, tales como, *SPSS*, *Maxqda*, *Atlas.ti*. “Estos programas son una herramienta de ayuda en el proceso de análisis de datos cualitativos, nunca el instrumento de análisis” (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 20145, pág. 134); es el investigador quien analiza los datos y los transforma en información. Así, se pueden emplear para encontrar datos que aún no se pueden identificar a partir de las categorías y ejes de análisis, previa ampliación del registro. Por tanto, las categorías y ejes de análisis constituyen la base para analizar los datos, y para éstos se recuperan del marco teórico del proyecto de investigación, ya que en él se encuentran los elementos que fundamentan la intervención.

Se considera esencial contar con un marco teórico general del cual podamos recuperar las categorías y ejes de análisis, pero también de un marco teórico específico para el análisis. En la maestría, derivado de los cursos del trayecto metodológico se han propuesto diversos modelos para efectuar el análisis, sin embargo, se pierde de vista que debemos mostrar ¿cómo se está efectuando el cambio?, y se aúna la importancia de que se está interviniendo

un proceso de enseñanza o aprendizaje, y por lo tanto el análisis debe ser específico y pormenorizado en esos procesos.

Por lo anterior, se recupera a Font, Planas y Godino (2009), quienes proponen el *Modelo para el análisis didáctico en educación matemática*, idóneo para analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje del campo formativo no sólo matemático, sino para cualquiera en el que estén interviniendo los maestrantes vinculado a procesos didácticos. El modelo consta de cinco niveles, los cuales se pueden aplicar para analizar una clase, “se ha elaborado para describir (¿qué ha ocurrido aquí?), explicar (¿por qué ha ocurrido?) y valorar (¿qué se podría mejorar?) ...El principal resultado esperado de la aplicación del modelo es llegar a una valoración fundamentada de la idoneidad didáctica de procesos de instrucción”. Lo que aporta el modelo de análisis está vinculado a los propósitos del curso Proceso de observación de la intervención, y que es precisamente conocer ¿cómo se está llevando a cabo la intervención?, explicar ¿por qué se está llevando de esta forma y no de otra? y valorar ¿cómo se puede mejorar la intervención?, esto, con el fin de que el estudiante puede replantear su propuesta didáctica.

En el modelo se plantean tres niveles generales: descriptivo, explicativo y valorativo, estos están integrados por cinco niveles específicos (Tabla 1). Los autores proponen realizar el análisis de las clases aplicando conjuntamente los cinco niveles, sin embargo, depende del objetivo que se puede profundizar en algunos. Para el *análisis descriptivo*, se aplican los niveles 1 y 2; el nivel 1, conlleva describir la secuencia de prácticas, los agentes y el medio en que se realizan; el nivel 2, es para describir la complejidad de las prácticas considerando la diversidad de objetos y procesos que se movilizan. En el *análisis explicativo*, se aplican los niveles 3 y 4; el nivel 3 se centra en las interacciones entre el docente, alumnos, entre alumnos; en el nivel 4, se identifican las normas que regulan las acciones. El *análisis valorativo*, se realiza en el nivel 5 y éste permite guiar el proceso hacia su mejora. Es preciso referir, que los niveles son específicos para las prácticas, objetos, procesos, interacciones, normas y tipos de idoneidad, con los cuales se realiza un análisis didáctico con mayor profundidad (Tabla 2).

Se considera que este modelo es viable para analizar la intervención docente ya que posibilita realizar un recorrido analítico por los procesos de enseñanza y aprendizaje y concluir valorando la intervención docente. De manera particular se ha empleado para el análisis didáctico de clases tipo^{viii}, secuencias de enseñanza, planificación didáctica y se ha sugerido su aplicación a las asesoradas de los trabajos de titulación en los programas de licenciatura y maestría para el análisis de su intervención.

METODOLOGÍA

La investigación-acción, es el método que guía la investigación a la que pertenece este reporte, así, las fases que se están desarrollando son la acción y observación; de forma paralela, se están asesorando tesis pertenecientes al programa de la MIEEB que también son orientadas con este método, las asesoradas implementando su plan de acción, recuperan información y realizan el análisis e interpretación.

En el curso denominado Prototipo Didáctico IV, se planteó un camino particular a los asesorados para la generación de datos toda vez que hay propósitos concretos en el plan de acción en concordancia con el objetivo de intervención (desarrollo de habilidades, estrategias cognitivas); no se espera que el 'dato emerja' como otras investigaciones de corte cualitativo, tales como la etnografía, sociología, entre otras, en donde, aun cuando se tienen categorías predeterminadas, el investigador las pone en pausa para recuperar toda la información que surge de la observación, es decir, asume una epojé fenomenológica^{ix}. En esta investigación y de acuerdo con Latorre (2005), el dato se genera, esto es posible porque se tienen categorías teóricas con las cuales se está investigando e interviniendo. Con fundamento en estas categorías es pertinente 'generar el dato' y también analizarlo. No obstante, aun cuando se trata de controlar y sistematizar los procesos de generación y análisis del dato, estos constituyen una tarea compleja sobre todo para los investigadores noveles.

Así, se ha aplicado el Modelo para el análisis didáctico en educación matemática (Font, Planas y Godino, 2009), el cual es idóneo para el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los diversos campos formativos en los que intervienen los asesorados, pero también se puede aplicar para analizar la idoneidad de la planificación, de propuestas curriculares, entre otros. Cabe mencionar que existen diferentes tipos de análisis acordes con la metodología y el método de investigación, para el caso los proyectos de intervención, el análisis didáctico es idóneo porque es en el ámbito de la didáctica en el que se encuentran las propuestas de intervención. El modelo que proponen los autores antes referidos se efectúa a partir de cinco niveles que aportan a) la descripción de los tipos de prácticas, los objetos y procesos, b) la explicación de los tipos de interacción, la identificación de normas y, c) la valoración de la idoneidad del proceso; a partir de responder a las preguntas, ¿qué está pasando?, ¿por qué está pasando?, y ¿cómo se puede mejorar? Una vez concluido el análisis, se propone reflexionar en torno a la pregunta, ¿cuál es el impacto del proceso (enseñanza, intervención, planificación, diseño curricular)?

El análisis didáctico que se presenta en el siguiente apartado, se efectuó con base en el análisis que realiza un asesorado, quien está aplicando su plan de acción referida al Campo formativo Lenguaje y comunicación. Así, en los ejercicios, se pueden identificar cómo está desarrollando sus competencias analítica y reflexiva para favorecer la apropiación de la lenguaje oral y escrito.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

El análisis del dato ha transitado por distintos momentos y ha recuperado las propuestas de los cursos del trayecto metodológico de la maestría, en los ejercicios de análisis que realizan los maestrantes se observan debilidades con relación a dar cuenta de ¿cómo se está favoreciendo el cambio? El primer ejercicio que realizaron los maestrantes contiene aspectos generales de análisis: descripción, códigos y categorías. En esta propuesta, se quiere que los maestrantes construyan los códigos y categorías, lo que deja de lado que tengan un objeto de intervención y que las categorías que están construyendo estén débilmente vinculadas a las categorías teóricas ya existente (Tabla 3).

Así, se puede observar que el primer análisis aporta información insuficiente para comprender ¿cómo se está apropiando el alumno del lenguaje oral y escrito a partir del ambiente alfabetizador? Los códigos y las categorías las deduce el maestrante, porque no se consideran las categorías: ambiente alfabetizador, lenguaje oral y escrito, intervención; se pierden también, los ejes de análisis que el maestrante había propuesto para tal fin, esto es, los componentes del ambiente alfabetizador: reflexión didáctica, finalidad de la producción oral y escrita, principios de participación del alumno, espacios de interacción, principios de ambiente alfabetizador, estrategias permanentes, propósitos.

La propuesta anterior, se retomó y se propuso que primero identificaran la categoría, el indicador para analizarlo, la descripción de lo que sucedió y responder la pregunta ¿qué hace falta? (Tabla 4). Los componentes de esta propuesta pretenden profundizar en el análisis de la intervención, no obstante, al leerlos la información que proporcionan es insuficiente; la descripción es resumida, se observa la intención de que los alumnos se comuniquen pero no se detalla aspectos relevantes para saber ¿cómo se está favoreciendo la apropiación del lenguaje oral y escrito?, a partir de describir ¿cómo funcionaron los círculos de lectura?, ¿qué expresaron con relación a la lectura de textos? se aúna a la reflexión inicial que muestra que los niños tuvieron dificultades pero no se profundiza en las causas, es decir, ¿por qué no se pudieron comunicar los niños? El análisis tiene que aportar información acerca de la subcategoría expresión oral, ¿cómo se está favoreciendo la expresión oral? Y al no brindarla, se sugirió integrar otros aspectos que permitan realizar un análisis más detallado. Así, se propuso el texto, *Modelo para el análisis didáctico en educación matemática* y recuperar los niveles de análisis propuestos por Font, Planas y Godino (2009).

Los análisis previos realizados apoyaron la necesidad de contar con un marco teórico que permitiera construir el dato desde una perspectiva didáctica, así, se integraron los niveles generales propuestos por los autores referidos, a partir de preguntas vinculadas al objeto de intervención la ‘apropiación del lenguaje oral y escrito’, ¿cómo se llevó a cabo el proceso de apropiación del lenguaje oral y escrito?, esto es para dar cuenta de ¿qué está sucediendo?; ¿por qué se está llevando de esta forma y no de otra?; y, ¿cómo se puede mejorar la apropiación del lenguaje oral y escrito? Se agregó el propósito de la situación de aprendizaje

para guía el análisis, y al finalizar, se plantea una pregunta que permitirá reflexionar con relación a ¿cómo se apropió el niño del lenguaje oral y escrito? (Tabla 5).

El análisis de una categoría no es suficiente, se requiere del análisis de las categorías centrales a partir de preguntas específicas, por ejemplo, para la categoría ‘ambiente alfabetizador’, se plantea, ¿cómo favoreció el ambiente alfabetizador a la apropiación del lenguaje oral y escrito?, ¿por qué se está llevó de esta forma y no de otra?, ¿cómo se puede mejorar el ambiente alfabetizador?, se reflexiona con la pregunta; ¿cuál es el impacto del ambiente alfabetizador en la apropiación del lenguaje oral y escrito? (Tabla 6). La intervención del maestrante también tiene que ser analizada de forma particular, porque si bien desde las categorías precedentes se observa el impacto, esta tiene que ser descrita, explicada y valorada a partir de los planteamientos, ¿cómo se llevó a cabo la intervención?, ¿por qué se llevó de esta forma y no de otra?, ¿cómo se puede mejorar la intervención?, se reflexiona a partir de la pregunta, ¿cuál fue el impacto de la intervención? (Tabla 7). No obstante, con el modelo para el análisis didáctico se puede explicar, describir y valorar todos los procesos que se desarrollan en el aula, por tanto, analizar también de manera integral todas las categorías implicadas en un proyecto de intervención.

RESULTADOS

Los ejercicios de análisis muestran que la información que brindan los datos es insuficiente para dar cuenta de ¿cómo se llevó a cabo el proceso?, ¿por qué se llevó de esta forma y no de otra?, y ¿cómo se puede mejorar el proceso? La intervención para favorecer el lenguaje oral y escrito es un proceso de aprendizaje y el análisis tiene que aportar información de esta apropiación (Tabla 8). Así, con estas preguntas se observó que el maestrante aún tiene dificultades para integrar el dato para su análisis en los niveles descriptivo, explicativo y valorativo, no obstante, profundiza en la reflexión con relación a la pregunta ¿cómo se apropió el niño del lenguaje oral y escrito?

Durante la aplicación de la situación didáctica de la biblioteca se identificó que los alumnos construyeron elementos como seguridad, confianza y disposición para participar de forma autónoma en actividades que implicaban expresarse oralmente, claro que durante las actividades se buscó de forma permanente la constante participación de aquellos alumnos que mantenían poca participación con la finalidad de motivar su participación. El intercambio se realizaba de forma grupal al ver la poca disposición, posteriormente se realizó entre pares, es donde se observó que los alumnos consolidaron la confianza y posteriormente algunos ya lo realizaban al grupo, solo faltó fortalecer algunos niños, pero se realizara de forma gradual al desarrollo de las actividades posteriores (A1ga291118).

De acuerdo con la reflexión anterior, la apropiación del lenguaje oral se fundamenta principalmente en 'la participación autónoma en actividades que implican expresarse oralmente', del 'intercambio... entre pares', a partir de generar en los niños, 'seguridad, confianza y disposición para participar', esto, a partir de las actividades que sean de su interés.

Con la integración de estas actividades se buscó la participación de los alumnos con dos indicadores el primero fue el uso de textos que para ellos son de su interés como lo son los cuentos y en el proceso se observó que los libros de texto también son artículos explicativos de su interés, el segundo fue la clasificación de acuerdo a sus criterios, aunque se tenían cuatro ellos reconocieron las características y definieron la clasificación donde se reconoce que apoyando a los alumnos que se les presentara una dificultad al momento de colocarlo en la clasificación que le correspondía (A1ga291118).

El maestrante genera un ambiente alfabetizador considerando aspectos entre los que resaltan los *principios de participación del alumno*: a) experimentación libre, b) interés, c) motivación, y d) espontaneidad; en la situación didáctica "la biblioteca" se destaca el 'uso de textos que... son de su interés'. Sin embargo, para profundizar en el análisis, interpretación y reflexión, es preciso integrar los elementos del modelo para el análisis didáctico (Tabla 8).

Con los niveles de análisis el maestrante puede profundizar en lo que está pasando con relación a las prácticas, objetos que se movilizan y procesos que realiza el alumno. De acuerdo con los datos que se encuentran en las tablas de análisis se puede observar que el maestrante realiza una *práctica operativa* ya que promueve el uso de textos y que los niños expresen el contenido de estos a partir de círculos de lectura y el diálogo entre pares; los alumnos, también realizan prácticas operativas, al leer los textos, identificar sus características y expresarse de forma espontánea (Tabla 7).

En relación a los *objetos* de conocimiento que se movilizan, se pueden observar que son: las características de los textos (cuentos, libros). Los *procesos* que realizan los alumnos son de *comunicación*: lectura de textos, interpretación e identificación de las características de los textos, diálogo entre pares. Se identifican las *interacciones en torno a conflictos semióticos*, "alumnos...que se muestran inseguros para participar en los intercambios", derivado de *conflictos de tipo semiótico*^x porque no hayan comprendido la consigna o no puedan expresar lo que aprendieron. Con relación a las normas establecidas, estas no se describen y, por tanto, aún no se valora la idoneidad de la situación didáctica, y con esto, el avance con relación al proceso de apropiación del lenguaje oral escrito.

La propuesta de análisis de cada categoría del proyecto de intervención del maestrante por separado es para favorecer la comprensión de los procesos áulicos, y cuando realice este ejercicio podrá observar que hay información que se repite, porque son los mismos tipos de

prácticas, objetos y procesos, por tanto, no es necesario fragmentarla, sino deducir que con estos datos y los que se integran en el nivel explicativo, se puede valorar la idoneidad de la propuesta y la intervención misma.

CONCLUSIONES

Los ejercicios de análisis muestran que se requiere de categorías y ejes de análisis más precisos para construir los datos que harán de aportar la información que dé cuenta cómo es, por qué y cómo puede mejorar su intervención el maestrante; para esto, se considera importante aplicar el Modelo de análisis didáctico en su totalidad. El modelo tiene una secuencia lógica y su empleo parcial aportará información escasa como pudo observarse en este documento, por tanto, no es suficiente con dar respuesta a las preguntas propuestas para cada nivel, se requiere profundizar en los datos con apoyo de las subcategorías propuestos por los autores. Es decir, para el nivel descriptivo los tipos de prácticas, objetos y procesos que se están presentado en la intervención; estos son fundamentales para el nivel explicativo, en los cuales, se analizan las interacciones y normas, ambos vinculados a las prácticas, objetos y procesos; y el nivel valorativo, se basa en los niveles previos para analizar los diferentes tipos de idoneidad y con ello reflexionar de manera global con relación al impacto de la intervención.

Tablas

Tabla 1. Niveles de análisis didáctico

Niveles de análisis para procesos instrucción matemática (Font, Planas y Godino, 2009)	
Nivel descriptivo	Nivel 1. Identificación de prácticas.
	Nivel 2. Identificación de objetos y procesos matemáticos.
Nivel explicativo	Nivel 3. Descripción de interacciones en torno a conflictos.
	Nivel 4. Identificación de normas.
Nivel valorativo	Nivel 5. Valoración de la idoneidad didáctica del proceso de instrucción.

Tabla 2. Primer ejercicio de análisis

Descripción	Código	Categoría
En círculo dialogamos sobre ¿Qué es un cuento? Y cada alumno eligió un cuento para leerlo al final compartieron al resto del grupo que leyeron en él.	Tiempo de compartir.	Expresan su interpretación del cuento.
Acordamos cada una de las clasificaciones que componen la biblioteca y que cada uno de ellos son textos que nos sirven para comunicar algo.	Clasificación de los textos.	Explica las características de los acervos.

Tabla 3. Segundo ejercicio de análisis

Categorías	Indicadores	Descripción	¿qué hace falta?
Actividades enfocadas a favorecer la expresión oral.	Intercambio de diálogos expresando el contenido del texto.	* Uso cuentos, revistas, diccionarios, libros de textos, para realizar círculos de lectura. * Expresar de forma libre que leyeron en los textos, ante el grupo o ante algún compañero en específico.	* Aun hubo alumnos de segundo que se muestran inseguros para participar en los intercambios.

Tabla 4. Propuesta para el análisis didáctico, Categoría 1

Apropiación del lenguaje oral y escrito					
Categorías	Propósito	Indicadores	Descripción	Explicación	Valoración
			¿Cómo se llevó a cabo el proceso de apropiación del lenguaje oral y escrito?	¿Por qué se está llevó de esta forma y no de otra?	¿Cómo se puede mejorar la apropiación del lenguaje oral y escrito?
¿Cómo se apropió el niño del lenguaje oral y escrito?					

Tabla 5. Propuesta para el análisis didáctico, Categoría 2

Ambiente alfabetizador					
Categorías	Propósito	Indicadores	Descripción	Explicación	Valoración
			¿Cómo favoreció el ambiente alfabetizador a la apropiación del lenguaje oral y escrito?	¿Por qué se está llevó de esta forma y no de otra?	¿Cómo se puede mejorar el ambiente alfabetizador?
¿Cuál es el impacto del ambiente alfabetizador en la apropiación del lenguaje oral y escrito?					

Tabla 6. Propuesta para el análisis didáctico, Categoría 3

Intervención					
Categorías	Propósito	Indicadores	Descripción	Explicación	Valoración
			¿Cómo se llevó a cabo la intervención?	¿Por qué se llevó de esta forma y no de otra?	¿Cómo se puede mejorar la intervención?
¿Cuál fue el impacto de la intervención?					

Tabla 7. Análisis didáctico, Categoría 1

Categorías	Propósito	Indicadores	Descripción	Explicación	Valoración
			¿Cómo se llevó a cabo el proceso de apropiación del lenguaje oral y escrito?	¿Por qué se llevó de esta forma y no de otra?	¿Cómo se puede mejorar la apropiación del lenguaje oral y escrito?
Expresión oral	Actividades enfocadas a favorecer la expresión oral.	Intercambio de diálogos expresando el contenido del texto	Uso cuentos, revistas, diccionarios, libros de textos, para realizar círculos de lectura. Expresar de forma libre que leyó en los textos, ante el grupo o ante algún compañero en específico.	El uso de materiales que fomentan el interés y son de la atención de los alumnos permite la concentración de su interés y además permite que el alumno se exprese de forma espontánea.	Aun hubo alumnos de segundo que se muestran inseguros para participar en los intercambios.

Tabla 8. Elementos el análisis didáctico

Niveles de análisis (Font, Planas y Godino, 2009)	Clasificación
Nivel 1. Identificación de prácticas matemáticas:	Prácticas operativas, prácticas discursivas, tanto del docente como del estudiante.
Nivel 2. Identificación de objetos y procesos matemáticos	Objetos matemáticos: el lenguaje, los conceptos, los procedimientos, las proposiciones y los argumentos. Procesos matemáticos: generalización-particularización, institucionalización- personalización, representación-significación, descomposición-reificación, idealización-materialización y procesos de comunicación, definición, enunciación, argumentación, algoritmización y problematización (asociados a los objetos matemáticos identificados en el proceso de instrucción que se analiza).
Nivel 3. Descripción de interacciones en torno a conflictos semióticos	<i>Tipo cognitivo, tipo interaccional.</i>

<p>Nivel 4. Identificación de normas.</p>	<p>Momento en que intervienen: diseño curricular, planificación, implementación y evaluación, aspecto del proceso de instrucción a que se refieren: epistémica, cognitiva, interaccional, mediacional..., origen: disciplina, escuela, aula, sociedad..., tipo y grado de coerción: social y disciplinar), etc.</p>
<p>Nivel 5. Valoración de la idoneidad interaccional del proceso de instrucción</p>	<p>idoneidad epistémica, idoneidad cognitiva, idoneidad interaccional, idoneidad mediacional, idoneidad emocional, idoneidad ecológica.</p>

REFERENCIAS

- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2011). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación – acción, México, Paidós.
- Font V., N. Planas y J. D. Godino, J.D. (2009). Modelo para el análisis didáctico en Educación Matemática. Recuperado el 16 de agosto de 2011 de http://www.ugr.es/~jgodino/eos/modelo_anadida_25junio09.pdf
- Latorre (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica docente. México: Graó.
- Sadovsky, P. (s/f). La Teoría de las Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la Matemática. Recuperado el 3 de marzo de 2014 de http://s3.amazonaws.com/lcp/didactica24/myfiles/teoria_situaciones-1-.pdf
- SEN (2017). Maestría en Intervención Educativa para la Educación Básica. Toluca: SEN.
- SEP (2011). Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica, Preescolar. México: SEP.
- Rodríguez, C., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2015). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. Recuperado el 13 de noviembre de 2018 de <https://www.redalyc.org/html/654/65415209.pdf>

ⁱ “por Trayecto Formativo se entiende la noción que describe un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinarios, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional...” (DOF, 2012, pág. 39, citado en SEN, 2017).

ⁱⁱ El producto final de la maestría es un *prototipo didáctico*: material didáctico, propuesta curricular, *software*, experimento; que el maestrante diseña, aplica y adecua para una segunda implementación, y que le apoya en la gestión del conocimiento del alumno o en la gestión institucional.

ⁱⁱⁱ Es importante distinguir el prototipo como herramientas o dispositivos para la gestión dinámica y estratégica, tanto al interior de las experiencias educativas de las instituciones de Educación Básica como hacia la comunidad, organizaciones, institutos o dependencias gubernamentales y no gubernamentales relacionados a la vida educativa de la sociedad (SEN, 2017, pág. 43).

^{iv} Ibid.

^v SEN, 2017.

^{vi} “Los datos no son lo mismo que las evidencias. Los datos contienen pruebas o evidencias sobre las acciones que el investigador puede utilizar como particular interpretación de la acción ...los registros son los datos que puede utilizar para mostrar las mejoras que han tenido lugar” (Latorre, 2005, pág. 50).

^{vii} Cfr. Geertz, C. (1992).

^{viii} Le hemos denominado *clase tipo* a las realizadas por un docente experto, estas son videograbadas y su presentación tiene el propósito de ser analizadas por otros docentes.

^{ix} “[...] la suspensión de nuestra creencia en la realidad del mundo como mecanismo destinado a superar la actitud natural, radicalizando el método cartesiano de la duda filosófica” (Schutz, 1974, pág.29).

^x

IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL

Silvia Chacón Flores

s.chacon@ibycenech.edu.mx

Adela Cardona Hernández

a.cardona@ibycenech.edu.mx

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin"

RESUMEN

El presente trabajo muestra avances de la investigación que está en proceso; en este se comparte algunos aspectos que caracterizan la identidad profesional docente en la formación inicial en los alumnos que cursan los primeros y últimos semestres de las Licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar en la IByCENECH. Ante la pregunta ¿Cómo influye la formación inicial en la construcción de la identidad como maestro? este trabajo investigativo pretende conocer y comprender los procesos que los

estudiantes de las licenciaturas antes mencionadas recorren para la construcción de la identidad profesional.

Otro de los propósitos fundamentales, que aquí se plantean, es contribuir al desarrollo de la formación inicial del maestro, que los formadores de formadores conozcan y valoren el proceso que los futuros docentes siguen para consolidar la identidad profesional.

PALABRAS CLAVE: Formación, Formación Profesional, identidad

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La sociedad del siglo XXI enfrenta una realidad compleja en sí misma, la sobreproducción de información, el avance de la tecnología, los logros humanos en general en las ciencias y las exigencias del mundo globalizado contrastan de manera dramática con la exacerbación de la labor docente.

No hay transformación educativa sin transformación del profesorado. A lo largo de la historia docente cumple una función social, es el de formar nuevas generaciones, el apostolado de la educación. En un modelo tradicional es el docente quien aporta la formación; actualmente el cambio social que se ha producido, tanto en el mundo como en la escuela, demanda otro tipo de modelo de profesor, el de guiar el conocimiento y la formación de las

nuevas generaciones. En el momento actual se hace de suma importancia realizar una indagación respecto al tema de formación relacionada con la identidad, ambas desde la óptica de la docencia.

MARCO TEÓRICO

La función del docente adquiere relevancia y trascendencia, aunque esté menos reconocida socialmente, deja de tener como misión única de transmitir conocimientos y educar en valores a las nuevas generaciones, para convertirse además en el guía de un proceso educativo, a través del cual tendrá que facilitar a sus alumnos las herramientas necesarias para que puedan vivir, convivir y desenvolverse en el presente y en el futuro. El docente es uno de los actores principales en el proceso de mejora de la calidad educativa, es el nexo en los procesos de aprendizaje de los alumnos y las modificaciones en la organización institucional.

La educación normal no puede, ni permanece ajena a los cambios sociales y los cambios educativos que se generan de la evolución del mundo; por el contrario, la educación que ofrecen las escuelas normales del país, debe atender a las exigencias del mundo cambiante y circundante (Bar, 1999), las reformas educativas se traducen en las escuelas y llegan al aula por medio del docente.

Para determinar el perfil profesional del docente del siglo XXI, se debe pensar en las características de los alumnos que se van a formar y en las características de la sociedad que demanda la educación.

En cuanto a la categoría de formación, Gilles Ferry (Ferry, 1990) afirma que la formación profesional presupone conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, la concepción del rol, etc. Explica que la formación es un desarrollo de cada individuo, que va orientado según los objetivos que busca de acuerdo a su posición. Una formación no se recibe, se construye.

El Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (2011) concibe a la formación como un conjunto de acciones diseñadas y ejecutadas por las autoridades educativas y las instituciones de educación superior para proporcionar al personal a bases teóricas y prácticas de la pedagogía.

Bernard Honoré afirma que la formación, hoy en día se entiende o se conceptualiza principalmente como una serie de actividades. Analiza el término a partir de su asociación a otros, como formación personal, profesional, política, etc. Considera, además, que cada uno tiene su propio concepto y que generalmente se toma como “derivado de formar” y aplicado al ser humano significaría “desarrollar las capacidades naturales, hacer capaz de alguna función determinada o generalmente realizar su finalidad de hombre”. Siempre se trata de

formar algo, como una actividad por la cual, se busca, con el otro, las condiciones para un saber exterior, luego interiorizado bajo una nueva forma.

La formación profesional, en este caso, la de los futuros licenciados en Educación Preescolar y Primaria, supone una realidad no simple, es decir, son muchos elementos de que consta, como Morin lo establece, al construir un tejido conceptual no están aislados, se interconectan estableciendo una concreción del proceso.

El licenciado en educación, ingresa con un cúmulo de experiencia, de aprendizajes, de expectativas y de conocimientos. La formación que recibe en las aulas normalistas no es regularizable, dado que los participantes poseen una individualidad relacionada a tiempos y espacios. El paradigma de la complejidad expuesto por Morin, posee una de las características identificadas por el autor, como hologramática, misma que concibe la diversidad de los alumnos que ingresan y egresan de la IByCENECH y la educación que ahí se imparte, es decir, la educación normal no es posible que sea regularizable, sin embargo, los jóvenes que asisten a las aulas de la normal poseen intereses semejantes al incursionar en la formación docente; acude con un mismo interés aunque su formación personal y educativa sea compleja.

Así mismo la formación desde la perspectiva de la complejidad se constituye como un movimiento de ir y venir, interactuando con los elementos del sistema que se representa en una espiral ascendente como característica del desarrollo del proceso, a lo que Morin le llama recursividad. Cada individuo está expuesto a su propio proceso de formación y cada formación individual adquiere características complejas, debido a que se encuentra inmerso en un mundo de relaciones que a su vez posee su propio grado de complejidad, dado el contexto en el que se desarrolla la misma formación profesional. De ahí la importancia de conocer y analizar la formación que reciben los alumnos en su formación inicial y el egreso de la misma.

La otra categoría que conforma la investigación que ocupa esta ponencia, es la identidad profesional. Ésta se entiende como una construcción dinámica, influida por factores individuales y sociales, que implican una parte racional (una identificación de conocimientos específicos de la profesión) y otra emocional (los sentires respecto al ser docente) lo cual lleva a un individuo a identificarse con lo que hace con una actitud comprometida y responsable. (Vaillant, 2008) la temática de la identidad docente refiere a cómo docentes viven subjetivamente su trabajo y a cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción. También guarda relación con la diversidad de sus identidades profesionales con la percepción del oficio por los docentes mismos y por la sociedad.

La identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad. Se presenta pues, como una parte específica e individual y otra parte ligada a los contextos en que se desenvuelve y en aquellos que se desenvolverá a lo largo de su vida futura. En síntesis y en términos de Denisse Vaillant, es una construcción

dinámica y social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben.

La formación inicial docente de la educación básica requiere de un análisis profundo, de incursionar en un campo polémico. Aunque el tema de la identidad profesional docente no es nuevo en el campo de la educación resulta muy significativa su consideración en el contexto formativo actual, este trabajo de investigación surge de la necesidad de indagar y conocer a mayor profundidad las experiencias personales y desarrollo de la profesión docente al interior de las aulas normalistas. De esto se deriva:

Pregunta general:

¿Cómo es el proceso de formación que recorren los alumnos y las alumnas de las licenciaturas de educación preescolar y primaria de la IByCENECH?

Preguntas particulares:

¿Cuáles son las características de los alumnos de nuevo ingreso y sus expectativas con respecto a la formación docente?

¿Cuáles son las características de los alumnos de primer y octavo semestre de las licenciaturas en Preescolar y Primaria?

¿Cuáles son los momentos por los que atraviesa el maestro en formación para lograr sus competencias propuestas en el Plan y Programa de estudios de las Licenciaturas en Preescolar y Primaria?

¿Cómo son las competencias desarrolladas en los alumnos a lo largo de su formación docente?

Objetivo general:

Identificar las características de los alumnos de nuevo ingreso y sus expectativas relacionadas con su formación profesional docente.

METODOLOGÍA

El método es un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa. Es un viaje, un desafío, una travesía que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante. No es el discurrir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que inventa y se reconstruye continuamente” (Morin, 2009).

Es evidente que toda investigación se realiza desde una plataforma o matriz conceptual, al cual muchos investigadores y teóricos los llaman paradigma, el cual define las

características del objeto de investigación, los problemas que plantear y resolver, la propia esencia de los productos, las estrategias, técnicas e instrumentos que se consideran más adecuados.

Investigar es un proceso inherente a la vida misma; no obstante, la investigación en educación conlleva, además de un interés y una necesidad, una búsqueda para la profundización y comprensión de los fenómenos educativos a partir de la capacidad de análisis para ir más allá de lo cotidiana y evidente. La búsqueda constante permite aumentar los conocimientos y transformar positivamente la realidad circundante, siempre buscando la comprensión y desarrollo integral del ser humano.

La investigación de corte cualitativo es la que conviene para el propósito de esta investigación, ya que, será el sujeto de investigación quien relate sus vivencias y expectativas en relación a su formación profesional como docente. Este tipo de investigación posee como característica principal la no medición de los elementos, lo que menos pretende es la generalización. Es la vida cotidiana de los estudiantes normalistas el escenario para la construcción de los instrumentos y categorías de investigación. Se trata pues, de un enfoque globalizante, holístico del área investigativa.

Como parte de la investigación cualitativa, la fenomenología es la que apoya esta investigación. Es una de las perspectivas teóricas que con mayor frecuencia se ocupa en las ciencias sociales por aquellos que desean comprender y analizar los fenómenos sociales por aquellos que desean comprender y analizar los fenómenos sociales desde la perspectiva del sujeto de investigación, misma que posee una larga historia en la filosofía y la sociología. El término señala que se muestra una realidad tal cual, ver de cerca. Se dirige al estudio de la experiencia respecto a alguna circunstancia por el propio protagonista y busca describir los significados de los fenómenos experimentados por los individuos a través del análisis de sus descripciones.

Los sujetos a investigar son los alumnos que actualmente cursan el segundo y séptimo semestre de las licenciaturas en educación Preescolar y Primaria. La muestra se eligió por conveniencia de quien realiza la investigación. El tipo de muestreo se realizó con base al tipo No probabilísticas; ya que según Hernández Sampieri (Fernández, 2010) este tipo de muestras se da cuando la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con el investigador o del que hace la muestra.

Los instrumentos de investigación están en procesos de construcción. Consisten en una encuesta para cada alumno, tanto los de nuevo ingreso como los de octavo semestre. Las entrevistas se han llevado a cabo con alumnas de segundo semestre de las dos licenciaturas. Las categorías que se abordan en los instrumentos propuestos son las competencias profesionales, formación e identidad profesional.

Las aportaciones de los resultados de la investigación beneficiarán a los alumnos, formadores de formadores, a la IByCENECH y la sociedad en general.

Rodríguez, Gil y García, (Rodríguez, 1996)comentan que:

Los resultados de un estudio avanzarán en la explicación, comprensión y conocimiento de la realidad educativa y contribuirán a la teorización o intervención sobre la misma. La investigación de corte cualitativo se preocupa especialmente por el significado que los participantes atribuyen a sus prácticas y a las situaciones educativas en las que se desarrollan. Los resultados o conclusiones de esta investigación englobarán, por tanto, toda una serie de decisiones del investigador sobre el significado de las cosas. (s/p)

Los avances realizados son la fundamentación teórica y metodológica, la construcción de los instrumentos, el análisis de la viabilidad y la sensibilización de los participantes de la investigación, las autoridades institucionales y las demás personas que laboran en la institución y que de alguna manera se ven involucrados en este proceso investigativo. Se aplicaron encuestas a los alumnos de 2 grupos de primer semestre de la Licenciatura en Educación primaria y a un grupo de educación Preescolar.

Las categorías de análisis surgieron a partir de las incidencias encontradas que revelan significados potenciales, son conceptos derivados de los datos, que representan fenómenos de la realidad, ordenadores epistemológicos en los cuales, los sujetos de investigación, revelan sus vivencias y experiencias, su contexto.

En dichas encuestas, los maestros en formación de ambas licenciaturas manifiestan que la empatía o vocación por la profesión docente se ha obtenido desde su infancia, misma que se ha visto favorecida por la influencia positivas de sus familiares cercanos que se dedican a la docencia, en otros casos la identidad profesional ha sido fomentada o inspirada por algún maestro significativo, alguien que en algún momento de su formación en alguno de los niveles educativos por los que ha transitado, dejó un agrado hacia la profesión.

En la categoría de la formación en la Normal, señalan que esperan que la Institución formadora de docentes les proporcione herramientas metodológicas y enfoques necesarios para desempeñarse de manera asertiva al momento de estar en el ámbito laboral. Las expectativas con respecto de su desempeño docente, son altas pues desean ser docentes de éxito, innovadores y ser partícipes de la educación de calidad para aquellos alumnos que acudan a sus aulas.

En cuanto a su formación inicial que realizan en la escuela normal esperan obtener las herramientas y los conocimientos necesarios para desempeñarse de buena manera en las escuelas de educación básica, así como realizar prácticas foráneas en la mayoría de los contextos que conforman el Estado. Consideran, además, que las prácticas educativas son

una gran fortaleza, pues les permiten ver, analizar y adquirir conocimientos para enfrentar las diversas situaciones y dificultades que se les presentan en la cotidianidad escolar.

Otro de las categorías de análisis en la presente investigación, es la formación que deben poseer los docentes en cuanto a las habilidades y los conocimientos que se deben desarrollar a lo largo de su formación inicial y manifiestan un listado en el que mencionan: “el conocimiento de todas las asignaturas que se abordan en la educación básica”, el conocimiento y uso de las TIC, conocimientos psicológicos con el fin de conocer de mejor manera a los alumnos que atienden; ser responsable, humanista, puntual, congruente con sus valores; tener el gusto por la lectura, sentido común...

En la categoría “preparación académica que debe tener un docente de cualquier lugar del Estado de Chihuahua” responden de manera generalizada que el nivel licenciatura en educación es el punto de partida para ser competentes, además de no conformarse con ese grado como único, están en actualización permanente.

Para los jóvenes encuestados hasta este momento la identidad profesional es lo que debe caracterizar a todos los docentes, los que están en ejercicio y los que están en formación. Afirman, en su mayoría que la identidad profesional se va desarrollando a lo largo de su preparación y que se concepto se resume en atributos, conocimientos, habilidades y amor que se poseen hacia la docencia.

En cuanto a qué requisitos o características se deben tomar en cuenta para el ingreso al normal, además del examen de admisión; los maestros en formación consideran que se deben poseer las siguientes características:

Vocación

Liderazgo

Amor a la profesión

Calificaciones

Habilidades para ser guías del conocimiento

Y sólo en un caso se menciona que es importante tomar en cuenta si se posee una discapacidad.

Las encuestas que se aplicaron y que proporcionan la información aquí vertida, son sólo tres grupos, uno de la licenciatura de educación preescolar y dos de la licenciatura en educación primaria. Por cuestiones de fechas de jornadas de práctica y algunas circunstancias de índole política laboral han dificultado la aplicación del resto de las encuestas, así como la organización de los grupos focales.

Se pretende, en próximas fechas, estar en condiciones de obtener la totalidad de las respuestas a las encuestas y la realización de los grupos focales para proceder al análisis de los datos obtenidos. También se aplicarán las encuestas a los grupos de octavo semestre, analizar los resultados y proceder al análisis de las categorías encontradas. Otro de los propósitos que se pretende lograr, es extender esta investigación a las escuelas normales del Estado, pues al llevar el mismo programa de estudios, se puede apreciar a simple vista que los egresados poseen diferentes características.

REFERENCIAS

Bar, G. (1999). Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo. documento en línea.

Fernández, H. S. (2010). Metodología de la investigación. México: MacGraw-Hill.

Ferry, G. (1990). El trayecti de la formación docente. Paidós educativo.

Morin, E. (2009). Introducción al pensamiento complejo. GEDISA.

Rodríguez, G. G. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Granada, España: Ediciones Aljibe.

Vaillant, D. (2008). La identidad docente.

PROCESOS DE FORMACION DE FORMADORES

Alfonso Eduardo Hoyos Henríquez

hoyosaed@hotmail.com

Efraín Monrreal Gastelum

8591mge@gmail.com

Escuela Normal del Valle de Mexicali Ejido Campeche

RESUMEN

La incorporación de estudios acerca del seguimiento de egresados por parte de las instituciones de educación superior, pretende demostrar que es una herramienta básica y fundamental para estudiar y analizar la contribución de los egresados Normalistas. Para así poder medir el impacto de la actividad en la formación profesional de Licenciados en educación básica para una mejor y más amplia atención ciudadana en ellos.

Estar al tanto del impacto que tiene la educación superior en la formación de

profesionales en la educación es la preocupación de las autoridades educativas, de ahí que se buscará mediante este proyecto ofrecer a las instituciones, indicadores para la toma de decisiones en el progreso institucional y la calidad de los procesos de aprendizaje en la docencia, investigación, Difusión (vinculación), prácticas de servicio, tutorías y gestión de los egresados.

PALABRAS CLAVE:

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las Escuelas Normales siguen siendo para el Sistema Educativo Mexicano una estructura clave para el desarrollo cultural del país. La función histórica de las escuelas normales es la de “formar docentes de educación básica”, sin embargo, la calidad en la formación de profesores que se ofrece en estas instituciones, sigue siendo un punto a discutir por bastantes sectores sociales.

Considerada para el Sistema Educativo como una necesidad de atención prioritaria por lo que conlleva, la formación docente siempre estará en un lugar de concurrencia de crítica y discusión, pero sobre todo de propuestas y alternativas constantes que buscan

óptimos niveles de profesionalización docente, con la certeza que ello pueda derivarse en la mejora de los procesos educativos.

En el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 y a partir del año del 2002, la Secretaría de Educación Pública puso en marcha el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN); iniciativa con la que se busca contribuir a elevar la calidad en la formación inicial de los docentes. Para las Escuelas Normales Superiores y bajo el contexto de las Líneas de Acción del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuela Normales (PTFAEN) y con el objetivo de cumplir cabalmente con la responsabilidad social de formar a los nuevos docentes (Evaluación Externa del Programa de mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas. Serie Gestión Institucional, SEP 2003).

Ante este marco normativo La Escuela Normal experimental del poblado Lic. Benito Juárez, Baja California. Se inscribe en el diseño y operación de estrategias institucionales que le permitirán un cambio acorde a las demandas educativas en el Estado.

La escuela Normal, pretende realizar algunos estudios a egresados, cuyos objetivos se han centrado en conocer la opinión de estos en torno a la pertinencia, utilidad y relevancia de los contenidos estudiados durante su formación normalista.

Sin embargo, no hay estudios de seguimiento de egresados enfocados al desempeño profesional, ni en la detección de competencias derivadas de su formación profesional en la Escuela Normal lo que implica, que no se tenga información sobre su desempeño real a partir de haber cursado el Plan de Estudios (1997), que se pueda comparar con otro, que proponga un perfil de egreso específico.

Es de sentido común afirmar que un buen docente debe tener conocimientos sobre las disciplinas académicas en torno a las que debe lograr que los alumnos construyan aprendizajes; también sólidos conocimientos pedagógicos que le permitan lograr dichos aprendizajes, así como respecto de las características generales e individuales de cada uno de sus estudiantes. Para la institución el egresado debe de contar con el dominio y desarrollo cinco rasgos marcados por el Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria.

Inevitablemente surge el término competencias, y en específico competencias docentes; término que se plantea desde que en la sociedad aparece cada vez con mayor fuerza la demanda de vinculación entre el sistema educativo y el sistema de producción, donde la economía se vuelve el motor de las relaciones entre los países y entre los diversos actores sociales, surge la propuesta de concretar los objetivos educativos en el desarrollo de competencias, propuesta actual en todos los niveles del sistema educativo.

La definición de competencia docente emerge ante la expectativa de formación y cualificación del profesorado, es necesario comprender las competencias como conocimiento en acto, la articulación entre lo interno cognitivo y lo externo sociocultural. Esta tensión define uno de los principales ejes del debate contemporáneo en varios campos de las disciplinas sociales y humanas.

Para los egresados la competencia, además de ser un saber hacer, es un hacer sabiendo, soportado en múltiples conocimientos adquiridos mediante un programa de estudios; es justamente la utilización flexible e inteligente de los conocimientos que poseemos, lo que nos hace competentes frente a las tareas docentes; es decir, que quien es competente lo es para una actividad determinada.

Es la capacidad de actuar de manera eficaz en el aula ante un tipo definido de situación, esta capacidad se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Una competencia nunca es el puro y simple empleo “Racional” de conocimientos, de modelos de acción de procedimientos, así pues, formar a través de competencias no lleva a dar la espalda a la asimilación de conocimientos.

Por otro lado, situando a los egresados bajo la perspectiva de un capital humano que mediante la relación que existe entre educación y trabajo termina por reconocerse que el empleo es una meta natural y de perspectiva siempre presente en la educación, donde finalmente el egresado se suma a una actividad social y que tendríamos a considerar que propiamente en el campo profesional llámese institución escolar, acaban por insertarse a un campo social de aprendizaje, donde el aprendizaje es visto como participación social, y como un proceso de aprender y de conocer; no sería otra cosa que la integración a una comunidad de práctica.

Esta perspectiva de “comunidad de práctica” presupone en nuestros egresados un nuevo aprendizaje y desarrollo de competencias necesarias para dar respuesta a las demandas profesionales en sus centros de trabajo, ante esto es importante conocer cuáles son aquellas competencias que están siendo desarrolladas en la Escuela Normal frente a las habilidades requeridas en el ámbito profesional docente. Y no presuponer que los egresados de este Plan de estudios conlleven una serie de habilidades y competencias que prescribe el perfil de egreso de esta carrera profesional.

Bajo este planteamiento, existe un interés institucional por conocer cuál es el desempeño profesional que tienen los egresados en relación con su perfil de egreso de la licenciatura cursada (Plan de Estudios 1997-2007), que competencias y habilidades tienen frente a las adquiridas en su proceso de formación; y para ello se ha puesto énfasis en indagar las prácticas profesionales de los egresados de las dos generaciones antes citadas 1993-1997 y 2003-2007 modalidad mixta.

Dicho estudio pretende rescatar elementos de dos rasgos del perfil de egreso, habilidades intelectuales específicas y competencias didácticas, desde la propia práctica docente de los egresados, y con ello describir la puesta en marcha las competencias adquiridas en la escuela normal.

Para lograr lo anterior es necesario que se examinen las prácticas docentes de los egresados de la Escuela Normal. Evaluar y dar seguimiento al desempeño profesional que conlleve a un análisis del Plan de Estudios donde se identifiquen fortalezas y debilidades en la formación de los futuros profesores.

Para ello se han planteado las siguientes interrogantes teóricas:

1.- ¿Qué desempeño profesional tienen los egresados en relación con el perfil de egreso de la licenciatura en educación primaria Plan de estudios 1997?

2.- ¿Cuáles son las competencias y habilidades desarrolladas en los egresados en el ámbito profesional frente a las adquiridas en su proceso de formación?

3.- ¿Qué opinión tiene el egresado de su desempeño profesional frente al desarrollo de competencias adquiridas en la escuela normal?

¿Debería ser necesario en las instituciones de formación docente, construir un cuestionario en una plataforma Nacional y/o por instituciones; un instrumento para actualizar los saberes, competencias y habilidades del formador de docentes, a partir de la experiencia de los egresados en servicio, mediante la optimización de los tiempos con el uso de las nuevas tecnologías?

Preguntas de Investigación:

¿Cuál es desempeño profesional de los egresados en relación a dos rasgos del perfil de egreso de los Planes de Estudios (1997-2007) de la Licenciatura en Educación primaria?

¿Los planes de estudio cursados, que tanto te formaron en cuanto a estrategias para planear y evaluar los procesos educativos? ¿Qué tanto te formó tu institución en el uso adecuado de las TICs, para la planeación y evaluación educativa? ¿Cómo impactan las TICs, en los procesos de enseñanza aprendizaje en los egresados?

MARCO TEÓRICO

El presente trabajo investigativo se basa en el avance parcial de una investigación institucional que realizara cuerpos académicos de la Esc. Normal, en curso (taller) que para el efecto, desarrollo en Mexicali B.C., el Dr. Medardo Tapia Uribe, El seguimiento de egresados en las escuelas de formación de profesionales de la educación en Baja California, Mexicali B.C. "Borrador preliminar de discusión", 2009, auspiciado por ISEP y con la

participación de las Escuelas Normales del estado, en el que participo nuestra representación Escuela Normal Experimental del Pob. Lic. Benito Juárez B.C. actividad realizada cuya pretensión estaría dirigida a aprovechar el espacio de investigación Educativa, en las escuelas para darnos cuenta de los logros en el desempeño de los perfiles profesionales obtenidos a la fecha, mediante la creación de adecuados ambientes propicios para el trabajo colegiado de la institución y las demás escuelas formadoras de docentes.

Los trabajos pretenden muestrear a dos generaciones diferentes de egresados a saber: 1993-1997 y 2003-2007 de la Licenciatura en Educación Primaria.

Dos rasgos del perfil de egreso (habilidades intelectuales específicas y competencias didácticas) demarcan la indagación, así como los aportes teóricos sobre competencias de diversos autores, y partiendo como eje de discusión las Tics y la evaluación. (Giovanna Valenti Nigrini, ANUIES,2003.)

Ningún docente, ni egresado de las escuelas formadoras de docentes, puede enfrentar la realidad del siglo XXI, sin un adecuado conocimiento y manejo de las Tics.

La evaluación es un proceso constante dentro de la actividad educativa que debe ser formativa Schmelkes.

El trabajo se centra en la recogida de datos de informantes claves: Los propios egresados, y la aplicación de observaciones áulicas, no estructuradas que permitan describir a modo de diagnóstico el desempeño profesional de estos los exalumnos. El estudio se sitúa como cuasiexperimental y transeccional o transversal consistente en una sola recogida de datos, con observaciones no estructuradas y entrevistas semiestructuradas. Se intenta cruzar información de diversos actores (exalumnos 1997 y 2007) que interactúan con los que egresaran, y corroborar si hay correspondencia entre el desempeño real y el deseable de acuerdo a los programas de estudio, en dos perfiles de formación. (Schmelkes Corina, Oxford University Press.)

METODOLOGÍA

Se concibe como una investigación cuasi-experimental, es decir, sin manipulación de variables con la intencionalidad de evaluar un conjunto de variables en un solo momento del tiempo (recolección de datos única), lo que convierte la investigación en transversal o transaccional. El propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Este diseño de investigación, se sitúa como un estudio exploratorio, debido a que tiene como objetivo indagar la incidencia de valores en que se manifiesta una o más variables sin el establecimiento de hipótesis. La indagación se centra en dos generaciones de los planes de estudio 1984 y 1997, generaciones (1993-1997 y 2003-2007) en su modalidad mixta.

Para ello, como un primer acercamiento a esta población se dispuso a elaborar un directorio de egresados, la búsqueda se situó en listados de matrícula del área administrativa, en la ficha anecdótica de los alumnos seleccionados aleatoriamente. La información obtenida permitió contar con el número de egresados por generación requeridos. Otra indagación necesaria fue el estudio para la ubicación del centro de trabajo, de los exalumnos, esta información se solicitó por regiones a alumnos claves de la citada selección, se localizó la dirección del centro de trabajo, así como el tipo de plaza y situación contractual de los egresados.

La población de estudio son 75 egresados de la modalidad mixta. (Escolarizada) de dos generaciones (1993-1997 y 2003-2007).

- Aplicación de instrumento(encuesta) seguimiento de egresados a los alumnos de VIII semestre
- Este instrumento se aplicó a muestra generacional aleatoria de egresados
- Investigación cuasi experimental
- Tipo Cualicuantitativo

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Para los egresados la competencia, además de ser un saber hacer, es un hacer sabiendo, soportado en múltiples conocimientos adquiridos mediante un programa de estudios; es justamente la utilización flexible e inteligente de los conocimientos que poseemos, lo que nos hace competentes frente a las tareas docentes; es decir, que quien es competente lo es para una actividad determinada.

Es la capacidad de actuar de manera eficaz en el aula ante un tipo definido de situación, esta capacidad se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Una competencia nunca es el puro y simple empleo “Racional” de conocimientos, de modelos de acción de procedimientos, así pues, formar a través de competencias no lleva a dar la espalda a la asimilación de conocimientos.

Por otro lado, situando a los egresados bajo la perspectiva de un capital humano que mediante la relación que existe entre educación y trabajo termina por reconocerse que el empleo es una meta natural y de perspectiva siempre presente en la educación, donde finalmente el egresado se suma a una actividad social y que tendríamos a considerar que propiamente en el campo profesional llámese institución escolar, acaban por insertarse a un campo social de aprendizaje, donde el aprendizaje es visto como participación social, y como un proceso de aprender y de conocer; no sería otra cosa que la integración a una comunidad de práctica.

Esta perspectiva de “comunidad de práctica” presupone en nuestros egresados un nuevo aprendizaje y desarrollo de competencias necesarias para dar respuesta a las demandas profesionales en sus centros de trabajo, ante esto es importante conocer cuáles son aquellas competencias que están siendo desarrolladas en la Escuela Normal frente a las habilidades requeridas en el ámbito profesional docente.

Y no presuponer que los egresados de este Plan de estudios conlleven una serie de habilidades y competencias que prescribe el perfil de egreso de esta carrera profesional.

RESULTADOS

Generación 1997

Tabla 1 Diseño del Muestreo: Estrategias Para Evaluar Procesos Educativos

Grupo evaluado	Población	Muestra: logro de estrategias para Evaluar procesos educativos pregunta 46 2-2.4	Muestra evaluada
Generación 1997	27	20	20
Generación 2011-2012	0	0	0

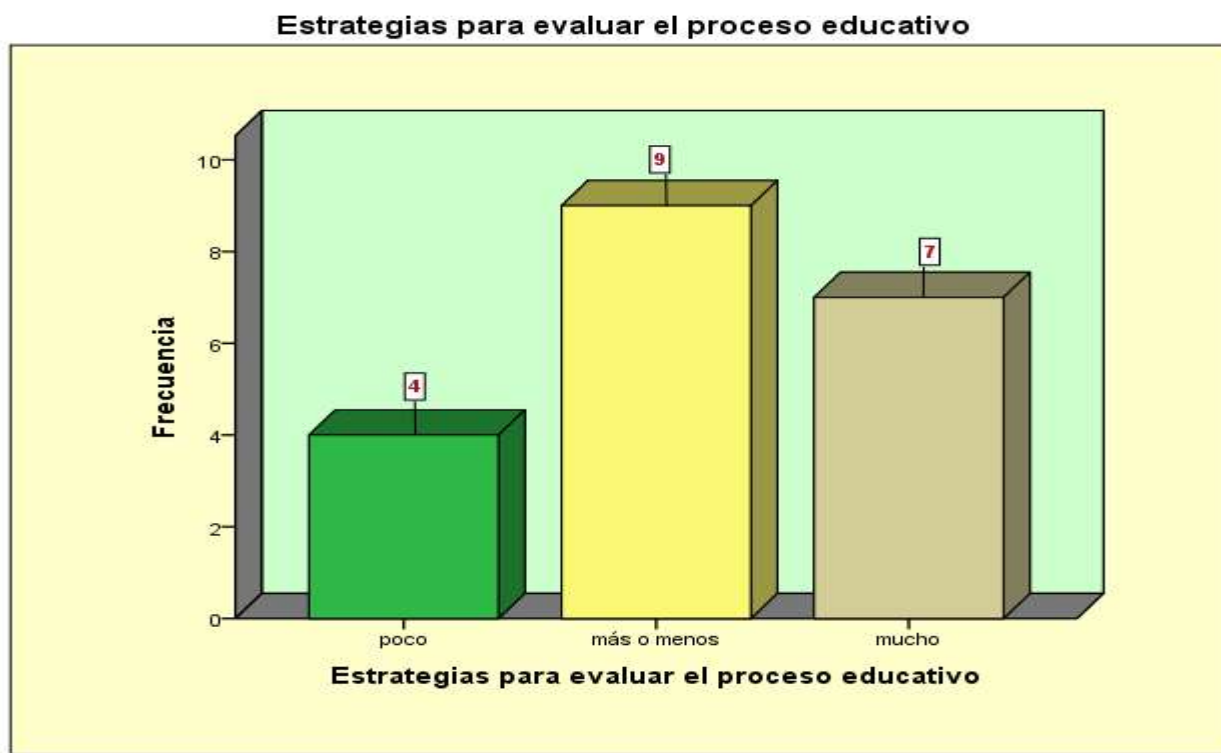
Para cada uno de los indicadores en las diferentes variables medidas en el cuestionario “encuesta”, se llevó a cabo un análisis de frecuencias en el que los datos están representados mediante una gráfica de barras que muestran la cantidad de alumnos egresados que suman un total de 27 egresados que sería el total del universo a evaluar, de los cuales se presentaron solamente un total de 20 encuestados en donde la escala está representada por: poco, más o menos y muchos.

De donde, 4 alumnos son la menor o más “poca” frecuencia en el logro de estrategias para evaluar procesos educativos.

“Más o Menos”, 9 alumnos resultaron la mayor incidencia en cuanto al logro de estrategias para evaluar procesos educativos y.

“Mucho”, 7 alumnos resultaron con el más alto resultado en el logro de estrategias para la evaluación de procesos educativos.

Ver a continuación el grafico 1 el cual representa los datos explicados.



Los indicadores en cada variable se habrán de someterse a un análisis por grupos generacionales que se desee investigar utilizando el **Método Comparativo de las “K”**, procedimiento que consiste en la comparación sistemática de casos de análisis que en su mayoría se aplica con fines de generalización empírica y de la verificación de hipótesis.

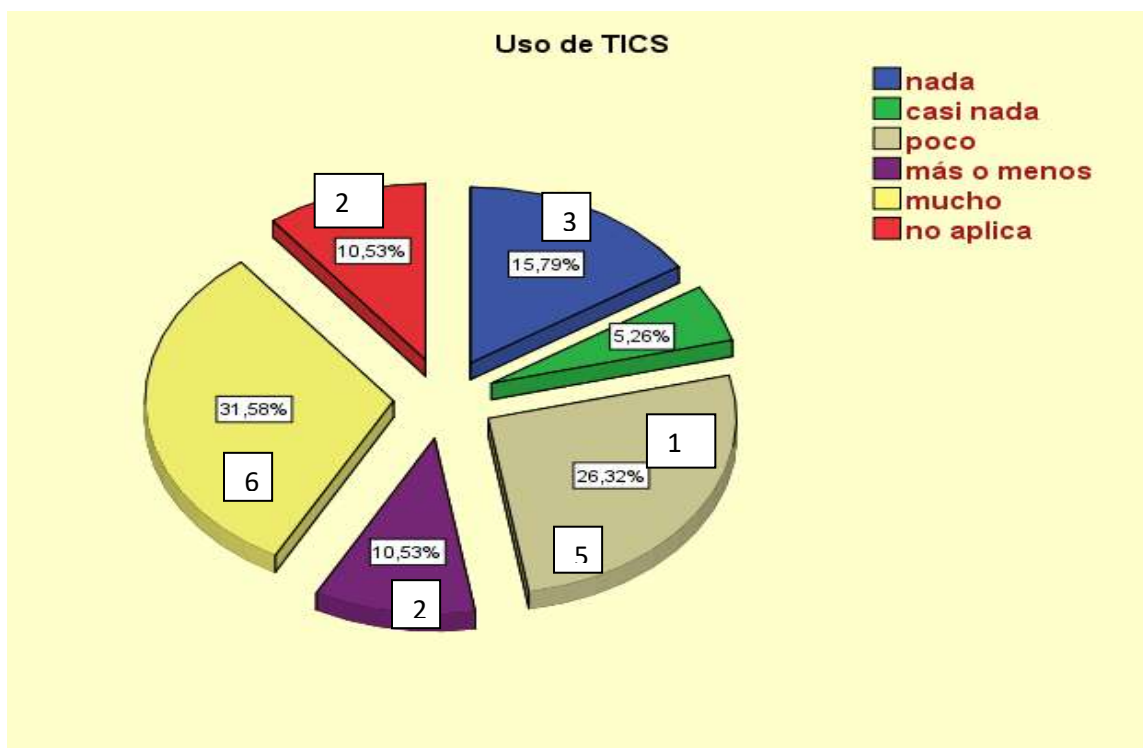
Cuenta con una larga tradición en la metodología de las ciencias sociales; aunque también se encuentra en otras disciplinas, puede decirse que en grado especial es propia de la →Ciencia Política. No obstante, es muy diverso lo que bajo el término del M.C. se entiende exactamente en los tratados metodológicos y en la práctica de investigación: entre otros factores, es una consecuencia de que el concepto en un sin número de ocasiones se emplea de manera sinónima con comparación, →Análisis comparativo, (*comparative research*).

Generación 2007

Tabla 2. Uso de las TICS

Grupo evaluado	Población	Muestra: Uso de TIC pregunta 46 2-2.5	Muestra evaluada
Generación 2007	27	19	19
Generación 2011-2012	0	0	0

Este segundo grafico indica la distribución de la muestra por porcentajes y frecuencias: Se llevó a cabo un segundo análisis de en el que los datos están representados mediante una gráfica de pastel que muestra la cantidad de alumnos egresados que suman un total de 27 que sería el total del universo a evaluar, de los cuales se presentaron solamente 19 encuestados en donde la escala está representada por: poco, más o menos y muchos.



Los alumnos expresaron que las TIC utilizadas fueron de bastante provecho para 6 alumnos equivalente al 31,58% los cuales hicieron énfasis en su productividad. Se requiere mayor empuje por parte de la institución en este aspecto de formación considerando que 5 alumnos equivalente al 26.32% Siendo los que poco las usan y los demás 8 alumnos estarían considerados entre los que casi nada las usan. Por lo que se requerirá un mayor empuje en estos 13 alumnos por parte de la institución, en este aspecto de formación.

CONCLUSIONES

El trabajo realizado por los estudiantes después de egresar de la Escuela Normal puede ser una excelente herramienta para medir los resultados que tienen al concluir con su preparación en la Licenciatura en Educación Primaria.

Cada una de las Escuelas Normales en el Estado se preocupa por darles a sus estudiantes que egresan la mejor preparación posible y proporcionan las mejores estrategias de enseñanza para el desempeño eficaz en su desempeño profesional en los logros de asignación según obtengan resultados positivos en la idoneidad para la obtención de plaza.

El estudio de egresados en las generaciones 1987-2011-2012 viene a ser una herramienta fundamental de investigación para conocer tanto los logros de la egresión como, oportunidades para la mejor adecuación de los planes de estudio cursado al termino del trabajo pudimos dar cuenta que el trabajo debe quedar abierto puesto que se podrán hacer permanentemente investigaciones a partir de las necesidades de la institución que lo utilice.

De esa manera se podrá diseñar un mejor futuro para elevar la calidad de los egresados. Como se ve en los resultados es importante que la institución cree cada vez mejores instrumentos de evaluación para los que egresan, con el propósito de proveer a la Normal que los egresa, precisiones en sus competencias y capacidades que se desarrollen en ellos una vez concluida su preparación profesional.

En el caso de la Escuela Normal del Valle de Mexicali, Ejido Campeche B.C. los resultados son satisfactorios en general, no son excelentes como debieran, pero pueden servir para cada academia, con el propósito de mejorar sus prácticas. Además, ha de servir para diseñar futuros rumbos en las necesidades académicas.

Puede servir a la dirección de formación docente para establecer estrategias validadas mediante los resultados estadísticos, para las futuras toma de decisiones en el ámbito académico de la institución y/o las instituciones.

Se hace manifiesto en las respuestas a las preguntas en torno al uso de las TIC. Que es una herramienta básica en cuanto a su uso didáctico y administrativo debido a que simplifica de modo contundente el trabajo a diferencia de las prácticas manuales en los planes

anteriores de hacer material didáctico, informes, ensayos etc. Que como se comenta de la manera tradicional se hacía.

El cuestionario elaborado abre un sin número de vertientes de investigación, que bastaría solo que los que se dediquen a la actividad propia de la investigación, vean en él una herramienta útil para encontrar respuestas a un sin número de hipótesis que se pudieran plantear.

Creemos que es una aportación importante el seguir incentivando la participación de los exalumnos de manera práctica proporcionando incursiones en el cuestionario instalado en la plataforma para que ayuden a elevar la calidad de su Alma Mater, consecuentemente el trabajo queda abierto para las futuras incursiones de investigadores que deseen ofrecer aportes de indagación .

El compromiso por parte de la institución deberá ser permanente de ahí que al realizar este tipo de estudios nos proporcionará mayores fortalezas para seguir fortaleciéndonos, como una institución formadora de docentes como está indicado en la visión y misión de nuestra institución Escuela Normal del Valle de Mexicali, Ejido Campeche. Baja California.

REFERENCIAS

- EUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, N° 7, (1997). El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL). www.kidspc.com.mx
Software educativo. Netop School.
- Fresan Orozco Magdalena, Esquema básico para estudios de egresados en educación superior, México, ANUIES, 1998.
- Giovanna Valenti Nigrini. Diagnostico sobre el estado actual de los estudios de egresados, México, ANUIES, 2003.
- Giovanna Valenti Nigrini. Esquema básico para estudios de egresados en educación superior. Propuesta, México, ANUIES, 1998.
- Schmelkes Corina, Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación, Oxford University Press.
- Tapia Uribe Medardo, El seguimiento de egresados en las escuelas de formación de profesionales de la educación en Baja California, Mexicali B.C. "Borrador preliminar de discusión", 2009
- TUREK, Adrian B. Microsoft Visual FoxPro 6.0, E.U.A. Ed. Pc Form S.A., 2000
- Tiznado Santana, Marco Antonio, Visual FoxPro 6.0 Serie Enter Plus. Colombia, Ed. McGraw-Hill, 2000.
- Donald H. Sanders,. Informática Presente y Futuro. 3ª ed Mexico, Ed McGraw-Hill, 1995.
- Begoña Gros. "Diseños y Programas Educativos". Ariel S.A. Barcelona. 1997.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. "Evaluación Educativa 2". Editorial: Magisterio el Río de La Plata
- Adell, Jordi. "Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información".

RASGOS DEL PERFIL DE EGRESO Y DESARROLLO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO

Liliana Elizabeth Grego Pavón

liliana.gregop@sepdf.gob.mx

Bruno Onofre Vázquez

bruno.onofrev@sepdf.gob.mx

Escuela Normal de Especialización

RESUMEN

La presente investigación es producto del análisis y evaluación de los rasgos deseables del perfil de egreso del docente en formación de la Licenciatura en Educación Especial y su relación con las habilidades y estrategias del pensamiento, que aplican los estudiantes.

Actualmente las soluciones para los problemas significativos que enfrenta la sociedad moderna, exigen un perfeccionamiento extenso del pensar y del comprender de los docentes en formación.

Enseñar a pensar remite a la restauración del diálogo entre los actores del proceso educativo y al manejo y aplicación de los saberes de forma dinámica, por tanto se tiene que superar el pensamiento rígido y egocéntrico, se tiene que aprender a ser

flexibles y saber discriminar, esto se logra con el dominio y el trabajo continuo de las habilidades del pensamiento.

Para el desarrollo de la investigación influyeron los comentarios de los docentes de las diferentes asignaturas que atienden el área auditiva y de lenguaje y la observación de los estudiantes de nuevo ingreso al interior del aula; los cuales presentan dificultad lectora y comprensiva, períodos cortos de atención, pobreza en la escritura de textos libres, deficiencia ortográfica, dificultad para seleccionar información relevante de un texto y poca motivación para el estudio.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje, educación especial, habilidades del pensamiento, perfil de egreso.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El propósito central del Plan de Estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Especial es que el estudiante adquiera los rasgos deseables del perfil de egreso, es decir, que obtenga un conjunto de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que le permitan ejercer la profesión docente con calidad y con un alto nivel de compromiso. Los rasgos deseables del nuevo docente se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica, competencias didácticas, identidad profesional y ética y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Los rasgos del perfil han sido el referente principal para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en su relación con los propósitos de cada una de las asignaturas. La disposición y la capacidad para aprender de manera permanente, depende tanto del interés y la motivación que despierte en el estudiante el campo de la educación especial, así como el desarrollo de sus habilidades intelectuales, y hábitos de estudio.

La investigación se centra en el primer rasgo, habilidades intelectuales específicas y que hace referencia a la capacidad de comprensión del material escrito, a saber valorar críticamente lo que se lee y relacionarlo con su práctica profesional. Expresar sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma oral y escrita, plantear y resolver problemas y desafíos intelectuales. Localizar, seleccionar y utilizar información de diversas fuentes escritas. Mostrar habilidad e iniciativa para continuar aprendiendo acerca de la educación en general y de la educación especial en particular para enriquecer su práctica docente.

La inquietud por investigar sobre las habilidades del pensamiento y las estrategias para el estudio, surge al trabajar con grupos del primer semestre de la licenciatura, revisar sus trabajos, y conocer su desempeño a través de las opiniones de los docentes de las diversas asignaturas en las juntas de colegio y en el trabajo específico que se realiza sobre habilidades para el estudio.

En los diferentes espacios, se detectaron problemas de memoria a corto y largo plazo, atención dispersa y poco sostenida, dificultad para observar, comparar, clasificar y describir un evento, pensamiento vertical, rígido y de una sola respuesta, deficiente comprensión lectora con problemas ortográficos, poca motivación para el estudio y renuencia para trabajar en equipo.

Por tanto el objetivo general de la investigación es: favorecer en los alumnos de primer semestre el desarrollo de habilidades y estrategias del pensamiento y del estudio que faciliten el aprendizaje en su trayecto formativo.

Describir y explicar la naturaleza de las representaciones mentales, permite determinar el papel que juegan en la producción de nuevos saberes, acciones y conductas humanas.

Al mismo tiempo conducir a los docentes en formación a comprender que el proceso de construcción y re construcción del conocimiento se elabora a partir de los conocimientos previos, vinculados con contenidos específicos que sirven de base para el desarrollo de las estructuras cognitivas, articulando todos los contenidos de las asignaturas a las habilidades y estrategias del estudio y el pensamiento.

MARCO TEÓRICO

El paradigma cognitivo actual tiene un largo pasado y una breve historia. El enfoque cognitivo del procesamiento de información, tuvo su origen en 1956. A partir de este año, se comenzó a gestar un movimiento que algunos han llamado “revolución cognitiva” y que constituyó un auténtico cambio de paradigmas, tenía como objetivo principal “recuperar la mente”, después de la época de “glaciación conductista”.

Las líneas de investigación más típicas en este esquema son las relacionadas con los procesos cognitivos, que provienen de las líneas e investigación sobre la memoria, solución de problemas y estrategias cognitivas, estas líneas constituyen un amplio abanico de la corriente cognitiva contemporánea.

Para Hernández (1999) el enfoque cognitivo está orientado a describir y explicar los mecanismos de la mente humana, más allá del nivel biológico, pero más cercano del nivel psicológico, sociológico y cultural. Los teóricos cognitivos se esmeran en producir trabajo científico dirigido a describir y explicar la naturaleza de las representaciones mentales, así como a determinar el papel que desempeñan éstas en la producción y en el desarrollo de las habilidades del pensamiento (p. 117).

Entre las proyecciones de aplicación del paradigma cognitivo al contexto educativo, encontramos:

- La teoría de invariantes funcionales de Piaget
- La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel
- El programa de enriquecimiento instrumental de R. Feuerstein
- Los programas de entrenamiento de estrategias cognitivas, metacognitivas y de enseñar a pensar de Edward de Bono.
- Importancia de las funciones mentales superiores de Vygotsky

Cada línea de intervención tiene características propias, por lo tanto, la investigación se enfoca bajo el esquema de esquema de R. Feuerstein (1998) para la adquisición y desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje

Para Prieto (1989), en una experiencia de aprendizaje mediado, la intervención de un mediador, llámese maestro, tutor, padre, desempeña un rol fundamental en la selección,

organización, y transmisión de ciertos estímulos provenientes del exterior, facilitando así su comprensión, interpretación y aplicación por parte del sujeto.

El mediador cambia el orden de la apariencia de algunos estímulos, transformándolos en una sucesión ordenada, llevando al estudiante a focalizar su atención, no sólo hacia el estímulo seleccionado, sino a las relaciones entre este y otros estímulos y hacia la anticipación de resultados.

Esta mediación persigue propósitos específicos, describiendo, agrupando y organizando los instrumentos para el mediado (docente en formación). (De Zubiria, 2002: 71).

Los procesos básicos de aprendizaje incluyen los procesos de atención, percepción, codificación, memoria, razonamiento, lenguaje y pensamiento.

Bajo el esquema de Feuerstein para la adquisición de aprendizajes significativos el alumno debe cubrir tres fases:

- La fase de entrada del conocimiento
- La fase de elaboración
- La fase de salida (producto)

Feuerstein, fue un gran innovador en el campo de la educación especial y dedicó gran parte de su vida a la evaluación y mejora de la inteligencia de los sujetos deprivados socioculturales (contextos poco favorables) y con bajos rendimientos.

Su programa de enriquecimiento instrumental surge de la necesidad de diseñar un modelo de evaluación que refleje realmente el nivel de funcionamiento cognitivo de tales sujetos, dándole importancia al proceso que el sujeto sigue para la resolución de problemas.

- La capacidad de funcionamiento de los sujetos
- El nivel manifiesto de funcionamiento y
- El nivel de eficacia funcional

El modelo sobre la modificabilidad estructural cognitiva se incluye dentro del paradigma cognitivo de enseñar a pensar, incluye el modo en que el organismo interacciona con las fuentes de información, actuando y respondiendo a ellas. También se interesa por el funcionamiento de las operaciones mentales y estrategias cognitivas que el sujeto adquiere y utiliza para llegar a la solución de un problema (Prieto, 1999: 140).

La teoría está en estrecha relación con el movimiento conocido como “enseñar a pensar”, orientado al diseño de programas de intervención que pretenden modificar las capacidades de los sujetos aumentando su habilidad, para beneficiarse mejor de todas las oportunidades de aprendizaje, tanto formal como informal.

Las aportaciones de mayor relevancia de este modelo se refieren a que permite corregir funciones mentales deficientes, ayuda a desarrollar y ampliar el vocabulario los conceptos y las operaciones mentales, favorece la motivación intrínseca a través de la formación de hábitos y el desarrollo de las habilidades del pensamiento y del estudio (Ibíd.: 234).

METODOLOGÍA

Se presenta en la investigación un estudio de caso que permitió la comprensión de la aplicación de las habilidades del estudio y el pensamiento por parte de los estudiantes en diferentes espacios áulicos. Esta metodología de la investigación cualitativa se utiliza para comprender en parte la realidad de un fenómeno educativo.

Siguiendo a Muñoz y Muñoz (2001) la particularidad más característica de este método es el estudio intensivo y profundo de un caso, entendiendo éste como un “sistema acotado” por los límites que precisa el objeto de estudio, enmarcado en el contexto donde se produce (p.57).

En la investigación el objeto de estudio estuvo integrado por dos grupos de estudiantes de la licenciatura de educación especial del área de Auditiva y de Lenguaje. El 1º. “A” conformado por 19 alumnas y el 1o. “B” por 19 mujeres y un hombre. En total la muestra no probabilística se integró por 38 mujeres y un varón. Los docentes investigadores Grego y Onofre, fueron los tutores de los grupos mencionados.

El estudio de caso permitió profundizar en un proceso a partir de unos primeros datos analizados (trabajos escritos por los estudiantes, exposiciones, comentarios de docentes en las juntas de colegio).

Este tipo de trabajo de investigación a pequeña escala, se adaptó en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos. En las juntas de colegio los docentes participantes realizaron un trabajo cooperativo e incorporaron distintas ópticas profesionales a través del trabajo interdisciplinario, facilitando la toma de decisiones.

Los instrumentos aplicados fueron 50 para cada grupo, en ocasiones el tiempo permitía aplicar dos o tres instrumentos en cada clase de una hora, abarcando 20 sesiones de tutoría en el semestre. Para la selección de los instrumentos se siguieron siempre tres criterios fundamentales:

- Intencionalidad y reciprocidad.
- La mediación del significado.
- La mediación de trascendencia.

Los instrumentos se caracterizaron por ser libres de contenido específico, pero facilitando la transferencia a las asignaturas académicas del semestre. Con su aplicación se favoreció la estimulación de las funciones mentales superiores (percepción, atención, concentración, memoria, lenguaje y pensamiento), estimulando también las destrezas genéricas del pensamiento (Simples: Observar, comparar y contrastar, ordenar, agrupar y rotular, clasificar y Complejas: inferir, analizar, razonar lógicamente, evaluar, solucionar problemas y tomar decisiones).

Cada instrumento tenía un objetivo específico a cumplir, una mediación para que el ejercicio fuera comprendido y se tuvieran mejores logros y los componentes intencionales, contextuales y comunicativos que se presentaron durante las interacciones docente – alumno y alumno – alumno, fueron los elementos básicos que permitieron ir entendiendo los procesos de construcción de un conocimiento compartido en los tres momentos de aprendizaje, de entrada (instrucciones), de elaboración (contenido), y de salida (producto).

Cada instrumento estuvo enfocado al logro de aprendizajes significativos y al desarrollo de habilidades para el aprendizaje, intentando superar la memorización mecánica de contenido, dándole un sentido lógico, que favorezca e incremente sus saberes y sus estrategias de solución.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Los decentes en formación poseen una organización interna de saberes y experiencias, que van relacionando en función de los intercambios con el exterior, y a partir de esta organización interna (estructuras mentales, habilidades del pensamiento, esquemas), los estudiantes interpretan y resignifican continuamente, en forma dinámica.

Aprenden a identificar la trama de sentidos y significados que se le atribuyen a la realidad social y cultural de sus contextos y de la institución educativa a la que acuden como entes activos y responsables de los saberes que van construyendo en su relación formativa en cada asignatura y en cada espacio de la Escuela Normal de Especialización.

Se reconoce la importancia de cómo los estudiantes organizan, filtran, codifican, categorizan y evalúan la información que les proporciona cada instrumento y la forma en que estas herramientas, estructuras y esquemas mentales son empleados para acceder e interpretar la realidad.

Para cada alumno, cada instrumento estuvo influido por sus antecedentes contextuales, actitudes y motivaciones individuales.

El aprendizaje a través de una visión cognoscitivista constructivista es mucho más que un simple cambio observable de comportamiento. Este enfoque considera al ser humano como un organismo que realiza una actividad basada fundamentalmente en el procesamiento

de información y cada estudiante tendrá diferentes puntos geométrales para interpretar la realidad.

El que aprende debe estar activo, lo cual requiere esfuerzo; saber que se hace y para que se hace.

RESULTADOS

En la presentación de cada uno de los instrumentos, se observó que los estudiantes fueron construyendo nuevos aprendizajes, primero en un plano interpsicológico, en el que prevalecía la influencia siempre de los otros para iniciar la actividad y segundo cuando se interiorizaban los contenidos (nivel intrapsicológico), cada estudiante iba asumiendo gradualmente el control de sus actuaciones y de sus aprendizajes.

La experiencia con los primeros instrumentos, por ser novedosa, fue de inseguridad al enfrentar el reto y de dependencia al decir “me explica por favor”, “yo no entiendo”, “qué vamos a hacer aquí”, “esto de que se trata”

La demanda requirió de una asistencia más personalizada para el logro de los objetivos. Después del trabajo con los primeros ocho instrumentos, los alumnos encontraron el propósito del instrumento y el deseo de alcanzarlo. Buscaban información en los conocimientos previos para obtener el producto deseado y tenían claro que tenían que accionar, ir hacia adelante, lo cual implicaba compromiso y acción positiva, constructiva y rapidez en la ejecución.

En las primeras semanas, los instrumentos requerían de la escritura de textos narrativos por parte de los estudiantes y se observó que en la estructura había inicio, desarrollo y cierre pero había problemas de sintaxis, ortografía y manejo de tiempos verbales.

Los instrumentos que abarcaban el área matemática fueron complicados para los estudiantes, debido a que no consideraban los puntos decimales y se observaron fallas en el acomodo espacial de cantidades. Encontraron dificultad en la solución de problemas matemáticos que requerían de la aplicación de las cuatro operaciones básicas y de rapidez en la ejecución. Se les dificultaban las actividades bajo presión de tiempo.

CONCLUSIONES

Los instrumentos trabajados en los grupos, requerían de la puesta en práctica de las funciones mentales. De la percepción para captar la información procesar la información y darle significado. La memoria les permitió aprender, al poner en práctica los procesos de la memoria, al codificar la información acústica, visual y semántica, poderla almacenar, agrupar y organizar para poderla recuperar en otros momentos y en otros contextos.

Los instrumentos requerían del lenguaje comprensivo y expresivo, representado en lenguaje simbólico, numérico y verbal.

En relación al pensamiento todos los instrumentos requerían del proceso de entrada (percepción, atención y memoria), del proceso de elaboración (procesar la información, hacerla significativa aplicando las habilidades y destrezas genéricas del pensamiento) y del proceso de salida (solución de problemas, resultados, comunicación significativa, logro de metas, objetivos y nuevos conocimientos).

Al término de la experiencia los docentes en las juntas de colegio comentaron que observaron que los alumnos habían desarrollado habilidades y destrezas cognitivas, rompiendo rutinas y realizando producciones originales que se observaban en sus presentaciones y exposiciones, eran más creativos.

El pensamiento metacognitivo lo empezaron a manifestar al ser conscientes de los procesos que entraban en juego con la realización de actividades cognitivas individuales y grupales y con las actividades de transferencia trabajadas en las diferentes asignaturas.

En general el desempeño académico de los dos grupos se incrementó. El rasgo del perfil de egreso sobre las habilidades intelectuales específicas se favoreció al mostrar los estudiantes una mejor comprensión del material escrito, mostraron claridad en la expresión de sus ideas habladas y escritas, al incrementar su seguridad, mostraron habilidad al narrar, explicar y argumentar sobre temas abordados en sus clases. Desarrollaron la capacidad para escuchar y respetar a sus compañeros en sus exposiciones.

Comenzaron a mostrar interés por los desafíos intelectuales en su práctica docente y a generar respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias.

En general en ambos grupos los estudiantes empezaron a seleccionar información relevante de diversas fuentes escritas, de material gráfico y audiovisual así como de las tecnologías de la información y la comunicación para utilizarlas en sus exposiciones y presentaciones,

Mostraron habilidad e iniciativa para continuar aprendiendo acerca de la educación en general y de la educación especial en particular.

Los alumnos al final de la experiencia se descubrieron como sujetos activos, procesadores de información, poseedores de competencias cognitivas para aprender y solucionar problemas y que dichas competencias siempre se pueden incrementar al enfrentar nuevos aprendizajes y al poner en juego nuevas habilidades y estrategias.

REFERENCIAS

- De Zubiria, J. (2002). "Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad cooperativa". Colombia: Editorial Magisterio.
- Feuerstein, R. (1998). "Modificabilidad cognitiva y programa de enriquecimiento instrumental". Madrid: Instituto Superior S. Pío X.
- Flores, O. R. (2009). "Evaluación pedagógica y cognición". México: Mc Graw Hill.
- Hernández, R. G. (1999). "Paradigmas en psicología de la educación". México: Paidós.
- Prieto, S. D. y Fernández, G.C. (2001). "Modificabilidad cognitiva y P.E.I.". Madrid: Bruño.
- Prieto, S. (1989). "La modificabilidad estructural cognitiva y el programa de enriquecimiento instrumental de R. Feuerstein". Madrid: Bruño.
- Reichard, T. y Cook, T. (2000). "Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa". Madrid: Morata.
- Sampieri, H. et al (2010). "Metodología de la investigación". México: Oxford-
- S/a (2000). "Manual de estrategias docentes para el aprendizaje significativo". México: Servicios Educativos Anáhuac.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). "Licenciatura en Educación Especial. Plan de estudios 2004". México: SEP.
- Villarini, A. (1993). La enseñanza orientada al desarrollo del pensamiento según Eugenio María de Hostos". Puerto Rico: OFDP.
- Villarini, A. (1991). "Manual para la enseñanza de destrezas del pensamiento. Proyecto de educación liberal liberadora". Puerto Rico: OCCE.

PRÁCTICA DOCENTE DIRIGIDA A PROCESOS DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS: CONSIDERACIONES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE Y PROPUESTAS DESDE LA EDUCACIÓN IMAGINATIVA

Mirián Adriana Noriega Jacob

m.noriega@creson.edu.mx

Carolina López Larios

clopezlarios@gmail.com

Centro Regional para la Formación Docente del Estado de Sonora

RESUMEN

Egan desde 1986 ha desarrollado la propuesta teórica y metodológica de educación imaginativa, la cual es una alternativa para abordar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Esta propuesta se basa en la conexión emocional e imaginativa del docente con los temas a ver con sus grupos. La comprensión lectora juega un rol fundamental en la formación del docente para su propio desarrollo imaginativo, y sea así capaz de fomentar este desarrollo en sus alumnos. La presente ponencia comparte resultados de un grupo de enfoque de ocho maestros

hermosillenses adscritos al sistema educativo público de secundaria, los datos sugieren la necesidad de generar propuestas para formar jóvenes lectores a través recursos innovadores. Por ello, el documento aporta estrategias de lectura que incluye la educación imaginativa con los que se utilizan como herramientas cognitivas, tales como la cualidad heroica y los opuestos binarios.

PALABRAS CLAVE: Docente, comprensión, lectura.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A lo largo de las épocas sociales se han propuesto diversas perspectivas educativas, mismas que se han implementado con el principal propósito de desarrollar cognitivamente a los individuos. Sin embargo, a pesar de la generación de perspectivas educativas, en el contexto áulico mexicano continúan las prácticas docente tradicionales que impactan en el logro de aprendizajes de los estudiantes y a su vez en los resultados de evaluaciones

educativas nacionales realizadas por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa y la Secretaría de Educación Pública, estos últimos sugieren acciones que impacten las prácticas docentes.

La presente ponencia tiene por objetivo principal compartir resultados de un grupo de enfoque de ocho maestros hermosillenses adscritos al sistema educativo público de secundaria, los datos sugieren la necesidad de propuestas para formar jóvenes lectores a través recursos innovadores y de propuestas para abordar el manejo de recursos innovadores para la formación lectora desde la formación inicial y continua del profesor.

En diferentes publicaciones de investigación se muestran la necesidad del diseño y acciones que aporten al logro de aprendizajes significativos, sin embargo, no basta con el panorama de las debilidades que se encuentran en los estudios sino de proponer algunas acciones para lograr cambios educativos. Por esto último, el texto incluye algunas alternativas para trabajar el proceso de formación de lectores bajo el enfoque de la educación imaginativa.

MARCO TEÓRICO

La educación imaginativa, propuesta por Egan (1997), es un enfoque en el campo de la educación que vincula las emociones, la imaginación y el intelecto de los individuos. A diferencia de otras teorías en las que se argumenta el desarrollo cognitivo por etapas evolutivas y biológicas, sugiere al proceso de aprendizaje a través de diversas comprensiones utilizando herramientas cognitivas.

Las bases de la educación imaginativa vinculan en las conexiones innovadoras de las teorías de Vygotsky (1896-1934) y las teorías de recapitulación del siglo XIX. Por un lado, Vygotsky argumenta que el ser humano comprende el mundo a través de mediadores culturales que actúan como mediadores de la experiencia y el conocimiento al interiorizarse, convirtiéndose en herramientas intelectuales a las que Egan (1997) reconsidera como herramientas cognitivas.

Por otro lado, las teorías de recapitulación cultural suponen que el niño debería vivir un proceso educativo adecuado al “repetir por su cuenta los descubrimientos y las invenciones que se han ido acumulando a lo largo de la historia de su cultura” (Egan, 1997:49). Egan sostiene que ciertas propuestas basadas en teorías de recapitulación fracasaron en su impacto curricular debido a que no se llegó a identificar “la naturaleza de la conexión entre el desarrollo cultural del pasado y el desarrollo educativo del presente” (1997: 49). A partir de esto, se desarrolla la propuesta de educación imaginativa con la que se presentan recursos metodológicos para la adecuación curricular a través del uso de herramientas cognitivas que actúan como mediadoras de nuestra comprensión y desarrollo imaginativo basados en el desarrollo cultural occidental.

La imaginación es considerada para Egan y Vygotsky como una facultad mental superior, la cual va más allá de pensar en lo irreal o en lo que no existe, sino en lo que puede existir y en lo posible (Egan, 2005). El desarrollo de las capacidades imaginativas requiere de un amplio conocimiento y de experiencias enriquecedoras que sean capaces de provocar conexiones innovadoras, cristalizando así la imaginación. La innovación de este enfoque se sitúa en el uso de las mencionadas herramientas cognitivas en el aula, las cuales según Egan facilitan la adquisición múltiples tipos de comprensión que el individuo puede poseer. Éstas son: 1) somática, 2) mítica, 3) romántica, 4) filosófica, y 5) irónica.

El primer tipo de comprensión denominada como *somática* se centra en el cuerpo como el primer y más básico instrumento mediador; las herramientas cognitivas que favorecen esta comprensión son las emociones, los sentidos, el movimiento, las sensaciones, el ritmo, los patrones, la musicalidad, entre otras. Ésta comprensión permite dar sentido al mundo a través de las experiencias del individuo con el entorno a medida que interactúa e interioriza las herramientas cognitivas mencionadas.

Estas herramientas consolidan las bases para el proceso de la adquisición de la lengua oral, además, a partir de ella se desarrollan las bases para la segunda comprensión. La comprensión *mítica* tiene su base en la interacción del sujeto con la realidad a través de la oralidad. Su implicación educativa consiste en potencializar las características del discurso que han mostrado ser efectivas en el desarrollo de la mente del ser humano para la formación de conceptos.

Las herramientas cognitivas de esta comprensión son las historias, la fantasía, la metáfora, los patrones del lenguaje, los opuestos binarios que dan estructura para categorizar la experiencia y el conocimiento, las imágenes mentales afectivas, el humor y los chistes, el juego y la dramatización. A través del desarrollo de este tipo de comprensión se pretende que el lenguaje oral no sea percibido solo con el fin de expresar y comunicar, sino que se reconozca la vida propia del lenguaje con su dinamismo intrínseco.

La comprensión *romántica* parte del aprendizaje de la lengua escrita con la que el individuo interactúa a través de las herramientas cognitivas como: el sentido de lo heroico, los límites y los extremos de la realidad, la narrativa, la humanización de los contenidos, el conocimiento exhaustivo de un objeto, situación o concepto por medio de colecciones y pasatiempos, el sentido de asombro, el cambio de contexto y el juego de roles, el idealismo y la rebeldía, y los organizadores gráficos visuales. El principal propósito de esta comprensión es interiorizar la lectoescritura como “el sistema simbólico empleado para abstraer el lenguaje del cuerpo” (1997:109) optimizando las posibilidades de desarrollo cognitivo que posee la innovación de la alfabetización.

El sujeto al poseer una rica experiencia con las herramientas de lectura y escritura, y si el entorno social al que pertenece lo propicia, puede desarrollar la cuarta comprensión, la cual es *filosófica*. Ésta se centra en encontrar sentido al mundo a través de teorías y

esquemas generales; las herramientas cognitivas para el desarrollo de la comprensión filosófica son: la metanarrativa, la cual resalta un tipo de verdad general sobre algún conjunto de teorías, procesos o normas; la generalización de ideas y teorías; la identificación de anomalías o discordancias de los esquemas generales; el sentido de compromiso que surge de la identificación personal con alguna verdad general; así como las abstracciones de conjuntos de conceptos o situaciones y la interconexión de las mismas que nos llevan a comprender causalidades y a un pensamiento sistemático. Finalmente, la quinta comprensión es la denominada como *irónica*, con ella el sujeto puede apreciar una amplia gama de perspectivas y teorías reconociendo su validez en determinadas circunstancias.

Las herramientas cognitivas de esta comprensión son: el uso auto-reflexivo del lenguaje, la modulación entre los distintos tipos de comprensión, la flexibilidad de pensamiento, el sentido de posibilidad y la apreciación por la ambigüedad que provoca el reconocimiento de la ausencia de la verdad absoluta para la explicación de la realidad del mundo. Egan (1997) reconoce que es posible adquirir algunos de los tipos de comprensión durante la vida escolar, aunque no necesariamente se logran todos.

Su adquisición requiere del enriquecimiento y cambios en el diseño de la planeación curricular; es decir, esta perspectiva educativa sugiere pasar de una planificación tradicional basada en objetivos a una planificación imaginativa en la que permita utilizar las historias, narrativas y meta-narrativas que conllevan los contenidos de enseñanza.

METODOLOGÍA

Los resultados que se comparten en este texto parten de un grupo de enfoque realizado con un grupo de ocho profesores de educación secundaria de la capital del Estado de Sonora. El grupo se conforma por mujeres, la mayoría de ellas son egresadas de escuelas normales del programa de Licenciatura en Educación Secundaria; el 50% del grupo tiene la licenciatura como su más reciente grado académico, el 25% de las participantes son doctoras y el 12.5% tiene especialidad y maestría; cabe señalar que el rango promedio de haber egresado de su último programa académico es entre cinco a 15 años. La experiencia docente del grupo de enfoque es amplia debido a que el rango temporal de servicio del 90% del grupo oscila entre 10 a 25 años. Una característica relevante del grupo es que el 75% afirma no haber recibido algún programa de formación continua durante sus años de servicio docente. Lo anterior muestra un perfil de prácticas docentes que se conforma por la formación inicial recibida en escuelas normales y la experiencia frente a grupo, de esta manera los resultados nos permiten tener un acercamiento sobre el impacto de los programas normalistas en egresados y con ello realizar propuestas que se puedan implementar durante la formación de formadores.

La selección de los participantes del estudio se caracteriza por ser aleatoria y no probabilístico, durante el acercamiento con los docentes en el grupo de enfoque se abordaron diversas temáticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Sin embargo, para fines del presente texto únicamente se analizan las aportaciones realizadas a partir de dos preguntas, ¿cómo promovemos la comprensión de textos de nuestros alumnos? y ¿qué tipo de estrategias de lectura promueven con sus alumnos? La primera se formuló con la finalidad de explorar sobre las actividades que diseñan y realizan para promover la comprensión de textos. La segunda pregunta con la intención de indagar en las estrategias de lectura que se utilizan en el contexto áulico.

RESULTADOS

Los datos que a continuación se comparten presentan la participación de las maestras respetando literalmente su aportación. El análisis de los datos se muestra en dos partes, la primera en función de las prácticas docentes dirigidas a la comprensión de textos y la segunda en relación a las estrategias de lectura que promueven las profesoras con sus alumnos. Es importante mencionar que para la señalización de actividades de lectura se utiliza el subrayado recto y el subrayado curvilíneo para resaltar las estrategias de lectura, ambos debajo de la palabra referente.

¿Cómo promueven la comprensión de textos de sus alumnos?

Las profesoras durante el grupo de enfoque manifestaron realizar proyectos para la promoción del desarrollo lingüístico de sus alumnos. De manera particular, en las intervenciones de las maestras se observan cinco actividades para la promoción de la comprensión de textos de sus alumnos. En el caso de la Maestra 2 (M2) menciona que utiliza las frases de deportistas, escritores o personas que han aportado conocimientos y experiencias significativas a la sociedad, estas frases principalmente son de contenido motivacional o de liderazgo. Ella afirma que la manera de trabajar la comprensión de sus alumnos parte de la frase que selecciona previamente, o bien, de las que se presentan en los libros de textos gratuitos; la profesora realiza un análisis de la frase junto con el grupo de estudiantes.

M2: yo les pongo frases célebres a diario, frases de deportistas, de escritores... sobretodo de deportistas y las analizamos, qué nos quiere decir... entonces, ahí la frase nos lleva a la comprensión esa es una manera con la que trabajo con mis alumnos. De hecho en los libros de texto, vienen frases a veces de escritores, la mayoría son de escritores... y les pregunto [a los alumnos] qué tiene que ver con el tema, porque la frase que viene [en el libro] tiene que ver con el tema... también

aprovecho esas frases, esa es una manera... ya, pues, después hago otras cosas, pero siempre parto de frases.

La Maestra 8 (M8) señala que sus principales actividades de promoción de textos son aquellas en la que de manera grupal e individual los jóvenes leen textos literarios que acuerdan periódicamente durante el ciclo escolar. Dentro de estas actividades, ella promueve tres estrategias de poslectura: 1) la discusión del texto leído, 2) formulación de hipótesis y la 3) preguntas reflexivas.

M8: En mi escuela, todas las maestras de español estamos de acuerdo que en [la materia de] español se tiene que leer durante el ciclo escolar (...) al inicio del ciclo escolar que leen conmigo es a partir del título que le llame la atención, del prólogo de una historia es lo que lee. Después, leemos el mismo para poder participar y podemos platicar sobre lo que leyeron, qué entendieron, qué le podríamos cambiar en la historia, en el caso de un personaje... también, hacemos preguntas... dos, tres preguntas acerca la historia, de la trama, el ambiente.

En el caso de la Maestra 7 (M7), se identifican dos actividades de lectura en las que involucran a sus estudiantes dentro y entre distintos grupos de diferentes grados. La primera actividad surge a partir del interés del alumnado por ver diferentes películas basadas en textos literarios; la maestra señala que después de haber visto la propuesta cinematográfica, sus estudiantes leen el texto literario para cerrar la actividad con un análisis comparativo de la literatura en sus distintos formatos. La segunda actividad es el Café Literario donde los jóvenes comparten experiencias de lectura que ellos mismos seleccionan.

M7: El año pasado trabajamos con los muchachos, estaban muy interesados en las películas, la película y el libro. Entonces los muchachos decían 'no, yo voy a ver la película' y yo les dije 'vamos a ver la película y vamos a leer, en el momento que ustedes vean la película se van a dar cuenta de lo pobre de la película y les va a gustar más el libro, porque trae muchos más aspectos redactados con mucha descripción, así detallada que en la película la omitieron... tiene la ventaja que en la película ven al personaje, le dan forma, tiene cara y tiene cuerpo... y no se lo imaginan; pero, van a cubrir los huecos que la película le dejó'. Sí, para ellos funciona a la inversa, entonces, bueno, ahora vamos al libro.

M7: En este año empecé con ellos viendo cuál de los tres libros que vamos a leer lo vamos a compartir en el café literario, donde ellos lleven su ensayo, su historieta y que la compartan. En este año quisiera tener alumnos que participen contándonos parte de los libros que leyeron para que el resto de la alumnaidad se interese y digan 'voy a conseguir ese libro'.

Aunque la Maestra 7 (M7) considera el Café Literario como actividad para la promoción de la comprensión, en realidad es un espacio de fomento de lectura. Algo similar sucede con la intervención de la Maestra 4 (M4), ella realiza actividades de lectura en los que involucra a

sus alumnos y padres de familia. Con esto último se advierte la confusión entre espacios para la promoción de comprensión de textos con acciones de fomento de lectura.

M4: Nosotros en la escuela hicimos un proyecto en el que integramos los tres grados, se invitó también a los padres de familia, de tal manera que no solo leyera en la escuela, sino que también compartiera en su casa un tiempo específico de lectura. Llega un momento en el que el padre de familia va al grupo y hace un análisis de la lectura y eso va ayudando a que los alumnos se interesen más con la lectura. (...) [a los padres] Les dimos una lista previa a los padres de familia, eso les va ayudando a que sea más atractivo.

Finalmente, la Maestra 1 (M1) en su participación sobre las actividades que realizan las docentes con sus alumnos para promover en ellos la comprensión de textos refiere a diversas estrategias de lectura; si bien es cierto que éstas están estrechamente vinculadas con la comprensión, en realidad se buscaba indagar en actividades didácticas que involucren a los estudiantes en su proceso de comprensión. Considerando lo anterior, se advierte de la diferencia entre actividad y estrategia, la primera son acciones didácticas que facilita la implementación de posibles y diversas estrategias que el estudiante aplica para un fin particular. Es decir, la actividad la realiza generalmente alguna persona (profesor) con la intención de lograr un aprendizaje en otra persona (estudiante); la estrategia son acciones individuales en las que se emplean diversos procesos, algunos de ellos son de carácter metacognitivos.

M1: yo lo que hago siempre cuando es primer año, o a alumnos que anteriormente no les he dado clase, poco a poco les hago preguntas... y la paráfrasis, cuando ya siento que lo pueden...saben hacer con eso trabajo mucho... mucha paráfrasis, mucho resumen, mucho mapa conceptual, cuadros sinópticos...porque hay textos continuos y discontinuos, así cuando ellos leen un texto pueden hacerlo porque traen ya el sistema, entonces, casi siempre uso paráfrasis y hago dos preguntas... ¿y tú que hubieras hecho? y un ¿por qué?, y de ahí salen muchas cosas. A veces tengo que poner condiciones con el "¿Por qué?", les pongo mínimo dos párrafos de cuatro renglones, para mí es una manera de desarrollar la escritura... (...)

¿Qué tipo de estrategias de lectura promueven con sus alumnos?

De acuerdo con las participaciones de las profesoras, las estrategias de lectura que se promueven en sus clases son para durante y posterior a las lecturas de texto; las estrategias mencionadas por la Maestra 3 (M3) y la Maestra 5 (M5) son: 1) identificación de palabras claves, frases importantes e ideas principales, 2) análisis de párrafos, 3) identificación de léxico desconocido. Respecto a las estrategias de poslectura, solamente la Maestra 5 (M5) señala el resumen.

M3: Por ejemplo, una sería identificar palabras clave, identificar ideas principales, frases que les llame la atención... eso es lo que más he hecho.

M5: yo uso mucho la lectura valorativa, todo el seguimiento de la lectura valorativa porque les va ayudando mucho no nada más en la materia de español; tomamos una parte de historia, por ejemplo: el porfiriato, y hacemos la lectura valorativa. Leemos por párrafos, identificamos palabras claves, identificamos palabras que desconocen el significado y vamos obteniendo las ideas principales, ¿qué me dejo este primer párrafo? Y vamos enlazando las palabras claves con las ideas principales, y al final con esas ideas principales hacen un resumen. Cuando relacionan el texto con otros como historia o cívica, como que le ponen un poquito más de atención.

En el espacio del grupo de enfoque en el que se abordaron las estrategias de lectura, la Maestra 1 (M1) mencionó actividades de lectura y no estrategias. Situación contraria en la se plantearon cuestiones de actividades de lectura, donde ella compartió estrategias de lectura principalmente de poslectura. En la participación de la Maestra 1 (M1) referente a las estrategias de lectura se confirma la confusión entre actividad y estrategia, no obstante, se observa que implementa ambas acciones con sus alumnos, las estrategias de lectura que ella promueve principalmente son de poslectura.

M1: Pues la lectura oral es la que más utilizo, les digo 'a ver, vamos a leer puros hombres y luego las mujeres el siguiente párrafo, ahora todos juntos' eso les gusta mucho leer, y luego todo mundo... van ganando las mujeres al leer, ahora los hombres...

Propuesta metodológica a través de la educación imaginativa

La innovación sobre el uso de herramientas cognitivas para formar jóvenes lectores inicia desde la percepción que integra esta teoría sobre la lectoescritura como herramienta transformadora del pensamiento. Las adecuaciones curriculares del docente en torno al tema bajo este enfoque sugieren explorar a la lectura desde cierto foco afectivo e imaginativa. Uno de los principios de este enfoque consiste en que el docente parta el diseño de su clase o unidad desde el significado emotivo de los temas que va a enseñar para crear conexiones imaginativas.

Esto implica que el docente conozca lo suficiente sobre el tema como para encontrar dicha conexión emocional e imaginativa. Es decir, si el docente busca involucrar a sus alumnos con la lectura, podría preguntarse cómo sería el mundo sin el lenguaje escrito con el fin de comprender el efecto que ha tenido este invento tanto en la cultura como en el ser humano en el presente y dirigir a su grupo de alumnos al uso y dominio de las herramientas cognitivas pertinentes para que lleguen a reconocer tal importancia.

Las herramientas cognitivas tienen el potencial para replantear el diseño de actividades, estrategias y experiencias de enseñanza-aprendizaje y enfocarlo al desarrollo

imaginativo del alumno, de tal manera que para involucrarlo con la lectura, el profesor podría utilizar las herramientas de todas las comprensiones, considerando con mayor énfasis aquellas herramientas de la comprensión que la mayoría de los alumnos estén desarrollando.

Si se trabaja con alumnos de secundaria, se habla de trabajar de manera más acentuada con las herramientas cognitivas de la comprensión romántica, sin dejar de lado el resto. Dicha comprensión sugiere que los alumnos dan sentido a su realidad a través de herramientas como las cualidades heroicas trascendentales, la narrativa heroica, los extremos y los límites de la realidad, lo exótico y bizarro, lo extraordinariamente humano, el cambio de contexto, el juego de roles. De tal manera que, bajo el enfoque de educación imaginativa se sugiere comenzar a planificar a partir de la siguiente pregunta:

**“¿Qué cualidades trascendentales se reflejarían en el tema? ¿Qué imágenes afectivas suscitan estas cualidades? ¿Qué hay en el tema que pueda provocar el asombro?”
(Egan, 2018: 367)**

El cuestionamiento presentado se sugiere para que el profesor comience a diseñar una clase o unidad, sin embargo es algo que se le puede pedir responder al alumno también: ¿qué *cualidades heroicas trascendentales* se reflejan en el personaje principal de la lectura, o en el autor? o ¿qué *cualidades heroicas trascendentales* se reflejan en el tema de la lectura? Las *cualidades heroicas trascendentales* tienen relación con el personaje romántico arquetipo de héroe. “El héroe vive, como todos nosotros, dentro de los límites del mundo cotidiano; sin embargo, a diferencia de nosotros, consigue de alguna manera trascender esos límites” (Egan, 2018:154).

Al presentar un tema desde su *cualidad heroica trascendental* hay mayor posibilidad de generar un impacto afectivo positivo, ya que dichas cualidades buscan enfocarse precisamente en lo trascendentalmente positivo del ser humano. Cualquier acercamiento a la lectura podría empezar desde esta búsqueda. ¿Qué tiene de heroico la lectoescritura, la alfabetización, o la lectura? Si encontramos que, tal vez la lectura posee una cualidad heroica trascendental de resiliencia, flexibilidad o persistencia, podemos explorar las bondades de la lectura desde dicha perspectiva, reconociendo que la lectura es en sí heroicamente resiliente porque a pesar de los cambios culturales, sociales y tecnológicos a través de los siglos, continúa transformando y expandiendo mentes. El docente puede pedirle al alumno identificar la cualidad heroica trascendental que más le resuena, pero es recomendable que el docente la identifique primero, ya que si él mismo no hace la conexión afectiva y reconoce lo trascendental del tema, difícilmente el alumno lo hará.

En segundo lugar, se sugiere organizar el tema con una *estructura narrativa*, para lo cual se le pide al docente cuestionarse lo siguiente: “¿Qué aspecto del tema encarna mejor las cualidades heroicas trascendentales identificadas en el tema? ¿Qué extremos de la

experiencia o qué límites de la realidad pone de relieve este aspecto? ¿Qué imagen expresaría mejor este aspecto?” (Egan, 2018:369) Y sigue: “¿qué contenidos permiten expresar mejor el tema en una estructura narrativa clara? Esbozar la línea narrativa principal y hacer que los contenidos encajen en ella.” (p. 371) La estructura narrativa que se sugiere utilizar para la planificación de la clase se basa en los principios básicos del relato, lo cual permitiría, idealmente, resaltar aquellas cualidades heroicas trascendentales identificadas en el tema a abarcar. Por ejemplo, si el docente busca trabajar el tema de la lectura en la materia de español, y digamos que identifica la cualidad heroica trascendental de resiliencia, podría estructurar su clase en base a dichos sucesos, obras literarias o de cualquier género que resalten la resiliencia de la lectura a través del tiempo. En este sentido, se les podría pedir a los alumnos explorar obras de aquellos autores que han demostrado resaltar la importancia y resiliencia de la lectura, incluso el docente puede asignar la investigación y recopilación de datos biográficos de autores que resalten dicha cualidad heroica trascendental de la lectura, buscando aquellos *extremos de la experiencia y límites de la realidad* en sus historias personales.

Pueden explorar cómo fue que Mary Shelley dio vida a Frankenstein en un momento sociocultural en el que la mujer no tenía acceso a la publicación de obras, de tal manera que logren *humanizar* aquello que leen, resaltando la resiliencia de la lectura en la mente creativa del ser humano. Egan (2018) menciona continuamente cómo es que todo conocimiento es fruto de las pasiones, temores, emociones y esperanzas de alguien y que deberíamos enseñar con esto en mente. “Después de todo, no hay ningún conocimiento que no sea humano.” (p.160)

La idea es que el docente, identificando principalmente la cualidad heroica trascendental del tema y la estructura narrativa que la resalte, pueda incorporar el resto de las herramientas cognitivas de la comprensión romántica como se intentó describir previamente, añadiendo la intención de acercarlos a una comprensión filosófica e irónica del mundo y la realidad.

Para formar a una persona lectora que realmente comprenda lo que lee, lo cual pareciera que es el propósito educativo más compartido entre docentes, el individuo debe encontrarle significado al ejercicio de leer. Si no experimenta las posibilidades dentro de la lectura, se corre el riesgo de que solo cumpla con el propósito alfabetizador y decodificador de la lectura. El uso sugerido de las herramientas cognitivas descrito anteriormente es solo un ejemplo sobre cómo se podrían utilizar, se busca resaltar la metodología con la que se trabaja en una clase bajo este enfoque.

Sin embargo, cada docente tendrá un camino distinto, reconociendo que las herramientas cognitivas no son actividades en sí mismas ni son completamente aisladas una de otra, sino que son características de cada tipo de comprensión que pretenden enganchar la imaginación de los estudiantes con la temática o concepto para llevarlos a poseer una

comprensión más profunda y flexible del mundo. Sin embargo, para que el docente interiorice las prácticas que propone la educación imaginativa y las lleve al aula, es necesario que él o ella misma cuente con estas herramientas cognitivas para comprender su mundo.

CONCLUSIONES

En publicaciones de investigación y de educación, incluso en las concepciones de la sociedad, se considera la lectura como un recurso para desarrollar la imaginación y la creatividad. Desde esta perspectiva se considera que la lectura de textos, particularmente de textos literarios, evoca emociones. En este documento se señala la importancia de humanizar, sensibilizar y experimentar con los textos a través de la imaginación. Es decir, partir de la imaginación para establecer vínculos con otros recursos que apoyen a los procesos de comprensión que desarrolla el ser humano.

Los datos obtenidos en el grupo de enfoque muestran varias cuestiones importantes que impactan en las prácticas docentes, la primera es la relacionada con la realización de actividades tradicionales sin gran apoyo para la comprensión de textos, tal es el caso de la lectura oral con intercambios de turnos de participaciones entre los alumnos; la segunda es sobre el uso de distintos formatos de lecturas con propósitos didácticos (película-texto), los datos evidencian intervenciones limitadas para el aprovechamiento de estos formatos textuales, se advierte la posibilidad de mayor uso que involucre a los adolescentes con la propuesta de la educación imaginativa, así como el desarrollo del pensamiento crítico y otros procesos cognitivos que pudieran involucrarse con el uso de recursos cinematográficos y literarios; la tercera es en relación al café literario mencionado como parte de las acciones que realiza la maestra, en la cual se observa como un espacio en la que pudiera implementar más actividades en las que se utilicen diversas herramientas cognitivas con las que promuevan las comprensiones y creen espacios de diálogo, con ello se trabajarían más objetivos que solo el fomento de lectura; finalmente, la cuarta cuestión va en función de la implementación de la propuesta de educación imaginativa para la formación de lectores en el contexto escolarizado que involucre a los padres de familia con los diferentes grupos de estudiantes. En estas últimas dos permitiría trabajar las comprensiones y fomentar la práctica lectora de una manera alterna a la que tradicionalmente se ha realizado.

La formación inicial de profesores requiere incluir distintas propuestas metodológicas con las que le permita tener mayores recursos didácticos, en este caso, para la formación de lectores durante la adolescencia en las que vinculen el desarrollo cognitivo, social y emocional. Los datos de este documento provienen de un grupo de maestras, del cual el 75% afirma no haber recibido algún programa de formación continua durante sus años de servicio docente, lo cual tiene implicaciones en dos sentidos, el primero en la formación inicial que recibió y la segunda en la posibilidad de cursar programas de formación continua que

permiten al docente desarrollar otras habilidades y competencias que potencialice sus prácticas.

Con este panorama se señala la necesidad de realizar diseños e implementación de programas de formación continua, o bien, programas de asignaturas opcionales que tiene el nuevo programa de formación de formadores. Lo anterior apoyará los retos que los docentes enfrentan día a día en el aula con sus alumnos, dentro de estos posibles programas se sugiere uno que ofrezca recursos docentes a través de la educación imaginativa; además, se advierte la importancia del contenido teórico de las propuestas de formación continua para los maestros, puesto que las profesoras participantes del grupo de enfoque evidencian confusión entre los conceptos de actividades y estrategias.

REFERENCIAS

- Egan, Kieran (1986). *Teaching as Story Telling: An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Egan, Kieran (1992). *Imagination in Teaching and Learning: The Middle School Years*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Egan, Kieran (1997). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Egan, Kieran (2005). *An Imaginative Approach to Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Egan, Kieran (2006). *Teaching literacy: Engaging the imagination of new readers and writers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Egan, Kieran & Judson, Gillian (2018). *Educación imaginativa: Herramientas cognitivas para el aula*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Egan, Kieran (2018). *Mentes educadas: Como las herramientas cognitivas dan forma a nuestro entendimiento*. Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Fettes, Mark (2005c). *Imaginative Transformation in Teacher Education*. *Teaching Education*. 16. 1. 3-11.
- McKenzie, Marcia & Fettes, Mark. (n/d). *A Case Study of Educational Change: Egan's Framework and the Praxis of teaching*. Simon Fraser University.
- Vygotsky, L.S. (2004). *Imagination and Creativity in childhood*. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 42, no. 1, pp. 7–97.

CARACTERÍSTICAS DEL PERFIL PROFESIONAL DOCENTE EN EDUCACIÓN INICIAL: PREPARACIÓN PEDAGÓGICA Y VALORAL

Raymundo Murrieta Ortega

murrieta.ortega.r@bine.mx

Mónica Cohinta Ajuria Cruz

ajuriaccm.lei18@bine.mx

Michelle Guadalupe González García

gonzalezgmg.lei18@bine.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado

"Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue identificar las características del perfil profesional docente de las agentes educativas en educación inicial formadas con el Plan de Estudios 2013 en una escuela normal, a partir de las opiniones de tres actores educativos: 1) Profesores que se desempeñan en la Licenciatura en Educación Inicial en el Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) de Puebla; b) Directivos de los Centros de Atención Educativa a la Primera Infancia (AEPI) de la región; y 3) Egresadas de la Licenciatura en Educación Inicial del BINE, generaciones 2013-2017 y 2014-2018. El estudio es cualitativo de tipo narrativo, realizado del 26 de noviembre de 2018 al 31 de

enero de 2019, utilizándose guías de entrevista como instrumentos para la recolección de datos, con la intención de dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características del perfil profesional docente que distinguen a las agentes educativas en educación inicial formadas con el Plan de Estudios 2013? Se concluye que las docentes de educación inicial egresadas del BINE se caracterizan por poseer una amplia preparación pedagógica y en valores, todo ello desarrollado en la licenciatura.

PALABRAS CLAVE: Agente educativo, competencias genéricas, competencias profesionales, educación inicial, perfil docente y primera infancia.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La figura del docente en educación inicial es de reciente aparición en el escenario educativo del país, existiendo pocos estados de la República Mexicana que ofertan la formación profesional para este nivel educativo, como lo son Durango, Puebla y Yucatán. Puebla es un estado pionero en formar docentes que se desempeñan en los Centros de Atención Educativa a la Primera Infancia (AEPI), dado que del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” han egresado dos generaciones (2013-2017 y 2014-2018) de Licenciadas en Educación Inicial.

También es importante mencionar que hasta el momento no existe un estudio de seguimiento a las egresadas de la Licenciatura en Educación Inicial del BINE, el único antecedente fue el Primer Encuentro de Egresadas, realizado en el BINE el 01 de diciembre de 2018, destacándose el panel de egresadas con el tema “Experiencias compartidas de nuestro quehacer en el campo laboral”, además de mesas de trabajo que abordaron la temática: “Fortalezas y debilidades en nuestra formación como agentes educativas”.

En la plenaria del Primer Encuentro de Egresadas, se destacaron los siguientes aspectos: a) No existe una Convocatoria de Ingreso al Servicio Profesional Docente dirigida a las egresadas de la Licenciatura en Educación Inicial; b) La mayoría de las egresadas se desempeña en Centros de AEPI privados; c) Las egresadas tienen una buena percepción de la formación recibida en la Escuela Normal.

No obstante, es muy común escuchar comentarios de la sociedad acerca de que para ser “niñera” o “nana” no se requiere preparación académica, asegurando que con tener paciencia y amor por los niños es suficiente, pero quienes estamos involucrados en la educación con infantes, bien sabemos de las exigencias del nivel y de las competencias que deben desarrollar los especialistas en educación inicial para lograr un desempeño eficaz, éste desarrollo profesional competente inicia precisamente en la formación inicial en la Escuela Normal.

En 2004, el campo de acción profesional demandaba personas que pudieran desempeñarse en educación inicial, con un perfil asistencialista (SEP, 2014); posteriormente, en 2010 el Programa de Educación Inicial manifiesta un enfoque por competencias, que responde precisamente a las necesidades planteadas en la Reforma Integral para la Educación Básica.

En el Estado de Puebla el servicio de Educación Inicial lo brindan diversas instituciones, tanto públicas como privadas; sin embargo, en éstas no había personal profesionalizado exprofeso para el desempeño óptimo de esta actividad. En muchos de los casos, este tipo de servicio era de carácter asistencial y empírico; en otros, es atendido por profesionales de diversos campos que no necesariamente le dan un enfoque educativo. Lo anterior implica la necesidad de establecer un perfil claro sobre un especialista competente

para lograr intervenciones pedagógicas que atiendan las necesidades de los infantes de 0 a 3 años de edad (SEP, 2014).

Por todo lo anterior, la apertura de la Licenciatura en Educación Inicial en el BINE es plausible y responde a una necesidad, pero se requieren hacer estudios que impulsen la calidad en la formación de agentes educativas. Por tanto, se establece la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características del perfil profesional docente que distinguen a las agentes educativas en educación inicial formadas con el Plan de Estudios 2013?

a) Objetivo general.

Identificar las características del perfil profesional docente de las egresadas de la Licenciatura en Educación Inicial del Benemérito Instituto Normal del Estado formadas con el Plan de Estudios 2013.

b) Objetivos específicos.

Analizar el proceso de formación de docentes en la Licenciatura en Educación Inicial del BINE a partir del Plan de Estudios 2013 y del primer encuentro de egresadas

Contrastar las opiniones de los tres actores educativos entrevistados: directivos de los Centros de AEPI, egresadas y docentes de la Escuela Normal, acerca del perfil profesional docente para Educación Inicial.

MARCO TEÓRICO

Un perfil, según Hawes y Corvalán (2005, en Rivera, 2008), es un conjunto de rasgos y capacidades que, certificadas apropiadamente por quien tiene la competencia jurídica para ello, permite que alguien sea reconocido por la sociedad como tal profesional, pudiéndosele encomendar tareas para las que se supone capacitado y competente.

En un estudio realizado por Martínez (2011) con respecto a la caracterización detallada del perfil idóneo del profesor; se describen las principales virtudes y cualidades deseables que todo buen docente debe poseer, tales como flexibilidad, energía, autoridad, responsabilidad y dedicación pero, sobre todo, pasión por su trabajo; aunado a lo anterior, deberá poseer actitudes y cualidades fundamentales, como el hecho de ser dinámico, activo, creativo e innovador; capaz de crear un buen clima de trabajo; habilidad motivadora; capaz de hacer que el alumno aprenda a su propio ritmo; desarrollando actitudes positivas; promoviendo el respeto y la empatía hacia los estudiantes para que éstos se sientan lo suficientemente valorados y apreciados.

No obstante, la docencia con infantes de 0 a 3 años en México es algo muy reciente, por ello existe poca literatura del tema. Pero se destaca un estudio de corte cuantitativo cualitativo elaborado como diagnóstico para el diseño del documento base de la Licenciatura

en Educación Inicial, dicha investigación inicia en abril de 2013 mediante la integración de grupos focales que involucraba empleadores, padres de familia, especialista de preescolar, docentes y directivos de educación inicial, dando un total de 48 participantes (SEP, 2014).

Las opiniones de los participantes entre otros aspectos, se centraron en una serie de características propias del perfil profesional docente en Educación Inicial, por ejemplo: necesita ser buena motivadora, saber usar la computadora, estar dispuesta a hacer cambios, tener buenos valores y hábitos, que sonría siempre, mostrar una actitud positiva, que sea una persona sana, líder y creativa, que sepa a quién se va a dirigir, saber cantos, juegos libres, contar un cuento, implementar materiales, escucha activa, etc. (SEP, 2014).

Otros aspectos que se destacan es que conozca las bases neurológicas, estrategias de intervención, diagnóstico, formación situada, la ética y los valores, recursos didácticos, características del mobiliario y materiales que estimulen el desarrollo de los sentidos; todo sobre el desarrollo emocional, del lenguaje y corporal del niño en esta etapa, etc. (SEP, 2014).

En la revisión del documento base para formar docentes en educación inicial (SEP, 2014) se identifica que, a partir del enfoque manejado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) todos los que intervienen en la educación inicial de los niños y niñas de 0 a 3 años, deben ser considerados como agentes educativos. Independientemente de que éstos sean parte del grupo familiar o trabajen en una institución como guarderías o centros de atención infantil; los responsables de atender a los niños deben cumplir una función mediadora de aprendizajes que permita potencializar las diversas capacidades, que en este rango de edad los niños y las niñas poseen.

En Venezuela también se le ha dado mucha importancia a la atención educativa a la primera infancia, a partir del proyecto “Simoncito” (Ministerio de Educación y Deportes, 2007) enfocado a la educación inicial de calidad y de atención integral a niños de 0 a 6 años; el cual orienta a asegurar a los niños y niñas su derecho a una educación de calidad; asimismo, en una investigación realizada en Costa Rica por Castillo-Cedeño, Ramírez-Abrahams y Ruiz-Guevara (2017) acerca de las necesidades de formación profesional en el ámbito de la primera infancia, encontraron que las necesidades se enfocan en la formación investigativa, primeros auxilios, reestructuración de la malla curricular, etc.

Al respecto, Zapata y Ceballos (2010) afirman que los agentes educativos tienen hoy el reto de acompañar, guiar y orientar a los niños y niñas, promoviendo a través de su práctica un cambio cultural que abandone modelos tradicionales de enseñanza: al mismo tiempo, argumentan deben poseer competencias cognitivas, dado que

“no es posible que los educadores y educadoras acompañen y promuevan el desarrollo de competencias, si desconocen las bases conceptuales del desarrollo infantil y las particularidades de los niños y las niñas a quienes acompañan, las características del contexto y los propósitos de la educación inicial” (p. 1072).

En relación al perfil profesional, se comparte que en la investigación realizada en Chile y Colombia por Zapata y Ceballos (2010) acerca de rol del profesional de la educación para la primera infancia, se destacan las competencias cognitivas, actitudinales y procedimentales. Los autores afirman que los educadores de este nivel deben poseer vocacionalidad, amor, alegría, paciencia, ser comunicativa, respetuosa, amable, equilibrada y creativa (competencias actitudinales); al mismo tiempo, describen las competencias cognitivas ideales como saberes fundamentales de pedagogía y psicología infantil, saberes relacionados con la lúdica y la sociología infantil; así mismo, que desde el ámbito procedimental se clasifican en tres categorías: 1) pedagógicos, 2) comunitarios y 3) de gestión. Enfocando lo pedagógico a la intervención, lo comunitario al trabajo con las familias y la gestión al diseño de proyectos.

En el perfil de egreso del documento base de la Licenciatura en Educación Inicial en México (SEP, 2014) se describen las competencias que las estudiantes habrán de desarrollar durante su formación profesional, clasificándose en dos grandes rubros: 1) competencias genéricas, las cuales son de carácter transversal y propias de cada persona: uso del pensamiento crítico, aprender de manera permanente, colaboración en proyectos, sentido ético, habilidades comunicativas y uso de las TIC (SEP, 2014); 2) competencias profesionales, que hace referencia a conocimientos, habilidades, actitudes y valores para ejercer la profesión docente: planeación y ambientes de aprendizaje, evaluación educativa y aprendizaje incluyente, compromiso y responsabilidad con la profesión, vinculación con la institución y el entorno. (SEP, 2014).

METODOLOGÍA

La investigación es cualitativa con enfoque narrativo, utilizándose la observación, la entrevista y el diario de campo. Así mismo, de acuerdo con Colás (1997, citado por Sandín, 2003) este enfoque sintetiza las aportaciones de las técnicas narrativas en el ámbito psicoeducativo, en donde el conocimiento se organiza en marcos explicativos que, a su vez, sirven como lentes interpretativas para comprender la experiencia.

Por tanto, para la recolección de los datos se utilizaron guías de preguntas generadoras que fueron de gran utilidad al momento de realizar entrevistas semiestructuradas, las cuales se aplicaron de forma directa, es decir frente a frente al entrevistador en el caso de los docentes y directivos, e indirectas (con apoyo de recursos tecnológicos) con las egresadas.

El análisis de la información atendió los pasos que sugiere Álvarez-Gayou (2006) realizado mediante la codificación de la información con el uso de códigos abiertos, es decir

“cuando señalamos porciones del texto o palabras que nos llaman la atención” (p. 188), y códigos axiales, que se refiere a la agrupación de afirmaciones en términos comunes.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

En el estudio participaron como informantes tres docentes de la Licenciatura en Educación Inicial del BINE; tres egresadas de la LEI/BINE y dos directoras de los Centros de AEPI. El período de la investigación se realizó del 26 de noviembre de 2018 al 31 de enero de 2019.

a) Entrevistas a docentes de la Escuela Normal

Con respecto a la pregunta uno: *¿Cuáles son las competencias profesionales del Plan de Estudios 2013 que desarrollaron las docentes egresadas de la Licenciatura en Educación Inicial? Una de las respuestas destaca lo siguiente: “creo que son actuales y responden al campo laboral en el que nuestras estudiantes se insertan una vez que terminan sus estudios; a mi parecer, involucran aspectos necesarios, relevantes y pertinentes sobre el desempeño de nuestras estudiantes para brindar una atención de calidad a la primera infancia”.* (Diario de campo).

Acerca de la pregunta dos: *¿Considera que existen carencias dentro del Plan de Estudios 2013? Una de las entrevistadas afirma: “nuestro programa educativo es joven en comparación con otros, sin embargo, y de acuerdo a lo referido por nuestras estudiantes egresadas (en el Primer Encuentro de Egresadas realizado el 1° de diciembre) y a las experiencias de docentes y estudiantes de la licenciatura, considero que hay cuestiones por modificar, desarrollar, y/o agregar a dicho Plan de Estudios para poder ofertar una formación competente y pertinente para nuestras actuales y futuras estudiantes”* (Diario de campo).

En referencia a la pregunta tres *¿Qué aportaciones propondría para mejorar el Plan de Estudios 2013? La respuesta de las entrevistadas se enfoca en lo siguiente: “Considero que requiere un análisis minucioso y detallado por parte de diversos actores educativos que conozcan del tema; sin embargo, hay contenidos de ciertos cursos que requerirían ser abordados en dos semestres debido a la amplitud de temas, por lo que darle continuidad en dos momentos ayudaría a afianzar los mismos”* (Diario de campo).

Con respecto a la pregunta cuatro *¿Qué cursos de la malla curricular requieren seguimiento para una mejor cobertura? Las respuestas son las siguientes: considero que “Psicología del desarrollo en edad temprana” podría tener un seguimiento en el segundo semestre. “Producción de textos académicos” también requeriría mayor práctica a lo largo de toda la licenciatura, o por lo menos, trabajar este aspecto desde todos los cursos con rigurosidad para que en los últimos semestres no les dé tanto problema la cuestión de redacción, formato, citado, parafraseado, etc., en su documento de titulación”.* (Diario de campo).

Con respecto a la pregunta cinco ¿Considera que las egresadas de la LEI desarrollaron las competencias establecidas en el perfil de egreso del Plan de Estudios 2013? Las respuestas fueron las siguientes:

A mi punto de vista, creo que la mayoría de nuestras egresadas han desarrollado las competencias planteadas; sin embargo, también es cierto que pudieron haber existido debilidades tanto por parte de la licenciatura, tales como: cambios de docentes dentro del mismo curso para el mismo semestre o factores inminentes relativos a los docentes o a situaciones dentro de la misma, como las propias de cada estudiante; por lo que considero que se requiere profundizar y fortalecer dichas competencias a través de diversas estrategias en nuestro programa educativo para que las siguientes generaciones egresen con competencias profesionales sólidas” (Diario de campo).

Otra entrevistada, asegura que *“la única oportunidad que he tenido de convivir con las egresadas fue en el encuentro y de acuerdo a lo que comentaron ese día fue que sí, que ellas desarrollaron completamente las competencias” (Diario de campo).*

b) Entrevistas a egresadas de la LEI del BINE

Entre los aspectos más significativos a la pregunta uno: De acuerdo con tu formación ¿Qué te hace diferente a los demás trabajadores del centro educativo? Se destaca que *“a lo largo de las prácticas y en el servicio me tocó coincidir con otras practicantes de diferentes escuelas, y a pesar de que ambas estábamos en formación, yo me sentía superior por muchas cosas, unas de ellas por el conocimiento en cuanto a teorías, metodologías, estrategias, etc. Por el conocimiento del desarrollo del niño en sus esferas de desarrollo. Por la preparación y contenido de las planeaciones”.* Otra aportación es *“ahora que estoy laborando los puntos anteriores siento que hacen la diferencia, así también el nivel de exigencia durante las prácticas”.* (Diario de campo).

Al mismo tiempo, otra egresada afirma lo siguiente: *“que tengo mejores conocimientos pedagógicos y en lo general que soy de la idea de que los niños aprenden mejor jugando, considero que mi formación académica me dio los medios suficientes para llevar a cabo mi trabajo de una manera innovadora”.* Otra egresada establece la siguiente opinión *“en mi centro educativo hay personas que estudiaron algo diferente, la diferencia es que yo los trato con amor y paciencia y estas bases son las que fui adquiriendo durante mi formación” (Diario de campo).*

Con respecto a la pregunta dos: Con la experiencia laboral que ya tienes ¿Qué cambios sugerirías en la malla curricular de la LEI en beneficio de la formación académica de las alumnas? Se sugieren *“cursos de capacitación o certificación en estimulación temprana, terapia de juego, primeros auxilios también talleres de manualidades, algo de nutrición o*

pediatría es como lo que se necesita y lo que se puede utilizar cuando ya estás en el campo laboral". (Diario de campo).

Con relación a la pregunta tres: Notaste que algún curso no tuvo coherencia al momento de ingresar al campo laboral ¿Cuál y en qué sentido? Una de las entrevistadas afirma: *"Todos los cursos tuvieron coherencia"*; mientras que otra afirma: *"siento que las materias que más me ayudaron y me han gustado son Material didáctico, El juego como eje metodológico, Alteraciones en el desarrollo, estimulación temprana y Música"* (Diario de campo).

Con respecto a la pregunta cuatro ¿Qué diferencia lograste observar entre lo teórico visto en la normal y lo práctico en el ámbito laboral? Una de las entrevistadas afirma que *"una gran diferencia, lo teórico solo es la pauta para, pero lo práctico es lo que nos hace aprender y ser mejores"*, otra de ellas, asegura que *"muchas veces para lograr que tus niños aprendan, debes buscar tus propias estrategias o mezclar estrategias de otros autores para que los aprendizajes de los pequeños sean significativos"*. (Diario de campo).

Otra más de las entrevistadas comparte que: *"muchos de los estudios donde surgieron estas teorías, metodologías etc., fueron hace muchos años, entonces los niños ya no son los mismos, las condiciones sociales tampoco, lo importante aquí es poder aplicar lo que funciona, ir creando a partir de estas metodologías, nuevas estrategias funcionales a la actualidad"*. (Diario de campo).

Con relación a la pregunta cinco: ¿Cómo construir el perfil profesional docente idóneo y/o competente en las agentes educativas de educación inicial? Una de las entrevistadas se concreta en afirmar que *"Teniendo maestros de calidad y combinando teoría con práctica"*; también se comenta que *"no le cambiaría nada siento que todo lo que te enseñan está dentro del perfil de egreso y sales siendo un gran profesionalista"* (diario de campo); otra aportación hace referencia a lo siguiente:

A lo largo de la carrera te vas formando y adquiriendo conocimientos que te hacen capaz y competente a la demanda. Sin embargo, podríamos apoyarnos y prepararnos en más cosas como: Primeros auxilios, cursos sobre estimulación temprana, actividades que despierten el interés a la investigación. Yo considero que se debe reestructurar la malla curricular y revalorar los cursos para poder abarcar más sobre datos que son más relevantes e ir descartando los de menor relevancia. Así también mucho del perfil de egreso es aquello que cada uno quiere aprender, entonces crear esa consciencia de superación y éxito ayudará a un buen perfil de egreso (Diario de campo).

c) Entrevistas a Directoras de los Centros de AEPI

Con respecto a la pregunta uno: ¿Qué perfil profesional busca para la contratación de una agente educativa (refiriéndose a conocimientos, aptitudes y valores) para desempeñarse en el Centro Educativo a su cargo? Las respuestas se desglosan a continuación:

En cuanto al conocimiento buscamos que tengan el documento oficial que las acredite como profesional ante un grupo, experiencia en niños menores de cinco años de edad. Que se muestre una actitud positiva y ambición por aprender. En cuanto a valores esperamos que muestren un buen ejemplo debido a que los niños repiten todo lo que observan. (Diario de campo).

En referencia a la pregunta dos ¿Existe un proceso específico para la contratación de las agentes educativas? Se responde lo siguiente: *“Si, en nuestro caso lo dictamina el Instituto Mexicano de Seguro Social. Debiendo cubrir un perfil con documentos sustentables, se realizan una serie de pruebas del perfil psicológico, examen médico y capacitación realizada antes de estar ante grupo para localizar las carencias y apoyarlas”. (Diario de campo).*

Con relación a la pregunta tres: Basado en que existen especialistas en niños de 0 a 3 años ¿qué espera de una Licenciada en Educación Inicial? Se comparte lo siguiente:

Queremos que se vuelvan madres de los niños, aunque no es nuestro papel queremos que esto se realice debido al tiempo en el que existe la convivencia. Considero que es erróneo tener expectativas altas pero yo las tengo debido a que sé que ellas son capaces de hacer lo que se propongan. Espero que sean muy empáticas y sensibles para saber lo que los niños necesitan de nosotros. Que las alumnas tengan el amor por la carrera, al sentirse satisfechas por estar haciendo su trabajo y los demás aspectos se dejen de lado. (Diario de campo).

En relación a la pregunta cuatro: ¿Considera que existen carencias en la formación de Licenciadas en Educación Inicial? Una de las entrevistadas responde: *“No existen carencias, observo muy competentes a las docentes, siempre interesadas por aprender más cosas y resolver las dudas que se van presentando día a día”. (Diario de campo).*

Finalmente, a la pregunta cinco ¿Qué recomendaciones haría para mejorar la formación de Licenciadas en Educación Inicial? Se responde *“que las alumnas cuenten con la sensibilidad para acercarse a las agentes educativas y de esta forma interesarse más por hacer otras cosas, ya que como practicantes pueden llegar a subestimarse. Se necesita esta confianza que guiará para obtener experiencias que ayudarán más adelante cuando se esté frente a un grupo. Concretamente las recomendaciones serían personales, considerando las carencias o dificultades que se detecten de manera individual”. (Diario de campo).*

RESULTADOS

En este apartado se darán a conocer los resultados de las entrevistas realizadas. Destacando que a las egresadas se les contactó en el evento académico denominado “Primer encuentro de egresadas de la Licenciatura en Educación Inicial” realizado el 01 de diciembre de 2018.

Como ya se mencionó en este apartado se codificó la información (Álvarez-Gayou, 2006), incorporando aspectos relevantes de las respuestas de los entrevistados (códigos abiertos) y estableciendo un registro de los términos recurrentes (códigos axiales), esto últimos, se presentan a continuación:

Competencias profesionales

En primer término, se identifica una apreciación favorable de los tres actores educativos acerca de las competencias profesionales de las docentes de Educación Inicial formadas con el Plan de Estudios 2013, las egresadas tienen buena percepción de sí mismas al afirmar “a lo largo de la carrera te vas formando y adquiriendo conocimientos que te hacen capaz y competente”, “todo lo que te enseñan está dentro del perfil de egreso y sales siendo una gran profesionalista”. Sobre este tema, los docentes de la normal afirman que “las competencias que desarrollan nuestras estudiantes responden al campo laboral”, mientras que las directoras comentan “tienen un panorama más amplio sobre lo que se debe trabajar con los niños” (Diario de campo).

Preparación pedagógica

Las herramientas pedagógicas son una constante en las respuestas de los entrevistados, refiriéndose a un perfil profesional competente para educación inicial. En primer término, una egresada del BINE afirma “tengo mejores conocimientos pedagógicos, considero que mi formación académica me dio los medios suficientes para llevar a cabo mi trabajo de una manera innovadora”. Por otra parte, desde la mirada del docente de la normal se aprecia que “nuestras egresadas brindan una atención de calidad a la primera infancia” Finalmente, desde la óptica de una directora se opina que “tienen muchas más herramientas para utilizar y eso va a contribuir en un mejor desempeño con los pequeños a su cargo”

Vinculación teoría y práctica

A la pregunta: ¿Cómo lograr un perfil profesional competente para educación inicial? Una de las egresadas entrevistadas afirma: “combinando teoría con práctica”, otra asegura que “lo teórico solo es la pauta, pero la práctica es lo que nos hace aprender y ser mejores”. Por el lado de los docentes, se opina “el curso práctica profesional es muy importante, debido a que busca que las estudiantes apliquen los conocimientos adquiridos en las estancias infantiles”. Por su parte, las directoras aportan lo siguiente: “me gusta mucho su plan de trabajo en cuanto a sus prácticas”. (Diario de campo)

Valores

Acerca de los valores que distinguen a una agente educativa, se destaca la opinión de las directoras quienes argumentan que “se les ve mucha iniciativa a las señoritas”, “muestran un buen ejemplo debido a que los niños repiten todo lo que observan, principalmente la puntualidad, la honestidad y el amor”. Desde la mirada de las egresadas, se reporta lo siguiente: “amor y paciencia fueron las bases que fui adquiriendo durante mi formación” (Diario de campo).

CONCLUSIONES

Las características que distinguen a las docentes en educación inicial egresadas del BINE se ajustan a desarrollo de competencias genéricas y profesionales establecidas en los rasgos del perfil de egreso del Plan de Estudios 2013. Lo anterior, se pudo apreciar en sus intervenciones en el primer encuentro de egresadas y en las aportaciones de los actores educativos durante las entrevistas. Por lo anterior, se concluye que las docentes formadas para brindar atención a la primera infancia poseen una formación integral que abarca lo asistencial, así como lo pedagógico.

Finalmente, desde el rubro de las competencias de la profesión, identificamos que poseen un amplio desarrollo de sus competencias profesionales, específicamente en una demostrable preparación pedagógica para trabajar con niños de 0 a 3 años, muestran habilidades para vincular la teoría con la práctica y manifiestan constantemente sus valores con los infantes, principalmente de amor, paciencia, empatía, ternura y tolerancia.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. L. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Reimpresión. México: Editorial Paidós Educador.
- Castillo-Cedeño, R., Ramírez-Abrahams, P., y Ruíz-Guevara, L. (2017). *Necesidades de formación profesional en el ámbito de la primera infancia: Percepción y aportes del estudiantado*. Revista Electrónica Educare, 21 (1), 161-181. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194150012009>
- Martínez, Juan (2011). *Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación*. Revista latinoamericana de estudios educativos. Centro de estudios educativos (México), pp. 103-124.
- Ministerio de Educación y Deportes (2007). *Proyecto Simoncito: educación inicial de calidad política de atención integral para los niños y niñas de 0 a 3 años*. Educere, vol. 11, núm. 36, enero-marzo 2007, pp.156-167. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35617701018>
- Sandín, Mary Paz. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. México, Editorial McGraw Hill.
- SEP (2014). *Documento base. Licenciatura en Educación Inicial*. México: SEP.
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación inicial: un buen comienzo. Programa para la educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años*. México: SEP.
- Rivera, Pablo (2008). *Perfil profesional docente en formador de profesores*. Tesis de maestría. Universidad Austral de Chile.
- Zapata, B., y Ceballos, L. (2010). *Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia*. Revista Latinoamericana Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 8, núm. 2, julio-diciembre 2010, pp. 1069-1082. Manizales Colombia. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315155021>

ADAPTACIÓN DE LA ESTRATEGIA “PERAJ-ADOPTA UN AMIGO” EN LA ESCUELA NORMAL COMO MEDIO PARA FAVORECER EL CONOCIMIENTO DEL ADOLESCENTE, LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y DE CONVIVENCIA

Marcela Hernández González

marce.herg21@gmail.com

Rosario Maldonado Torres

rossario_mt@yahoo.com.mx

Montserrat Hernández Barriga

Hbarriga.98@hotmail.com

Escuela Normal Superior de Michoacán

RESUMEN

En la búsqueda de un medio para favorecer el conocimiento del educando adolescente, junto con las competencias socioemocionales y de convivencia en los estudiantes normalistas se adapta la estrategia “Peraj-Adopta un amigo” para la formación de los futuros docentes de secundaria. Se utiliza como enfoque la Investigación-Acción. Se realiza la labor de mentoría con los estudiantes de primer grado de la especialidad de Matemáticas y tercer grado de Formación Cívica y Ética de la Escuela Normal Superior de Michoacán. A través de las reflexiones de una de las normalistas -y coautora de este texto- se reconoce que esta estrategia favorece el desarrollo de las áreas académica, afectiva,

social, motivacional y cultural de los adolescentes. Y potencia el desarrollo de habilidades, el uso de estrategias y la mejora del autoconcepto del normalista. Finalmente, incide también en que los futuros docentes desarrollen saberes relacionados con las competencias socioemocionales y de convivencia como el saber participar, saber cooperar, ser responsable, ser tolerante, disponer de habilidades sociales, ser solidarios y aprender a gestionar pacíficamente los conflictos interpersonales.

PALABRAS CLAVE: Adolescencia, competencias, socioemocionales, convivencia, amigo

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Licenciatura en Educación Secundaria plantea el logro de un perfil de egreso, con competencias específicas a favorecer en el futuro profesor. En el Plan 2018 se privilegia una dimensión centrada en el:

“conocer a los alumnos” (pág. 34)

así como el énfasis en la:

“educación socioemocional” (SEP, 2018, págs. 43-44).

El alcanzar estas finalidades implica buscar formas alternativas para su desarrollo en los normalistas. De esta forma, se parte de las preguntas: ¿Cómo favorecer que los normalistas de primer grado inicien el conocimiento de los adolescentes de una forma significativa? ¿cómo propiciar que los estudiantes de tercer grado de la especialidad de Formación Cívica y Ética logren las competencias socioemocionales que les requiere su perfil en el acompañamiento de los adolescentes? ¿cuáles son las posibilidades que ofrece la estrategia “Peraj-Adopta un amigo” para la formación de futuros profesores?

MARCO TEÓRICO

Fue en el año de 1974 que surge el Proyecto Peraj en Israel por el Instituto Weizmann de Ciencias. Se concibe como una propuesta de tutorías para niños y adolescentes en riesgo social, que requieran apoyo para continuar con sus estudios. Posteriormente este proyecto logra que un porcentaje importante de los estudiantes de licenciatura de esta nación se involucren en él, como parte de su servicio social realizando tutorías con pequeños en problemáticas específicas.

Posteriormente, ese proyecto crece, trasladándose a otros países entre los que se encuentran Suecia, Polonia, Singapur, Argentina, Irlanda del Norte, Gran Bretaña, Alemania, Islandia, Perú, Brasil, China, Hungría, Filipinas, Uruguay, Nueva Zelanda, Bulgaria, Australia, Turquía, Chile y México. (Hernández Fuentes, 2017).

Una experiencia similar es la que se opera en Chile desde 2001 denominada

“Adopta un Hermano”. Este modelo de tutorías ha logrado disminuir las tasas de deserción escolar, evitar que se incremente la incorporación a actividades delictivas y lograr un mejor desarrollo escolar, personal, familiar y social de los menores (Santoyo Manzanilla, 2017).

Trabajos de este tipo también se han visto reflejados en ámbitos como el español, donde han prevalecido propuestas de tutoría, donde se pretende que “el educador sea significativo para aquél (adolescente) de modo que la vinculación permita el desarrollo personal”, de manera que se puedan ofrecer

“escenarios para compensar sus déficit y potenciar las capacidades” (Suárez González, 2000, pág. 143)

En México, la Universidad Nacional Autónoma de México ha sido pionera en la implementación de estos programas de tutoría. Esta institución inicia su aplicación a partir del año 2004, multiplicándose en otras instituciones de educación superior. Así, existen registros de los resultados obtenidos en algunas de ellas como la Universidad Autónoma de Chihuahua, donde se logra la reflexión de la experiencia por parte de los estudiantes de licenciatura, así como la sensibilización de las necesidades existentes en el entorno social. (Ávila & Cortés-Montalvo, 2016). Esta misma universidad señala los aportes que este programa puede tener en el desarrollo de los menores. Así, incide en aspectos tales como:

El área académica: mejorando y fortaleciendo sus estrategias de aprendizaje

El área afectiva: fortaleciendo su autoestima, expresión y su afectividad

El área social: desarrollando sus habilidades de interacción, colaboración, etc.

El área motivacional: ampliando sus aspiraciones profesionales y de vida

El área cultural: ampliar su visión e interés cultural, científico y recreativo. (Universidad Autónoma de Chihuahua, 2108)

Otras universidades que también destacan en la implementación de este tipo de tutorías son la Autónoma de Tamaulipas (Educare Noticias, 2018), la de Quintana Roo (Universidad de Quintana Roo, 2019), la Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, entre otras. En la página oficial de este programa se encuentra un listado de los Institutos Tecnológicos y las Universidades que lo integran. Llama la atención que no se consideran las Escuelas Normales en este listado, sólo se encuentran las Universidades Pedagógicas del país como instituciones que forman profesionales en educación y que participan en este programa.

Cabe también señalar que la misma Secretaría de Educación Pública ha buscado que este programa “PERAJ- Adopta un amigo” sea un medio para que los estudiantes universitarios puedan acceder a una beca de servicio social. Entre los requisitos que esta instancia solicita a los jóvenes es el ser alumno regular, contar con un promedio mínimo general de 8.0 así como la disposición para ser tutor a lo largo de 10 meses con los menores. (Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior, 2018).

Entre las actividades tareas que desempeña el mentor se encuentran:

Reunirse con su amigo (a) de 4 a 5 horas semanales

Realizar junto con su amigo(a) actividades para fortalecer el desarrollo de éste

Planear actividades semanales con los demás mentores y el coordinador

Realizar actividades grupales como visitas a museos, recorridos por los laboratorios universitarios, juegos, obras de teatro, etc., y actividades individuales como proyecto (álbum familiar de fotografías, hacer el árbol genealógico de la familia del amigo), platicar las dudas e inquietudes del amigo

Realizar las actividades dentro de las Instituciones de Educación Superior

Aprender a trabajar interdisciplinariamente

Recibir capacitación sobre mentoría de manera continua, a través de las reuniones semanales con el Coordinador

Cumplir con el Servicio Social (Peraj-México Adopta un Amig@, 2018)

En base a todas estas razones se consideró que la estrategia de “Adopta un amigo” era una posibilidad enriquecedora tanto para el mentor como para el menor. Se percibió las potencialidades que podría traer para los estudiantes normalistas y por ello se decidió tener un primer acercamiento a esta propuesta y reconocer una posible viabilidad en las Escuelas Normales

METODOLOGÍA

El enfoque en el cual se sustentó la adaptación y aplicación de esta estrategia es la Investigación-Acción. La finalidad de ésta es:

“esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en este proceso de transformación” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010, pág. 496).

Según estos mismos teóricos, este tipo de investigación se caracteriza por posibilidades tales como el estudiar las prácticas locales; involucrarse en la indagación; favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes;

implementar un plan de acción -para resolver el problema, introducir la mejora o generar el cambio-; estudiar temas sociales; resaltar la colaboración equitativa del grupo o comunidad y emancipar a los participantes y al investigador (pág. 497)

Este trabajo se realizó con dos grupos de normalistas: uno fue constituido por los alumnos del primer grado de la especialidad de Matemáticas en el espacio curricular dedicado a la introducción al conocimiento de los adolescentes. El segundo grupo fue el tercer grado de la especialidad de Formación Cívica y Ética, con la asignatura de “Temas selectos de la reflexión ética II”. Debido a las características de cada uno de estos grupos la adaptación del trabajo “Adopta un amigo” tuvo sus diferencias, sin embargo, en ambos casos los resultados fueron significativos. Y se reseñan en los siguientes apartados.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

El desarrollo este trabajo didáctico e implementación de la investigación acción fue diferente en ambos casos. Pero cabe señalar que aunque en los dos grupos se puso como fundamento principal la necesidad de abordar de una forma más profunda y significativa las asignaturas a revisar, la principal razón para realizarlo fue el favorecer que los futuros profesores se pudieran reconocer como protagonistas del quehacer educativo, que reconocieran que su labor podía ir más allá del trabajar contenidos conceptuales, y que el ser profesor puede significar convertirse en un adulto significativo en la vida de los adolescentes de secundaria.

El grupo de primer grado de la especialidad de Matemáticas recibió con un gran entusiasmo la idea de convertirse en mentores, en amigos de estudiantes de secundaria. Esta fue una ventaja. Sin embargo, se contaba con el inconveniente de que era un grupo que apenas ingresaba a la Escuela Normal, y que se hacía necesario desarrollar en ellos ciertos conocimientos acerca de los jóvenes de secundaria, además de estrategias de trabajo con esta población escolar. Por lo que, en un primer momento, se dedicó el tiempo a favorecer el análisis de lo que implica ser adolescente, sus características, riesgos y potencialidades. Además, se solicitó el apoyo de los demás profesores de la Academia de Primer Grado para realizar un trabajo colegiado que ayudara al crecimiento profesional de estos jóvenes normalistas. En un segundo momento se inició el trabajo con los adolescentes. Esto se realizó en la Escuela Secundaria Técnica No. 65 de Morelia Michoacán, donde se abrieron las puertas a la labor de estos futuros docentes para apoyar el desarrollo de los adolescentes. Cabe señalar este “adoptar un amigo” se enfocó principalmente en el área académica, desarrollando estrategias de aprendizaje de las matemáticas.

El grupo de tercero de la especialidad de Formación Cívica y Ética tuvo un menor interés en realizar esta actividad -comparado con el de Matemáticas-. Sin embargo, con ellos se tenía la gran ventaja de que ya habían realizado distintos periodos de prácticas, además de que tenían un mayor conocimiento de los adolescentes y también sobre las estrategias de trabajo con ellos. Por lo que se les solicitó que se iniciara la búsqueda del amigo adolescente. Éste podría ser de los lugares donde habían realizado sus prácticas, o también de alguno que viviera en su comunidad y con el que se pudiera implementar esta actividad. De esta forma,

se realizó la estrategia buscando favorecer mayores conocimientos, reflexión e iniciativa de los normalistas, a la vez que potenciando el desarrollo de los adolescentes.

RESULTADOS

Coincidiendo con lo que plantea la Universidad Autónoma de Chihuahua (2018), el trabajo de mentoría de este tipo incide en diversas áreas del desarrollo de los adolescentes.

Como se dijo con anterioridad, el trabajo realizado por el grupo de Matemáticas de primero se enfocó en mayor medida al desarrollo del **área académica**, pues permitió que los adolescentes aprendieran mejor ciertos contenidos de matemáticas, adquirieran distintas estrategias de aprendizaje de las mismas y hasta disminuyera su temor hacia esta asignatura. Pero también el trabajo realizado por el grupo de tercer grado de Formación Cívica y Ética incidió en el área académica de sus adolescentes. Tal como lo comenta Monserrat Hernández Barriga (estudiante de este grado y coautora del presente documento), la labor que realizó a lo largo de los meses se vio reflejado en este aspecto. Así lo señala en el análisis que hizo sobre su labor de mentoría:

“Así pasaron las semanas. Después le empecé a preguntar que si ya había pasado su materia que tenía reprobada y me dijo que no. Le dije: pregunta cuándo tienes que hacer tu examen y te ayudo a contestar tu guía para que estudies...Contestamos la guía y aún no llega la fecha de su examen. Seguiré ayudándole para que apruebe la materia que debe de primer año, que esa sería una situación para que no pueda inscribirse en tercer grado”

La labor de Monserrat también se hizo patente en el **área afectiva**, incidiendo en su expresión, afectividad y autoestima. Un fragmento de su reflexión al respecto se enfoca en este aspecto:

“Al paso del tiempo me fui ganando su confianza porque yo me comportaba muy similar a él para que no le diera pena expresarse...”

Otro de los resultados de esta actividad se puede ver presente en el **área motivacional**, pues se permite que el adolescente revise sus aspiraciones profesionales y de vida, mostrándole lo que puede ser capaz de hacer y también ayudando a que descubra los caminos para hacerlo. Así lo refleja el texto realizado por Monserrat con su amigo:

“Últimamente le dije que necesitaba que me escribiera su proyecto de vida en una hoja, y me dijo que sí. En ella escribió: quiero terminar la secundaria, estudiar la prepa y poner un taller de eléctrico con mis tíos. Volvió a mencionar que quiere ayudar a su mamá con sus hermanos, en especial con su hermanita que va en el kínder. Quiere conocer Morelia y las escaleras eléctricas de Plaza las Américas, quiere conocer la playa e ir al cine porque nunca ha ido”

Pero la labor no incide sólo en los adolescentes. Tal como lo señaló previamente Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio (2010) este tipo de investigación emancipa a los participantes y al investigador. De esta forma, se potenció también un cambio importante en la normalista al momento de actuar con el adolescente: puso en práctica habilidades que quizás no había trabajado; descubrió la influencia positiva que puede tener en la vida de otra persona y mejoró su autoconcepto y autoestima a través de la mentoría con el menor. Esto se ve presente en el siguiente apartado que reflexiona Monserrat:

“Me siento contenta porque mis pláticas sí le han servido y su mamá lo reconoce. Por el momento él sí quiere seguir estudiando, para mí es un reto que lo haga y voy a seguir ayudándolo en lo que yo pueda. Me di cuenta que le falta motivación y le falta que alguien confíe en él, que le dé ánimos. Yo creo en mi amigo Adrián. Espero maestra algún día contarle que sí se cumplió mi objetivo y se sienta usted tan orgullosa de él como yo”.

CONCLUSIONES

Se pueden reconocer tres líneas sobre las cuales reflexionar en esta experiencia.

La primera, tal como se señaló en el título de este documento, la estrategia “Adopta un amigo” fue un medio adecuado para desarrollar el conocimiento de los adolescentes, las competencias interpersonales y socioemocionales (las cuales eran la finalidad de los espacios curriculares que se estaban revisando en la Escuela Normal Superior). Y esto es debido a que el buscar desarrollar competencias tiene que ver, necesariamente, con el desarrollo de habilidades -y no sólo con aspectos cognitivos, como muchas veces se llega a pensar en las instituciones educativas. Favorecer competencias:

“supone, por tanto, una ruptura con la estructura tradicional de las disciplinas académicas y una apuesta por un enfoque interdisciplinar en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (García Raga & López Martín, 2011, pág. 537).

En esta experiencia se buscó el trabajo interdisciplinar y colegiado, a la vez que se buscó la ruptura tradicional de la disciplina favoreciendo más la experiencia y el contacto con los adolescentes que el análisis teórico de los mismos.

En segundo término, -y respondiendo a las preguntas que dan origen a esta indagación- la adaptación de la estrategia “Peraj-adopta un amigo” se constituyó en un medio significativo para que los normalistas conocieran a los adolescentes (objetivo en el primer grado) y para que desarrollaran competencias socioemocionales y de convivencia (objetivo en el tercer grado). El conocimiento del adolescente trascendió los parámetros teóricos y temporales que las lecturas proporcionan, favoreciendo una visión contemporánea de los jóvenes actuales, de sus problemáticas reales y de los recursos que pueden utilizar para resolverlos. En cuanto a las competencias socioemocionales y de convivencia, se considera que se favoreció el logro (algunas en mayor medida, otras en menor medida) de las que se señalan como básicas en las relaciones interpersonales:

Saber participar Saber cooperar Ser responsables Ser tolerantes Disponer de habilidades sociales Ser solidarios Aprender a gestionar pacíficamente los conflictos interpersonales (García Raga & López Martín, 2011, pág. 542)
--

Y como última línea de reflexión, se considera que el uso de esta estrategia no tendría sólo que buscarse implementar en las Universidades y Tecnológicos para la elaboración del servicio social. Ciertamente las Escuelas Normales también tienen oportunidades para favorecer el contacto de sus estudiantes con adolescentes en situaciones difíciles, donde sea necesaria la mentoría y el apoyo. Pero estos espacios son fundamentalmente grupales, y se abocan en gran medida al desarrollo de contenidos programáticos. La oportunidad que brindan programas como el de “Peraj-Adopta un amigo” permiten un crecimiento personal tanto del estudiante de educación superior como del menor, y también se constituyen en una excelente oportunidad para el logro de competencias en los futuros profesionales.

Con este trabajo se comprueba que el uso de esta estrategia, desde los primeros semestres de la Licenciatura en Educación Secundaria es un medio adecuado para superar el trabajo centrado en asignaturas y promover la labor colegiada e interdisciplinaria, así como para proveerles de herramientas y estrategias que les sirvan posteriormente en su labor docente. Por lo que una propuesta pudiera ser el que se incluyeran este tipo de proyectos en toda la licenciatura, como prácticas profesionales y espacios de aprendizaje continuo de los normalistas.

REFERENCIAS

- Ávila, L. R., & Cortés-Montalvo, J. A. (2016). Comunic@ tu servicio social comunitario: una experiencia en la implementación de una propuesta educativa. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 60-77.
- Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior. (2018). *Convocatoria. Beca al Servicio Social Programa "PERAJ- Adopta un amig@" 2018*. Obtenido de Secretaría de Educación Pública: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/391342/CONVOCATORIA_Servicio_Social_Adopta_Amigo_SEP-PERAJ_2018.pdf
- Educare Noticias. (12 de agosto de 2018). *Concluye el programa "adopta un amigo"*. Obtenido de El Mañana: <https://www.elmanana.com/suplementos/tiemposglobales/concluyen-programa-adopta-amigo-uat-uamm-uam/4520113>
- García Raga, L., & López Martín, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta de aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 531-555.
- Hernández Fuentes, E. d. (2017). Peraj, adopta un amigo: aplicación de un modelo internacional. *Boletín Redipe*, 131-134.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Peraj-México Adopta un Amig@. (2018). *Peraj-México. Adopta un amig@*. Obtenido de <https://www.peraj.org/index.html>
- Santoyo Manzanilla, D. d. (2017). Evaluación del Programa de Servicio Social UADY-Peraj "Adopta un Amig@" de la Universidad Autónoma de Yucatán. *Perspectivas Docentes*, 9-17.
- SEP. (2018). *Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Suárez González, L. Á. (2000). Tutorías con adolescentes de protección. *Documentación Social*, 143-170.
- Universidad Autónoma de Chihuahua. (diciembre de 2018). *¿Qué es PERAJ adopta un amigo?* Obtenido de UACH : http://www.uachnet.mx/extension_y_difusion/que_es_peraj_adopta_un_amigo/
- Universidad de Quintana Roo. (2019). *Programa Tutoría de Servicio Social UQROO-PERAJ Adopta un Amigo*. Obtenido de Universidad de Quintana Roo: <http://www.uqroo.mx/intranet/convocatorias/653/programa-tutoria-de-servicio-social-uqroo-peraj-adopta-un-amigo/>

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EDUCACIÓN ESPECIAL A PARTIR DE LAS ACTIVIDADES DE ACERCAMIENTO A LA PRÁCTICA ESCOLAR

Mauricio Zacarías Gutiérrez
mazag50@gmail.com

Ma. Juana Eva Luna Denicia
evacarton@hotmail.com

Manuel Gregorio Ortiz Huerta
manuelhuerta31101982@gmail.com
Escuela Normal Fray Matías de Córdoba

RESUMEN

El presente artículo analiza la formación inicial docente de los estudiantes de la licenciatura en Educación Especial a partir de las Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar que realizan en las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y en los Centros de Atención Múltiple (CAM). Para ello, desde el enfoque de la investigación cualitativa y ocupando el método de análisis del contenido, se estudiaron los

diarios de trabajo que realizan los estudiantes en las Jornadas de Observación y Práctica Docente. Los resultados dan cuenta del saber docente que el estudiante adquiere de las impresiones y vivencias en el centro escolar, como de la práctica educativa que el profesor titular realiza para la enseñanza de los contenidos académicos.

PALABRAS CLAVE: Escuela, formación, saber, práctica docente

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La licenciatura en Educación Especial en México tuvo su última actualización de planes y programas de estudio en el año 2004 – aún vigente-, ahí establece que el estudiante tendrá en el trayecto formativo -que dura ocho semestres- tres áreas de actividad: Actividades principalmente escolarizadas, Actividades de acercamiento a la práctica escolar y práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Las dos primeras se atienden de primero a sexto semestre, y la otra, en séptimo y octavo.

Así mismo, prescribe cuatro áreas de formación: auditiva y de lenguaje, intelectual, motriz y visual. Sin embargo, en la Escuela Normal Fray Matías de Córdoba, solo se forma a

los estudiantes en dos de ellas: auditiva y de lenguaje e intelectual. La política interna en la entidad chiapaneca cuando se establece la licenciatura así lo conformó, y que hasta el día de hoy se mantiene.

Si bien el estudiante solo se forma en una de las dos áreas de atención, fortalece el conocimiento teórico a partir de su participación en las escuelas de educación regular de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) que cuentan con las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), y en los Centros de Atención Múltiple (CAM). El periodo de tiempo en que se acercan a la USAER o CAM, está en función de la organización administrativa y de la política interna de la Escuela Normal.

Específicamente el plan de estudio señala seis asignaturas que acercan al estudiante a la práctica escolar. Inicia con Escuela y contexto social, seguido de Observación del Proceso Escolar, luego está la seriación de la asignatura de Observación y Práctica Docente I, II, III y IV, que inicia en tercero y termina en sexto semestre.

Es en las asignaturas de Observación y Práctica Docente donde el estudiante se acerca a la realidad educativa de los centros escolares. Así entonces, se establece que en Observación y Práctica Docente I, el estudiante realice dos Jornadas de Observación y Práctica Docente (JOPD) con una duración de una semana cada una, y en dos de los cinco días de la semana aplican la propuesta de español. Las cuáles,

En virtud del tiempo que demandan la preparación y aplicación de las observaciones y las prácticas, y por la complejidad de las mismas, es necesario recordar que los docentes del tercer semestre deben involucrarse en la planificación, la asesoría y el seguimiento de las mismas, así como en las actividades de los estudiantes (Programa de estudio, 2006, p. 15).

La asignatura de Observación y Práctica Docente II, también establece dos periodos de JOPD con duración de una semana cada una, de los cuales se ocupan dos días para acompañar/observar al maestro de educación especial y en los días restantes, aplican situaciones didácticas de español y matemáticas. El plan de estudio prescribe que,

Es necesario que el colegiado de cuarto semestre: a) participe en la organización de las jornadas de observación y práctica; b) asesore a los futuros docentes cuando éstos diseñen su guía de observación, sus situaciones didácticas de matemáticas, su propuesta de actividades de español, y su plan general de trabajo; c) supervise, con criterios comunes decididos en el colegio y con base en la temática que se estudia en cada curso de cuarto semestre, la realización de la jornada en las escuelas en que están distribuidos los estudiantes. Es indispensable que este trabajo se caracterice por la tolerancia, el diálogo, el compromiso y los acuerdos de consenso (Programa de estudio, 2006, pp. 13-14).

En quinto y sexto semestre el estudiante realiza las JOPD en el CAM, las cuales se dividen en dos periodos de práctica. El primero se realiza en una semana, dedicado a la observación y realización de ayudantía. El segundo, en dos semanas, exclusivas a la intervención psicopedagógica.

Para quinto semestre, se prescribe que,

El curso incluye actividades de observación y práctica preferentemente en servicios escolarizados de educación especial (CAM), en dos niveles educativos: preescolar y primaria; con el propósito de que los estudiantes diseñen y apliquen situaciones didácticas del currículo de educación básica. Con esto se pretende que los estudiantes se relacionen con los niños y los adolescentes que asisten al CAM, con los padres de familia y establezcan comunicación con los distintos profesionales que participan en este ámbito educativo (Programa de estudio, 2006, p. 2).

Respecto a los periodos de JOPD se plantea que,

La primera es de una semana, en la cual los estudiantes durante los tres primeros días observarán la dinámica del CAM y del aula que se les asigne, los dos días restantes continuarán con la observación, pero además apoyarán al maestro del grupo en la realización de actividades que este último les indique.

El conocimiento que obtenga de la primera jornada será esencial para el diseño y la planeación de la segunda, la cual tiene una duración de dos semanas continuas y deberá realizarse en el mismo grupo visitado para aprovechar el conocimiento obtenido en la primera visita; para esta segunda jornada los estudiantes observarán dos días para analizar y reflexionar sobre el diseño de situaciones didácticas que elaboraron para el grupo al que asistieron la primera jornada, con el propósito de que tal diseño pueda ser modificado o ajustado según las condiciones y características de la realidad educativa del CAM; los siguientes días aplicarán por lo menos dos situaciones didácticas diarias, además, el estudiante compartirá el espacio con el maestro del grupo, es decir, esta jornada no implica estar como responsable del grupo todo el tiempo, sino que habrá actividades que realice el maestro de grupo y apoyado por el normalista y otras que son su responsabilidad pero puede contar con el apoyo del maestro, de tal forma que las negociaciones y acuerdos que tenga con este último durante la primera jornada serán determinantes para el éxito de la segunda (Programa de estudio, 2006, p. 2).

En el sexto semestre, el estudiante llega a la última parte de las actividades de acercamiento a la práctica escolar. Continúa realizando las JOPD en el CAM donde las realizó en el quinto semestre. El periodo de las Jornadas se divide en dos.

Son dos jornadas: la primera es de una semana. En ella los estudiantes durante los tres primeros días realizarán actividades de observación y ayudantía, los dos días restantes continuarán observando, pero también aplicarán situaciones didácticas que previamente acordarán con el maestro del grupo. Esto implica que deberán planear y organizar todo lo necesario durante la misma semana.

El conocimiento que obtenga de la primera jornada será esencial para el diseño y planeación de la segunda, la cual tiene una duración de dos semanas continuas y debe realizarse en el mismo grupo visitado para aprovechar el conocimiento obtenido en la primera visita. Para esta segunda jornada los estudiantes observarán dos días para analizar y reflexionar sobre el diseño de la propuesta curricular adaptada que elaboraron para el grupo al que asistieron la primera jornada, con el propósito que pueda ser modificado o ajustado según las condiciones y características de la realidad educativa del CAM; los siguientes días aplicarán la propuesta y serán responsables del grupo todo el horario. Los estudiantes deben continuar acordando con el maestro titular durante las dos jornadas para garantizar que se esté brindando una atención educativa adecuada a los alumnos (Programa de estudio, 2006, pp. 8-9).

Una vez planteado el desarrollo de las JOPD para el estudiante de la licenciatura en Educación Especial, emerge la pregunta, ¿cómo asumen la formación inicial docente los estudiantes de la licenciatura educación especial en la USAER y CAM donde realizan los periodos de práctica? El objetivo que atiende esta investigación es, analizar la asunción de la formación inicial docente de los estudiantes de la licenciatura en Educación Especial en la USAER y CAM donde realizan las Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar.

MARCO TEÓRICO

La perspectiva teórica que analiza la formación inicial docente del estudiante de la licenciatura en Educación Especial, es desde el saber docente. Con el saber se atiende la vida cotidiana (Heller, 2004), pues en ella está lo común a todos, donde se establecen códigos que se legitiman, validan o refutan.

Con el saber docente se enfrenta la cotidianidad escolar. Mercado (2010), al respecto plantea que los profesores siempre saben cómo atender la realidad educativa, a la vez, reproducen y construyen nuevas maneras de vivir en la escuela. Es por eso, que el recreo escolar, las clases, las horas de deporte, la interrelación con los padres de familia, se hacen familiares, se genera intimidad al interior del centro escolar entre los actores. En sí, toda la vivencia que ahí se da configura la vida escolar.

Tardiff (2004) enuncia que los saberes docentes integran saberes de diversas fuentes, los cuales se constituyen en saberes disciplinarios, curriculares, profesionales (incluidos los

de las ciencias de la educación y pedagogía) y experienciales. Estos saberes se pueden adquirir, desarrollar y contrastar en las actividades escolarizadas, y en el acercamiento a la práctica escolar, es decir, durante la jornada pedagógica.

Todo saber implica un proceso de aprendizaje y enseñanza, estos procesos resultan complejos cuando hay una mayor sistematización y formalización de las ciencias y los saberes. Estos saberes suelen ser integrados a procesos de formación institucionalizados que son coordinados por los agentes educativos (Tardiff, 2004), por lo que la formación inicial es un proceso pedagógico fundamental para la conformación de saberes docentes.

La formación inicial docente, entonces, al sumergirse en los contextos de la vida escolar, aprende, reconoce y valora lo que ahí se vive. Charlot (2008), al respecto señala que

El individuo formado es aquel que, a través de sus prácticas, es capaz de movilizar los medios y las competencias necesarias (a las suyas, pero también eventualmente a las de otros) para alcanzar un fin determinado en una situación dada. La práctica es direccionada: lo que da pertinencia es la relación entre medio y fin. La práctica es contextualizada: debe poder controlar la variación: no solo aquella previsible, normalizada, sino la minivariación, como desvío de la norma, como imprevisto, como expresión de la inestabilidad inherente e irreductible de cualquier situación (2008, p. 92).

Así entonces, el saber que se construye en la práctica está en función de atender la cotidianidad. En el caso del saber docente, es con ese saber de práctica intencional establecido en el plan de estudio, que se forma el razonamiento, en la intención de comprender y entender al actor que hace la escuela: estudiante, profesor, entre otros. El plan de estudio, es entonces el representante de la razón institucional, el cual asumen los profesores como el modelo que orienta la práctica educativa y desde la cual configuran su hacer para la atención de los estudiantes (Zacarías y Luna, 2018).

El saber ser docente se adquiere de la profesión docente, que si bien parte de ese saber vinculado con la racionalidad del plan de estudio, mas, hacerse docente tiene que ver en la manera en que se elabora esa presencia, en donde se tienen que pensar los modos en que se establecen las relaciones en el centro escolar (Contreras, 2010). Es reflexionarse en el saber,

“en el modo propio de vivir las situaciones educativas, aquellas que nos permiten estar de verdad” (Contreras, 2010, p. 65).

El contexto de la realidad educativa, es pues el cultivo del saber de las certezas con la que se atiende la cotidianidad. Desde esas certezas se da al estudiante la validez del desempeño escolar, pues,

sabemos que una gran parte de toda esta forma de mirar nuestro trabajo, afrontar sus dificultades y proporcionar lo que está en nuestra mano y acompañar la formación de nuestros estudiantes, la hemos ido cultivando como nuestro personal bagaje profesional, conformando así un saber y un modo de saber que no se representa con los patrones de las materias, ni con las epistemologías en uso (Contreras, 2013, p. 127).

El saber docente entonces, si bien encierra el planteamiento del sistema educativo a través del plan de estudio, se fortalece con la cotidianidad del centro escolar. La intención por tanto de ese saber, sitúa un tipo de enseñanza para la continuidad de la cultura y de la formación ciudadana.

METODOLOGÍA

La investigación se diseñó a partir del enfoque cualitativo (Van-Manen, 2003; Flick, 2014), emplea el uso del método de análisis de contenido (Navarro y Díaz, 2009) para la indagación de cómo se configura la formación inicial docente el estudiante de la licenciatura en educación especial a partir de la información que registra en los diarios de trabajo que realiza al terminar la Jornada de práctica docente de un día.

En este sentido, se solicitó a estudiantes que cursan el tercer y quinto semestre de la licenciatura en educación especial de la escuela normal de licenciatura en Educación Especial de la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria, en Tapachula, Chiapas; que permitieran leer sus diarios de trabajo que elaboran en las Jornadas de Observación y Práctica Docente. Se revisaron 44 diarios de trabajo, de un total de 44 estudiantes inscritos en ambos semestres.

A partir del corpus de datos, se seleccionó a cuatro diarios de trabajo (dos de tercer semestre y dos de quinto semestre), donde estuvieran contenidas las ideas que hacían común la sistematización de un día de JOPD. El proceso implicó la lectura atenta de qué es aquello que toman como relevante, qué reflexionan de la intervención realizada y cuáles son las dudas que se generan durante la jornada pedagógica.

Para el análisis de la información obtenida se estableció el criterio de comparación de los textos escritos de cuatro fuentes en diferentes situaciones (Bardin, 1986), de donde los datos cifrados condujeron a la estructuración de las subjetividades enfocadas a vivencias de la práctica docente, los cuales representa el discurso del alumno.

En relación al análisis de los textos escritos (diarios de trabajo) se elaboraron 3 preguntas para atender el contenido.

¿Qué descripciones deriva de la jornada de práctica docente?

¿Qué reflexiones hace de las impresiones?

¿Qué dudas le emergen de la cotidianidad vivida en un día en el centro escolar?

RESULTADOS

Una vez analizado el corpus del contenido textual de los diarios, se encontró que los estudiantes describen lo que sucede en el aula: las relaciones sociales de los actores y el trabajo pedagógico.

La maestra inició cantando una canción, luego preguntando y mencionando el nombre del alumno. De acuerdo a las características que presenta el alumno, noté que presenta Trastorno del Espectro Autista. El alumno hacía movimientos involuntarios y se metía la mano en la boca para morderse los dedos, por eso mismo su tía, quien estaba a su lado, lo tomaba de un brazo y le quitaba a cada ratos la mano de la boca, o lo sostenía muy fuerte para que el alumno no se auto golpeará, por su parte, la maestra intentaba enseñarle y también le ayudaba a quitarse la mano o la playera que se echaba a la boca, pero en un momento determinado, el estudiante se veía desesperado y comenzó a golpear la mesa con los pies y las manos (A14-5S).

Estaban en el aula cinco alumnos con diferentes discapacidades, inicié la clase con una retroalimentación del tema del plato del bien comer, pedí la participación de los alumnos para orientar al niño ciego, después de una media hora de estar explicando, les dejé una actividad que consistía en que los alumnos identificaran las verduras y frutas que consumiera en casa, para el niño ciego le llevé material con relieve para la identificación de sus alimentos que consume (A6-5S).

Las maestras tanto de USAER y regular me estuvieron apoyando en el control del grupo y aconsejando, por ejemplo, en que no debo de dejar de hablar y de llamar su atención, aunque se esté realizando la actividad porque si no, ellos pierden la atención de lo que están haciendo y se distraen con sus compañeros o con otras cosas, y si uno se distrae, los demás empiezan a perder interés en la actividad. Considero que esa actividad no tuvo el resultado esperado, tanto por el material que se usó y por la forma de realizar la actividad (A11-3S).

En este día al iniciar la jornada en la escuela Fray Matías de Córdoba, al iniciar la jornada, la maestra pasó lista y todos los niños asistieron, en cuanto terminó el niño que siempre se la pasa haciendo escandalo estaba callado y otro niño dijo “Kevin anima el salón esta todo aburrido”, todos se empezaron a reír. La maestra los regañó y el niño habló, “estoy enfermo de la garganta” (voz ronca). La maestra me dijo que saldría un rato y que interviniera porque después se irían a música. Inicié con la tarea, casi nadie la entrego, les dejé una actividad, todos participaban y como era de esperarse, como todo el grupo hacía mucho escándalo (A20-3S).

En cuanto a las descripciones que emergen de un día de JOPD, los estudiantes se centran en aspectos de asombro, pero se involucran, además, saberes disciplinarios al hacer alusión de una necesidad educativa especial y los elementos pedagógicos como materiales didácticos pertinentes para generar aprendizaje. Aunque se puede comprender saberes experienciales implicados en la cotidianidad del contexto escolar.

En cuanto a cómo asume el estudiante el proceso formativo en educación especial a partir del acercamiento a la práctica educativa, se destaca lo siguiente.

Me di cuenta como muchos dicen que el maestro no solo es el que imparte la clase, sino también es consejero, el que se encarga de los problemas que se presenten con sus alumnos sin tomar partido por nadie (A20-3S).

Este último día, considero que me sirvió para identificar ciertas cosas que tengo que mejorar al trabajar con todo el grupo y de manera individual. También para concientizarme más de que estoy trabajando con alumnos de preescolar y se necesitan de muchas actividades que llamen su atención e interés, ya que jugar es lo que les gusta hacer. Aunque trabajar con todo el grupo no sea una de las actividades que realiza en sí una maestra de Educación Especial, pienso que ayuda mucho para realizar adecuaciones a las actividades diarias que se realizan con todo el grupo (A11-3S).

Realmente las experiencias te marcan en gran magnitud, no me había enfrentado a un trabajo en CAM, es realmente sorprendente que los docentes puedan trabajar con la gran cantidad de alumnos que cuenta cada salón. Esta primera jornada de prácticas me benefició para conocer más al grupo, sus gustos, cómo trabajan, aunque sé que me falta mucho, así mismo al no tener la valoración de cada alumno no se puede realizar un trabajo adecuado (A14-5S).

En general terminé demasiado agotada, incluso más que cuando estuve a cargo del grupo en el aula, considero que éste agotamiento se debe a que no es lo mismo realizar una actividad al aire libre como en el salón, ya que el hecho de estar a la intemperie con los alumnos implica que ellos se desplacen en terrenos más extensos y por ende yo tengo que desplazarme tanto como ellos lo hagan para estar al pendiente de ellos, y no solamente de mi grupo, ya que también terminé cuidando a alumnos de los demás grupos y eso fue satisfactorio para mí (A6-5S).

El estudiante analiza su actividad realizada durante la jornada, relaciona sus experiencias al saber docente, lo que conlleva a reflexionar su práctica educativa, y expresa admiración por la labor del docente de educación especial, además de reconocer que hay actividades que no son propias; hay elementos coincidentes como sorpresa y agotamiento en el advenimiento de la práctica docente.

Las dudas, impresiones e incertidumbres con las que cierran los diarios de trabajo los estudiantes, no precisamente refieren a la vivencia del día, sino, que se tornan problematizadoras del quehacer docente.

Mis impresiones del día de hoy fueron acerca de dudas, incertidumbres y nervios al buscar la implementación de actividades con el alumno que presenta TEA, de igual manera me causaron dudas, como las siguientes; ¿Cómo trabaja la profesora cuando asisten en un día todos los alumnos de su salón?, ¿Por qué, si le dan medicamentos al alumno, no se observan cambios en su conducta? ¿Por qué si el alumno estaba enfermo lo llevaron al CAM así? ¿Con qué alumno se le es más complicado trabajar la maestra? (A14-5S).

Cabe recalcar que las actividades estructuradas de hoy, no estuvieron contempladas en mi planeación como tal. Con base a este día me impresionó que los alumnos tiendan a prestar más atención cuando le enseñas algo novedoso, y aunque la actividad sea muy dinámica si ya la practicaron con anterioridad no les generará interés (A6-5S).

Por consiguiente, Isaac apertura la actividad lanzando el cubo, pero con frecuencia emite comentarios referentes a que no quiere hacer la actividad y a que se encuentra cansado. Esto me genera conflicto, ya que no había pasado mucho tiempo desde que se ofreció para dar inicio, pero me decido a animarlo. Durante su participación pude percatarme de que Santiago con frecuencia intentaba ayudarlo, interpretando el verso según el tono de voz que le correspondía a su compañero, lo que en primer lugar consideré como algo factible para que éste viera el ejemplo, pero después decidí comentarle a Santiago que dejará de hacerlo, pues debía aprender a respetar turnos, favoreciendo a su vez la autonomía de Isaac para resolver por sí solo la situación a la que se encontraba expuesto... aunque me surgen dudas relacionadas con el porqué Isaac siempre se muestra con esa actitud durante las clases, pues a esto se suma que no realiza las actividades en el aula, ni en casa (A11-3S).

En estos cuatro días me he podido dar cuenta que tuve una rutina en el salón de clases: llegar y ayudar a la maestra en algo que necesité, sacar la silla de rueda y esperar a Martha, llevarla al salón de clases y esperar a que entre la maestra. Tratar de que Martha realice las actividades, cuidar que no se lastime, que no se esté mordiendo, acomodarla cada vez que se resbala de la silla, darle de comer, estar con ella en receso, también ayudar a los alumnos si necesitan algo, vigilarlos cuando la maestra sale del salón, buscar material que la maestra no puede encontrar, etcétera. Me gustaría que la semana de enero pueda apoyar de manera más significativa a los alumnos con Necesidades Educativas, conociendo con anticipación los temas que van a ver y adecuarlos principalmente a Martha. No sé con exactitud si esta es la labor que realizan las maestras de Educación Especial, pero me agradaría realizar un aporte específico (A20-3S).

El estudiante al realizar las JOPD observa e interviene. Desde estas dos acciones va fortaleciendo la formación inicial docente en Educación Especial. La manera en que describe,

se impresiona y duda, es un puente que conecta a los enfoques teóricos que analiza en la escuela normal.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Si educar en estos tiempos es reconocer la diferencia del otro para estar con él, entonces, la formación de la docencia, trasciende la prescripción de un plan de estudio en torno a la enseñanza del ideal ciudadano a formar. Pues, a partir de la información que se analizó en los diarios de trabajo de los estudiantes, se encontraron tres situaciones: reconocer qué se vive en la cotidianidad escolar, cómo enseñan los contenidos escolares, y qué problematizaciones emergen de la realidad educativa observada.

Así entonces, cuando el estudiante refiere a la atención que se da a los estudiantes que presentan necesidades educativas por los profesores en servicio -sea de USAER, de CAM o de aula regular-, deja ver que la función docente está sujeta a la prescripción que el Sistema Educativo Mexicano establece. A la vez, dan cuenta de las inmediateces que suceden en el aula, por ejemplo: la angustia que le produce a la estudiante de la educación especial de por qué llegan estudiantes enfermos al aula; y, tener la inseguridad de que, si lo que hace la profesora titular del grupo, es lo que tiene que hacer una profesora de educación especial.

Se destaca en la narración escrita de los diarios, que es en el contexto de la realidad educativa donde se fortalece la formación inicial docente, pues permite entender que la vida cotidiana escolar fortalece el carácter de ser profesor para la educación especial. Así, por ejemplo, cuando una estudiante hace referencia que se ha quedado a cargo del total del grupo en el que son asignados, como si fueran los profesores de grupo, asume que no solo es el contenido académico el que tiene que trabajar, sino que, es toda la emoción que en ese momento se refleje. Incluso cuando se hace mención que se tiene que fortalecer las habilidades para el control de grupo, es un sentir que va identificando necesario para poder impartir clase. Sentir que va fraguando el ser docente, en estos acercamientos a las actividades de la práctica escolar, tal como plantea el plan de estudio en el perfil de egreso.

Si bien en un fragmento del diario se mencionan algunas necesidades educativas que encuentran en el aula y se reconocen las actividades que realizan las profesoras titulares -en este caso del grupo de CAM-, esta identificación de necesidades es de vital importancia, porque de acuerdo al plan de estudio para la formación del licenciado en educación especial (2004), el estudiante se forma con conocimientos teóricos de psicología, medicina y pedagogía. Resulta entonces, que la singularidad que fortalece al tener los acercamientos a los contextos de la práctica escolar, ponen en dinámica la teoría que aprende de las tres disciplinas, pues como se lee en los diarios, no solo da cuenta de qué cantos ocupa la

maestra, sino que también nombra la discapacidad que puede presentar un estudiante con necesidades educativas especiales.

El saber que el estudiante adquiere en el acercamiento al contexto de la práctica escolar, se centra en tres aspectos: ver, escuchar y reproducir. Ve lo que hacen los profesores titulares con los estudiantes -le cantan canciones, moderan la conducta agresiva del estudiante, el profesor es consejero-, así mismo, reconoce cuáles son las palabras claves que se tienen que emplear para que los estudiantes presten la atención: callar al grupo, darles imperativos, ser prescriptivo y restrictivo. Todo lo anterior, es reproducido cuando se les pide que se queden a cargo del grupo de alumnos, o bien, cuando la ayudantía de la práctica docente, se centra en un estudiante. Pues reconocen no solo las estrategias didácticas para trabajar los contenidos escolares del plan de estudio, sino, para la relación de convivencia con los estudiantes dentro del aula.

Así entonces, la formación inicial docente de estos estudiantes, se problematiza al dar cuenta de lo agotador que puede ser un día de jornada escolar, de la innovación constante que tienen que hacer los profesores para captar el interés de todos los estudiantes, de lo que tiene que conocer teóricamente el profesor para enseñar el contenido escolar de acuerdo a la necesidad educativa que se presente. Más, qué hay en esa decisión de los padres de familia al dejar a su hijo con situaciones de salud inestables en la escuela, a cargo del profesor.

Los saberes experienciales adquiridos durante las jornadas pedagógicas, se encuentran fincados en el trabajo cotidiano del contexto escolar. La reflexión que el estudiante de educación especial hace de su práctica le implican los saberes disciplinares, por ello, la práctica pedagógica no está constituida por un solo tipo de saber, sino de saberes obtenidos de diversas fuentes (Tardiff, 2004).

El saber que construyen los estudiantes a partir de las JOPD les da elementos para configurar la cotidianidad escolar.

Aprenden la manera en que se trata al alumno, las rutinas escolares, y las estrategias que hay que usar ante situaciones previsibles o no que suceden en el aula y la escuela (Contreras, 2010, 2013).

CONCLUSIONES

Al analizar la asunción de la formación inicial docente en los estudiantes de la licenciatura en Educación Especial en la USAER y CAM a partir de los diarios de trabajo que elaboran en las JOPD –en las actividades de acercamiento a la práctica escolar-, se encuentra que la impresión de la vida cotidiana escolar es donde centran su atención al redactar las vivencias de un día: ver, escuchar, reproducir. La asumen como la cotidianidad que no viven, pero, que auguran que esas vivencias tendrán cuando realicen las prácticas

intensivas en condiciones reales de trabajo, y cuando sean los profesores titulares para atender la USAER o CAM.

Lo anterior denota la exterioridad de la práctica docente, porque, aunque en la formación inicial los saberes científicos y pedagógicos constituyen la identidad de formación docente no determina que los contenidos aprendidos en el aula sean de utilidad en sus actividades. Es por ello que, en el diario de trabajo, se aprecia el discurso docente, el cual se nutre por las vivencias obtenidas, y estos discursos reflejan la conformación docente.

Así entonces, la formación inicial docente para la educación especial que asumen los estudiantes se entreteje entre el planteamiento de la prescripción del currículo escolar, y el saber con el que atienden la cotidianidad escolar los profesores. Por tal, emergen betas de indagación, 1) el estudiante que realiza prácticas intensiva en condiciones reales de trabajo, qué saberes docentes posee al terminar la formación como licenciado en educación especial, 2) al interior de la escuela normal, qué saber docente comunica el formador, 3) cómo convergen en la formación inicial docente para la educación especial, el conocimiento teórico que establece el plan de estudio de la licenciatura, y la experiencia que ha tenido el profesor-formador en torno a la educación especial.

REFERENCIAS

- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo: TRILCE.
- Contreras Domingo, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 61-81.
- Contreras Domingo, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (3), 125-136.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Mercado, M. R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social: La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Navarro, P., y Díaz, C. (2009). Análisis de contenido. En J. M. Delgado & J. Gutiérrez (Coords), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177-224). España: Síntesis.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Van-Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books, S. A.
- Zacarías, M. y Luna, M. J. E. (2018). Saber docente para la atención del servicio de USAER en una región de Chiapas. *Revista Praxis Investigativa ReggDIE*, 10 (18), 79-90.

LA INSERCIÓN DE LOS EGRESADOS DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS AL CAMPO LABORAL

Violeta María Alina Cortés Galván

vimalicgal@gmail.com

María Guadalupe Ugalde Mancera

guadalupeumdos@yahoo.com.mx

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

RESUMEN

La ponencia se deriva de la investigación realizada para el proyecto institucional Seguimiento de egresados de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, específicamente a partir de los egresados del año 2014 y tiene el propósito de identificar los procesos de formación en la etapa de inserción de los profesores al servicio profesional docente, a través de la mirada de cinco directores de educación primaria que trabajan con egresados de la generaciones que van desde el año 2014 y posteriores.

Se centra en los conocimientos que demanda la etapa de inserción, la descripción que se hace de los procesos formativos en esta etapa y una posible visión de lo que podría ser un proceso sistemático de inducción-capacitación en el momento del ingreso.

PALABRAS CLAVE: inserción, inducción, identidad profesional, examen de ingreso, aprendizajes

INTRODUCCIÓN

El proyecto institucional de seguimiento de egresados que se realiza en la BENM y se inserta en el proceso general de evaluación institucional responde a las políticas educativas nacionales, emanadas del Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018 para el nivel de educación media y superior, tiene como principal objetivo el conocer la situación de los profesores que ingresan al servicio profesional docente y el impacto que la formación inicial tiene en su desempeño así mismo, nos permite retroalimentar el tipo de preparación que reciben en la Escuela Normal y cómo mejorar las acciones del día a día en nuestra institución.

Entre las preguntas que orientan el trabajo del proyecto se encuentran las siguientes:

¿Bajo qué condiciones laborales se insertan los recién egresados al servicio docente?

¿Cómo es vivido por los profesores principiantes el proceso de inserción e inducción al servicio docente?

¿Cómo empieza el profesor novel a desarrollar un estilo de práctica propio?

¿Cuál es el impacto que tiene la formación inicial en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros para los egresados?

¿Cuáles son las condiciones actuales en que ingresan los profesores noveles a la escuela primaria?

¿Cuál es la principal problemática que enfrentan en su primera etapa de trabajo en el aula?

El proyecto se sustenta en los lineamientos y principios de plantea la ANUIES para las escuelas de educación superior con el propósito de recabar información sobre las condiciones, circunstancias y retos que enfrentan los egresados durante la primera fase del proceso de inserción a la docencia, algunos de los planteamientos que recuperamos en este estudio se relacionan con la complejidad en que intervienen factores tanto escolares como extraescolares que inciden en las experiencias de los egresados en el campo de trabajo cómo son algunas variables socio económicas, culturales y educativas que permiten explicar situaciones tanto de los comportamientos de los egresados como de su desempeño laboral así como también, algunas variables personales como son la edad, género y expectativas de los maestro noveles, por otro lado también recuperamos la idea del contexto como un factor que dada la heterogeneidad y diversidad de los espacios de trabajo donde se desenvuelven los egresados puede ayudar a entender y sistematizar las diferentes experiencias que presentan en su inicio como profesionales de la educación.

Hemos revisado diversos documentos relacionados con los estudios de egresados en el país y en otros, entre los principales autores que estamos siguiendo para sustentar las investigaciones en el campo de trabajo están Sandoval 2009, Carlos Marcelo (1995), Díaz Barriga (, Bolívar, Candela Tarres María Luisa.

En estos estudios se plantea el complejo camino de la formación de docentes y específicamente, la etapa de inserción a la docencia como un proceso en el que se generan tensiones, contradicciones y aprendizajes cuya importancia radica en la conformación de una identidad docente que se ha iniciado con la formación inicial pero que se consolida en el momento en que el profesor, profesora, llega a su centro de trabajo y establece un conjunto de interrelaciones, que de acuerdo a su actitud y forma de enfrenarlas ha de constituirse en un profesor como le ha llamado la actual reforma "idóneo".

LA INSERCIÓN EN EL SERVICIO.

Wilson y Darcy definen la iniciación o inserción como el proceso mediante el cual la escuela lleva a cabo un programa sistemático de apoyo a profesores de cara a introducirles en la profesión, ayudarles a abordar los problemas de forma que refuerce su autonomía profesional y facilite su continuo desarrollo profesional (1987:143).

Los cambios que sufre el docente al pasar de estudiante a profesor principiante y de este a experto suceden a través de una serie de estadios y transiciones. Es un proceso de socialización permanente.

Lucas Martín (1986:357) define la socialización como el proceso por el que una persona se hace miembro funcional de una comunidad, adquiriendo la cultura que le es propia. Es decir, socialización es el proceso de adquisición de una cultura en caso del profesor novel la cultura institucional.

Los programas de iniciación (inducción) al igual que cualquier otra actividad de formación del profesorado incluyen, según Carter y Richardson (1989) tres componentes fundamentales: un concepto de enseñanza y formación, una selección de conocimiento que se considera adecuado y necesario que el profesor principiante posea y una idea de cómo se adquiere, es decir estrategias formativas que facilitan su adquisición e inserción en el sistema.

En este sentido con las nuevas políticas surgen dos modalidades de formación permanente la tutoría y la inducción.

La tutoría se plantea como el hecho de que hay personas en la escuela cuya experiencia e interés de alguna manera les permite asesorar a los profesores principiantes con el fin de dar sentido a la iniciación al introducir, acompañar, dialogar en el proceso de iniciación.

El papel desempeñado por el mentor (tutor) aparece como uno de los componentes que mayor influencia ejerce en los programas de iniciación (Guyton, 1990:11)

Hay poca literatura al respecto, las actividades de tutoría comprenden observación, supervisión, planes de desarrollo personal, trabajo con el tutor, orientaciones del más experto apoyo con materiales, asesorías en relación a problemas que se presentan.

La tutoría atiende tres aspectos de la vida del profesor novel: sociales, emocionales e intelectuales; de acuerdo a Marcelo,

“los programas de iniciación o inducción tienen la finalidad específica de facilitar la adaptación e integración del nuevo profesor a la cultura escolar existente o

normativamente establecida, se trata de facilitar el acceso a la ecología, es decir a las intenciones, estructura, curriculum, pedagogía y sistema de evaluación que caracteriza y diferencia a la escuela ..." (1998d:71)

Problemas y necesidades a que se enfrentan los profesores noveles (PN)

Aun es escasa la información que se maneja sobre el trayecto de inserción laboral que permita retroalimentar de manera amplia estos procesos; según Marcelo García (1995), los principales problemas a que se enfrenta los **PN** son dificultades en la disciplina, la motivación de los alumnos, la organización del trabajo y los materiales de enseñanza.

Por otra parte, las investigaciones reportan también: el trato con los padres de familia, el desconocimiento del contexto, el manejo de la normatividad y gestión.

Esta etapa, Marcelo (1995) la ubica como un período de *transición* de estudiantes a profesores, caracterizada por tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos en el cual habrán de adquirir conocimiento profesional además de un cierto equilibrio personal.

En este marco conceptual un papel preponderante para el análisis de los procesos de inserción lo marcan las políticas educativas que delinean las acciones sobre el tema, sobre todo a partir de las Reformas de 2013.

Las políticas educativas internacionales y nacionales como factor determinante en los procesos de inducción

Se entiende a la política educativa de acuerdo con Easton (1953) como las normativas que presuponen ciertos valores y orientan a las personas hacia la acción, pero de un modo autoritario, su legitimidad, deriva de una autoridad sea un gobierno, corporación o institución social como el sistema educativo.

La autoridad a través de las políticas se convierte en el poder legítimo lo cual se logra a través de diversas normas y prácticas institucionales generalmente de un poder o grupo hegemónico.

La política tiene tres aspectos clave: textos, discurso y efectos, están codificadas en función de lo que se ordena y los que se debe hacer.

¿De dónde procede la legitimidad de una política y como se ejerce o se asigna? El estado nación por tradición tiene esa autoridad.

El estado usa su autoridad para justificar las políticas y a la vez utiliza las políticas para justificar su legitimidad y su autoridad.

Utiliza diversas organizaciones profesionales, organizaciones institucionales y los medios para asegurar que sus políticas sean implementadas del modo deseado (gobernabilidad).

Es un estado institucional, territorial y centralizado.

Los procesos de implementación de las políticas son relevantes, las palabras de un texto político a menudo son cuidadosamente elaboradas y ocultan la controversia y los compromisos involucrados en la construcción del texto real. El texto siempre está influenciado por el contexto de su producción que en años recientes ha estado cada vez más moldeado por los discursos de la globalización y los discursos globalizados.

Los discursos políticos ya no se sitúan en lo nacional, sino que provienen cada vez con mayor frecuencia de las organizaciones internacionales y supranacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico (OCDE). El banco Mundial y la Unión Europea, por lo tanto, ahora la político es multidimensional, multinivel y tiene lugar en múltiples lugares.

Las políticas tienen una historia. Presiones internacionales y formación de grupos políticos en el país especialmente en las normales.

La política en México está cambiando e involucra una compleja adaptación en lo local regional, nacional y global.

El problema es que no siempre comprenden una financiación y apoyo adecuado para el desarrollo profesional, es una política de hacer más con lo mismo.

Más bien es como un intento de estrechar el cerco del control estatal sobre las prácticas docentes con la consiguiente resistencia, conflictos y baja moral de la profesión, un claro ejemplo es la presión que ejercen los exámenes estandarizados como PISA. Aunque no siempre responden a las situaciones reales de la educación mexicana.

Los profesionales de la educación se han hecho más escépticos respecto a los programas de reformas y por tanto menos comprometidos a aplicar fielmente la política por lo que con frecuencia se producen consecuencias no previstas o intencionadas. Se convierte en una interacción confusa de confianza/desconfianza en los discursos sobre la reforma del sector público de la educación. (Ball 2007).

Diversas organizaciones internacionales han colaborado en las nuevas formas de gobernabilidad de la educación en México una de ellas, la que más ha influido probablemente el la OCDE (La organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) ha sido un componente legal de este nivel global de gobernanza

Creada en 1961 bajo el plan Marshall por EUA para la reconstrucción económica de la posguerra europea., se contempla como una organización intergubernamental formada por

los 30 países más desarrollados que producen dos tercios de los bienes y servicios del mundo y que están comprometidos con los principios de la economía del mercado (neoliberalismo) y la democracia plural (OCDE 1997)

Aunque es un organismo económico desde su creación ha enfatizado su intervención en la educación y el rol que debe jugar en el desarrollo económico y social, cuya función ha sido la formación de capital humano para nutrir a la economía.

Entre otros objetivos tiene el de fomentar la capacidad científica y tecnológica y por extensión formar en ciencias y matemáticas en las escuelas. Su interés es fomentar la eficiencia y el crecimiento económico y los propósitos sociales de la educación., la educación se considera cada vez más en términos instrumentales sirve en interés primario de la organización económica, se enmarca en los discursos de globalización y economía del conocimiento.

Desde esta perspectiva y a partir de los años noventa la OCDE es un organismo internacional que ha estado determinando las políticas nacionales que orientan el ingreso, promoción y permanencia de los profesores en la educación básica y que modifica sustancialmente las formas y condiciones en que los maestros se insertan al sistema laboral.

Desde esta mirada es que nos acercamos al proceso de inserción al servicio como la fase inicial que viven los egresados en su desempeño profesional y que de alguna manera va definiendo las experiencias que tienen los mismos y nos cuentan a través de la narrativa personal que nos ha permitido conocer y entender este nuevo mundo.

CONTEXTUALIZACIÓN

La investigación que hemos emprendido en el proyecto institucional de seguimiento de egresados busca indagar sobre las situaciones concretas que viven los alumnos desde su inicio en la escuela normal hasta sus seguimientos al egresar de la misma a través de diferentes subproyectos: acceso a la carrera, trayectoria formativa inicial, inserción al servicio, desarrollo profesional, estudio de empleadores y consideraciones teóricas para el estudio de egresados. De los hallazgos identificados buscamos vislumbrar formas, contenidos y principios que orienten la manera de entender y desarrollar la formación inicial y continua de docentes hacia miradas críticas centradas en la auto reflexión y la reflexión colectiva de las comunidades académicas en los centros de trabajo.

El programa que presentamos lo organizamos una comisión de ocho formadoras de docentes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y va dirigido a estudiar las condiciones de inserción de los alumnos que egresan de la misma.

Tiene un carácter anual y la población objetivo, son profesores egresados que proceden mayoritariamente de la Ciudad de México y el Estado de México quienes esperan

obtener un lugar de trabajo en cualquiera de las dos entidades o en algunos estados cercanos (Puebla, Querétaro, Guanajuato)

Los egresados se insertan en tres tipos de contextos: urbano, urbano marginal y rural siendo por ende diferentes las demandas que tienen respecto a su labor y en su relación con el entorno.

Como una característica común encontramos que el 90% de los egresados son mujeres en una edad promedio entre 22 y 26 años provenientes de un medio económico medio o medio bajo, cuyas expectativas son mejorar su calidad de vida, pero a la vez contribuir a mejorar las condiciones socioculturales y educativas de los niños que se constituyen en su responsabilidad durante los seis años correspondientes al nivel primario.

ANTECEDENTES

El proyecto de investigación se inicia en el 2006 como resultado de la inquietud personal de la profesora Clara Martínez Camacho, como tema de su tesis de maestría, en ese momento no se planteaba como una necesidad institucional a pesar de que Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ya lo marcaba como un programa prioritario.

Entre 2006 y 2012 se mantiene por el interés personal y con el apoyo de algunos compañeros pero, es hasta 2012 que la modificación del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria y luego en 2013 con la Reforma Educativa del estado, la institución considera la necesidad de sistematizar y documentar la experiencia de los egresados sobre todo, con la introducción de algunas políticas que resultan novedosas para los profesores noveles, entre las que se pueden mencionar: la implantación del examen de ingreso al servicio profesional de carrera, los lineamientos para el ingreso, promoción y permanencia de los profesores en el servicio, la creación de las figuras de tutor y proceso de inducción al servicio, entre otros factores, que surge la preocupación de conocer cómo se dan éstos y qué papel juega la formación inicial en ellos.

Es así como actualmente hemos enfatizado el estudio de seguimiento de egresados en generaciones 2016 y 2017 que son las dos primeras del plan 2012 y serán objeto de la presentación del programa en este VI congreso Internacional de Profesorado Principiante e inducción a la docencia.

METODOLOGÍA

Se trata de un estudio mixto que incluye elementos cuantitativos y cualitativos, que inicia con la recolección de datos en situaciones dialógicas mediante la realización de entrevistas a profundidad, aplicación de cuestionarios, narrativas y entrevistas focales, así como registros y transcripciones de casos de alumnos egresados de la Licenciatura en Educación Primaria generaciones 2016 y 2017, de la B.E.N.M, cuyas edades oscilan entre 21 y 26 años.

Durante el desarrollo de esta investigación, a través de la escucha atenta en la que hemos privilegiado la voz de las informantes, hemos encontrado que sus trayectorias nos proporcionan abundante información respecto acerca de cómo vivenciaron este primer momento de inserción a la docencia que implica su llegada a la escuela primaria.

En un segundo momento se convoca a un encuentro anual de egresados donde presentan sus experiencias mediante un ensayo que recupera la narrativa como una estrategia que abre la posibilidad de dar voz a los involucrados: profesores noveles.

Desarrollo 2016 – 2017

Para el ciclo escolar 2016 – 2017 el proyecto de seguimiento de egresados en la BENM trabajo con la primera generación de egresados del plan 2012.

- Las acciones que se marcaron para desarrollar el programa de trabajo fueron:
- Integración del directorio de la generación 2012 – 2016
- Realización de entrevistas individuales a los alumnos invitados (cinco alumnos)
- Organización del II encuentro de Egresados de la BENM generación 2016

Análisis y sistematización de experiencias presentadas por alumnos en torno a inserción al servicio profesional docente

Diseño e integración del libro sobre experiencias.

Entrevista a directores sobre su percepción de los procesos de inserción de egresados de la BENM (cinco directores)

En cuanto a la integración del directorio generación 2012 – 2016 comprendió la recopilación de datos personales de 356 alumnos que conformaron la generación como paso previo a la organización de las acciones de seguimiento e indagación del desarrollo del proceso de inserción.

De este universo fueron convocados, mediante libre participación, a incorporarse al programa, aproximadamente, el 50% de ex – alumnos; respondieron 12 PN, que fueron entrevistados mediante la técnica de entrevista a profundidad con el propósito de conocer sus

experiencias en relación a los primeros momentos de acercamiento al centro de trabajo; convocatoria para el examen de ingreso al servicio profesional docente, cursos de capacitación para el mismo; el proceso de contratación, la llegada a la escuela de los *profesores idóneos* o bien, las expectativas y situación de los no idóneos; el trabajo de inducción realizado por los directores y la asignación de tutores de acuerdo a las nuevas políticas y las interrelaciones con la comunidad escolar y el entorno social.

Esta investigación nos permitió seleccionar 5 casos, a los que se les invitó a participar en el encuentro señalado en párrafos anteriores, solicitándoles la elaboración de textos centrados en la narrativa y la historia de vida que dieran cuenta de su experiencia docente como profesores noveles, de cuyos resultados se muestran en los hallazgos.

La comisión vino trabajando en el análisis de los casos presentados y con la relatoría del encuentro lo que dio como resultado la propuesta de editar un libro que mostrara dichas experiencias como una aportación de los hallazgos logrados.

Paralelamente al trabajo con los exalumnos se realizaron 5 entrevistas con directores de escuelas primarias que recibieron profesores de esta generación, con el propósito de indagar la percepción de los mismos sobre las características de los docentes que ahora ingresan mediante un examen de selección, la diferencia que esto representa para su desempeño profesional y cómo se dan los procesos de inserción, inducción, tutoría e incorporación a la vida institucional cotidiana.

HALLAZGOS

De las entrevistas realizadas y las narrativas recuperadas se descubren un conjunto de categorías que nos han permitido entender las complejas relaciones que se establecen entre los PN que se inician en el trabajo docente y los contextos institucionales en que les ha tocado desempeñarse como profesionales de la educación.

Entre estas categorías se destacan:

La experiencia de la selección a través del examen de oposición

El cómo se piensan maestros de educación primaria

El papel que juega el contexto institucional y el entorno social en las posibilidades de ser maestro de acuerdo al imaginario social y oficial.

Las relaciones que se establecen con los pares, las autoridades y los padres de familia.

Los aprendizajes que conlleva el trabajo en la escuela y el aula y dentro de estos, el papel que juegan la situación emocional.

Para la presentación de los resultados se han triangulado las experiencias que presentan los alumnos y la opinión que emiten los directores, así como la recuperación de los estudios teóricos a los que se hace alusión en el apartado correspondiente.

Respecto a los aprendizajes los encuestados perciben que:

“No hay ninguna diferencia, los profesores al ingresar por lo general llegan con teoría, pero algunos se quiebran al no tener experiencia” (caso 5 entrevista de empleadores)

“No hay diferencias significativas, los profesores presentan los mismos problemas al ingresar: falta de control con el grupo, trato con los padres. Tienen buena disposición cuando llegan” (caso 4 entrevista de empleadores).

De hecho, los empleadores señalan la no existencia de diferencias significativas entre los egresados de generaciones anteriores a la implementación del examen de admisión y las últimas a las que se les ha aplicado éste; en los cinco casos mencionan el problema de **la falta de experiencia** y por ende de ciertas lagunas de carácter práctico, situación que es reiterativa en diversos estudios que se han consultado respecto a la formación de los **PN** (Vergara y otros, 2016, Vaillant y Marcelo, 2001, Cantú Tijerina y otros 2006, Sandoval, 2009).

Pero sí dirigimos la mirada hacia otro elemento, nos preguntamos y ¿qué enfrentan los Profesores noveles al ingresar a la escuela primaria?

Entre los elementos o carencias mencionadas citan falta de control, no hay una comunicación adecuada con los niños, no saben conducirse con los padres, desconocimiento de la organización de la escuela y de las normas.

Estos mismos problemas son mencionados por los PN en el momento en que fueron entrevistados (seguimiento de egresados 2012-2016), los conocimientos que construyen en la práctica profesional son amplios y diversificados, de sus comentarios se desprende que abarcan el campo de lo afectivo, de los saberes cotidianos y prácticos, sobre la gestión y administración escolar, la normatividad y aprender a relacionarse con los otros: padres, compañeros, alumnos, autoridades.

“aprendí a dirigirme a los padres, a resolver de manera adecuada los conflictos, que trabajamos con seres humanos, que el diálogo es la principal herramienta para resolver problemas...” (Caso 2 del seguimiento de egresados).

Los aprendizajes dependen del contexto donde trabajan y de sus experiencias con los otros. *“no solo se construyen con referencia al conjunto de actuaciones, conocimientos, destrezas y valores que constituyen lo específico de ser profesor, sino en referencia a los fines y prácticas del sistema escolar y del contexto sociocultural”* (Cortés Galván: 2016)

“he aprendido que lo que se hace con los niños es dentro del aula, no se puede confiar en los padres no podemos delegar responsabilidades” (caso 3, seguimiento de egresados).

“aprendí a defenderme, a defender mi trabajo, a ser responsable a defender mis derechos” (Caso 1, seguimiento de egresados).

Por ejemplo, Vergara, (2016) señala en el estudio comparativo que hizo a la escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco esta misma situación de ausencia de conocimientos refiriéndose a: “la relación maestros padres de familia, problemas relacionados con aspectos administrativos y directivos y alumnos con necesidades educativas especiales.

Tolentino Chávez en su ponencia al XI congreso de investigación Educativa también señala como problemas de conocimiento, en la inserción de profesores noveles: la disciplina, la motivación de los estudiantes, la organización del trabajo y los materiales de enseñanza.

En una primera conclusión podríamos decir que existe una situación real con los profesores que ingresan al servicio, que es la falta de conocimientos prácticos que les permitan enfrentar exitosamente sus primeras experiencias en la escuela y que, hasta el momento, las últimas reformas en educación básica, no han logrado encontrar soluciones viables a este problema.

No se cuenta con una información amplia para retroalimentar los procesos de formación durante el trayecto de inserción sin embargo, los directores comentan algunas experiencias por ejemplo, en el momento actual las políticas que ha implementado el sistema educativo mexicano han adoptado la tutoría como un dispositivo para solventar el problemas de la ausencia de aprendizajes prácticos en el profesor que se inicia, sin embargo, en los cinco casos consultados ésta, no ha tenido el éxito esperado debido a diversas situaciones. Entre las que se mencionan están hay un perfil claro del tutor, no se hizo una difusión y motivación para que los maestros tomaran el curso. En varios casos los supervisores impusieron al tutor, se dificulta el seguimiento porque debe ser en contra turno, no han recibido el pago prometido, entre otras situaciones.

Por otro lado, no se han sistematizado formas de capacitación e inducción para los profesores que ingresan al servicio, las acciones que comentan los directores van en el tenor de la formación no formal es decir, hay una bienvenida, en la ceremonia o en la junta de Consejo, sobre la marcha les resuelven dudas o les dan indicaciones, solo en un caso la directora (caso 5), menciona que: “ al ingresar los maestros tienen una junta con la subdirectora en donde les da un panorama general de la escuela y destaca los conflictos que se presentan y sus soluciones”. Hasta aquí quedan los procesos de inducción o formación durante el período de inserción al servicio.

Sin embargo, los PN si se siguen preparando, por lo general es por su cuenta, en el caso 4 de directores, se menciona que son siete de sus maestros que están estudiando la maestría, pero ellos solventan la misma y la estudian los sábados.

Los cursos formales se han vuelto esporádicos, solo cuando los maestros los pagan y son en contra turno. Los cursos oficiales son pocos y no satisfacen la demanda y no siempre

se refieren a las necesidades de los PN. “Y en muchos casos su dinámica se perfila tradicionalista y obsoleta” (Vergara, Álvarez et al, 2016).

Principales obstáculos y logros

Entre los principales problemas que se le presenta al equipo de trabajo esta: el hecho de que la institución no cuenta con los recursos y condiciones necesarias para sistematizar el trabajo con el proyecto, así el principal reto ha sido darle continuidad a pesar de los obstáculos que van desde el desinterés de algunas autoridades, hasta la carencia de espacios y tiempos para realizar las investigaciones.

A MANERA DE CIERRE

El seguimiento que hemos realizado nos plantea un panorama de incertidumbre, desconfianza e inseguridad donde las dificultades que se presentan día a día acompañan a las profesoras y profesores de sensaciones de angustia, desconcierto, desconfianza, desesperanza caos y estrés permanente.

El problema no se presenta en la formación inicial como tal, sino en las condiciones en que se imponen planes de estudio y políticas que obedecen más a compromisos internacionales que a condiciones reales y necesidades de formación de la niñez mexicana, con una carencia absoluta de recursos y presupuestos y una dirección inexperta desde la Secretaría de Educación Pública.

Ante ello la Benemérita Escuela Nacional de Maestros se ha visto en la necesidad de implementar una propuesta de trabajo interna que atienda a las necesidades del alumnado desde el punto de vista de su formación profesional y su desarrollo humano para enfrentar los retos a futuro, ello implica un programa alternativo y complementario de trabajo en donde los ejes sean: a) la formación complementaria a los nuevos planes de estudio que se propone para 2017, insuficientes desde su formulación, b) un programa de tutoría para los alumnos de la BENM, c) un programa consistente en cursos de carácter teórico práctico en los campos de la investigación, la cultura y la docencia y un programa de formación permanente para los egresados que ofrezca la posibilidad de conformar un proyecto de continuidad entre la formación inicial y continua.

Entre los aspectos que se desea proyectar entre los egresados están:

Difusión cultural

Cursos y talleres de actualización

Programa editorial

Encuentros de experiencias

Vinculación con redes y organizaciones afines al proyecto de seguimiento de egresados

REFERENCIAS

- ANUIES (2003) *Esquema Básico para estudios de egresados*. México. Biblioteca de la educación superior, serie investigaciones
- Cortés, G. (2016) ponencia: *Inserción al servicio y formación continua. El caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros 2016*. Memorias del CONISEN presentada en el 1er congreso. Mérida: México
- Marcelo, C (1995) *Formación del profesorado para el cambio conceptual*. Barcelona, EUB
- Marcelo, C. (1999). *Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa*. En Revista Iberoamericana de Educación.
- Sandoval, E.(coord.) (2014) *Los primeros años de ejercicio docente en educación básica. Reconstrucción de prácticas y experiencias en contextos desfavorecidos*. México: UPN, proyecto de investigación SEP/SEB-CONACYT-2009-1/146031.
- Tolentino, R. (2011) *La mirada de los noveles en contextos de vulnerabilidad*. Ponencia presentada en el XI congreso de COMIE, Cd. Universitaria, México, D.F.

PSICOTERAPIA GESTALT, SALUD MENTAL Y PREVENCIÓN DEL SUICIDIO COMO MEDIO PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LAS ALUMNAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

Rolando Esteban Salazar Valadez

rolandosal@gmail.com

Faride Guadalupe Puc Herrera

fari_9301@hotmail.com

**Escuela Normal de Educación Preescolar de Calkiní
“Pastor Rodríguez Estrada”**

RESUMEN

La investigación tuvo por objetivo identificar la efectividad de la psicoterapia gestalt para favorecer el desarrollo de habilidades en la promoción de la salud mental y prevenir el comportamiento suicida en alumnas de educación preescolar como medio para su formación integral. Para ello, se realizó un estudio de corte cualitativo, fenomenológico y de acción participativa. La muestra fue no probabilística y estuvo conformada por siete mujeres con un promedio de edad de 20 años, que son alumnas de la Escuela Normal de Educación Preescolar. Se aplicó el Test Psicodiagnóstico de la Gestalt para medir el grado de los

bloqueos en la autorregulación orgánica y la Escala de Desesperanza de Beck para el nivel de riesgo suicida. A nivel descriptivo antes de la intervención hubo fases bloqueadas y después de la misma no se observó alguna, el nivel de riesgo suicida fue mínimo al final de la misma. Por último, a nivel cualitativo se logró desbloquear y favorecer habilidades para dicha problemática.

PALABRAS CLAVE: Promoción de la salud mental, comportamiento suicida, psicoterapia gestalt, autorregulación orgánica.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Es de relevancia mencionar que la Ley General de Educación de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018), contempla la formación integral del estudiante, dado que el artículo 7 fracción I, señala que se debe contribuir al desarrollo integral del individuo para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades humanas. En la fracción X, indica que se debe desarrollar actitudes solidarias y crear conciencia sobre la preservación de la salud.

De manera similar, el artículo 8 indica que el criterio que orienta la educación del Estado y que sus organismos descentralizados impartan, así como desde la educación preescolar, la normal y demás, se basará en los resultados del progreso científico y luchará en contra de los prejuicios, estereotipos, la violencia sobre todo en la que se ejerce en contra de las mujeres entre otras. Por su parte, la fracción III del mismo artículo, refiere que se debe contribuir a la mejora de la convivencia humana y se debe proporcionar los elementos para robustecer al educando, con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de su familia (SEP, 2018).

Por otro lado, es importante señalar que el suicidio es un fenómeno de salud pública y es común encontrar en la literatura, información sobre cómo intervenir, prevenir y modelos teóricos que aseguran su efectividad (Moya, 2011). Sin embargo, es importante señalar que la promoción de la salud mental y la prevención de comportamiento suicida son ejes importantes para disminuir el riesgo y la incidencia del mismo y promover estilos de vida saludables para la comunidad (Jiménez y Arena, 2017).

Es por ello, que de acuerdo Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017) en la conferencia internacional para la Atención Primaria a la Salud (APS) en Alma-Ata en 1978, se estableció que la misma es una atención sanitaria esencial, basada en la práctica y en la evidencia científica a fin de mantener cada nivel de desarrollo y un espíritu de autodependencia y autodeterminación de las familias y su comunidad.

En este sentido, la promoción de la salud se vuelve esencial, dado que es una herramienta que permite a las personas tener un mayor control de su propia salud y abarca una amplia gama de intervenciones sociales para beneficiarla mediante la prevención y la solución de las causas principales (OMS, 2017).

En el terreno de la salud mental, la APS entiende por promoción a la salud mental, las acciones para que los individuos adopten y mantengan estilos de vida saludables y así promover y generar condiciones de vida y ambientes que apoyen la misma (OMS, 2016).

En cuanto a la prevención del comportamiento suicida, la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2016) la define como las acciones dirigidas para identificar los factores de riesgo suicida en un contexto específico y la mitigación de estos a través de intervenciones focalizadas, ya sean estas universales, selectivas o indicadas.

En cuanto al suicidio, la OMS (2015) indica que no hay una explicación única del por qué se suicidan las personas. Muchos suicidios se cometen de manera impulsiva y en tales circunstancias, el acceso a los medios para cometerlo como armas, plaguicidas entre otros pueden marcar la diferencia entre la vida y la muerte de una persona.

A nivel mundial, los suicidios representan un 50% de todas las muertes violentas registradas entre hombres y un 71% entre mujeres, el suicidio es la segunda causa principal de muerte en el grupo de 15 a 29 años de edad (OMS, 2015). De acuerdo a la OPS (2014) con alrededor de 65.000 defunciones anuales por suicidio y una tasa de mortalidad ajustada según la edad de 7.3 por 100.000 habitantes en el periodo 2005-2009, el suicidio constituye un problema de salud pública de extrema importancia en las Américas.

En México, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015) señaló que en el 2013 se registraron 50909 suicidios, que representan el 1% total de las muertes registradas, colocándose como la décima causa de muerte y presentando una tasa de cerca de 5 por cada 100000 habitantes. Asimismo, las entidades con mayor tasa de suicidio fueron Aguascalientes (9.2), Quintana Roo (8.8) y Campeche con (8.5). El 40.8% de los suicidios ocurrieron en jóvenes de 15 a 29 años. Entre ellos, la tasa alcanza 7.5 suicidios por cada 100 mil jóvenes. Del total de suicidios ocurridos en 2013, 81.7% fueron consumados por hombres y 18.2% por mujeres. El ahorcamiento, estrangulamiento o sofocación es el principal método de suicidio (77.3 %). El principal lugar donde ocurren los decesos es dentro de la vivienda particular (74 %).

Asimismo, son diversas las estrategias individuales y grupales para la promoción, prevención e intervención. Sin embargo, no toman en cuenta que las personas son expertas en sus problemáticas y no son solo receptoras de información. De modo, que dichas intervenciones no propician la participación activa de sus miembros para decidir y construir las soluciones a sus dilemas de la vida (Herrera, 2012; Moya, 2011; Toro, 2013).

Ante lo anterior, con la presente investigación se utilizará de manera innovadora la psicoterapia gestalt, ya que de acuerdo con Perls (1976) le da al individuo un lugar central en su proceso autorregulativo de cambio, dado que posee la sabiduría interna que lo vuelve experto en su problemática para propiciar su propio autoapoyo.

En consecuencia, resulta relevante determinar cómo es el proceso para la promoción de la salud mental y la prevención del comportamiento suicida en un modelo de grupo de psicoterapia gestalt.

MARCO TEÓRICO

Se puede decir que la salud es el resultado que uno se dispensa a sí mismo y a los demás, de la capacidad de tomar decisiones y controlar la vida propia y asegurar que todos los miembros gocen de una buena salud. Por tanto, una de las estrategias importantes de la promoción de la salud, es el autocuidado y el cuidado del prójimo. Las mismas, se ratificaron por las declaraciones de Yakarta de 1997 y la de Shanghái de 2016 (OMS, 2017). Para la presente, se entenderá lo que incluye el autoconocimiento, autoconcepto, autoestima, y resiliencia (Tobón, 2003).

Por otra parte, en cuanto al comportamiento suicida, se entiende como la diversidad de conductas que incluye el pensar en el suicidio, planificarlo, intentarlo y cometerlo y en la prevención se considera el manejo de crisis emocionales y la toma de decisiones como elementos importantes (OPS, 2014).

Algunos modelos que explican el suicidio, son el psiquiátrico e indica que el suicidio es descrito como una enfermedad y se le da una connotación patológica, sin embargo, Durkheim (1952) indica que es un fenómeno social como resultado de las influencias y actuación de hechos sociales que interactúan con estados individuales.

En cuanto a la psicoterapia gestalt, Ramos (2013) menciona que en la gestalt existen dos formas de aprender del mundo, una es la agresión en donde el organismo cambia las estructuras de las cosas para reconocer las partes. La otra es la violencia, en donde el organismo se somete, desaparece su autonomía, no cuestiona y solo acepta. Como consecuencia, acumula tensión suficiente para explotar de manera violenta contra el mundo o contra él mismo.

Mientras tanto, la autorregulación orgánica es la descripción del proceso, paso a paso, que acontece cuando una necesidad orgánica emerge y pugna por su satisfacción (Peñarrubia, 2008). Asimismo, comienza con la sensación, luego la formación de figura, la movilización energética, la acción, el contacto y finaliza con el retraimiento e incluye las respectivas interrupciones en cada fase del ciclo (Zinker, 2003). Los bloqueos de cada fase del ciclo son: la desensibilización, proyección, introyección, retroflexión y confluencia (Castanedo, 2007/2003). Salama (2007) sugiere otras dos fases en el ciclo, que son el precontacto y el postcontacto y el bloqueo de la fijación.

La psicoterapia de grupo gestáltica, es el proceso creativo de aprendizaje orientado hacia la resolución y el cambio y tiene cuatro principios básicos que son: la experiencia, el darse cuenta, la interacción y la acción del grupo como comunidad (Zinker, 2003).

METODOLOGÍA

Objetivo general

Identificar la efectividad de la psicoterapia gestalt para favorecer el desarrollo de habilidades para la promoción de la salud mental y prevenir del comportamiento suicida en las alumnas de educación preescolar para su formación integral.

Objetivos específicos

1. Realizar un diagnóstico pretest-postest a través del Test Psicodiagnóstico de la gestalt para identificar los bloqueos en el ciclo de autorregulación orgánica.
2. Aplicar pretest-postest de la Escala de Desesperanza de Beck para identificar el grado de inclinación hacia dicho acto.
3. Diseñar, aplicar y describir el efecto de la intervención psicoterapéutica gestáltica para favorecer el desarrollo de habilidades en la promoción de la salud mental y prevenir el comportamiento suicida en las alumnas a través del análisis de las relatorías.

Pregunta de investigación

¿Es la psicoterapia gestalt un tratamiento efectivo para favorecer el desarrollo de habilidades en la promoción de la salud mental y la prevención del comportamiento suicida en las alumnas de educación preescolar para su formación integral?

Hipótesis

La psicoterapia gestalt es un tratamiento efectivo para favorecer el desarrollo de habilidades en la promoción de la salud mental y la prevención del comportamiento suicida en las alumnas de educación preescolar para su formación integral.

Diseño de investigación

El tipo de investigación en cuestión, está encuadrada dentro del enfoque cualitativo. En esta investigación por un lado es fenomenológica, ya que se describen las vivencias emocionales y se acerca al fenómeno tal y como acontece Tuohny et.al. (2013). Por otro lado, es investigación acción participativa, en donde se realizaron las tres fases características de la misma, es decir, diagnóstico, plan de acción y una evaluación al final de la investigación (Balcazar, 2003).

Participantes

La muestra fue elegida mediante un muestreo no probabilístico e intencional que de acuerdo a Hernández, Baptista y Fernández (2014). Son 7 mujeres jóvenes, pertenecen a un nivel socioeconómico medio y asisten a la Escuela Normal de Educación Preescolar de Calkiní en las instalaciones de dicho lugar se llevó a cabo la intervención. Cuentan con un promedio de edad de 20 años.

Instrumentos

Intervención gestáltica grupal *Moviendo Mi Vida*

El objetivo general es promover la salud mental y la prevención del comportamiento suicida en jóvenes a través de experimentos gestálticos. Constó de 10 sesiones de tres horas cada una. Se favoreció los componentes del autocuidado que son el autoconocimiento, autoconcepto, autoestima, resiliencia, toma de decisiones y manejo de crisis emocionales para prevenir el comportamiento suicida.

Test Psicodiagnóstico de la Gestalt de Salama

Sirve para medir los bloqueos en la autorregulación orgánica y consta de 40 reactivos que deben contestarse sólo con una respuesta entre dos opciones, "SI" (verdadero) o "NO" (falso) de acuerdo con lo que la persona considera como repetitivo en ella, siempre referido a un tema y un área específica de su momento presente (Salama, 2006).

La Escala de Desesperanza de Beck

Es una escala diseñada de 20 ítems para evaluar, desde el punto de vista subjetivo, las expectativas negativas que una persona tiene sobre su futuro y su bienestar, así como su habilidad para salvar las dificultades y conseguir el éxito en su vida. Las puntuaciones obtenidas en desesperanza son un predictor útil de un posible suicidio. El individuo ha de responder verdadero o falso (Beck et.al. 1974).

Procedimiento

Se procedió a explicarles a los participantes el nombre y el objetivo de la investigación. Inmediatamente se les preguntó si tienen alguna duda para posteriormente entregarles las cartas de consentimiento de participación y una vez firmadas, se les aplicó el Test Psicodiagnóstico de la Gestalt (TPG) y la Escala de Desesperanza de Beck. Luego, se realizó la intervención grupal de 10 sesiones de tres horas cada una a través de los experimentos gestálticos. En la última sesión, se aplicó los instrumentos aplicados en la primera sesión. Por último, se analizó la información mediante estadística descriptiva y el análisis de contenido temático de cada una de las sesiones.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Pretest del Test Psicodiagnóstico de la Gestalt (TPG)

De acuerdo a los resultados la fase más desbloqueada fue la sensación con 85.7% (6), las más funcionales fue la de contacto con 57.1% (4), seguida de la más ambivalente que fue figura con 42.9% (3), la disfuncional de reposo y energización de 28.6% (2) y la más bloqueada fue la de acción con 28.6% (2) (ver tabla 1).

Tabla 1

Porcentajes y frecuencias de las fases de autorregulación orgánica

Fases	Desbloqueada	Funcional	Ambivalente	Disfuncional	Bloqueada
Reposo	14.3% (1)	28.6% (2)	14.3% (1)	28.6% (2)	14.3% (1)
Sensación	85.7% (6)	0%	0%	0%	14.3% (1)
Figura	28.6% (2)	0%	42.9% (3)	14.3% (1)	14.3% (1)
Energetización	14.3% (1)	42.9% (3)	14.3% (1)	28.6% (2)	0%
Acción	57.3% (4)	14.3% (1)	0%	0%	28.6% (2)
Precontacto	14.3% (1)	42.9% (3)	14.3% (1)	14.3% (1)	14.3% (1)
Contacto	0%	57.1% (4)	42.9% (3)	0%	0%
Postcontacto	0%	42.9% (3)	0%	42.9% (3)	14.3% (1)

En cuanto a los bloqueos, es la proyección el que tiene mayor presencia con 71.6% (5), seguido de la retención y fijación ambas con 57.2% (4) (ver tabla 2).

Tabla 2

Porcentajes y frecuencias de los bloqueos de la autorregulación orgánica

Fases	Bloqueos	Presencia	Ausencia	Total
Reposo	Retención	57.2% (4)	42.9% (3)	100% (7)
Sensación	Desensibilización	14.3% (1)	85.7% (6)	100% (7)
Figura	Proyección	71.6% (5)	28.6% (2)	100% (7)
Energetización	Introyección	42.9% (3)	57.6 (4)	100% (7)
Acción	Retroflexión	28.6% (2)	71.6% (5)	100% (7)
Precontacto	Deflexión	42.9% (3)	57.2% (4)	100% (7)
Contacto	Confluencia	42.9% (3)	57.2% (4)	100% (7)
Postcontacto	Fijación	57.2% (4)	42.9% (3)	100% (7)

Pretest de la Escala de Desesperanza de Beck

Se puede observar que la mayoría de los participantes se encuentra en un nivel bajo con 57.1% (4) (ver tabla 3).

Tabla 3

Porcentajes y frecuencias del nivel de riesgo suicida

Nivel de riesgo suicida	
Ninguno-mínimo riesgo	28.6% (2)
Riesgo bajo	57.1% (4)
Riesgo moderado	14.3% (1)
Riesgo alto	0%
Total	100% (7)

Postest del Test Psicodiagnóstico de la Gestalt (TPG)

Se observa que la fase más desbloqueada fue la de sensación con 71.4% (5), la más funcional la de reposo con 57.1% (4), la de postcontacto con 85.7% (1), la más disfuncional fue la de figura con 28.6% (2) y no hubo fases bloqueadas (ver tabla 4).

Tabla 4

Porcentajes y frecuencias de las fases de autorregulación orgánica

Fases	Desbloqueada	Funcional	Ambivalente	Disfuncional	Bloqueada
Reposo	14.3% (1)	57.1% (4)	14.1% (1)	14.1% (1)	0%
Sensación	71.4% (5)	14.3% (1)	14.1% (1)	0%	0%
Figura	28.6% (2)	14.3% (1)	28.6% (2)	28.6% (2)	0%
Energetización	28.6% (2)	28.6% (2)	42.9% (3)	0%	0%
Acción	42.9% (3)	14.3% (1)	28.6% (2)	14.3% (1)	0%
Precontacto	14.3% (1)	42.9% (3)	28.6% (2)	14.3% (1)	0%
Contacto	14.3% (1)	28.6% (2)	42.9% (3)	14.3% (1)	0%
Postcontacto	0%	0%	85.7% (6)	14.3% (1)	0%

En cuanto a los bloqueos el que tuvo mayor presencia fue el de la fijación con 100% (7), seguido de proyección y confluencia ambas con 57.2% (4) (ver tabla 5).

Tabla 5

Porcentajes y frecuencias de los bloqueos de la autorregulación orgánica

Fases	Bloqueos	Presencia	Ausencia	Total
Reposo	Retención	28.2% (2)	71.6% (5)	100% (7)
Sensación	Desensibilización	14.3% (1)	85.7% (6)	100% (7)
Figura	Proyección	57.2% (4)	42.9% (3)	100% (7)
Energetización	Introyección	42.9% (3)	57.2% (4)	100% (7)
Acción	Retroflexión	42.9% (3)	57.2% (4)	100% (7)
Precontacto	Deflexión	42.9% (3)	57.2% (4)	100% (7)
Contacto	Confluencia	57.2% (4)	42.9% (3)	100% (7)
Postcontacto	Fijación	100% (7)	0%	100% (7)

Postest de la Escala de desesperanza de Beck

Se puede observar que el mayor resultado fue de mínimo riesgo con 57.1% (4), seguido de riesgo bajo con 42.9% (3) (ver tabla 6).

Tabla 6

Porcentajes y frecuencias del nivel de riesgo suicida

Nivel de riesgo suicida	
Ninguno-mínimo riesgo	57.1% (4)
Riesgo bajo	42.9% (3)
Riesgo moderado	0%
Riesgo alto	0%
Total	100% (7)

Desarrollo de las sesiones

Se toman en cuenta el proceso fenomenológico vivencial, de investigación acción participativa que se describió en líneas anteriores y de las intervenciones de los psicoterapeutas y luego de cada experimento se tiene lo más significativo de las sesiones.

La primera sesión fue sobre autoconocimiento y se trató de favorecer la toma de consciencia sobre quiénes son. Se intervino con un experimento, el vestuario de las características para concientizarlas y al final de la sesión una participante expandió el conocimiento de sí misma.

“Yo me voy, pues feliz, y con un panorama más amplio de mí misma, porque a lo mejor yo no me tomo el tiempo de pensar como en realidad soy y este tipo de actividades me ponen a pensar como en realidad soy” (Sesión del 08 de noviembre de 2017).

En la segunda sesión, se continuó con la misma temática y se realizó las adecuaciones surgidas de los comentarios al final de la sesión anterior y de las relatorías de la misma. Se realizó el experimento yo soy, yo no soy y una de las participantes aprendió a ser más valiosa y se dio cuenta de lo que tiene que cambiar.

“yo aprendí que todas tenemos intereses diferentes, y yo al menos, me siento como una persona muy valiosa de todo lo que me caracteriza como persona, y me doy cuenta de cosas que me tocan cambiar” (Sesión del 14 de noviembre de 2017).

En la tercera y cuarta sesión, se buscó favorecer el autoconcepto y el objetivo fue mejorar el mismo mediante el conocimiento de sus cualidades. Con la técnica el objeto favorito se buscó asimilar proyecciones sobre sí mismas y los sentimientos de sus cualidades para ampliar el mismo, varias expresaron y se apoyaron al identificarse sobre la experiencia de estar viviendo solas y definirse como tal, por lo que se pudieron desahogar. De modo, que el autoconcepto de estar solas, se amplió al estar acompañadas como grupo psicoterapéutico y enfocarse a lo que son y tienen ahora y adquirir la responsabilidad como herramienta para dirigir su vida como parte de la salud mental.

“Yo me voy conmovida, viendo lo problemas que tienen, yo no valoro tanto tener a mi mamá y a mi papá y ahora soy más consiente de valorar lo que se tiene, y yo soy la que tiene que llevar su vida y saber hacia dónde quiero llegar” (Sesión del 23 de noviembre de 2017).

En la quinta sesión se abordó la autoestima a través de la aceptación de los aspectos positivos y negativos para una integración de su totalidad como personas. Se aplicó el experimento mi luz y mi sombra para la integración de todos los aspectos de la personalidad. Una de las participantes mejoró su autoestima y aceptó su totalidad, ya que sentía una su sombra por sus problemas de sobrepeso, por lo que cambio la percepción de su cuerpo a lo que es ahora y dejar de vivirse como antes y transformar su persona para aceptarse.

“En la secundaria yo era una persona muy llenita estábamos jugando basquetbol, era educación física, y la persona que yo consideraba mi amiga, me dijo que yo no iba a poder porque yo estaba gorda y que una gorda no iba a llegar a ningún lado (llanto). En ese momento me cerré a no puedo, van a hablar mal de mí, me van a señalar por estar gorda, fue una de las cosas que me dejo pues muy insegura (llanto). Ahora, no estoy gorda puedo jugar basquetbol y tengo la condición para ello. Si voy a poder y voy a depender de mí, soy fuerte y segura” (Sesión del 28 de noviembre de 2017).

En la sexta sesión, se continuó con la temática anterior y en la séptima y octava se decidió adelantar la sesión de manejo de crisis emocionales para la prevención del comportamiento suicida y adaptarse las necesidades de las participantes, ya que expresaron situaciones de dolor emocional. Se utilizó el experimento de los elementos que acompañan mi vida para concientizar recursos en la resolución de problemáticas. Una de las participantes aprendió que el principal recurso es ella.

“Me di cuenta que de mí dependen muchas cosas, de que, si yo digo que no puedo hacer las cosas, no lo voy a hacer, porque yo solita me estoy frenando realizar lo que quiero, y estar lejos de mi familia tal vez me da mucha seguridad, de que sé que, aunque estén lejos siempre van a estar para apoyarme y eso me da mucho impulso para seguir y estar bien conmigo misma más que nada (lágrimas)” (Sesión del 07 de diciembre de 2017).

La novena sesión, se intervino con resiliencia y se consolidaron los aprendizajes adquiridos en las sesiones anteriores. En la décima, se abordó el tema de la toma de decisiones como parte de la prevención del comportamiento suicida. En esta sesión se promovió tomar decisiones responsables. De modo, que las participantes adquirieron esta herramienta para aplicarla a su vida como indica una de ellas.

“Aprendí que no debo de dejar que decidan por mí, sino que yo tengo que decidir lo mejor para mi vida y no los demás por mí, yo sé lo que me conviene para que me vaya bien” (Sesión del 07 de enero de 2018).

RESULTADOS

De manera global, el análisis descriptivo del pretest del Test Psicodiagnóstico de la Gestalt, indica que la mayoría de las participantes se encontraban desbloqueadas en relación con ellas mismas en la fase de sensación con 85.7% (6) y acción con 71.6% (5). Por el contrario, se encontraban bloqueadas en la fase de formación de figura con 71.6% (5), seguida de reposo y postcontacto con 57.2% (4). De modo, que los bloqueos que más predominaron fueron el de la introyección, la retención y fijación con porcentajes correspondientes a las fases.

Después de la intervención, en el postest la sensación continuó desbloqueada con 85.7% (6), seguida del reposo con 71.6% (5). Las fases más bloqueadas fueron el postcontacto con 100% (7) y la formación de figura y el contacto con 57.2% (4). De modo, que los bloqueos más presentes fue el de la fijación, introyección y confluencia. Por lo que hubo cambio con el bloqueo de fijación y se mantuvo el bloqueo de introyección con porcentaje decreciente de 71.6% (5) a 57.2% (4). No obstante, se elevó el bloqueo en fijación con el 100% (7).

Por lo que, de manera general, como lo indica Ramos (2013) las participantes lograron sentir su necesidad, formar figura con cierta dificultad, se energetizaron y emprendieron acción. Se desviaron por momentos por satisfactores paliativos por bloqueos con ciertas creencias y cuando consiguieron el satisfactor ya no lo querían soltar para comenzar un nuevo ciclo y prefirieron seguir en el disfrute del mismo y fijarse según Salama (2007).

En cuanto a los resultados de la Escala de Desesperanza de Beck, se puede decir que de un bajo riesgo de suicidio con la intervención pasaron a uno mínimo y se relaciona con el anterior instrumento, dado que las participantes al conseguir su satisfactor quieren permanecer el disfrute del mismo. Por lo que se considera que la intervención selectiva (OPS, 2016) logró el objetivo al disminuir dicho riesgo.

Asimismo, a nivel cualitativo e integrándolo con lo cuantitativo, en las sesiones se observa cómo se desbloquea el proceso autorregulativo, ya que la primera y segunda sesión las participantes lograron una mayor toma de conciencia y mayor autococimiento, de modo que pasaron del reposo a empezar a tocar las sensaciones al mirarse a sí mismas y valorarse (Salama, 2007; Zinker, 2003).

De igual forma, en las sesiones de autoconcepto (tercera y cuarta) se observó cómo la participante pasó a la fase de sensación al comentar que se siente conmovida y luego logró formar figura, al decir, se dio cuenta que es ella la que necesita llevar su vida, de modo que también estiró el autoconcepto (Perls, 1976; Ramos, 2013).

En la quinta sesión, la participante de manera muy destacada logró desbloquear su proceso autorregulativo, dado que llegó a la sensación y pasó a formar figura al decir que su seguridad y fortaleza dependen de ella misma. Además, masticó los introyectos que la bloqueaban como el que una gorda no llega a ningún lado, por lo que aprendió a ser agresiva con los mandatos sociales, pudo aceptarse, mejorar su autoestima y finalizar el ciclo autorregulativo (Ramos, 2013; Shub, 2003).

En la sesión séptima y octava, la participante avanzó a la formación de figura al sentirse segura, al saber que su familia la apoya, por lo que logró aprender a manejar sus crisis emocionales al sentirse sola y lejos de ella. De alguna manera, energetizó al decir y decidir que tiene el impulso para seguir. Se puede decir, que también llegó al precontacto, contacto y postcontacto, dado que permaneció hasta al final de las sesiones y por ende en la escuela (Salama, 2007).

En la última sesión, la participante logró abrir el abanico de posibilidades, dado que no solo formó figura sino, que llegó a la energetización y aprendió a tomar decisiones para así continuar con las demás fases del proceso autorregulativo. En este punto, asumió su responsabilidad y logró reflexionar de que de ella depende las decisiones de su vida (Ramos, 2013; Salama, 2007; Zinker, 2003).

CONCLUSIONES

Por tanto, se demostró que las participantes mejoraron en el autoconocimiento, autoestima, expansión y fortalecimiento del autoconcepto. Así como el de la resiliencia y mayor consciencia del manejo de crisis emocionales y obtuvieron más herramientas para tomar mejores decisiones. Se dieron cuenta que expresando lo que sienten podían desbloquear su proceso autorregulativo, resolver situaciones de sus vidas y avanzar en ellas.

También, se cumple con el objetivo de la intervención que fue favorecer el desarrollo de herramientas para la promoción de la salud mental y la prevención del comportamiento suicida. La herramienta principal, como lo indica la OMS (2017) fue el autocuidado que engloba el autoconocimiento, autoconcepto, autoestima y resiliencia (Tobón, 2003) todo ello para favorecer la salud mental. Mientras el manejo de crisis emocionales y la toma de decisiones para prevenir el comportamiento suicida.

Por lo que la psicoterapia gestalt en su modalidad grupal, se considera un enfoque efectivo para intervención tratada en esta investigación y únicamente válida para las participantes en el estudio, dado que tiene la característica de centrarse en la parte de la experiencia emocional, lo que permite descubrir sus necesidades y darles solución y es algo que ninguna otra intervención de otra modalidad se las da.

Finalmente, se contribuye al cumplimiento de la Ley General de Educación que busca contribuir al desarrollo integral del estudiante. Por lo que es importante señalar, la necesidad de implementar estas intervenciones en los centros educativos de formación de docentes, ya que la mejora en su salud mental impactará de manera positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus futuros educandos.

REFERENCIAS

- Beck, A., Weissman, A., Lester, D. and Trexler, L. (1974). The Measurement of pessimism: the hopelessness scale. *Clin Psychol*, 42, 861-865.
- Balcázar, F. (2003). Investigación acción participativa: aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 4(8), 59-77. Recuperado de, <http://www.redalyc.org/pdf/184/18400804.pdf>
- Castanedo, C. (2003). *Grupos de encuentro en terapia gestalt: de la silla vacía al círculo gestáltico*. España: Herder.
- Castanedo, C. (2007). *Terapia gestalt: el enfoque centrado en el aquí y el ahora*. España: Herder.
- Durkheim, E. (1952). *Le suicide*. Madrid: Akal.
- Herrera, M. (2012). *Consideraciones de la tendencia suicida desde el enfoque humanista*. Universidad de San Buenaventura de Cali. Recuperado de http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/1169/1/Consideraciones_Tendencia_Suicida_Herrera_2012.pdf
- Hernández, R., Baptista, P. y Fernández, C. (2014). *Metodología de la investigación* (6^{ta} edición). México: McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Estadísticas: a propósito del día mundial para la prevención del suicidio*. México: INEGI. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/suicidios2017_Nal.pdf
- Jiménez, J. y Arena, J. (2017). Programa de prevención del suicidio, tratamiento de trastornos mentales y promoción de la salud mental para médicos residentes. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), 227-241. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5846114.pdf>
- Moya, C. (2011). *Guía práctica de prevención y tratamiento de la conducta suicida*. Evaluación y tratamiento. España: Ministerio de ciencia e innovación.
- Organización Mundial de la Salud. (2017). *Atención Primaria a la Salud*. Recuperado de http://www.who.int/topics/primary_health_care/es/
- Organización Mundial de la Salud. (2015). *Prevención del suicidio: un imperativo global*. Suiza: OMS.
- Organización Mundial de la Salud. (2016). *Programa de actividades preventivas y de promoción a la salud*. Suiza: OMS.

- Organización Mundial de la Salud. (2016). *Promoción a la salud*. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs220/es/>
- Organización Mundial de la Salud. (2017). *Promoción de la salud: carta de Ottawa*. Recuperado de <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/index4.html>
- Organización Panamericana de la Salud. (2014). *Mortalidad por suicidio en las Américas*. Estados Unidos: OPS.
- Organización Panamericana de la Salud. (2016). *Prevención de la conducta suicida*. Recuperado de <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/31167/9789275319192-spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Peñarrubia, F. (2008). *Terapia Gestalt: la vía del vacío fértil*. España: Alianza Editorial.
- Perls, F. (1976). *El enfoque gestáltico y testimonios de terapia*. Chile: Cuatro vientos editorial.
- Ramos, L. (2013). *La Gestalt: un encuentro entre humanos*. México: Acento Editores.
- Salama, H. (2006). *Manual del Test Psicodiagnóstico Gestalt de Salama*. México: Centro Gestalt de México.
- Salama, H. (2007). *Psicoterapia Gestalt: proceso y metodología*. México: Alfaomega.
- Secretaría de Educación Pública (2018). *Ley General de Educación*. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Shub, N. (2003). *Peleando con el tigre: el trabajo con introyecto*. México: CIEG.
- Tobón, O. (2003). *El autocuidado una habilidad para vivir*. Recuperado de [file:///C:/Users/Rolando/Downloads/AUTOCUIDADO%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Rolando/Downloads/AUTOCUIDADO%20(2).pdf)
- Toro, R. (2013). Conducta suicida: consideraciones prácticas para la implementación de la terapia cognitiva. *Psychologia Avances de la Disciplina*, 7(1), 93-102. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2972/297226904010.pdf>
- Tuohny, D., Cooney, A., Dowling, M., Murphy, K. & Sixsmith, J. (2013). An overview of interpretive phenomenology as a research methodology. *Nurse Res*, 20(6), 17-20. Recuperado de <http://journals.rscni.com>
- Zinker, J. (2003). *El proceso creativo en la terapia gestáltica*. México: Paidós.

EL DESARROLLO DE HABILIDADES REFLEXIVAS Y METACOGNITIVAS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES: TENSIONES E IMPACTO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Francisco Enrique García López

kikinkike@hotmail.com

María Magdalena Hernández Valdez

malenahv74@hotmail.com

Luis Alberto Luna García

laluna6809@hotmail.com

Escuela Normal Oficial Dora Madero

RESUMEN

La reflexión es un componente esencial de todos los procesos inherentes a la formación de docentes. Es imprescindible fomentarla para potencializar el desarrollar habilidades metacognitivas. El proceso de enseñanza aprendizaje implica un enfoque reflexivo del acto de enseñar. Este escrito presenta resultados preliminares del primer y segundo ciclo del estudio. Los actuales enfoques implican que los formadores de formadores transformen su práctica y los docentes en formación desarrollen diversas competencias para enfrentar los desafíos de la implementación de modelos educativos basados en los enfoques centrado en el aprendizaje y basado en competencias.

El estudio es mixto. Está basado en la investigación acción. La problemática parte de las diversas tensiones sobre el desarrollo de habilidades metacognitivas, particularmente de la reflexión en la acción, reflexión sobre la acción y la práctica reflexiva. En los últimos años durante la formación de docentes, los procesos de reflexión se han ido fortaleciendo, empero, no se habían realizado estudios para identificar los factores que facilitan o dificultan el desarrollo de estas habilidades, el impacto de los procesos en el desarrollo de competencias y para conocer las acciones que realizan los profesores en los ambientes de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Formación, competencias, habilidades metacognitivas, reflexión, pensamiento crítico.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación docente es un proceso complejo, lo que implica: el seguimiento y la evaluación del proceso enseñanza aprendizaje; el acompañamiento, no sólo del formador de formadores, sino también del docente en formación; la organización e implementación de jornadas de práctica profesional; además de procesos sistemáticos de seguimiento, análisis, evaluación, reflexión y de mejora continua para que los estudiantes normalistas desarrollen competencias.

Es una realidad que los escolares cuando se incorporan al proceso de formación profesional lo hacen con perfiles de ingreso heterogéneos, estilos y ritmos de aprendizaje variados, pero también, con competencias genéricas en común que han desarrollado, entre ellas, habilidades relacionadas con la producción de textos; la comunicación oral y escrita, el pensamiento crítico, entre otras, imprescindibles para adquirir nuevos saberes y continuar desarrollando competencias, tanto genéricas como profesionales. La formación docente, conlleva, entre otros aspectos, la implementación de procesos de reflexión de las diversas actividades relacionadas con la formación de formadores, orientadas a la adquisición de los saberes y desarrollo de competencias inherentes a los perfiles profesionales que deben conformar los futuros docentes. Tanto en el plan 2012 como 2018, el desarrollo de habilidades, entre ellas, las metacognitivas es parte fundamental del modelo educativo para la formación inicial docente.

Estas son herramientas indispensables para la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende (Sep, 2012).

Derivado de las experiencias y reflexiones sobre la práctica docente, el colectivo de profesores ha implementado diversas acciones orientadas al fortalecimiento del desarrollo de habilidades reflexivas, en el marco de los enfoques que sustentan el plan 2012 y 2018. Entre ellas la revisión de las estrategias que se plantean en el plan de estudios, las formas y frecuencia con que se implementan, los tipos de análisis de los productos que elaboran los estudiantes, el análisis y reflexión del proceso de aprendizaje al concluir cada unidad de aprendizaje, ejercicios de autoevaluación del desempeño docente, entre otras acciones docentes. Es indiscutible que, en los estudiantes, mayormente, entre los que cursan los primeros semestres, se les dificultan los procesos de reflexión sobre el aprendizaje, la práctica profesional y otros aspectos inherentes a su formación. En el resto, particularmente los que están en los semestres del 6 al 8vo, estas habilidades se han desarrollado en mayor medida, sin embargo, aún se siguen presentando oportunidades de mejora, las cuales son evidentes al momento de que los estudiantes realizan ejercicios de análisis y reflexión sobre su propio aprendizaje y/o de las jornadas de práctica profesional.

Debido a las tensiones en la reflexión, este aspecto ha sido uno de los que se ha analizado con más frecuencia, derivado de ello, los procesos metodológicos están siendo sujeto de mejora. En la acción docente, la reflexión es sustancial en el acompañamiento académico para incidir en la adquisición de diversos saberes.

Entre los estudiantes se advierte que una parte de estos han mejorado los procesos de reflexión, sin embargo, en otros se ha constatado que aún experimentan dificultades, por ello, se consolidó la idea de realizar un estudio sobre el desarrollo de las habilidades inherentes a la formación de docentes, haciendo énfasis en las metacognitivas, para *identificar factores relacionados con su desarrollo; explorar el vínculo entre estos procesos y el aprendizaje; conocer la efectividad de las técnicas y estrategias que se implementan para desarrollar habilidades de reflexión; cómo se están desarrollando las acciones de intención-acción-reflexión; determinar los efectos del dialogo reflexivo, el análisis de las experiencias de aprendizaje y el acompañamiento académico en el desarrollo de competencias genéricas y profesionales;* entre otros aspectos. El estudio se focaliza en los ambientes de aprendizaje de la escuela normal y en las jornadas de práctica profesional.

MARCO TEÓRICO

En el plan 2012 de la licenciatura en educación primaria, se establece que el proceso de aprendizaje tiene lugar gracias a las acciones de **mediación pedagógica** que involucran una actividad coordinada de **intención-acción-reflexión** entre los estudiantes y el docente, en torno a una diversidad de objetos de conocimiento y con intervención de determinados lenguajes e instrumentos. En el plan 2018 se refiere que **producir y usar el conocimiento** son principios que conducen a **reflexionar de manera profunda sobre la forma en que se interpreta, comprende y explica la realidad**.

Sin duda, tal como se señala en el plan y programa de estudios, los **contenidos curriculares**, más que un fin en sí mismos se constituyen en medios que contribuyen a que el estudiante se apropie de una serie de referentes para la conformación de un **pensamiento crítico y reflexivo**, por lo que es indispensable realizar un análisis exhaustivo de las técnicas, estrategias e instrumentos que se utilizan para fomentar estos dos tipos de pensamiento para favorecer su desarrollo. Reflexionar, implica adoptar una actitud crítica, cuestionarse profundamente a sí mismo sobre: las formas que utilizamos para propiciar el pensamiento y el aprendizaje; la apertura y postura que asumimos para el reconocimiento de los aspectos que debemos mejorar y/o transformar; el cómo accionamos a partir de los resultados de la evaluación. Según la Real Academia Española, reflexionar es **Pensar atenta y detenidamente sobre algo**. Otras definiciones establecen que la palabra "reflexionar" está formada con raíces latinas y significa **"pensar nuevamente en algo, considerar con cuidado"**. Sus componentes léxicos son: el prefijo re- (hacia atrás), flectus (doblado), -tio (sufijo que indica acción y efecto), más el sufijo -ar (terminación usada para formar verbos).

La reflexión es una forma de pensar que se ha utilizado a lo largo del tiempo. Podríamos decir que, si la filosofía es el arte de pensar, los filósofos se dedican a reflexionar sobre los grandes temas relacionados con la vida y el universo: metafísica, ontología, epistemología, etc. (Cerecero, 2018). A partir de Sócrates, se estableció **el debate, la discusión y el cuestionamiento de las creencias de los demás como un método para entender las verdades fundamentales**. Sócrates

“...desarrolló una nueva manera de pensar, o una manera de **reflexionar acerca de lo que pensamos**, que ha recibido el nombre de método socrático¹³...” (Atkinson, 2011, p. 46, citado en Cerecero, 2018).

Platón consideraba que el mundo real es el mundo de las ideas, donde están las formas ideales de lo que existe. Plantea que:

vivimos en un mundo ilusorio que percibimos a través de los sentidos y que es una copia imperfecta de los conceptos mentales. De ahí que **el conocimiento verdadero sólo puede proceder de la razón** (Atkinson, 2011).

Cuando se reflexiona no se actúa de manera impulsiva, sino de manera ecuánime y sensata, producto de **profundos análisis de la realidad**, en el caso de la formación de docentes, se reflexiona se puede reflexionar sobre los contextos escolares; los ambientes de aprendizaje; los procesos de enseñanza aprendizaje; el diseño curricular; los procesos de gestión; la evaluación de los aprendizajes; las prácticas profesionales; la práctica docente; el desempeño docente; el desarrollo de competencias; el trabajo colegiado; la formación para la formación de docentes; la implementación de los enfoques curriculares; la planeación institucional; el liderazgo académico, entre otros aspectos.

El termino reflexión también puede entenderse a partir de la fenomenología. De acuerdo con la fenomenología trascendental de Edmund Husserl (García, 1999, citado en Cerecero, 2018), los problemas se solucionan no desde una razón objetiva sino a partir de **múltiples puntos de vista**. Para este autor, una de las características principales de la fenomenología, es la consciencia intencional. Afirma que la consciencia no percibe objetos reales (los aprehende) y se integra por representaciones de lo que se percibe, imagina, juzga, recuerda o siente.

García Valencia (1999) citando a Husserl escribe: “nada puede ser juzgado, nada tampoco apetecido, nada esperado ni temido si no es representado.”, la reflexión implica la representación de las esencias no de los hechos, característica principal de la fenomenología.

Desde esta perspectiva, todo docente en formación debe desarrollar la conciencia académica y la racionalidad crítica, las cuales para su desarrollo es importante la **mediación del formador de formadores**. La conciencia académica y la racionalidad crítica implica: desarrollar **habilidades de reflexión**, apertura crítica para el reconocimiento de las actitudes que se asumen durante el proceso de aprendizaje; de los resultados de la evaluación (aprendizaje y desarrollo de competencias profesionales) y de que se está en proceso de formación y por ende en proceso de adquisición de saberes (saber, saber hacer y saber ser).

La reflexión es un proceso ineludible para el **desarrollo del pensamiento crítico y de otras habilidades metacognitivas** durante la formación de docentes. Su progresión debe ser gradual y sistemática, basada en la implementación de diversas propuestas, cuya selección sea producto de exhaustivos ejercicios de análisis y discernimiento de los recursos teóricos y metodológicos disponibles y/o diseñados exprofeso, consistentes con los enfoques curriculares actuales o que están siendo tendencia en los modelos educativos vigentes. Para Cerecero (2018) **el docente debe buscar en sí mismo las respuestas a su práctica**, a través de la reflexión, que parte de **la observación de sí mismo y su contexto**. La reflexión le permitirá **encontrar un significado** para cada uno de los elementos de su práctica y de esta manera estará en la capacidad de hacer modificaciones o mejoras a la misma.

Para Shulman (2005) reflexión, es lo que un profesor hace cuando analiza, en forma retrospectiva, el proceso de enseñanza y aprendizaje que ha tenido lugar, y reconstruye, vuelve a escenificar y/o a experimentar los sucesos, las emociones y los logros. Es a través de esa serie de procesos que un profesional aprende de la experiencia.

Braun (2006) afirma que reflexionar es dedicarle un tiempo al ejercicio del pensamiento. Ser capaces de escuchar a los otros, aprender a escucharnos a nosotros mismos, poder argumentar, poder analizar, poder sostener una opinión, poder valorar un juicio distinto al nuestro, ser capaces de interrogarnos permanentemente. Aprender a leer críticamente la realidad, poder hacer juicios de valor, ser capaces de manejar distintos criterios, poder poner en tela de juicio dichos criterios, poder pensar de qué manera la elección de un grupo de criterios como marco condiciona nuestra mirada, nuestra percepción; poner en evidencia sobre que conjuntos de reglas, de supuestos, de preconceptos se trabaja.

Existen múltiples definiciones, perspectivas teóricas y metodológicas sobre la reflexión, las primeras hacen referencia al pensamiento y razonamiento. Perrenoud (2004) plantea que se puede reflexionar sobre el oficio de enseñar. Este autor establece que la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de **reflexionar en la acción y sobre la acción**. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno. Para él, durante **el proceso de formación inicial**, el estudiante **mediante las prácticas desarrolla progresivamente el oficio de enseñar**, lo que a su vez permite elevar el nivel de competencia de los practicantes.

Cerecero (2016) considera que, mediante la **práctica reflexiva mediada**, se pueden superar las lagunas que existen sobre lo que sucede con el autoconocimiento de los docentes. Afirma que a pesar de que los profesores posean conocimientos, habilidades y distintos saberes, en la mayoría de los casos, se presupone que no hay esa reflexión intencional y sistemática que les permita dar un significado a su labor, de manera que puedan resignificar su práctica con la intención de mejorarla. Guerra (2018) afirma que mediante Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA, los cuales son grupos de personas que **comparten y se interrogan críticamente sobre su práctica de manera continua y colectiva en un marco reflexivo, colaborativo y orientado al aprendizaje**, se puede focalizar en la reflexión sobre la práctica. En estos espacios formativos se deben **hacer énfasis en el proceso de reflexión y aprendizaje profesional que desarrollan**, en este caso, los docentes en formación. Para esta autora, la práctica reflexiva, se debe caracterizar por ser **cuestionadora, adoptarla como un hábito dentro de la cotidianidad, como una forma de tomar conciencia sobre la diversidad en la sala y focalizada en su práctica**.

Figuroa, Morales & Lambiasi (2018) orientan la reflexión en torno a aspectos centrales de la práctica educativa mediante una propuesta metodológica desde el enfoque de la investigación-acción, a través del desarrollo de **estrategias de interacción mediada y el análisis de interacciones**, las cuales incluían la videograbación y análisis de las propias prácticas educativas para posteriormente ser retroalimentadas por tutores o amigos críticos a través de alguna plataforma escolar. Otra propuesta metodológica para fomentar la reflexión es la elaboración de diario reflexivo. el cual puede incluir:

Representaciones sobre:

- El desarrollo conceptual logrado.
- Los procesos **mentales** que se siguen.
- Los sentimientos y actitudes experimentadas.
- El autoanálisis en el marco de:
 - ¿qué he aprendido de nuevo con esta tarea o después de esta actividad de aprendizaje?
 - ¿cómo lo he aprendido?
 - ¿qué sentimientos me ha despertado el proceso de aprendizaje?
- La reflexión organizada en torno a:
 - ¿Cuáles de las ideas discutidas en la sesión me han parecido importante?
 - ¿Cuáles necesito clarificar? ¿Qué tengo que hacer para clarificarme?

- ¿Sobre qué aspectos de los tratados me gustaría saber más?
- ¿Qué dificultades he encontrado hoy para adquirir lo que se ha trabajado?
- ¿De lo discutido que es lo que tengo más claro?
- ¿Cómo ha sido mi participación en la sesión de hoy?
- ¿Me siento satisfecho con la sesión de hoy?

Estas estrategias están centradas en el proceso de aprendizaje: (Valladares, 2011).

El saber analizar (Altet, 1996, citado en Perrenoud, 2004) es una condición necesaria, pero no suficiente de la práctica reflexiva, que exige una postura, una identidad y un habitus específicos.

METODOLOGÍA

El estudio está basado en los enfoques cuantitativo y cualitativo. La investigación está en sus primeras etapas. El primer ciclo fue de tipo exploratorio y descriptivo. El segundo de investigación-acción. La muestra para el estudio cuantitativo fue de 68 escolares del ciclo 2017-2018 del 2do, 4to, 6to y 8vo semestres. Para el cualitativo de 20 educandos de séptimo y 45 del primer semestre del ciclo actual. La recogida de datos fue a través de encuestas tipo likert, cuestionarios semiestructurados y focus groups (grupos focales) de los docentes en formación de la Escuela Normal Oficial "Dora Madero". El objeto de estudio, en este caso, lo fueron el desarrollo de habilidades de reflexión, la reflexión sobre el aprendizaje y la reflexión sobre las prácticas profesionales. La encuesta tipo Likert se conformó con 17 variables relacionadas con la formación de estudiantes y practicantes reflexivos basado en los postulados de Perrenoud (2004). Los cuestionarios incluyeron indicadores/variables de diversas propuestas teóricas y metodológicas, entre ellas las de Valladares (2011), Scallon, 2000, citado en Fernández, 2010, Gutiérrez, (s.f.), entre otros.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

La reflexión, es una actividad primordial e indispensable, además, de que es uno de los aspectos esenciales durante el proceso de formación de docentes porque tiene importantes implicaciones en las prácticas educativas. Este proceso implica la puesta en acción de diversas capacidades, destrezas, habilidades y actitudes, particularmente, las metacognitivas, entre ellas, el pensamiento crítico, el aprender a aprender, aprender a reflexionar, entre otras. No es un proceso aislado, sino un componente que está implícito en la totalidad de las actividades. La reflexión, particularmente la crítica, debe fomentarse desde el inicio de la formación profesional, lo que conlleva, entre otros aspectos, que el formador de

formadores seleccione de manera exhaustiva las estrategias que implementará, además de tener dominio teórico y metodológico.

Con la implementación de los actuales planes de estudio, la transformación de las prácticas docentes del profesorado se convirtió en un aspecto primordial para contribuir al desarrollo de las competencias consideradas en el perfil de egreso. La incorporación de los enfoques basado en competencias y centrado en el aprendizaje, demanda hacer énfasis en el desarrollo de diversas capacidades y habilidades para enfrentar el reto de formar docentes en el marco de los paradigmas sociocognitivo, socioconstructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza, entre ellas la reflexión crítica. Desde los primeros semestres, los estudiantes demuestran cuáles de ellos ingresan a la escuela normal con habilidades para analizar y reflexionar, particularmente en la evaluación de las evidencias de producto, entre ellos, el ensayo; y de desempeño, al desarrollar una exposición didáctica y participar en un debate. Otra forma de identificar estas habilidades es cuando aportan ideas o comentarios al momento de estar dialogando sobre algún aspecto académico.

Por supuesto que estas habilidades no todos las desarrollan en el mismo nivel, porque dependen de factores como los ritmos y estilos de aprendizaje, la actitud y las interacciones que se realizan en el ambiente de aprendizaje con los docentes y con sus compañeros. La reflexión es una oportunidad de mejora que se ha detectado en los estudiantes normalistas, existen tensiones, por ello, el estudio inicio con la exploración del fenómeno, mediante una encuesta tipo Likert. Posterior al análisis de los resultados, se realizó la revisión de diversa literatura con el fin de elaborar propuestas que se han implementado (acción) en los ambientes de aprendizaje, los análisis de las jornadas de práctica profesional y el acompañamiento. En los cursos de los diversos trayectos formativos, la reflexión es una actividad cotidiana que se fomenta de diversas maneras. En algunos se desarrolla basada en las propuestas curriculares incluidas en los cursos del plan 2012 y plan 2018, en otros, a partir de varias acciones que los docentes han diseñado expofeso para fortalecer esta habilidad. En el trayecto de práctica profesional, durante las prácticas profesionales, los docentes la fomentan como parte del acompañamiento, los informes de práctica profesional, el diario de campo y en los análisis posteriores a la finalización de estas jornadas. Los datos recabados se han revisado mediante análisis de contenido.

La totalidad de las perspectivas que se han analizado, atribuyen importantes beneficios a la reflexión, por lo que sería conveniente profundizar en la revisión de estas propuestas teóricas y metodológicas para llevarlas a la acción cotidiana y generar el habitus reflexivo entre la comunidad normalista. Es importante reconocer que la mediación de los docentes es trascendental, por lo que su formación continua, el trabajo en las aulas de clase, y participación y colaboración en el trabajo colegiado deberá fomentar sistemáticamente la reflexión sobre su práctica docente. No sólo los profesores normalistas se enfrentan a tensiones durante su práctica docente, sino también los docentes en formación, consecuencia de los desafíos de la implementación de nuevos modelos educativos, cuya principal

característica es la incorporación de enfoques curriculares que demandan la transformación de sus prácticas; el desarrollo de habilidades metacognitivas; etc., en el caso de los primeros. Respecto a los estudiantes, éstos se enfrentan a contextos escolares y ambientes de aprendizaje cada vez más complejos y cambiantes, con distintas realidades, lo que les exige movilizar una gran diversidad de competencias para enfrentar los retos que la actual docencia requiere.

RESULTADOS

Respecto a la encuesta tipo Likert (*escala de 1 a 5*) aplicada al final del semestre par del ciclo escolar anterior, cuyos datos obtuvieron un Alpha de Cronbach de .86 de confiabilidad y un nivel de error del 14%, los estudiantes manifiestan que, en los ambientes de aprendizaje de la escuela normal, los procesos de reflexión están: contribuyendo a **formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia** ($x=4.3$), producto de **la formación continua para el desarrollo del saber analizar y de la actitud reflexiva** ($x=4.2$), aunado a que en el diseño **del plan de formación, este está siendo organizado alrededor de las competencias** ($x=4.1$). Los resultados de estas variables permiten identificar algunos de los factores relacionados con el desarrollo de la reflexión. Desde la perspectiva de los sujetos de estudio, estos plantean que en el proceso de enseñanza aprendizaje se están fomentando: **La reflexión en la acción, lo que provoca a menudo una reflexión sobre la acción, porque pone «en reserva» cuestiones imposibles de tratar en el momento, pero que el estudiante/practicante quiere volver a analizar «con más calma»**; los educandos consideran que el **desarrollar la actitud reflexiva** está facilitando la adquisición de conocimientos y el saber- hacer correspondientes; Para los futuros docentes, **la formación profesional** que están recibiendo está facilitándoles los medios de supervivencia y modelando una forma durable de su capacidad de aprender, de reflexionar sobre su acción y de transformarla. Esta triada de indicadores obtuvo una media de $x=4.1$. estos datos evidencian que los estudiantes están desarrollando **la capacidad de reflexionar sobre el sistema y las estructuras de la acción individual o colectiva**.

La actividad reflexiva no es ajena a los procesos de planeación ni de evaluación, sino que está estrechamente vinculada con la planeación didáctica y la evaluación auténtica, es decir, a la evaluación formativa del aprendizaje y de las competencias, en donde la retroalimentación por parte del docente es un elemento fundamental e imprescindible, para contribuir en el desarrollo de habilidades metacognitivas. **La evaluación formativa de las competencias** ($X=4.0$) en la escuela normal ha mejorado, en comparación con otros ciclos escolares. Para los estudiantes **la reflexión en la acción** les está permitiendo decidir si tienen que actuar inmediatamente o si pueden darse algo de tiempo para una reflexión más tranquila, aunado al **desarrollo de la capacidad de reflexionar sobre la acción, en el recorrido previo**

y posterior de los momentos de compromiso intenso con una tarea o una interacción. Por ello es importante desarrollar, más allá de lo que cada uno hace espontáneamente, **la capacidad de reflexionar en plena acción.**

Este primer acercamiento al fenómeno de estudio ha permitido reconocer que aún persisten oportunidades de mejora y tensiones en el desarrollo de habilidades metacognitivas, pero que también los procesos de reflexión están aportando importantes beneficios. Los resultados demuestran que se debe requiere: un **entrenamiento cognitivo más intensivo y controlado**, una **formación más orientada al análisis de las prácticas profesionales y a los procedimientos de formación docente**, fortalecer la **articulación entre teoría y práctica**, una **reflexión más regular y precisa sobre la mayor parte de las acciones singulares, en curso, pasadas o previstas**, Multiplicar las ocasiones para que los estudiantes en las aulas y en prácticas se forjen esquemas generales de reflexión, y una **transposición didáctica fundada en el análisis de la práctica y de sus transformaciones.**

A partir de los resultados de uno de los instrumentos del estudio exploratorio, se diseñaron diversas propuestas para fortalecer y/o consolidar el desarrollo de habilidades metacognitivas, *para este caso en particular*, relacionadas con la reflexión del aprendizaje y de las jornadas de práctica profesional de los estudiantes. Para los estudiantes de primer, quinto y séptimo semestres, se elaboraron hasta tres cuestionarios para fomentar la reflexión, en ellos se incluyeron aspectos relacionados con el aprender a aprender, aprender a reflexionar, aprender a enseñar a aprender, etc. El análisis de la información recabada se realizó bajo el enfoque del análisis de contenido de Schettini & Cortazzo (2015). Para los estudiantes del séptimo, adicionalmente se aplicaron instrumentos para el análisis de las jornadas de práctica profesional y algunas estrategias para reflexionar sobre las mismas, a partir de diversas propuestas metodológicas como la práctica reflexiva mediada de Cerecero (2018), la práctica reflexiva de Perrenoud (2004), entre otros.

Al principio se advirtió que los estudiantes de séptimo semestre no tenían mucha disposición, *fue la primera impresión*, para responder los cuestionarios, dialogar y realizar los análisis de la jornada de práctica profesional, en comparación con los estudiantes de recién ingreso. Este fenómeno también se identificó en menor medida entre los alumnos de quinto semestre. Entre los principales argumentos, destacaron que tenían demasiado trabajo de planeación, diseño de formatos y recursos, revisión de tareas, elaboración del diario de campo/trabajo, evaluación de actividades, etc.

Es preocupante, porque en la medida de que el estudiante avanza en su formación, se incrementan los alcances de las jornadas de práctica profesional y aumentan las cargas curriculares y cocurriculares, por lo que en la práctica se percibe que están disminuyendo la frecuencia y número de horas que dedican a los procesos de reflexión. Estas condiciones reales de trabajo docente están teniendo un impacto negativo en la profundidad y calidad de los análisis, en el desarrollo o consolidación de competencias genéricas y profesionales y por

consecuencia están propiciando la generación de nuevas tensiones en la formación de docentes, particularmente en la última etapa de formación.

Producto del análisis de contenido que hasta el momento se han realizado de la información, la cual fue organizada en categorías y subcategorías (*reflexión sobre el aprendizaje, del desarrollo de competencias y de las jornadas de prácticas profesionales*) los sujetos de estudio afirman que al fomentarse la reflexión en la formación de docentes y en el proceso de aprendizaje: *facilita la comprensión y análisis de la información*, dichos procesos crean un aprendizaje de calidad; les permite ver las situaciones que se les presentan desde otra perspectiva; pueden identificar lo que están haciendo bien y lo que no, además de que facilita la autoevaluación, la comprensión de textos, la mejora de la redacción de textos; escribir de manera correcta y con orden las ideas que quieren expresar; aprender a analizar las lecturas. El análisis de contenido, está permitiendo identificar cómo la reflexión sistemática sobre el proceso de enseñanza aprendizaje ha impactado en la formación profesional, entre lo que destaca que está favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico, mejoras en la redacción y a complementar las actividades de aprendizaje con las reflexiones que están realizando.

Los resultados demuestran que cuando los estudiantes reflexionan sobre lo que han conseguido aprender, les permite adquirir más conocimientos con mayor facilidad, investigar en más fuentes y seleccionar mejor la información, adicionalmente, consideran que tienen los insumos necesarios para realizar buenas prácticas (*diseño de actividades y elaboración de instrumentos de evaluación*), y que la autorreflexión de lo que hacen es esencial, porque en comparación cuando esta no la realizaban, lo hacían sólo por cumplir, lo que generaba el estancamiento en el desarrollo de sus habilidades. Otros resultados destacan que como producto de la reflexión han conseguido ser autocríticos en su propio actuar tanto en la escuela normal como en las escuelas de práctica.

Perrenoud (2004) plantea que la reflexión en la acción es el modo de funcionamiento de una competencia de alto nivel, mientras que la reflexión sobre la acción es un recurso de autoformación y de evolución de las competencias y de los conocimientos profesionales. Afirma que **no se puede pretender formar a practicantes reflexivos sin incluir este propósito en los planes de formación y sin movilizar a formadores de enseñantes con las competencias necesarias.**

Para este autor, la formación de un practicante reflexivo es algo que concierne a todos los formadores incluidos los formadores de campo, lo cual es un aspecto en tensión. Perrenoud afirma que tal vez pueda parecer un tanto provocador poner en entredicho la capacidad de los formadores del profesorado para formar a practicantes reflexivos. Es cierto que algunos de ellos son investigadores, que todos reflexionan sobre lo que hacen, que tienen

en general un nivel alto de formación y que son todos capaces de poner en práctica el análisis y la síntesis.

Ahora bien, de ahí a concluir que son y forman sin más a practicantes reflexivos hay un salto importante: **No basta con tener una formación de alto nivel y excelentes recursos intelectuales para ser un practicante reflexivo**, concretamente, como enseñante o formador; **las universidades están pobladas de eruditos que no saben enseñar y que no se plantean nada sobre el tema**; también podemos encontrarlos, en menor medida, en la enseñanza secundaria. **Un «formador reflexivo» no forma ipso facto a enseñantes reflexivos con sólo encarnar él mismo una postura reflexiva.** *Hace falta una intención y unos dispositivos, unos centrados en el entrenamiento para la reflexión y el análisis y los otros centrados en diferentes ámbitos de conocimientos y de competencias.*

Los resultados preliminares, en su mayoría son alentadores con algunas oportunidades de mejora, porque tanto en el estudio exploratorio como en el análisis de contenido de los grupos focales, se manifiesta que fomentar la reflexión está impactando en el desarrollo de otras habilidades metacognitivas, lo que les está permitiendo a los docentes en formación ser autocríticos, reconocer sus logros, identificar sus oportunidades de mejora y asumir con mayor responsabilidad y compromiso los retos y desafíos que la docencia demanda. Reflexionar sobre la práctica profesional, es otro de las categorías de estudio. Para ello se diseñaron diversos cuestionarios y un diario de campo, con propuestas metodológicas afines. Estas primeras etapas de la investigación también permitieron identificar que aún persisten tensiones entre los docentes normalistas sobre el desarrollo de diversas habilidades, entre ellas, la reflexión, no sólo de aprendizaje, sino también de las prácticas que ellos mismos realizan y las que los estudiantes desarrollan como parte de su formación como docentes.

CONCLUSIONES

Entre la comunidad de docentes en formación se advierte que se han mejorado los procesos de reflexión, mediante la implementación de diversas acciones en los ambientes de aprendizaje de la escuela normal en torno al proceso de aprendizaje, además, previo, durante y posterior a las jornadas de acercamiento a la práctica profesional, en el marco del desarrollo de habilidades metacognitivas.

Desde el semestre non del ciclo escolar 2017-2018, se han multiplicado las acciones para fomentar los procesos de reflexión, lo que evidentemente está contribuyendo al desarrollo de una cultura del habitus de reflexión. Determidas teorías señalan que durante el desarrollo de esta habilidad se pueden generar un sin de tensiones, entre ellas, la ineffectividad de las interacciones en el aula, diferencias entre los docentes, debido a las desiguales perspectivas que tienen los docentes en los cuerpos colegiados acerca de cómo

desarrollar estas habilidades, de si son o no valiosas para la formación profesional, la frecuencia y cantidad de las acciones durante el acompañamiento, etc.

La reflexión debe desarrollarse de manera gradual y ser cuidadosamente planificada. Los formadores y docentes en formación tienen que asegurarse de que sus acciones sean congruentes con el discurso, de tal manera que los juicios críticos que realicen no se desestimen con la implementación de acciones impulsivas, faltas de reflexión, carentes de un constante análisis y diálogo, no sólo consigo mismo, sino también con la comunidad académica, distantes de la reflexión y la racionalidad crítica y autocrítica. Tal como lo señala Perrenoud (2004) las universidades están pobladas de eruditos que no saben enseñar y que no se plantean nada sobre el tema. Cuando se han desarrollado estas habilidades, estaremos sistemáticamente fomentando el Autoconocimiento (*proceso de aprendizaje y en las actitudes*); accediendo a planos superiores de valoración crítica; reflexionando acerca de los procesos de aprendizaje (*metacognición*); fomentando la racionalidad autocrítica (Edgar Morin, 2006, citado en Pimienta, 2012.)

REFERENCIAS

- Braun, A. (Febrero de 2006). Universidad de Palermo. Obtenido de http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=825&id_libro=122
- Cerecero, I. (2018). *Práctica reflexiva mediada*. Toluca: Editorial Académica Española.
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria*. México: Pearson Educación de México, S.A. de C.V.
- Redfforma - OEI - CRIFPE. (2018). *CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE LA FORMACIÓN Y LA PROFESIÓN DOCENTE*. Santiago, Chile: Redfforma - OEI - CRIFPE.
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. La Plata: Universidad de la Plata.
- Shulman, L. (2005). CONOCIMIENTO Y ENSEÑANZA: FUNDAMENTOS DE LA NUEVA REFORMA. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-30.
- Valladares, M. (2011). Centro Tecnológico Ucampus de la Universidad de Chile. Obtenido de <https://www.u-cursos.cl/>

CONSTRUIR LA DEMOCRACIA EN EL AULA DE LA ESCUELA NORMAL, EL SENDERO DESDE LA FORMACIÓN CIUDADANA

Juan Gutiérrez García
jgutig@yahoo.com.mx
Benemérita Escuela Nacional de Maestros

RESUMEN

El propósito de dar a conocer la presente propuesta de intervención, consiste en explicitar el potencial del espacio curricular de Formación Ciudadana a partir de su puesta en práctica en los grupos 4° 3 y 4° 14 de la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros durante el primer semestre del ciclo escolar 2018-2019; en la construcción de la democracia para la convivencia armónica en el aula a través de la interacción estudiantes-docente caracterizada por el desarrollo de pautas de comportamiento basados en el reconocimiento y respeto a la diversidad como principios para generar escenarios de aprendizaje incluyentes a partir de la práctica de la empatía, la tolerancia y el respeto a la

libertad de pensamiento y a la manifestación de los diferentes posicionamientos ideológicos de los estudiantes a fin de concientizar el valor que representa asumir una ciudadanía activa que de sentido y significado a las aspiraciones, ideales y expectativas para edificar formas de participación social basadas en la legalidad y transparencia a fin de lograr un trato justo, equitativo, solidario y por ende incluyente entre quienes conformamos los contextos educativos específicos en los que interactuamos de manera cotidiana.

PALABRAS CLAVE: democracia, convivencia armónica, pautas de comportamiento, diversidad, ciudadanía activa y contextos educativos específicos.

PROBLEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE, INICIO DEL CAMINO

Uno de los desafíos cruciales que confronta la escuela como institución del siglo XXI consiste en formar a los estudiantes para desarrollarse como ciudadanos en una realidad social compleja en la que se les reconozca el derecho y se les demande la responsabilidad de intervenir activamente en las decisiones colectivas dirigidas al mejoramiento de las condiciones de vida de quienes la conformamos. Esto significa a su vez, modificar de raíz las lógicas de su participación en los procesos de su formación integral como personas; misma

que tiene lugar en los contextos áulicos particulares de los centros educativos; a fin de experimentar la democracia como un estilo de vida y convivencia con los otros a partir de los valores de libertad, solidaridad, equidad y diversidad. “Una de las funciones principales de las escuelas consiste en

[...] favorecer el desarrollo integral de los discentes, educándolos en y para la democracia, siendo imperante la necesidad de propiciar prácticas y experiencias democráticas en las escuelas” (Ortiz, Torrego, & Santamaría, 2017, pág. 198).

Construir la democracia en el aula representa ante todo una tarea compleja que involucra tres componentes: la direccionalidad que se le asigna a la implementación de los programas de estudio como concreción del currículo; los procesos de interacción estudiantes-docente y las representaciones sobre las estructuras de poder de los propios actores educativos.

“Esta función democratizadora cruza transversalmente y compromete todos y cada uno de los procesos escolares, incluyendo el sistema de relaciones que en ella se tejen, los procesos curriculares que se implementan y las estructuras de poder institucionales” (Prieto, 2003, pág. 2).

De acuerdo con lo anterior, los cuestionamientos a partir de los que se perfiló la presente propuesta de intervención fueron los siguientes: ¿Qué adecuaciones requería realizar al programa formal de estudio a fin de reorientarlo integralmente sus componentes, a fin de hacer del mismo un dispositivo dirigido a vivenciar la democracia como estilo de convivencia en el aula? ¿En qué términos se plantearían los procesos de interacción estudiantes-docente a fin de edificar una convivencia cimentada en la tolerancia, el respeto, la solidaridad, la libertad de pensamiento y expresión y el reconocimiento de la diversidad?

A partir del análisis efectuado respecto a los desafíos enfrentados durante la práctica docente que desarrollé en este espacio curricular durante los ciclos escolares 2015-2016 y 2016-2017 identifiqué tres problemáticas centrales, derivadas de haber realizado la implementación del programa de estudios de esta asignatura apegado plenamente al enfoque planteado en el mismo:

En primer término, resulta pertinente enfatizar que a esta asignatura se le asigna en el mapa curricular una finalidad de complementariedad respecto a la formación cívico-ética del estudiante normalista al tener como antecedente los espacios curriculares de Formación Cívica y Ética y Filosofía de la Educación respectivamente; así mismo se pretende que esta *formación cívico-ética*, el docente en formación la transfiera al ámbito de la escuela primaria; minimizando así el alcance, trascendencia, y complejidad de la formación ciudadana a partir

del binomio sociedad-democracia.” El curso FORMACIÓN CIUDADANA tiene dos propósitos fundamentales. El primero, complementar las competencias cívicas y éticas en el estudiante

[...] pretende buscar los medios para que los estudiantes logren fomentar dichas competencias ciudadanas en los niños durante su educación primaria [...]” (SEP, 2012, pág. 2).

La estructura del programa de estudios, tiene un enfoque que privilegia la interiorización del contenido por el contenido mismo como estrategia de aprendizaje para la formación ciudadana al plantear de manera central la adquisición de conceptos acerca del engranaje teórico de la misma

“Los estudiantes elaboran, individualmente, un mapa conceptual con los conceptos constitutivos de la ciudadanía y la democracia. Elaboran un informe escrito de la percepción e identificación de los conceptos vistos en clase” (SEP, 2012, pág. 8).

El propósito planteado en el programa relacionado con la transferencia de las *competencias cívico-éticas* adquiridas por los docentes en formación a fin de ponerlas en práctica en la escuela primaria soslaya por completo el alcance y trascendencia del carácter vivencial de este proceso al especificar lo siguiente.” Aplica actividades de aprendizaje situado que promuevan la vida democrática de la escuela primaria

[...] para que los alumnos reconozcan la participación activa como una forma de ejercicio sociopolítico capaz de movilizar a todos los actores dentro de una sociedad.” (SEP, 2012, pág. 12).

Respecto a los aprendizajes previos de los estudiantes en relación a la formación ciudadana, cabe destacar que la naturaleza de esta asignatura les resultó completamente ajena en referencia al conjunto de asignaturas desarrolladas en los seis semestres anteriores; es decir les era completamente desconocido e incluso irrelevante el planteamiento de la formación ciudadana como una dimensión de su formación profesional. Al respecto exteriorizaron los siguientes cuestionamientos:

“¿Por qué la formación ciudadana? Y ¿en qué se fundamenta?”

“¿Para qué formar una conciencia ciudadana en una sociedad globalizada?”

“¿Por qué formar para la ciudadanía si las condiciones del país son distintas a los principios de una nación democrática?”

“¿Cómo se construye la ciudadanía y que conlleva?”

Por lo expuesto, durante los dos ciclos escolares que llevé a cabo la implementación del programa formal de esta asignatura, apegado a la intencionalidad, estructura y enfoque del mismo, los ambientes áulicos se centraron en la realización de las estrategias de aprendizaje a partir de la lógica y enfoque del mismo lo que resultaba poco interesante y atrayente para los estudiantes debido a la falta de proximidad del engranaje teórico que comprende la formación ciudadana con sus marcos referenciales y conceptuales contruidos. A su vez esto desembocaba en escenarios caracterizados por la monotonía y la falta de interés de los estudiantes por realizar las actividades señaladas; sobre todo cuando se trataba de profundizar en el análisis de las categorías conceptuales como la democracia, la ciudadanía, los derechos humanos y la equidad entre otros; al resultarles sumamente abstracto y ajeno el andamiaje teórico que se analizaba en este ámbito.

TRAZOS REFERENCIALES DE LA INTERVENCIÓN

Desarrollar la práctica docente a partir del reconocimiento de que la democracia es una forma de interrelacionarse con el otro en los contextos microsociales en los que nos desenvolvemos en el día a día, y que uno de estos contextos, lo constituye el aula de la escuela normal, implica generar y asumir pautas de comportamiento basadas en el respeto, la empatía, la tolerancia y el respeto a la libertad de pensamiento y expresión en los procesos de interacción estudiantes-docente. Desde esta perspectiva, el aula adquiere el papel de un escenario formativo, al plantear como eje de la acción pedagógica el actuar y el esfuerzo compartidos en los que se construyen metas comunes; se asumen decisiones consensuadas y se conjugan aspiraciones, intereses y expectativas desprendidas de las historias de vida personales.

En el ámbito educativo, es el ejercicio de una práctica que parte de valores y presupuestos éticos que orientan un marco de acciones e interrelaciones. Una forma de ser y de estar, de relacionarse con los demás y de preocuparse por lo común (no exclusivamente de gestionarlo).

Una forma de saber vivir, convivir, acoger y respetar tanto a los cercanos como a los que sentimos como diferentes o extraños. (Jordi, Simó, & Serra, 2016, pág. 453).

Otro de los elementos de la presente propuesta de intervención de carácter vivencial y que he ido construyendo a lo largo de mi trayectoria como docente lo constituye la convicción de fundar mi actuar en la interacción con los estudiantes a partir de un estilo de docencia caracterizado por la concreción de escenarios de aprendizaje mediados por el actuar compartido, corresponsable e interdependiente entre quienes intervenimos de manera activa en un contexto particular de aprendizaje.

“Necesitamos involucrarnos en una búsqueda activa de nuevos modelos de aprendizaje *democrático*, no sentarnos con los ojos vendados en la cinta transportadora de la escolarización eficaz” (Wrigley, 2007, pág. 53)

Cambio de perspectiva

En congruencia con los desafíos explicitados en la problematización y los referentes planteados, tomé la decisión de cambiar el estilo de práctica docente a fin de materializar el carácter vivencial de la formación ciudadana en el aula a partir de la modificación estructural del programa de estudios en cuanto a sus finalidades, enfoque, contenidos y estrategias de aprendizaje. Desde esta perspectiva y en el marco de la jornada evaluación y planeación realizada al inicio del ciclo escolar 2018-2019, se llevó a cabo la revisión del programa de este espacio curricular en las reuniones de trabajo académico desarrolladas en el Colegio de Formación Ciudadana con el fin de adecuarlo a los requerimientos específicos de formación de los estudiantes del séptimo semestre de la Licenciatura de Educación Primaria.

“Para esta perspectiva la educación es vista como una actividad comprometida con los valores sociales, morales y políticos[...] debe propiciar las condiciones que ayuden al profesorado a cuestionar[...] la manera de enseñar, las teorías implícitas que mantiene [...]” (Latorre, 2004, pág. 20)

Como resultado de la revisión del programa, se tomó la decisión de centrar el desarrollo de esta asignatura; focalizando a la democracia como la manera como se vive y convive al interior de una sociedad. Por lo tanto, como forma de organización social integral, da sentido y significado a las aspiraciones, ideales y expectativas de los ciudadanos por alcanzar formas de convivencia y participación, basadas en la legalidad y transparencia a fin de lograr un trato justo, equitativo y solidario y por ende incluyente entre quienes conformamos los diferentes contextos sociales en los que interactuamos de manera cotidiana.

Intencionalidad del actuar docente

En concordancia con la perspectiva de que la formación ciudadana, conjuntamente con la formación filosófica y la formación cívica y ética, conforman el eje cuyo propósito central es la construcción de una conciencia en los docentes en formación a partir de vivenciar la democracia en el aula que los conduzca a intervenir como ciudadano activos en el cambio social frente a los retos y desafíos de la polarización, consecuencia de los niveles extremos de desigualdad y exclusión que se viven en el día a día en México, se plantearon los siguientes objetivos:

- Reconocer a la democracia como una forma de convivencia que se construye y practica desde los contextos microsociales como la familia, la escuela y la comunidad hasta los ámbitos macro institucionales de la sociedad.
- Generar ambientes de convivencia en el aula que promuevan e impulsen la participación democrática de los estudiantes, a partir de asumir la inclusión como eje de la práctica educativa a partir del actuar asertivo y recipiente de los integrantes del grupo.
- Fomentar en los estudiantes la toma de conciencia acerca del valor que representa la práctica de una ciudadanía activa cimentada en el reconocimiento de la diversidad socio-cultural y económica, a través del análisis y la reflexión fundamentados de las problemáticas cruciales del México actual.

“La conciencia de sí, la conciencia de lo que conocemos, la del otro y la del mundo son todos los aspectos decisivos para una educación liberadora. Educar implica concientizar[...].” (Perez, 2011, pág. 227)

Lo vivido durante la intervención situada

El enfoque didáctico que se puso en práctica, estuvo dirigido a la construcción de ambientes de aprendizaje que posibilitaran a los estudiantes normalistas vivenciar la democracia como forma de relacionarse y convivir con sus pares, fincado esto en el reconocimiento de la inclusión a partir de la práctica del respeto, la tolerancia, la empatía y la solidaridad en el actuar hacia los otros; a fin de que lograra descubrir e interiorizar el valor formativo que representa la democracia como eje del actuar docente en contextos escolares específicos.” Aprender a vivir juntos es aprender a vivir con los demás, fomentando el descubrimiento gradual del otro, la percepción de las formas de interdependencia y participación, a través de proyectos comunes [...]” (Gallardo, 2009, pág. 125)

Con base en lo expuesto, la puesta en práctica del programa se llevó a cabo mediante la modalidad didáctica de seminario con la finalidad de que el estudiante lograra en primer término identificar y problematizar los profundos desafíos que enfrenta la democracia en el México actual y posteriormente a partir de la construcción de este marco referencial, desarrollara procesos de análisis y reflexión argumentados y compartidos acerca de la relevancia que representa la formación para la ciudadanía activa de las futuras generaciones de mexicanos y el papel que desempeña la escuela en este proceso. Así opinaron los estudiantes al respecto:

“[...] Los temas abordados en clase me hicieron pensar que tanto estaba aportando yo para la situación que se viven día con día en el mundo [...]”

En cuanto a mi persona, considero es importante informarse de las cosas, ser participativos [...]. Tomar en cuenta lo que está pasando, ser reflexivos, críticos, tolerantes, aprender del otro, trabajar en conjunto, ser colaborativo con la demás.

“Durante este seminario aprendí que como persona debemos considerar que dentro de la convivencia existen muchas diferencias y si las sabemos manejar y comprender porque cada uno dentro de un grupo piensa y tiene otras prioridades, es ahí cuando estamos formándonos como ciudadanos.”

Así el eje vertebrador del desarrollo del curso, fue la problematización con la finalidad de que el estudiante llevara a la práctica su capacidad de reflexión sistemática, sustentada en la elaboración de microensayos argumentados, a partir de la articulación de los constructos referenciales interiorizados como resultado del estudio analítico de las diversas fuentes de información consultadas. De esta manera se iban determinando de común acuerdo los tópicos a deliberar y debatir de manera colectiva; mediante el planteamiento de cuestionamientos que los propios estudiantes formulaban libremente sobre la temática a abordar a partir de la problematización. Al respecto se manifestaron los estudiantes:

“Mi capacidad de pensar con claridad y racionalidad es importante para lo que elegimos hacer. No nada más nos va a ayudar en un periodo a corto plazo, sino que nos va ayudar a tomar decisiones correctas en cada momento de nuestra vida.”

“Tengo que aprender a ser más crítica y reflexiva de mi entorno y cada situación que se presenta en mi vida. Siempre debo cuestionarme, no dar nada por hecho. “

“[...] el curso me ha permitido ser más participativo esto a través de un sustento teórico que he logrado desarrollar con el propósito de tener un fundamente siempre en mis opiniones con base en el eje de trabajo o tema que se esté analizando [...]

En suma, el trabajo individual y colectivo de estudiantes y docente realizado, se orientó durante el desarrollo del curso hacia la consecución de la deliberación, el debate la discusión la puesta en común y el compartir las perspectivas personales con la finalidad de enriquecer los marcos referenciales respecto a la democracia como forma de vida y de convivencia con los demás a través de estrategias de índole colegiado como la mesa redonda, el panel y los foros deliberativos.

“[...] podría partir de los principios de autonomía y razón dialógica, y utilizarlos como herramientas que hagan posible valores como la crítica, la apertura a los demás y el respeto a los derechos humanos.” (Buxarrais, Martínez, Puig, & Trilla, 2004, pág. 21).

En este sentido se expresan los alumnos:

“Fue un proceso de socialización con mis compañeros y con el profesor dentro del aula, con el propósito de fortalecer mi educación sobre los valores sociales, como la

responsabilidad y la participación, en el desarrollo de mis comportamientos ayudándome a ser más autónoma”

“Fue un curso lleno de reflexión y autocrítica en cuanto a los problemas que vivimos día a día, de cierta manera pude dar a conocer mis puntos de opinión de una manera participativa [...]”

[...] ver un cambio en mí, la autonomía y la participación, pues el estilo de trabajo tipo seminario hace que me ponga realmente a reflexionar, y que independientemente de las opiniones de mis compañeros, afortunadamente mi punto de vista es propio.”

EL BALANCE DE LO REALIZADO, LOGROS Y DESAFÍOS

La práctica docente desarrollada a partir de la interacción horizontal de los estudiantes con el docente, basada en el respeto, la empatía, el reconocimiento y la valoración de la diversidad como base del aprendizaje, fortalecieron la construcción de escenarios áulicos en los que privó la confianza, la escucha respetuosa de las diferentes perspectivas y en suma el reconocimiento del valor pedagógico de lo diferente como dispositivo para el desarrollo de los estudiantes como personas mediante el actuar compartido, corresponsable e interdependiente con sus pares. Esto como posibilidad real para la formación democrática de ellos en los contextos formales de la escolarización.

“En efecto, el Enfoque experiencial o de inmersión en la construcción de la convivencia” de Kohlberg (1981) propone la creación de escuelas que actúan como “comunidades justas”. Se basa en la creencia que los valores no se aprenden de la misma manera como un conocimiento, sino que las personas se apropian de éstos a través de la construcción de vínculos de sentido a partir de experiencias pertinentes [...]” (UNESCO, 2008, pág. 15)

Al respecto se pronunciaron los estudiantes:

“[...] se basó en la educación de valores sociales, como la responsabilidad y la participación, que cooperen en el desarrollo de comportamientos solidarios, basados en una identificación plena con la comunidad y el respeto a la convivencia.”

“Tomar en cuenta lo que está pasando, ser reflexivos, críticos, tolerantes, aprender del otro, trabajar en conjunto, ser colaborativo con la demás, ya que si se trabaja en conjunto es más favorable para el resultado.”

La problematización como eje del desarrollo de las estrategias de aprendizaje con un sentido socializador del conocimiento como la deliberación, el debate la discusión y la puesta en común, estimularon la participación reflexiva de los estudiantes a partir de la libertad de

pensamiento y exposición de posicionamientos personales referentes a las profundas problemáticas de índole social, económico político, cultural e ideológico que implica la construcción de la democracia en el México actual.

“Respetar la autonomía personal y considerar los temas conflictivos por medio del diálogo fundamentado en buenas razones son algunas de las condiciones básicas para construir formas de convivencia personal y colectiva más justas.” (Buxarrais, Martínez, Puig, & Trilla, 2004, pág. 21).

El poner en práctica la problematización como eje transversal del actuar pedagógico en el aula, fortaleció el enriquecimiento de las perspectivas de los estudiantes respecto a la relevancia que representa conformar la identidad de un ciudadano activo que se informe y analice las problemáticas que enfrentamos como sociedad del siglo XXI e intervenga en la definición de las políticas y acciones que se emprendan para lograr la justicia, la equidad, el bienestar común y por ende la inclusión social.

” La formación de una ciudadanía activa debe ser el eje estructurador de toda la práctica educativa; es de esta manera como la educación puede contribuir a la transformación social en tanto los alumnos la vivan como un proceso dinámico que desborda los aprendizajes escolares para vincularse con la realidad social y política.” (Nicolasa & Castro, 2010, pág. 8).

En este sentido se expresaron los estudiantes:

“Me quedo con saber que el país lo conformamos todos los mexicanos y de nosotros depende en lo que convirtamos México, pero siempre el cambio debe comenzar por uno, [...]”

“[...] eso que desarrollamos en nuestro interior como seres humanos (esa posibilidad de ser, de que nuestro hacer, lo que tengamos, lo que construyamos como colectivo sea algo que se fundamente en el bienestar, en el reconocimiento, en el respeto, en la justicia, en la aceptación en valores como la compasión, la solidaridad) se refleje en toda la forma de organización que se construya socialmente [...]”

De esta manera los estudiantes fueron logrando la interiorización paulatina de los elementos constitutivos de la democracia como los derechos humanos, la propia formación ciudadana, la ciudadanía activa y en suma la relación entre democracia y educación, desatacando las implicaciones, retos y desafíos que representa el construir una sociedad democrática como México en el siglo XXI. Esto como base para construir el marco referencial a fin de asumir por decisión propia un posicionamiento frente a las profunda problemáticas, paradojas y contradicciones de la sociedad mexicana actual.

Con la finalidad de despertar en los estudiantes una conciencia social mediante su aproximación paulatina a las situaciones reales de las problemáticas de índole económico, social, político, cultural e ideológico que enfrenta México en la actualidad, ellos llevaron a cabo la socialización de tres obras representativas en las que se tratan y analizan a profundidad estas problemáticas como lo son el machismo, la corrupción, la impunidad, la desigualdad, la pobreza y la marginación social.

[...] cada día debemos esforzarnos en conseguir un mejor país, objetivo que solo lo lograremos si todos nos comprometemos en aportar un granito de arena, no importa lo pequeño que sea y desde donde lo hagamos.”

La elaboración de los microensayos se estimuló en los estudiantes su capacidad para problematizar a partir de la formulación de cuestionamientos dirigidos a profundizar en las discusiones, controversias y debates sobre la naturaleza y dimensiones de los diferentes tópicos de la formación ciudadana y de esta manera el desarrollo de habilidades para el discernimiento, el análisis, la síntesis la contrastación de perspectivas y la interiorización de elementos para adoptar un posicionamiento para abordar las problemáticas identificada y la puesta en práctica de habilidades para la expresión escrita. Esto a través de la búsqueda, localización, selección, consulta y procesamiento de fuentes de información primaria y secundaria como artículos científicos, reportes de investigación, informes y libros.

Al final del semestre, de los 46 estudiantes que conformaron la población de los dos grupos atendidos, solo el 10% (5) de ellos no lograron desarrollar los niveles de profundidad requeridos en el análisis de las problemáticas abordadas al ubicarse en el plano de la descripción y síntesis de las ideas expresadas por los autores en las fuentes de información estudiadas; lo que les impidió interiorizar los elementos teórico referenciales para efectuar con mayor profundidad la reflexión de las problemáticas abordadas; limitando esta situación el alcance de su perspectiva de análisis y por ende su intervención en los debates y discusiones.

Una situación que resulta paradójica en los estudiantes normalistas al constituir el desarrollo de las habilidades comunicativas uno de los cimientos de su formación profesional; se evidenció al principio del curso en un 40 % (16) de ellos, la presencia de lo que podría denominarse la *autoinhibición* para exteriorizar sus ideas; situación que gradualmente fueron superando durante el desarrollo del programa.

LO PENDIENTE POR ATENDER

En congruencia con la finalidad de sistematizar esta propuesta de intervención, que consiste en visualizar el mejoramiento de la práctica educativa como un proceso continuo, derivado de los desafíos confrontados; a continuación, expongo las acciones que habré de llevar a cabo en este sentido para incidir con mayor efectividad en la formación profesional de los estudiantes normalistas a través de mi desempeño docente en esta asignatura.

Fortalecer el estilo de práctica basado en la interacción horizontal con los estudiantes a través del reconocimiento por mi parte de la relevancia que esto tiene en la configuración y desarrollo de ambientes de aprendizaje asertivos e incluyentes y continuar fortaleciendo su habilidad para problematizar y argumentar como base para la generación de su producción escrita y por ende evidenciar su posición consciente y participación activa frente a las trascendentes problemáticas que enfrenta el México del siglo XXI.

[...] concibe la convivencia como un elemento clave de la paz positiva. La paz positiva no sólo evita la intensificación de los conflictos sino que aborda sus raíces estructurales, tales como la distribución inequitativa del poder y de los recursos (Galtung, 1969; Lederach, 1995), lo que implica revertir la injusticia y asegurar que todos los sujetos tengan los medios para participar en el desarrollo de su propia sociedad (UNESCO, 1998). (Carbajal, 2013, pág. 16)

Continuar impulsando en los estudiantes el desarrollo de habilidades para la búsqueda, localización, selección, consulta y procesamiento de fuentes de información primarias y secundarias como artículos científicos, reportes de investigación, informes y libros y el citado APA.

REFERENCIAS

- Buxarrais, M. ., Martínez, M., Puig, J., & Trilla, J. (2004). *La educación moral en primaria y en secundaria una experiencia española*. Distrito,Federal: Progreso-Secretaría de Educación Pública.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*(6(2)), 13-35. Recuperado el 4 de Noviembre de 2018, de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3403>
- Gallardo, V. P. (2009 de 2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria*(16), 119-133. Recuperado el 03 de Enero de 2019, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012677009>
- Jordi, F. G., Simó, G. N., & Serra, S. C. (2016). Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática. *Estudios Pedagógicos XLII, N° 3*, 449-465. Recuperado el 7 de Enero de 2016, de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n3/art24.pdf>
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la practica educativa*. Barcelona: Grao.
- Nicolasa, S., & Castro, P. O. (13-15 de septiembre de 2010). Educación y construcción de ciudadanía: aportes para. *Congreso Iberoamericano de Educación*, 1-14. Recuperado el 9 de Enero de 2019, de www.adeepra.org.ar/congresos/.../EDUCCIUDADANIA/RLE2806_Castro.pdf
- Ortiz, d. S., Torrego, L., & Santamaría, C. (2017). La Democracia en Educación y los Movimientos de Renovación Pedagógica: Evaluación de Prácticas Educativas Democráticas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*(7(1)), 197-213. Recuperado el 8 de Enero de 2019, de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/9586>
- Perez, L. A. (2011). *¿PARA QUÉ EDUCAMOS HOY*. Buenos Aires: Biblos.
- Prieto, M. (2003). Educación para la democracia en las escuelas: un desafío pendiente. *Revista Iberoamericana de Educación*(33(2)), 1-11. Recuperado el 6 de diciembre de 2018, de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2984>
- SEP. (2012). *Formación ciudadana*. Distrito Federal. Recuperado el 16 de Noviembre de 2018
- UNESCO. (2008). *Convivencia democrática,inclusión y cultura de paz:Lecciones desde la práctica educativa*. Santiago de Chile. Recuperado el 23 de noviembre de 2018, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162184>

Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid, España: Morata. Recuperado el Diciembre de 2018

LOS PRIMEROS AUXILIOS EN LA FORMACIÓN DEL LICENCIADO DE EDUCACIÓN INICIAL: ¿NECESIDAD O EXIGENCIA?

Abigail Mota Castillo

motaca.lei16@bine.mx

Raúl Amigón García

chivigon@gmail.com

María Alejandra Ramírez Díaz

aledira.ram@gmail.com

Benemérito Instituto Normal del Estado

‘Gral. Juan Crisóstomo Bonilla’

RESUMEN

Los cambios en la última década han estado dirigidos hacia los enfoques educativos en la formación de docentes de nuestro país hacia las competencias. A partir del 2013 la Secretaría de Educación Pública (SEP), autorizó la licenciatura en educación inicial en tres entidades Federativas Puebla, Yucatán y Durango. Desde una postura analítica la SEP y los docentes que diseñaron el Plan de Estudios no consideraron los primeros auxilios para esta carrera. Al visitar distintas estancias infantiles se ha percatado que las docentes no cuentan

con los conocimientos básicos de primeros auxilios y requerimientos de protección civil. El presente artículo retoma la investigación de corte cuantitativo y descriptivo, para lo cual se retomó la opinión de estudiantes, docentes y agentes educativas para sustentar la importancia de llevar como asignatura o curso optativo los primeros auxilios de la formación de especialistas en la educación inicial.

PALABRAS CLAVE: formación docente, educación inicial, plan de estudios, educación y salud, actualización docente.

INTRODUCCIÓN

En la última década se ha presentado acontecimientos lamentables en estancias infantiles de México presentando una cifra elevada de accidentes a causa de la falta de asistencia médica, capacitación del personal en primeros auxilios y protección civil, por condiciones de infraestructura de las estancias infantiles, entre otras. Entre las notas periodísticas más relevantes nacionalmente son: la estancia infantil el mundo del saber, ubicada en la delegación de Coyoacán, murió un niño de 10 meses a causa de una bronco

aspiración en el 2016. La estancia se abrió a través del programa de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), la dependencia indicó que estaba incumpliendo a las reglas de operación del lugar (Vicenteño, 2017).

Por otra parte, en la guardería ABC en Hermosillo, Sonora, en el año 2009 ocurrió un incendio de la bodega de papeles de la estancia resultaron 49 decesos de infantes y 75 lesionados. La guardería carecía de extintores, las salidas de emergencia tenían un diseño inadecuado, los detectores de humo presentaban defectos y el techo estaba recubierto con plafón de materia inflamable (Gutiérrez, 2009). De igual forma, en la estancia Sol y Luna de Cancún, Quintana Roo, una menor de año y 5 meses murió tras ahogarse con un pedazo de fruta, la menor no recibió los primeros auxilios durante los primeros 10 minutos del suceso (Pérez, 2016). Por otro lado, en una estancia infantil de Morelia, cuatro menores resultaron lesionados tras caerles un plafón del techo. El accidente fue consecuencia de la humedad en el inmueble, de acuerdo con el reporte de Protección Civil (Pineda, 2018).

Existen diversos documentos normativos donde establecen la necesidad de contar con medidas pertinentes para el cuidado de los niños; en la ley de educación inicial del estado libre y soberano de Puebla (2013) menciona en el artículo 10, las estancias de Educación Inicial deben cumplir la normatividad estatal en materia de Protección Civil, y tener con el personal docente con la acreditación de preparación profesional.

Con las reformas a la educación normal en 2012 que incluyó las licenciaturas en educación: preescolar, preescolar intercultural bilingüe, primaria y primaria intercultural bilingüe, en el 2013 se creó la licenciatura en educación inicial, en su malla curricular no existe una propuesta que aborde las temáticas de primeros auxilios y protección civil, por eso se hace necesario elaborar un trabajo de investigación que retome las voces de estudiantes, egresados y empleadores para hacer un propuesta en la licenciatura en educación inicial.

En el documento base de la Licenciatura en educación inicial, en el Estado de Puebla el servicio de Educación Inicial lo brindan diversas instituciones, tanto públicas como privadas; sin embargo, en éstas se cuenta con el personal profesionalizado para el desempeño óptimo de esta actividad. En distintos casos, es de tipo de servicio es de carácter asistencial y empírico; en otros, es atendido por profesionales de diversos campos. Lo mencionado anteriormente toma como necesidad de formar un tipo de profesionista que atienda las necesidades de los niños de 0 a 3 años.

Al analizar el currículo de las licenciaturas de educación inicial, se considera que cumplen parcialmente con las necesidades específicas del nivel educativo, en la Reforma de los Planes y Programas de Formación Docente en el sistema educativo mexicano, no se contempló tener los conocimientos básicos de los lineamientos de Protección civil y los primeros auxilios en la Formación Docente.

La investigación tiene finalidad de pretender conocer las opiniones de estudiantes, egresadas de la licenciatura de educación inicial y empleadas de los centros de educación inicial. De la misma forma la ponencia tiene como objetivo que socializar los resultados de las entrevistas sobre la importancia de cursar una asignatura sobre los primeros auxilios en la malla curricular de un licenciado de educación inicial con la finalidad de fortalecer las competencias de las estudiantes en formación y den una mejor atención en los servicios de su competencia.

La problemática que presentan las agentes educativas es el servicio del cuidado exhaustivo en los niños, falta de capacitaciones en relación a protección civil, salud, cuidado y prevención de accidentes, primeros auxilios, infraestructura inadecuada de las estancias infantiles y falta de lineamientos de protección civil, incorrecta ubicación de señaléticas y extintores, escasas de información en relación a la salud, distribución de las salas de acuerdo a las edades y necesidades de los infantes, falta de brigadas en caso de cualquier contingencia.

LOS PRIMEROS AUXILIOS O SU CONCEPTUALIZACIÓN

Miranda y Aliaga (2012) mencionan la prevención de accidentes infantiles es un elemento importante en el desarrollo de los niños. La gestión de riesgos infantiles es una herramienta con la que obtiene beneficios directos, como el desarrollo integral y armonioso de los niños y también la implementación de los proyectos educativos, lúdicos y asistenciales, así como los de organización, gestión y optimización del mantenimiento.

Un traumatismo se define como “el daño físico que se produce cuando un cuerpo humano se somete bruscamente a algún tipo de energía en cantidades que exceden el umbral de tolerancia fisiológica, o cuando se ve privado de uno o más elementos vitales, como el oxígeno”. En lo que atañe a aquellos que sobreviven a las lesiones, la necesidad de atención y rehabilitación y la posibilidad de que sufran discapacidades permanentes pueden tener una gran repercusión en su futuro, salud y educación, así como en su inclusión social y en los medios de subsistencia de sus padres. (Organización Mundial de la Salud, 2008)

Peter Safar 1990 (como se citó en Cazull, Hernández, Rodríguez, y Sanabria, 1991) plantea que en el futuro las escuelas deberán jugar un papel fundamental en la expansión al público en general de los conocimientos y experiencias en primeros auxilios y reanimación básica. Actualmente los docentes desconocen aspectos básicos de los primeros auxilios, el cual impide el ayudar a alguien cuando lo necesite, tener el interés de adquirir el conocimiento y el reconocimiento de la necesidad e importancia del dominio de estas técnicas.

El Manual de Primeros Auxilios de Cruz Roja Española (Cruz Roja Española. , 2007) define los primeros auxilios como como conjunto de actuaciones y técnicas que permiten la atención inmediata de un accidentado, hasta que llegue la asistencia médica profesional, con

el fin de que las lesiones que han sufrido no empeoren. También definen un accidente como la pérdida brusca del equilibrio funcional del organismo que puede suceder en cualquier circunstancia: trabajo, hogar, juego, ocio, etc.

En el manual RCP básica y Primeros Auxilios (como se citó en Vértice, 2011) define primeros auxilios como la asistencia, medidas, actuaciones o tratamientos iniciales que realiza el auxiliador a un herido a quien sufre una enfermedad repentina, en el lugar donde ocurrió el suceso y con material improvisado, hasta la llegada del personal especializado. Los primeros auxilios no son un tratamiento médico, son acciones realizadas en una emergencia para aminorar los efectos de las lesiones.

El programa Conser, Comisión de seguridad, Protección Civil e Identidad Ambiental FED (Universidad Nacional Autónoma de México, 2006) define a los primeros auxilios como los cuidados o la ayuda inmediata, temporal y necesaria que se da a una persona que ha sufrido un accidente, enfermedad o agudización de esta hasta la llegada de un médico o profesional paramédico que se hará cargo.

El Manual de Primeros Auxilios Pediátricos, define a los primeros auxilios pediátricos como la asistencia y tratamiento inmediato que se presenta a un niño que ha sido herido o ha enfermado repentinamente, hasta la llegada de la asistencia especializada.

METODOLOGÍA

Bajo un modelo cuantitativo se realizó una entrevista a 40 alumnas inscritas de la licenciatura en educación inicial del BINE de diferentes semestres, a 10 egresadas con un muestreo de tipo no probabilístico intencional y que participaron voluntariamente, y a 16 agentes educativas de dos estancias infantiles.

La metodología cuantitativa la medida y la cuantificación de los datos constituye el procedimiento empleado para alcanzar la objetividad en el proceso de conocimiento. En el estudio se pretende valorar la importancia de impartir un curso o asignatura en relación a los primeros auxilios a las alumnas de la licenciatura en educación inicial. Mediante la realización de tres entrevistas para alumnas de la licenciatura en educación inicial, egresadas de la licenciatura en educación inicial, y agentes educativas de dos estancias infantiles.

El instrumento aplicado a las estudiantes constó de 12 reactivos, los cuales contaban de preguntas referentes a la capacitación que la institución brinda, las razones de la importancia de tener cursos o asignaturas en referente a los primeros auxilios y al interés por querer capacitarse continuamente, además el instrumento aplicado a las egresadas consideró la experiencia que tuvieron en lo largo de sus prácticas profesionales ante un acontecimiento que requiera atención médica, las capacitaciones que brindó la institución para su formación

profesional y la importancia de capacitarse por cuenta propia y de adquirir los conocimientos pertinentes para la atención de los infantes en las estancias infantiles.

El instrumento aplicado a las agentes educativas de dos estancias infantiles se consideró tres dimensiones que son: datos generales que trata de la formación profesional que tuvieron, tiempo laborando profesionalmente. Centro laboral, que abarca las capacitaciones que la institución donde labora brinda, períodos de capacitación y protocolos que se deben seguir ante algún suceso, y finalmente la capacitación cultural, que son las actualizaciones o capacitación que toma una vez engrasando de su formación profesional.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

En el análisis de los resultados se vio una postura a la importancia de que el licenciado de educación inicial tenga los conocimientos básicos de los primeros auxilios. La población estudiantil de la carrera ha observado durante sus prácticas e intervenciones pedagógicas que la mayoría de las agentes educativas no cumple con el perfil profesional que se requiere para la atención de los niños en la sala.

Por otro lado, Mora (2017) menciona que es de vital importancia incluir los primeros auxilios como materia en el proceso de formación de todo profesional que tiene la responsabilidad en el trabajo con otros, particularmente con niños, como es el caso del docente. Los docentes son las primeras personas a los alumnos pueden acudir para resolverles problemas tanto físicos como de otro tipo, son lo que tienen más tiempo durante la permanencia en el aula, y por lo tanto se debe saber cómo actuar de forma rápida para disminuir las posibles secuelas que puedan ocasionarles ciertos accidentes o episodios que puedan sufrir, pero en ningún caso nuestra función ha de ser la de reemplazar al personal médico.

Así mismo, en el plan de estudios 2013 solo se tomaron en cuenta que los responsables de la atención de los niños cumplieran con la función mediadora de aprendizajes que permitan potenciar las capacidades, habilidades de los infantes según su rango de edad en la que se encuentren. Es necesario considerar en el nuevo plan de estudios las necesidades actuales de la formación docente, como las perspectivas teórico-metodológico, proceso educativo, desarrollo de las prácticas educativas, los requerimientos actuales y los problemas que se presentan en una estancia infantil, gestión educativa, administración educativa.

Por lo tanto, los documentos mencionados anteriormente consideran indispensable el conocimiento de los primeros auxilios como una tarea inherente de toda persona que esté en contacto con algún tipo de población, es decir asumimos que como futuras licenciadas en educación inicial debemos estar capacitadas en esas tareas, porque se deben tener el

conocimiento de atención, los datos de las instancias responsables en dar los servicios de emergencia entre otros aspectos.

RESULTADOS

Con base en los resultados se presentan los avances parciales, debido a que solamente se cubrió el 50% de la población estudiantil, 10% de total de egresadas, y una muestra de centros de educación inicial.

El rango de edad que cubre la población estudiantil es del 51.2% de 23 a 23 años de edad, el 43.9% de 18 a 20 años y 4.9% con más de 24 años. Considerando que el 97.6% considera importante cursar asignaturas o talleres de primeros auxilios durante la formación del licenciado en educación inicial mientras el 2.4% no lo considera importante. Algunas licenciadas comentaron que es importante saber actuar ante algún incidente que se presente dentro de las estancias infantiles.

El 51.2% menciona que la licenciatura no brinda talleres o cursos relacionados a los primeros auxilios, de manera que el 48.8% menciona si lo brinda. Con el 43.9% indican que a la mitad de la licenciatura realizan la capacitación, el 34.1% al egresar de la licenciatura y con el 22% al inicio de la licenciatura.

Cabe mencionar que durante las prácticas profesionales al 51.2% no se les ha presentado un accidente con los niños y el 48.8% si han tenido accidentes con los niños, las cuales las más comunes son caídas, golpe entre compañeros, atragantamiento y reacciones alérgicas, de las cuales el 90.2% llama a enfermería o al responsable de seguridad escolar,

En las estancias infantiles que han asistido las estudiantes el 48.8% cumple parcialmente con las medidas de seguridad necesarias por protección civil, el 31.7% si cumple y el 19.5% no cumple con lo solicitado por protección civil.

El 82.9% de la población estudiantil no se capacita por cuenta propia, el 17.1% si realiza capacitaciones como talleres en relación a los primeros auxilios o talleres de lenguaje. El 29.3% ha tomado cursos de primeros auxilios. Dejando al 70.7% sin haber tomado cursos. Sin embargo, el 53.7% conoce las medidas de seguridad que protección civil exige en una estancia infantil.

Por otra parte, el 75% de las egresadas tiene un rango de 22 a 24 años, el resto con el 25% entre los 25 y 27 años. Durante su formación profesional con el 75% aseguraron que la licenciatura no brindo talleres o cursos relacionados a los primeros auxilios, dejando al 25% que confirmaron que la licenciatura si brindo talleres de primeros auxilios básicos y primeros auxilios en bebés y niños.

El total de las licenciadas en educación inicial consideran importante cursar asignaturas o talleres de primeros auxilios en la formación profesional, comentan que es importante conocer métodos, formas y la prevención de accidentes, para saber cómo actuar y no poner en riesgo la salud y bienestar de los infantes.

En tanto a las capacitaciones que se realizan en la licenciatura en relación a los primeros auxilios el 75% informa que las realizan a la mitad de la licenciatura, mientras el 25% dice que al inicio de la licenciatura dan dichas capacitaciones.

Las egresadas durante sus prácticas profesionales al 75% si se les presento un accidente con los niños en el centro, la mayoría fueron golpes entre niños y caídas. Las acciones realizadas en estos casos fueron reportar al encargado de la sala, identificar la gravedad del asunto y llevarlo al área médica.

En los distintos centros de AEPI en la que realizaron sus prácticas profesionales cuentan parcialmente con las medidas de seguridad necesarias que exige protección civil. Una vez egresando de la licenciatura el 25% se ha capacitado por cuenta propia en distintos talleres y en primeros auxilios este último en la cruz Roja. Así mismo solo el 50% conoce las medidas de seguridad que exige protección civil en una estancia infantil.

Finalmente, con respecto al instrumento aplicado en las estancias infantiles el personal que atiende a los niños el 64% tiene una licenciatura, 29% tiene una carrera técnica y el 7% ha asistido en distintos cursos. Durante la formación de las mismas el 82% si tuvo una acreditación como curso en relación a los primeros auxilios. Las agentes educativas comentaron que es importante en la formación, porque tienes que saber qué hacer en caso de algún accidente con los educandos.

En tanto al centro laboral mencionan que, si brindan capacitaciones en relación a los primeros auxilios y de protección civil, realizándolas al inicio de cada ciclo escolar. Y ante algún accidente lo reportan a enfermería o al área médica.

La capacitación cultural de las agentes el 80% no realiza capacitación por cuenta propia, ni se mantiene actualizada en los requerimientos de protección civil.

CONCLUSIÓN

Se puede concluir que con base en las opiniones de las alumnas, egresadas y agentes es necesario establecer en la maya curricular un curso optativo o asignatura de primeros auxilios, que se deberá establecer al inicio de la licenciatura, puesto que, durante la formación docente de las licenciadas en educación inicial, realizan intervenciones con los infantes, y tienen que saber qué hacer y cómo actuar en un suceso no previsto.

Es fundamental que las licenciadas de educación inicial tengan el interés de capacitarse en distintas áreas de formación, principalmente en los primeros auxilios, así como de saber los requerimientos básicos que protección civil exige en las estancias infantiles, estos conocimientos son indispensables porque en una situación real pueden salvar la vida del infante a su cargo.

REFERENCIAS

- Gutiérrez, U. (6 de Junio de 2009). Incendio provoca la muerte de al menos 31 niños en Hermosillo. *Periódico La Jornada*, pág. 23.
- Jiménez, D. (25 de Agosto de 2016). Sedesol suspende guardería por muerte de bebé desnucada en Alseseca. *e-consulta.com*.
- Miranda, M. Á., & Aliaga, M. F. (2012). *Seguridad en centros infantiles de 0 a 3 años*. España: AENOR (Asociación Española de Normalización y Certificación).
- Miranda, P., & Villa y Caña, P. (4 de Junio de 2018). En 5 años, mil 143 accidentes en guarderías del IMSS. *El Universal*.
- Pérez, T. (27 de Mayo de 2016). Padres no dejarán impune la muerte de su única hija. *Novedades Quintana Roo*.
- Pineda, R. (19 de Julio de 2018). Menores resultan lesionados al caerles plafón en guardería infantil. *El Sol de Morelia*.
- Telemar. (18 de Febrero de 2017). Niño ahogado tenía 15 días de haber ingresado a guardería. *Telemar*. Obtenido de <http://telemarcampeche.com/2017/02/18/nino-ahogado-tenia-15-dias-de-haber-ingresado-a-guarderia/>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2006). *Manual de Primeros Auxilios Básicos*. (U. N. MÉXICO, Ed.) Tlalnepantla, México: UNAM.
- Vanguardia. (6 de Febrero de 2018). Fallece bebé de dos años; sería por descuido en guardería de Sedesol en Torreón. *Vanguardia, México*. Obtenido de <https://vanguardia.com.mx/articulo/fallece-menor-de-edad-en-guarderia-de-sedesol-en-torreon>
- Vértice, E. (2011). *Primeros auxilios, Prevención de Riesgos Laborales* (Vol. 2). Editorial Vértice,.
- Vicenteño, D. (21 de Febrero de 2017). Reducen accidentes 48% en Estancias Infantiles de Sedesol. *Excelsior*. Obtenido de <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2017/02/21/1147775>

ESTUDIO DE MOVILIDAD EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL DEL BINE

Mtra. Sibiú Sánchez Barrera
sanchez.barrera.s@bine.mx

Mtro. Luis Ricardo Ramos Hernández
ramos.hernandez.lr@bine.mx

Mtro. Adrián Cortés Sánchez
sanchez.cortes.a@bine.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

RESUMEN

Durante el ciclo escolar 2018 se lleva a cabo el estudio preliminar en el que ponderamos los resultados y experiencias de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial han tenido en el programa de movilidad del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”. El presente estudio considera las siguientes dimensiones del

instrumento compartido por el Programa de Movilidad del BINE: Percepción del logro de los rasgos del perfil de egreso, Percepción de las asignaturas cursadas, Evaluación general de la experiencia y Comentarios de enriquecimiento.

PALABRAS CLAVE: **movilidad, internacionalización, Normales, Educación Especial.**

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” reconoce que la planeación, es un elemento base para la consecución de los objetivos que se planteen y determina nueve ejes de acción en su Plan de Desarrollo Institucional Objetivo del área de Movilidad Nacional e Internacional:

“Diseñar, implementar y consolidar un programa institucional de movilidad, vinculación e intercambios académicos de alumnos y docentes... con la finalidad de fortalecer su formación docente, impulsar la superación profesional y darles la oportunidad de conocer escenarios académicos y culturales diferentes al propio para facilitar su desempeño en un mundo globalizado” (BINE, 2015).

El programa de movilidad del BINE tiene antecedentes desde el año 2010 generando experiencias de intercambio y movilidad estudiantil. En primera instancia se estableció el Programa de Intercambio de Jóvenes Maestros (INTERJOM) con la Universidad de Castilla la Mancha Campus Cuenca, España (UCLM) promovido por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), la Embajada de España en México y la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) de la Secretaría de Educación Pública Federal. A este programa se sumaron posteriormente convenios de intercambio que la Licenciatura en Educación Especial en el Área: Intelectual del BINE firmó con las Escuelas Normales de Zacatlán, Saltillo, Chihuahua y Monterrey, instituciones de educación superior con las que comparte el mismo plan de estudios de la SEP.

Sabemos que la participación en programas de internacionalización es muy positiva en la formación de los estudiantes, lo sabemos desde nuestro contacto personal con los participantes en el programa de movilidad desde 2010, pero deseamos caminar hacia la obtención sistemática de información que nos permita mejorar nuestros procesos académicos y administrativos a través de la reflexión y el contacto con prácticas exitosas que se llevan a cabo en las instituciones con las que se tienen los convenios de movilidad e intercambio.

Objetivo general

Apreciar las áreas de oportunidad académicas y administrativas de nuestra institución a partir de la opinión de las estudiantes basadas en su experiencia de movilidad nacional e internacional, con la intención de mejorar del programa de internacionalización estudiantil en la LEEAI del BINE y retroalimentar los procesos tanto administrativos como académicos, a partir de los puntos de vista de los estudiantes que participaron en el programa de movilidad nacional e internacional del BINE y también de los estudiantes de otras normales públicas nacionales que cursaron un semestre en el BINE como institución receptora.

Adicionalmente, como parte de este estudio, realizamos una revisión bibliográfica y de experiencias de movilidad internacional en América Latina, con la intención de orientarnos de cara a los próximos años del programa institucional.

MARCO TEÓRICO

La participación en programas de intercambio y movilidad estudiantil complementa la formación del perfil profesional, añade valor al curriculum de los participantes y los ayuda a interactuar de manera eficaz en el mundo globalizado en el que vivimos. En principio, sabemos que ya el solo cambio de contexto enriquece a los seres humanos:

“La formación permanente adquiere todavía más significatividad y relevancia cuando existe un intercambio entre diferentes países”. (O’Brien, 2009).

Para el profesor Lerma y Kirchner el turismo educativo significa:

“el movimiento temporal de residencia... para aprender algo y desarrollar determinadas habilidades” (Figueroa, 2014).

Este concepto de “turismo educativo” nos ha puesto a pensar sobre las intenciones y posibilidades del programa de movilidad e intercambio, porque consideramos que la inversión de recursos debe reverberar más allá de la experiencia personal.

En los procesos de internacionalización podemos apreciar dos niveles, el primero en el que las experiencias de intercambio significan un enriquecimiento individual de los participantes, y un segundo que debe surgir eventualmente, el de una evolución no personal, sino institucional:

“la mejora de los procesos formativos de los estudiantes y el establecimiento de redes de colaboración que promuevan la integración entre países, sociedades y gremios profesionales”. (García Palma, 2013).

En ese segundo nivel de intercambio las instituciones involucradas se ocupan de:

“establecer alianzas estratégicas que se traduzcan en acciones formativas, de investigación y de extensión que contribuyan al proceso de internacionalización, con el objetivo de asegurar la constante mejora en la calidad de sus planes y programas de estudio, en la docencia y en la investigación.” (Manzanilla-Granados y otros, 2016).

Es decir, la internacionalización supone integrar a los programas de movilidad a docentes e investigadores.

Lerma y Kirchner menciona que, para la investigación universitaria, los procesos de intercambio permiten ampliar el marco de referencia e impacta en la docencia, porque los docentes mejor preparados pueden enseñar mejor y con mayor profundidad a sus alumnos. Asimismo, considera necesario que los participantes de estos procesos preparen ponencias y artículos de difusión para que esta experiencia permee en la comunidad científica dentro de su área de especialidad como en la propia comunidad educativa. (Figueroa, 2014)

Hacia el futuro, podemos prever la constitución de redes normalistas, que desde la integración, el consenso, la cohesión y la co-participación en problemáticas comunes, contribuyan al crecimiento de las Escuelas Normales y acompañen el desarrollo de sus tres

actividades centrales: la enseñanza, la investigación y la extensión, siguiendo la sugerencia de Abba y Leño (2014) “suplir la escasez de información teórica y empírica que existe sobre las redes de cooperación... (mediante) profundizar los estudios sobre estas temáticas, con una mirada endógena para revalorizar los procesos de regionalización que están llevando a cabo, en el marco de la gestión de la cooperación de tipo horizontal y solidaria”.

METODOLOGÍA

Esta primera evaluación formal que se realizó del impacto del programa de movilidad recoge la opinión de 9 estudiantes participantes del ciclo escolar 2016-2017 del BINE en las Escuelas Normales de Monterrey, Saltillo y Zacatlán, una estudiante de intercambio en la Universidad de Cuenca, España, así como la opinión de los 16 estudiantes de las Escuelas Normales de Chihuahua y Zacatlán que cursaron el semestre de movilidad en nuestra institución, el BINE. Basados en la metodología utilizada por la doctora Magdalena Fresán Orozco (2009) para la evaluación del programa de movilidad de la UAM, Unidad Cuajimalpa, aplicamos un instrumento en el cual se comparan aspectos como el logro de los rasgos del perfil de egreso, la percepción global de las actividades y la relevancia de la experiencia de movilidad en su formación.

El instrumento fue enviado por correo electrónico en las semanas posteriores al periodo de estancia considerado para la experiencia de movilidad y consiste en la opinión comparativa respecto de los logros que consideran se obtienen en el BINE respecto de la institución de intercambio en los siguientes aspectos: 1. Rasgos del perfil de egreso en el campo "Habilidades intelectuales específicas". 2. Rasgos del perfil de egreso en lo que se refiere a "Conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica". 3. Rasgos del perfil de egreso en el campo "Competencias didácticas". 4. Rasgos del perfil de egreso en el campo "Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela".

1. Mucho mejor que en la LEEAI-BINE	2. Mejor que el de la LEEAI-BINE	3. Igual que el de la LEEAI-BINE	4. Inferior al de la LEEAI-BINE	5. Muy inferior al de la LEEAI-BINE
-------------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	---------------------------------	-------------------------------------

Posteriormente, en el apartado de “comentarios de enriquecimiento” preguntamos “¿Cuáles fueron los aspectos más positivos de tu experiencia?”, “¿Cuáles fueron los aspectos más negativos de tu experiencia?” y “¿Qué propondrías para generar experiencias exitosas en el Programa de Movilidad?”.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

En la aplicación del instrumento nos hemos dado cuenta de la necesidad de profundizar en las opiniones de los estudiantes respecto de las buenas prácticas que podemos aprender de las instituciones con las que se ha firmado convenio de colaboración, movilidad e intercambio; al ser un número pequeño de estudiantes, hicimos algunas entrevistas informales sobre lo que apreciaron de positivo en las demás instituciones. Esto fue posible con nuestras estudiantes de la LEEAI-BINE a su regreso, pero no con los estudiantes huéspedes, con quienes no mantuvimos contacto después de su partida.

Preveamos que será más útil en el futuro centrarnos en los aspectos cualitativos de las apreciaciones de los participantes, más que en la comparación de la calidad educativa y los logros del perfil que pueden obtenerse en cada una de las instituciones. Enfocarnos más en los *cómo* de esos logros académicos.

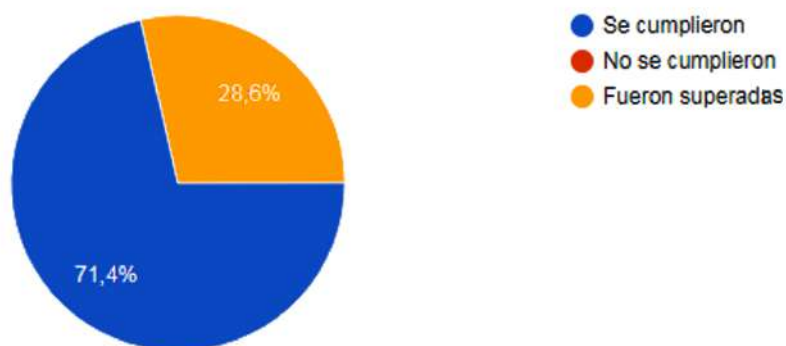
RESULTADOS

Una vez registrados los resultados se procedió al análisis de los mismos y se obtuvieron las siguientes aseveraciones:

1. La experiencia de intercambio y movilidad es considerada muy favorablemente por todos los participantes, las expectativas fueron, entre cumplidas y superadas, la totalidad de los participantes; mientras que los que consideran al programa como recomendable llegan al 92%.

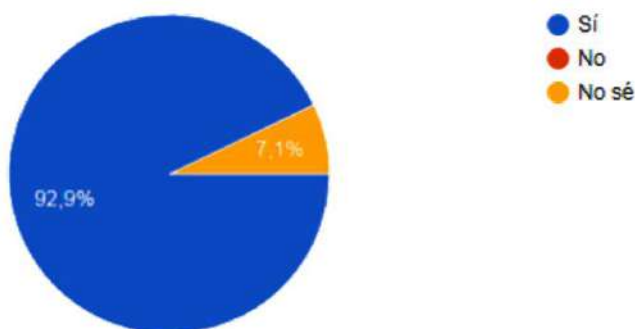
Tus expectativas en relación con la experiencia que viviste...

14 respuestas



¿Recomendarías a otros estudiantes participar en el Programa de Movilidad e Intercambio Académico?

14 respuestas



2. En un análisis global de los resultados de los 14 participantes en torno a la percepción del logro de los rasgos del perfil de egreso otorgan, en promedio, la valoración 3 (igual que en la LEEAI-BINE). Dichos resultados nos indican que la percepción de los estudiantes que visitaron nuestro PE no identificaron diferencias significativas entre las habilidades que han fortalecido a lo largo de la carrera y las de sus compañeros de la LEEAI-BINE. Destaca el caso de las estudiantes de Chihuahua y Coahuila consideran que el logro alcanzado en torno a los rasgos del perfil de egreso es 2 (mejor que en la LEEAI-BINE)

3. Hay un equilibrio cuando se mide la percepción de las actividades 1. escolarizadas, 2. de enriquecimiento y 3. de práctica, tanto con los estudiantes huéspedes en la LEEAI-BINE, como con los estudiantes de la LEEAI-BINE en movilidad. Las actividades que se llevan a cabo en las escuelas nuevas se consideran un poco más difíciles y requieren un poco más de trabajo, por el periodo de adaptación.

Pecepción de los estudiantes(tipos de actividad realizada) BINE-ORIGEN

	Escolarizadas				Enriquecimiento				Práctica				
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Menos interesantes													Más interesantes
Menos difíciles													Más difíciles
Poco trabajo													Mucho Trabajo

Pecepción de los estudiantes(tipos de actividad realizada) BINE-RECEPTORA

	Escolarizadas				Enriquecimiento				Práctica				
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Menos interesantes													Más interesantes
Menos difíciles													Más difíciles
Poco trabajo													Mucho Trabajo

4. Sin embargo se puede apreciar el surgimiento de un área de oportunidad para los docentes de la LEEAI-BINE: organizar actividades de clase más variadas e interesantes, así como programar nuevos talleres y visitas culturales y de enriquecimiento; en cambio, las actividades de práctica docente fueron valoradas muy positivamente por los participantes huéspedes en la LEEAI-BINE.

5. En el apartado de comentarios de enriquecimiento recibimos una interesante retroalimentación, que hemos dividido en aspectos de a) organización, b) aspectos académicos y c) aspectos de infraestructura y extraescolares.

a) Sobre la organización, las opiniones destacan una buena disposición de los profesores y responsables del programa en la LEEAI-BINE, aunque se solicita una mejor coordinación entre las instituciones en cuanto a los calendarios y fechas de evaluación:

- Una estudiante de movilidad huésped en el BINE consideró: “la institución nos ayudó a estabilizarnos y a adaptarnos rápidamente y formar parte de todas las actividades escolares... todo es una enseñanza para una docente en formación, tanto en lo académico como en lo personal. La mayoría de los docentes mostraba interés por saber cómo nos sentíamos tanto dentro como fuera de la escuela, lo que nos generaba confianza”.

- Otra estudiante, matriculada en la LEEAI-BINE participante en movilidad nacional: “Pediría más comunicación entre ambas instituciones y que coincidan los periodos de evaluación”.

b) En cuanto lo académico, puede considerarse que la mayor fortaleza de la LEEAI-BINE está en las jornadas de práctica y sus mayores retos están en crear variantes pedagógicas en el aula:

- Una estudiante del interior del estado de Puebla, escribió: “el trabajo realizado en las clases es muy rutinario, sin embargo, ofrece muchas oportunidades de análisis y compartir puntos de vista, resolver dudas”.
- Una estudiante de la LEEAI-BINE en movilidad nacional: “Valoro positivamente haber podido aprender braille, desarrollar distintas estrategias de trabajo y planeación docente, compartir experiencias y conocimientos con nuevas compañeras y fortalecer mi vocación como docente de educación especial”.

c) Respecto de la infraestructura y las actividades extraescolares, algunas de las sugerencias son de aplicabilidad en el corto y mediano plazo, como las actividades de enriquecimiento y extensión cultural, otras, requieren de una inversión mayor en talento, capacitación y adecuación de las instalaciones, por lo que puede considerarse su discusión en las próximas sesiones de evaluación e implementación del plan de desarrollo de la recientemente creada Licenciatura en Inclusión Educativa.

- Una estudiante de movilidad nacional huésped en la LEEAI-BINE: “Sugiero incluir en las actividades más movimiento cultural en los fines de semana”.
- Otra compañera de la LEEAI-BINE de intercambio internacional: “Considero que sería muy positivo implementar talleres de primeros auxilios en nuestra carrera, en general los talleres prácticos son muy positivos en Cuenca, donde hay salones específicos para la práctica, por ejemplo, la cámara Gesell, a la que llevan niños para poder observar un trabajo específico, o la sala de música donde pudimos aprender técnicas de musicoterapia”.

CONCLUSIONES

1. Sobre la base de los resultados obtenidos, podemos apreciar que los estudiantes participantes en el programa de movilidad de la LEEAI-BINE valoran positivamente su experiencia en lo académico y lo personal, quedando demostrado que no sólo se pretende la superación académica, sino también se ofrecen oportunidades para que los futuros docentes fortalezcan su autonomía y se conviertan en mejores personas.

2. Rescatamos la valoración positiva que obtuvieron las prácticas docentes en contextos reales que realiza la LEEAI-BINE; asimismo tomamos nota de la sugerencia de revitalizar las dinámicas dentro del aula y abrir las opciones de extensión cultural y talleres extracurriculares.

3. La información obtenida en este proceso de retroalimentación arroja posibles caminos para el desarrollo de nuestra Licenciatura en Educación Especial en su reciente transformación curricular en Licenciatura en Inclusión Educativa. Descubrimos la necesidad de abrir el instrumento a opiniones más específicas, que permitan conocer con mayor profundidad las prácticas positivas que se realizan en las demás instituciones, de manera que podamos introducir eventualmente en nuestro plan de desarrollo institucional las opciones que vayan arrojando estos estudios, como son la observación de intervenciones educativas en la cámara Gesell o los talleres de musicoterapia, por mencionar sólo un par que fueron mencionadas en la presente ocasión.

4. Para profundizar en la retroalimentación de estas experiencias, sugerimos ampliar la sección de “comentarios de enriquecimiento” hasta convertirla en una práctica de entrevistas breves, o una sesión grupal con nuestras estudiantes al volver del programa, de manera que podamos ampliar sobre información puntual de las mejores prácticas que podemos aprender de las instituciones con las que firmamos convenios de intercambio y movilidad. El objetivo debe ser el paso del enriquecimiento individual, llamado por el profesor Lerma y Kirchner “turismo educativo”, en pos de una auténtica evolución institucional. Asimismo, pensamos oportuna la intervención de otros actores de la comunidad, en particular los profesores de nuestra institución que entran en una relación académica con los estudiantes huéspedes.

5. Pensamos que es deseable que las diversas Escuelas Normales constituyan redes normalistas, en la que se involucren docentes investigadores y personal directivo, para que desde la integración, el consenso, la cohesión y la co-participación en problemáticas comunes, contribuyan al crecimiento de las Escuelas Normales y acompañen el desarrollo de sus tres actividades centrales: la enseñanza, la investigación y la extensión.

REFERENCIAS

Abba, J. Y Leaña, C. (2014) "Organización y funcionamiento de las redes de cooperación interuniversitaria: una mirada comparada entre Argentina y Canadá". En *RAES, Revista Argentina de Educación Superior*. Vol. 6, No.8. pp.125-148

BINE (2015). "Plan de desarrollo institucional 2015-2030 BINE". Puebla: BINE http://www.bine.mx/?page_id=594

BINE (2015). "Objetivo del programa de movilidad nacional e internacional". Puebla: BINE http://www.bine.mx/?hom_page=movilidad

Figueroa, E. (2014) "La movilidad académica y su impacto en la dinámica institucional. Entrevista al Mtro. Alejandro Eugenio Lerma y Kirchner". En *Perspectivas Docentes*. No. 56. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. pp. 67-73

Fresán, M. y col. (2009). Reflexiones sobre el programa de movilidad. Evaluación de la primera experiencia de movilidad de la Unidad Cuajimalpa. UAMC, México.

García Palma, J. (2013). Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 61. (2013), pp.59-76. OEI/CAEU.

Manzanilla Granados, H., Cordero, M. y Dorantes, M. (2016). Experiencias de movilidad estudiantil internacional: el caso ESCOM-IPN en *RAES Revista Argentina de Educación Superior* ISSN 1852-8171 No. 13, noviembre de 2016.

O'Brien, M. et al. (2009). Social inclusion and learning networks: a 'wider notion of learning' or taking things in a different direction? *Research Papers in Education*, 24 (1), 57-75. doi: 10.1080/02671520801945818

SEGUIMIENTO A EGRESADOS DE LA ESCUELA NORMAL EXPERIMENTAL HUAJUAPAN, GENERACIÓN 2012-2016, SOBRE SU DESEMPEÑO PROFESIONAL

Oscar Andrade Espinosa

andradeoscar18@hotmail.com

Nancy Cruz Montes

cruznan30@gmail.com

Yasem Iván Altamirano Albañil

altamiranoyasem@gmail.com

Escuela Normal Experimental Huajuapan

RESUMEN

Realizar estudios sobre seguimiento a egresados es una tarea de gran importancia para las escuelas normales. Para abonar a ese respecto, este trabajo se planteó como propósito conocer la apreciación que tienen los egresados de la generación 2012-2016 de la Escuela Normal Experimental Huajuapan (ENEH) sobre su desempeño profesional. El estudio se realizó bajo el enfoque cuantitativo, con un alcance descriptivo y empleando como instrumento de investigación un cuestionario con una escala tipo Likert. La encuesta fue aplicada a 14 docentes en servicio, pertenecientes a la primera generación del plan de estudios 2012 de la Licenciatura en

Educación Primaria. Los resultados muestran fortalezas en las competencias relacionadas con la actuación ética de los docentes y áreas de oportunidad en las competencias referidas al uso de las TIC, así como en lo correspondiente a la intervención docente en problemáticas socioeducativas. Estos elementos ofrecen posibilidades de realizar análisis y propuestas que contribuyan al mejoramiento de la formación de los estudiantes normalistas.

PALABRAS CLAVE: seguimiento a egresados, desempeño profesional, competencias profesionales.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El perfil de egreso de los planes de estudio vigentes de las escuelas normales establece que los futuros docentes necesitan alcanzar determinadas competencias profesionales que les permitan ejercer su profesión docente y desempeñarse en los distintos niveles educativos, resolviendo situaciones propias del contexto escolar, promoviendo el aprendizaje de sus alumnos, colaborando con su entorno educativo y organizando el trabajo institucional (SEP, 2012; SEP, 2018). Al respecto, se hace necesario revisar el nivel de desempeño de los egresados normalistas para identificar el grado de alcance de cada una de las competencias profesionales.

La ENEH, a través del área de investigación de la Licenciatura en Educación Primaria, se ha planteado como uno de sus objetivos institucionales implementar un programa sobre seguimiento a egresados que le permita detectar áreas de oportunidad para el mejoramiento permanente de la formación de sus estudiantes. Para Fresán (1998), los resultados de los estudios de egresados son herramientas importantes que contribuyen, entre otras cosas, a analizar los caminos que siguen los nuevos profesionales y a conocer si la formación recibida en la institución donde cursaron sus estudios superiores les permite desenvolverse en el área del conocimiento que determinó su vocación. Estos elementos son fundamentales para la planeación académica en las instituciones de educación superior.

Desde este marco contextual, el presente trabajo se ha planteado como propósito conocer qué percepción tienen los egresados de la generación 2012-2016 sobre su propio desempeño profesional para obtener indicios sobre la manera en que los planes de estudio y la ENEH están respondiendo a las demandas de formación de sus futuros docentes.

MARCO TEÓRICO

El desempeño profesional es considerado como el equilibrio entre cumplimiento de las tareas pedagógicas asignadas y el resultado de la labor educativa, que se ve reflejada en las capacidades logradas por los alumnos. Se refleja a través de comportamientos reales del docente para desarrollar competentemente sus deberes u obligaciones inherentes a su labor educativa.

Es lo que en realidad *hace* no lo que sabe hacer (Tantaléan, Vargas y López, 2016; Laza, Soler y Otero, 2006).

Para algunos autores como Tejedor (2012), actualmente no existe profesional u organismo alguno que pueda poner en duda que la evaluación del desempeño profesional docente es una necesidad que contribuye a mejorar los niveles de la calidad de un sistema educativo. En el mismo tenor, Román y Murillo (2008), señalan que tomar en cuenta el

desempeño profesional docente como objeto de revisión, análisis y reflexión permite ofrecer algunas pistas y respuestas que ayuden a incrementar la calidad de los sistemas educativos. De manera particular, contribuye a analizar qué tan preparados están los profesores para desarrollar procesos educativos de calidad, considerando la diversidad de estudiantes que llegan a sus aulas.

Sin embargo, hacer una revisión del desempeño profesional docente no es un trabajo tan sencillo debido a que, en algunas ocasiones, el tema se vuelve delicado entre los profesores al considerarse como un procedimiento que tiene como finalidad fiscalizar o sancionar su trabajo en el aula. Al respecto, Valdés (2000) señala que la evaluación del profesor no debe verse como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla sus actividades, sino como una oportunidad para generar políticas educativas que coadyuven a su desarrollo profesional.

Otro de los retos que se requiere afrontar al proponerse hacer un análisis del desempeño profesional, se relaciona con la definición de qué perspectiva y qué indicadores deben tomarse en cuenta para realizar dicho estudio. En este sentido, Vaillant (2008) indica, de manera acertada, que el enfoque depende de la concepción teórica de partida y del propósito que persiga al hacer la revisión. La autora identifica en la literatura cinco modelos teóricos de evaluación del desempeño docente: basados en el perfil del docente; en los resultados obtenidos por los estudiantes; en los comportamientos del aula; y en las prácticas reflexivas.

El modelo empleado para realizar este estudio se ubica en el marco del desempeño profesional basado en el perfil del docente. De acuerdo con Valdés (2000), este enfoque consiste en analizar el desempeño de un docente tomando en cuenta el grado de concordancia con los rasgos y características de un perfil deseable, lo que constituye un profesor ideal. Para Pavié (2011), el perfil profesional representa un gran referente para indicar las competencias que permitirán evaluar en el futuro el desempeño esperado para una profesión.

Con respecto a los indicadores de desempeño profesional, se pueden hallar en los marcos de referencia una diversidad de criterios con los que se pueden revisar las competencias profesionales de un docente. Pérez–Gómez (2010), por ejemplo, los clasifica en tres grupos: a) Competencias para planificar, desarrollar y evaluar la enseñanza, b) Competencias para crear y mantener escenarios abiertos, flexibles, democráticos y ricos culturalmente, y c) Competencias para promover el propio desarrollo profesional y la formación de comunidades de aprendizaje.

En la tabla 1, se exponen algunos indicadores para revisar el desempeño profesional docente, los cuales han sido utilizados en algunos países latinoamericanos. Estos referentes básicos, contribuyeron de manera sustancial en el trabajo que aquí se presenta.

Tabla 1. Comparativo sobre indicadores de desempeño docente

Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes. Chile (Aylwin, 2001)	Sistema de Evaluación del Desempeño de Docentes. Quito, Ecuador (Stronge, 2010)	Marco de un buen desempeño docente. Perú (ME, s.f)	Perfiles, parámetros e indicadores para la evaluación docente. México (SEP-INEE, 2015)
-Preparación para la enseñanza.	-Planificación educativa.	-Preparación para el aprendizaje de los estudiantes.	-Organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.
-Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos.	-Impartir conocimientos. -Evaluación del aprendizaje.	-Enseñanza para el aprendizaje -Dominio de contenidos, estrategias y evaluación.	-Conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
-Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.	-Entorno del aprendizaje.		
-Profesionalismo docente	-Profesionalismo -Progreso del estudiante	-Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad -Desarrollo de la Profesionalidad y la identidad docente	-Se reconoce como profesional que mejora continuamente -Asume las responsabilidades legales y éticas. -Participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad.

Elaboración propia, a partir de indicadores de desempeño planteados por cada organismo.

METODOLOGÍA

Este trabajo siguió un enfoque cuantitativo también llamado “empírico analítico o racionalista” (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992, p. 39).

Se determinó de esta forma procurando medir con precisión y objetividad la variable del estudio. El diseño es de tipo no experimental (expost-facto), dado que la investigación se realiza sin manipular deliberadamente las variables” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 149); es transeccional (transversal) porque “los datos se recolectan en un solo momento, en un tiempo único” (Hernández et al, 2010, p. 151); y de alcance descriptivo pues pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren (Hernández et al, 2010, p. 80).

La muestra, entendida como “un subgrupo pequeño de la población” (Ritchey, 2008, p. 38) fue no probabilística; la conformaron 14 egresados de la Licenciatura en Educación Primaria de la generación 2012-2016, de los cuales 5 son hombres y 9 mujeres, sus edades van de los 23 a los 25 años.

El instrumento elaborado para recolectar información fue una escala tipo Likert (precodificada) cuyas opciones de respuesta fueron: Nunca, Casi nunca, A veces, Casi siempre, y Siempre; con valoraciones de 0, 1, 2, 3 y 4 puntos respectivamente.

Para su integración hubo que transitar de la variable a sus dimensiones, después a los indicadores y luego a los ítems. La variable en cuestión se refiere al *Desempeño profesional de los egresados de la generación 2012-2016 de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Experimental Huajuapán*. Las dimensiones se retomaron de las competencias profesionales del Plan de Estudios 2012 para la Formación de Maestros de Educación Primaria; los indicadores de desempeño de las unidades de competencia; y los ítems se formularon con base en los indicadores.

Para su validación, el instrumento se piloteó solicitando el apoyo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria que en ese momento cursaban el séptimo semestre y de académicos de la Escuela Normal Experimental Huajuapán. Las sugerencias recibidas fueron tomadas en cuenta para aumentar la efectividad de medición de la escala. Con esta actividad no sólo se sometió a prueba el instrumento sino también las condiciones y los procedimientos de aplicación. La administración se hizo a través de un correo electrónico enviado a los participantes. Es importante destacar que la tasa de respuesta fue muy alta y se logró en un periodo relativamente breve.

Contando con los datos requeridos, se procedió a sumar las puntuaciones por unidad de competencia y a clasificarlas en seis niveles de desempeño: Competente, Satisfactorio, Suficiente, Regular, Básico y No se muestra; posteriormente, se agruparon los puntajes por competencia para ser clasificados con base en esa misma escala. El procesamiento de la

información se realizó mediante el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS por sus siglas en inglés).

RESULTADOS

A continuación, se muestran los niveles de desempeño que alcanzaron los egresados por unidad de competencia y en cada competencia profesional.

Categoría 1. Planificación didáctica

Competencia 1. Diseña planeaciones didácticas con base en sus conocimientos, las necesidades del contexto y los planes y programas de estudio.

Tabla 2. Nivel de desempeño. Diseño de Planeaciones Didácticas

Puntaje Máximo: 56 puntos (100%)			
Unidades de competencia	Puntaje Obtenido	Porcentaje	Nivel de Desempeño
Realizo diagnósticos para organizar las actividades de aprendizaje de mis alumnos	43	76.7%	Suficiente
Diseño situaciones didácticas de acuerdo a los programas educativos vigentes poniendo énfasis en el desarrollo de competencias.	43	76.7%	Suficiente
Diseño planeaciones didácticas teniendo como referencia los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.	43	76.7%	Suficiente
Diseño situaciones didácticas considerando las metodologías de enseñanza y aprendizaje que se proponen en cada asignatura.	43	76.7%	Suficiente
Contemplo dentro de mi plan anual de trabajo, proyectos interdisciplinarios para desarrollar un conocimiento integrado en mis alumnos.	31	55.3%	Básico
Realizo adecuaciones a la planeación didáctica a partir de los resultados de la evaluación.	45	80.3%	Suficiente
Diseño estrategias de aprendizaje basadas en las TIC de acuerdo con el grado escolar de los alumnos.	26	46.4%	No se muestra

Elaboración propia con base en los resultados de la encuesta aplicada a los egresados.

De las siete unidades de competencia, se observa que en dos de ellas los alumnos no diseñan estrategias de aprendizaje basadas en las TIC ubicándolos en un nivel *no se muestra* y no se contemplan proyectos interdisciplinarios para desarrollar un conocimiento integrado

alcanzando un nivel de desempeño *básico*. Sin embargo, en cinco unidades de competencia se visualiza que los egresados se encuentran en un nivel de desempeño *suficiente*.

Categoría 2. Ambientes para el aprendizaje y la convivencia escolar

Competencia 2. Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.

Tabla 3. Nivel de desempeño. Genera Ambientes Formativos

Puntaje Máximo: 56 puntos (100%)			
Unidades de competencia	Puntaje Obtenido	Porcentaje	Nivel de Desempeño
Utilizo estrategias para propiciar un ambiente de respeto, colaboración y solidaridad para el aprendizaje.	47	83.92%	Satisfactorio
Promuevo un clima de confianza que permite desarrollar competencias en mis estudiantes.	49	87.50%	Satisfactorio
Promuevo la autonomía de mis alumnos en situaciones de aprendizaje.	43	76.78%	Suficiente
Establezco una comunicación eficiente con el grupo que atiendo.	45	80.35%	Suficiente
Adecúo las condiciones físicas en el aula de acuerdo al contexto áulico y las características de los alumnos.	46	82.14%	Satisfactorio
Adecúo las condiciones físicas donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo al contenido o tema a tratar.	42	75%	Suficiente
Promuevo actividades centradas en la atención a los alumnos y en su proceso de aprendizaje.	44	78.57%	Suficiente
Propicio la colaboración de mis estudiantes para la construcción del aprendizaje.	42	75%	Suficiente
Promuevo el desarrollo de competencias para el logro de los aprendizajes esperados.	41	73.21%	Suficiente

Elaboración propia con base en los resultados de la encuesta aplicada a los egresados.

De las nueve unidades de competencia pertenecientes a la generación de ambientes formativos, de acuerdo a los resultados obtenidos, destacan tres unidades en las que se desempeñan de manera *satisfactoria*, como se puede notar en la tabla 3, las cuales son: la promoción de ambientes de respeto, colaboración y solidaridad; el establecimiento de un clima de confianza con sus alumnos; y la adecuación de las condiciones físicas del aula acorde a las características de los alumnos. Cabe señalar que, en las seis unidades de competencia restantes, el desempeño de los egresados es ubicado como *suficiente*.

Competencia 3. Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.

Tabla 4. Nivel de desempeño. Propicia y regula espacios de Aprendizaje Incluyentes

Puntaje Máximo: 56 puntos (100%)			
Unidades de competencia	Puntaje Obtenido	Porcentaje	Nivel de Desempeño
Promuevo actividades de acompañamiento para atender a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje.	39	69.6%	Regular
Propicio la participación incluyente de mis alumnos con dificultades de aprendizaje a través de actividades que promuevan la confianza, el respeto y la autonomía.	40	71.42%	Suficiente
Implemento actividades para crear un ambiente intercultural en el aula.	35	62.5%	Regular
Promuevo el respeto y la comunicación entre los alumnos de diversos contextos culturales.	41	73.21%	Suficiente
Implemento actividades colaborativas que favorezcan la equidad de género en el aula.	45	80.35%	Suficiente
Establezco un ambiente de respeto y convivencia con el grupo de alumnos de diversos géneros.	46	87.5%	Satisfactorio
Utilizo el diálogo y la reflexión como herramientas para solucionar conflictos en el aula.	49	87.5%	Satisfactorio
Implemento actividades y estrategias para mejorar la convivencia, el respeto y la empatía en el aula.	40	71.42%	Suficiente
Promuevo el trabajo en equipo durante el desarrollo de las actividades en el aula.	40	71.42%	Suficiente
Promuevo un clima de confianza, solidaridad y responsabilidad al trabajar de manera colaborativa.	45	80.35%	Suficiente

Elaboración propia con base en los resultados de la encuesta aplicada a los egresados.

De los resultados que corresponden a propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, destacan dos unidades de competencia en donde los egresados alcanzaron el nivel de desempeño *satisfactorio*, éstas son: establezco un ambiente de respeto y convivencia con el grupo de alumnos de diversos géneros, y utilizo el diálogo y la reflexión como herramientas para solucionar conflictos en el aula. Mientras que en seis de ellas se identifica un nivel de competencia *suficiente*. También se observa que en dos unidades de competencia los egresados alcanzan un nivel *regular*, las cuales son: promuevo actividades de acompañamiento para atender a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje e implemento actividades para crear un ambiente intercultural en el aula.

Categoría 3. Intervención didáctica

Competencia 4. Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.

Tabla 5. Nivel de desempeño. Aplica el Plan y Programa de Educación Básica

Puntaje Máximo: 56 puntos (100%)			
Unidades de competencia	Puntaje Obtenido	Porcentaje	Nivel de Desempeño
Abordo temas de relevancia social de manera transversal.	35	62.5%	Regular
Involucro a los padres de familia en el establecimiento y aplicación de las normas del salón de clases.	40	71.4%	Suficiente
Presento situaciones significativas que le den sentido al aprendizaje de los contenidos.	43	76.7%	Suficiente
Exploro los saberes previos de mis alumnos en cada contenido a desarrollar empleando diferentes recursos, estrategias o actividades.	47	83.9%	Satisfactorio
Genero conflictos cognitivos a partir de la recuperación de conocimientos previos de mis alumnos.	42	75%	Suficiente
Propicio la autonomía de mis alumnos para la búsqueda de información.	37	66.0%	Regular
Empleo estrategias didácticas para favorecer la participación activa de los alumnos en la construcción de los conocimientos.	40	71.4%	Suficiente
Ofrezco ayuda pedagógica necesaria a los alumnos para que logren construir el conocimiento o comprender el tema abordado.	50	89.2%	Satisfactorio
Aplico estrategias o actividades didácticas que promueven el interés, la motivación y la disposición de los alumnos para aprender.	43	76.7%	Suficiente
Promuevo espacios para desarrollar procesos de reflexión y metacognición en los alumnos.	34	60.0%	Básico
Empleo distintos procedimientos para que el alumno transite de un conocimiento informal a un conocimiento formal o científico.	36	64.2%	Regular
Impulso la organización del trabajo en equipos para desarrollar aprendizajes en colectivo.	38	67.8%	Regular
Propicio la socialización de los procedimientos desarrollados y productos elaborados por los alumnos en clase.	40	71.4%	Suficiente
Promuevo el uso del tiempo en función a las actividades planteadas durante el día.	44	78.5%	Suficiente
Empleo recursos didácticos acorde al nivel de desempeño y a las características de los alumnos.	44	78.5%	Suficiente

Puntaje Máximo: 56 puntos (100%)			
Unidades de competencia	Puntaje Obtenido	Porcentaje	Nivel de Desempeño
Empleo diversos recursos para la enseñanza como materiales visuales, audiovisuales y multimedia que apoyen el proceso de aprendizaje de los estudiantes.	37	66.0%	Regular
Empleo diversos recursos para el aprendizaje como material concreto, juegos didácticos, fichas de actividades y materiales impresos.	43	76.7%	Suficiente
Presento materiales didácticos con un diseño adecuado.	43	76.7%	Suficiente
Utilizo el libro de texto como principal recurso didáctico en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	27	48.2%	No se muestra

Elaboración propia con base en los resultados de la encuesta aplicada a los egresados.

De las veinte unidades de competencia pertenecientes a la aplicación del plan y programa de estudios de educación básica para alcanzar los propósitos educativos, de acuerdo a los resultados, se observa que sólo en la unidad: promuevo espacios para desarrollar procesos de reflexión y metacognición en los alumnos, los egresados obtienen un nivel *básico* y, en dos de ellas, alcanzan un nivel *satisfactorio*. En las once unidades de competencia restantes se ubican en un nivel *suficiente*.

Competencia 5. Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje

Tabla 6. Nivel de desempeño. Usa las TIC

Puntaje Máximo: 56 puntos (100%)			
Unidades de competencia	Puntaje Obtenido	Porcentaje	Nivel de Desempeño
Aplico estrategias de aprendizaje basadas en el uso de las TIC de acuerdo con el nivel escolar de mis alumnos.	24	42.85%	No se muestra
Promuevo el uso de la tecnología entre mis alumnos para que aprendan por sí mismos.	14	25%	No se muestra
Empleo la tecnología para generar comunidades de aprendizaje.	0	0%	No se muestra
Utilizo los recursos de la tecnología para crear ambientes de aprendizaje.	16	28.57%	No se muestra

Elaboración propia con base en los resultados de la encuesta aplicada a los egresados.

Con base en los puntajes obtenidos, las cuatro unidades de competencia relacionadas con el uso de las TIC muestran un nivel de desempeño *no se muestra*, resaltando una completa ausencia en el uso de las redes sociales para la generación de comunidades de aprendizaje.

Categoría 4. Evaluación del aprendizaje

Competencia 6. Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.

Tabla 7. Nivel de desempeño. Emplea la evaluación

Puntaje Máximo: 56 puntos (100%)			
Unidades de competencia	Puntaje Obtenido	Porcentaje	Nivel de Desempeño
Utilizo la evaluación diagnóstica cualitativa con el grupo de alumnos que atiendo.	35	62.5%	Regular
Utilizo la evaluación diagnóstica cuantitativa con el grupo de alumnos que trabajo.	37	66.0%	Regular
Utilizo la evaluación formativa con el grupo de alumnos que trabajo.	36	64.2%	Regular
Utilizo la evaluación sumativa con el grupo de alumnos que trabajo.	46	82.1%	Satisfactorio
Realizo el seguimiento del nivel de avance de mis alumnos.	45	80.3%	Suficiente
Uso los resultados de la evaluación para mejorar los aprendizajes de mis alumnos.	46	82.1%	Satisfactorio
Establezco los niveles de desempeño para evaluar el desarrollo de competencias.	35	62.5%	Regular
Interpreto los resultados de las evaluaciones para diseñar estrategias de aprendizaje.	41	73.7%	Suficiente
Interpreto los resultados de las evaluaciones para realizar ajustes curriculares.	36	64.2%	Regular
Participo en las reuniones de consejo técnico escolar para la realización de la evaluación institucional	44	78.5%	Suficiente
Utilizo los resultados de la evaluación institucional para atender diversos problemas educativos.	43	76.7%	Suficiente

Elaboración propia con base en los resultados de la encuesta aplicada a los egresados.

Con base en los puntajes obtenidos de las once unidades de competencia, se puede observar que los egresados muestran un nivel *regular* en la evaluación diagnóstica cualitativa, la evaluación diagnóstica cuantitativa, la evaluación formativa, el diseño de los niveles de desempeño y la interpretación de los resultados para realizar ajustes curriculares; mientras que dos de ellas (utilizo la evaluación sumativa con el grupo de alumnos que trabajo y uso los resultados de la evaluación para mejorar los aprendizajes de mis alumnos) muestran un nivel *satisfactorio*. Las cuatro unidades de competencia restantes se ubican en el nivel *suficiente*.

Categoría 5. Desarrollo y compromiso profesional

Competencia 7. Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

Tabla 8. Nivel de desempeño. Actúa de manera ética

Puntaje Máximo: 56 puntos (100%)			
Unidades de competencia	Puntaje Obtenido	Porcentaje	Nivel de Desempeño
Cumplo responsablemente con las normas establecidas en la institución.	53	94.64%	Competente
Actúo de manera ética ante la diversidad del entorno social, cultural y ambiental.	52	92.85%	Competente
Asumo mi profesión en el marco del respeto, la democracia, la honestidad, la igualdad, la justicia y la tolerancia en situaciones diversas de mi práctica profesional.	53	94.64%	Competente
Desarrollo mi práctica profesional con base en el pensamiento científico y una visión holística del fenómeno educativo.	44	78.57%	Suficiente
Contribuyo a la solución de problemas que se presentan en la institución educativa a partir de propuestas derivadas de las leyes y normas educativas.	46	82.14%	Satisfactorio

Elaboración propia con base en los resultados de la encuesta aplicada a los egresados.

A partir del análisis de los puntajes obtenidos en las cinco unidades de competencia pertenecientes a la actuación ética de los egresados en su práctica profesional, se pueden destacar tres de ellas en las que muestran el nivel más alto de desempeño el cual es *competente*: responsabilidad para cumplir con las normas establecidas en la institución; actuación ética ante el entorno social; y profesionalismo al actuar de manera respetuosa, democrática, honesta, justa y tolerante ante situaciones de su práctica profesional.

Competencia 8. Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación

Tabla 9. Nivel de desempeño. Utiliza recursos de la Investigación Educativa

Puntaje Máximo: 56 puntos (100%)			
Unidades de competencia	Puntaje Obtenido	Porcentaje	Nivel de Desempeño
Utilizo los medios tecnológicos para mantenerme actualizado en las diversas disciplinas que intervienen en mi trabajo docente.	42	75%	Suficiente
Empleo diversas fuentes de información para mantenerme actualizado en mi actividad profesional.	41	73.1%	Suficiente

Puntaje Máximo: 56 puntos (100%)			
Unidades de competencia	Puntaje Obtenido	Porcentaje	Nivel de Desempeño
Aplico resultados de investigaciones educativas actuales para diseñar e implementar actividades de enseñanza y aprendizaje.	31	55.3%	Básico
Recupero los resultados de investigaciones educativas para profundizar en el conocimiento de mis alumnos.	32	57.1%	Básico
Elaboro documentos de difusión que rescaten mis experiencias de innovación en el aula.	9	16%	No se muestra
Socializo, a través de diversos medios, la información obtenida de mis indagaciones sobre mi actividad profesional.	14	25%	No se muestra

Elaboración propia con base en los resultados de la encuesta aplicada a los egresados.

Con base en los puntajes obtenidos en las seis unidades de competencia relacionadas con el uso de los recursos de la investigación educativa, se observa que en dos de ellas se alcanza un nivel *suficiente*, las cuales hacen referencia a la utilización de los medios tecnológicos y al empleo de diversas fuentes de información para mantenerse actualizado. En otras dos unidades de competencia los egresados muestran un nivel de desempeño *básico*, éstas son: aplico resultados de investigación educativa para diseñar e implementar actividades de enseñanza y aprendizaje; y recupero los resultados de investigación educativa para profundizar en el conocimiento de mis alumnos. Las dos unidades de competencia restantes se encuentran en un nivel *no se muestra* y son: elaboro documentos de difusión que rescaten mis experiencias de innovación en el aula y socializo a través de diversos medios la información obtenida de mis indagaciones sobre mi actividad profesional.

Competencia 9. Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

Tabla 10. Nivel de desempeño. Interviene de manera Colaborativa con la Comunidad

Puntaje Máximo: 56 puntos (100%)			
Unidades de competencia	Puntaje Obtenido	Porcentaje	Nivel de Desempeño
Elaboro diagnósticos de manera colaborativa sobre las necesidades socioeducativas de la comunidad.	24	42.85%	No se muestra
Diseño proyectos de trabajo de manera colaborativa para vincular las necesidades socioeducativas de la comunidad con la institución.	27	48.21%	No se muestra
Aplico proyectos de intervención socioeducativos de manera colaborativa para favorecer la vinculación entre la escuela y la comunidad, por ejemplo: campañas de reforestación, proyectos de reciclaje, proyectos sobre educación en valores, proyectos sobre el uso de las tecnologías, etc.	33	58.92%	Básico

Puntaje Máximo: 56 puntos (100%)			
Unidades de competencia	Puntaje Obtenido	Porcentaje	Nivel de Desempeño
Evalúo los proyectos de intervención socioeducativa en sus fases intermedia y final.	25	44.64%	No se muestra
Informo a la comunidad los resultados de los proyectos de intervención socioeducativos.	19	33.92%	No se muestra

Elaboración propia con base en los resultados de la encuesta aplicada a los egresados.

De las cinco unidades de competencia que corresponden a Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, destacan cuatro de ellas que alcanzan el nivel de desempeño *no se muestra*, las cuales hacen referencia a la elaboración del diagnóstico sobre las necesidades socioeducativas de manera colaborativa; diseño de proyectos de trabajo de manera colaborativa para vincular las necesidades socioeducativas de la comunidad con la institución; evaluación los proyectos de intervención socioeducativa en sus fases intermedia y final; y difusión de los resultados de los proyectos de intervención socioeducativos a la comunidad.

Desempeño por cada competencia profesional

Tabla 11. Nivel de Desempeño por Competencia

Dimensión	Competencia	Puntaje Total	Puntaje Obtenido	Nivel de desempeño
Planificación didáctica	Diseña planeaciones didácticas	392 100%	274 69.89%	Regular
Ambientes para el aprendizaje y la convivencia escolar	Genera ambientes formativos	504 100%	399 79.16%	Suficiente
	Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes	560 100%	420 75%	Suficiente
Intervención didáctica	Aplica críticamente el plan y programas de estudio	1120 100%	808 72.14%	Suficiente
	Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje	224 100%	54 24.10%	No se muestra
Evaluación del aprendizaje	Emplea la evaluación	616 100%	444 72.07%	Suficiente
Desarrollo y compromiso profesional	Actúa de manera ética	280 100%	248 88.57%	Satisfactorio
	Utiliza los recursos de la investigación educativa	336 100%	169 50.29%	Básico
	Interviene de manera colaborativa en problemáticas socioeducativas	280 100%	128 45.71%	No se muestra

Elaboración propia con base en los resultados de la encuesta aplicada a los egresados.

A partir del análisis de los resultados, se puede observar en la tabla 11 que la competencia que obtuvo el nivel de desempeño *satisfactorio* es la que se refiere a la actuación de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presenten en la práctica profesional. En lo correspondiente al nivel *suficiente*, se ubican las competencias relacionadas a la generación de ambientes formativos, a la regulación de espacios incluyentes, a la aplicación crítica del plan de estudios y al empleo de la evaluación en las tareas educativas. La competencia que se encuentra en un nivel *regular* es la referida al diseño de planeaciones didácticas. En el nivel *básico*, se identifica la competencia relacionada con la utilización de los recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica profesional. Finalmente, en el nivel *no se muestra*, se ubican dos competencias: el uso de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje y la intervención en las problemáticas socioeducativas.

CONCLUSIONES

Los resultados de los estudios sobre seguimiento a egresados son importantes para las escuelas normales porque ofrecen datos e indicios interesantes para la toma de decisiones institucionales en beneficio de la formación de los futuros docentes. En ese sentido, el presente trabajo permitió conocer el desempeño que muestran los docentes egresados de la ENEH de la generación 2012-2016, a partir de su propia apreciación, tomando como referencia las competencias del perfil de egreso.

A partir de la valoración que realizan los egresados sobre su desempeño profesional y del análisis de los resultados, la competencia que se muestra como la más desarrollada es la que refiere a la *actuación de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional*, la cual obtuvo un nivel de desempeño satisfactorio. En contraste, las competencias que tuvieron los niveles más bajos de desempeño se refieren a la *utilización de los recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica docente* (básico), a la *utilización de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje* (no se muestra) y a la *intervención de manera colaborativa para resolver problemáticas socioeducativas* (no se muestra).

Considerando estos resultados, se hace necesario abrir algunas líneas de investigación que permitan conocer las causas por las que los egresados no están desarrollando, de manera satisfactoria, algunas de sus competencias docentes. Por otro lado, es deseable que los formadores de docentes puedan hacer un análisis con relación a las fortalezas y las áreas de oportunidad que se están hallando en el seguimiento a egresados de las escuelas normales.

REFERENCIAS

- Arnal, J., Del Rincón, D., y Latorre, A. (1992). Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona. Labor.
- Aylwin, M. (2001). Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de:
http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/estandares_formacion_docentes.pdf
- Fresan, M. (1998), Los estudios de egresados. Una estrategia para el autoconocimiento y la mejora de las instituciones de educación superior. En Esquema básico para estudio de egresados, México: ANUIES.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., y Baptista, L. M. (2010). Metodología de la investigación. México. McGraw Hill. Educación.
<https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/>
- ME (s.f.). Marco de un buen desempeño. Perú: Ministerio de Educación. Recuperado de:
<http://www.perueduca.pe/documents/60563/ce664fb7-a1dd-450d-a43d-bd8cd65b4736>
- Pavié, Alex (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. REIFOP, 14 (1), 67-80. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017192006.pdf>
- Pérez-Gómez, Á. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24() 37-60. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198003>
- Ritchey, F. (2008). Estadística para las ciencias sociales. México. McGraw Hill Interamericana.
- Román, M. y Murillo, J. (2008). La evaluación del desempeño docente: objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Recuperado de:
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661515/RIEE_1_2_0.pdf?sequence=1
- SEP (2012). Plan de estudio 2012. Licenciatura en Educación Primaria. Ciudad de México, México: DGESPE-SEP. Recuperado de:
http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular
- SEP-INEE (2015). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Ciudad de México: INEE. Recuperado de:

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2015/permanencia/parametros_indicadores/PPI_DESEMPENO%20DOCENTE_TECDOCENTES.pdf

SEP (2018). Plan de estudio 2018. Licenciatura en Educación Primaria. Ciudad de México, México: DGESE-SEP. Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/>

Stronge, J. (2010). Sistema de Evaluación del Desempeño de Docentes. Manual de OSAC/AASSA. Quito, Ecuador: AASSA. Recuperado de:

https://www.aassa.com/uploaded/Educational_Research/OSAC/Evaluation_Systems/Spanish_Version_of_Teacher_Performance_Evaluation_Handbook.pdf

Tantaleán, L. R., Vargas, M. J., y López, O. (2016). El monitoreo pedagógico en el desempeño profesional docente. *Didáctica, innovación y multimedia*, (33), 0001-11. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/record/148412>

Tejedor, F. J. T. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 318-327. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4571151>

Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales en la evaluación del desempeño docente. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661516/RIEE_1_2_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Valdés, H. (2000). Evaluación de procesos de enseñanza y de aprendizaje. Encuentro Iberoamericano sobre evaluación del desempeño docente. Ponencia. Recuperado de https://selinea.unidep.edu.mx/files/614to3368_396to614_r32902016040111051439614.pdf

LA ENSEÑANZA DE LA QUÍMICA Y SU INTERACCIÓN CON LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

Jorge Orozco Chávez
jorozcoch@live.com.mx
UPN 03A

RESUMEN

La enseñanza de la química en secundarias generales en el estado de Baja California Sur se ha desarrollado en las últimas tres décadas en escenarios educativos que resultan insuficientes, limitándose a clases tradicionales, basadas en los programas de estudio y en el libro de texto. La consigna de los últimos cinco sexenios presidenciales ha sido mejorar la calidad de la educación. Frente a este discurso se encuentran resultados que demuestran que nuestra enseñanza ha permanecido en aprendizajes elementales desde inicios del presente siglo, en que se ha sometido a diversas evaluaciones y que junto a los datos recuperados en las escuelas se advierte el escaso avance en aprendizajes

básicos. La enseñanza de la ciencia se ha desarrollado bajo una cultura en la que el profesorado no está interviniendo, así lo demuestra la investigación realizada en el contexto en que se desarrolla la práctica educativa de la química, recuperándose las narrativas de sus participantes, y que junto a los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario de Marrero (1988): Las teorías implícitas sobre la enseñanza, se advierte una contradicción entre lo que dice y piensa el profesorado que debe ser la enseñanza, pero que en la realidad el hacer es diferente.

PALABRAS CLAVE: enseñanza, química, secundarias generales, contextualización, teorías implícitas, dificultades.

PRESENTACIÓN

Como parte de los estudios doctorales que está actualmente cursando el maestro Jorge Orozco Chávez, se construyó con la guía de la Dra. Cecilia Cristerna Davis, el Dr. Manuel Salvador Romero Navarro y el Dr. José Manuel Lucero Higuera el objeto de investigación denominado: Las prácticas educativas en la enseñanza de la química en educación secundaria y su interacción con las teorías implícitas. La intencionalidad investigativa contenida en el objeto de investigación es: Describir y comprender las prácticas educativas de la enseñanza de la química en educación secundaria a través de la reflexión

participativa y su interacción con las teorías implícitas para conformar una nueva cultura educativa, sustentada en la contextualización.

LA ENSEÑANZA DE LA QUÍMICA Y SU INTERACCIÓN CON LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

El problema

El estudio de la enseñanza de la química en educación secundaria, analizada desde los escenarios en que se desarrolla, advierte que las dificultades de aprendizaje que están presente en cada clase no son solamente responsabilidad directa del alumno y del contexto educativo de nuestro país, existen otros factores que no han sido suficientemente analizados a partir de investigaciones contextuales, principalmente en el aula y con quienes participan de manera directa con el objeto de conocimiento. Por el contrario, se ha establecido como una cultura educativa conocer el contexto a partir de determinados instrumentos que parecieran tener el carácter de universal por la manera en que la totalidad del profesorado los debe aplicar y posteriormente exponer en los consejos técnicos escolares, dando cuenta a la escuela del contexto educativo enfocado en el alumno, esto sin conocerlos aún desde sus experiencias, que podrían ser recuperadas a través de su voz y con ello potenciar la voz del profesorado, que ha permanecido limitada a estos instrumentos y a las reformas y modelos educativos que poco le han aportado para que pueda intervenir en el proceso educativo.

La literatura ofrece una diversidad de estudios sobre las formas de enseñar, siendo las teorías implícitas, el enfoque que potencia analizar el proceso de la enseñanza a partir de dos situaciones centrales que se han advertido desde hace muchos periodos en el contexto escolar, y que se refieren a la contrastación que existe entre lo que se dice y piensa que debería ser la enseñanza, y lo que en realidad se hace.

La información obtenida durante la investigación advierte en las actividades en clase dos aspectos elementales en la enseñanza: *qué se enseña y cómo se enseña*. Lo *qué se enseña* es guiado principalmente por el programa de estudios y representado en el plan de clase en las diversas actividades y evaluaciones. La forma en *cómo se enseña* se refiere a las acciones que en realidad hace el profesorado en el escenario educativo, en donde se aprecian dos aspectos que fueron comunes en el planteamiento de la enseñanza y en las formas de enseñar en la mayoría de los profesores.

El primer aspecto tiene relación con las actividades indicadas en el salón de clase y en el laboratorio, en donde casi siempre fueron preguntas y ejercicios para obtener hechos y respuestas ya construidas (Orozco Chávez, notas de campo, 2018).

Furman (2015), señala que es preocupante como sigue vigente esta forma de pretender enseñar al alumno a pensar científicamente sin implicar su propio pensamiento. Las evaluaciones escritas muestran esta contradicción, están construidas con preguntas

fácticas en donde el alumno se centra en completar enunciados y hechos. Con las prácticas experimentales ocurre una similitud, la enseñanza y la práctica no están propiciando que el alumno experimente para descubrir, más bien está comprobando lo que ya se descubrió.

El segundo aspecto tiene que ver con un distanciamiento entre las ideas expresadas en la planeación y el conjunto de acciones que en la realidad guían el proceso educativo.

El cuestionamiento principal: ¿Por qué el profesor recurre para su enseñanza de manera constante a estas formas de enseñanza que por su naturaleza son de carácter implícita?, da origen al planteamiento del problema que pretende explicar la relación entre la enseñanza de la química y su interacción con las teorías implícitas.

MARCO TEÓRICO

Reflexionar sobre la práctica educativa a partir de las teorías implícitas implica tener conocimiento del pensamiento del profesorado en el contexto educativo. Éste enfoque de las concepciones del profesorado ha sido estudiado por investigadores como Pozo (2006, 2013), y por Marrero (1988, 1993, 2009), que han venido analizando esta relación entre el conocimiento explícito que guían el trabajo docente, pero que en la realidad no ha sido suficiente para atender las múltiples problemáticas que se presentan cotidianamente, y es en estos espacios de indeterminación del profesorado que se manifiestan otras representaciones que se caracterizan por ser implícitas por la forma en que surgen, pero que le han sido útiles para atender las situaciones educativas pasando a constituirse como productos de información acumulados de experiencias personales durante la interacción del profesor en los diversos entornos por donde transita, conformándose como una cultura del profesorado, diferenciada de otras posturas, lo que ha significado que cada profesor y ante un mismo aspecto, por ejemplo:

la evaluación, presente una concepción diferente de cómo debe ser el proceso. Marrero (1993) señala que es una “función cognitiva individual que facilita la interpretación y ajuste ante el mundo” (p. 14).

Pozo y Marrero han centrado sus investigaciones por más de tres décadas en estudiar estas creencias y concepciones del profesorado sobre la enseñanza, pero desde la cotidianeidad en la que se desarrollan los procesos educativos. Rodrigo, Rodríguez, & Marrero (1993) señalan:

Nada hay más habitual en nuestra vida diaria que hacer uso de nuestras concepciones sobre el mundo. Cada vez que interpretamos un suceso, predecimos el comportamiento de alguien, tomamos la decisión de actuar de una manera y no de otra, es señal de que hemos

adoptado un cierto modo de «ver» la realidad, que nos guiamos por una teoría implícita. (p. 13)

Marrero (1993), parte de la idea de que la enseñanza tiene un carácter eminentemente histórico y se cuestiona sobre cuál es la influencia de la cultura en la configuración de las concepciones de los profesores.

La historia de la educación es un magma de tradiciones, concepciones y modelos educativos en conflicto, al menos dentro de la educación occidental. Estas “filosofías” curriculares que arrancan del tradicionalismo cultural, y se plasman en el romanticismo, para más tarde concretarse en movimientos pedagógicos específicos como la educación progresiva o la desescolarización, son el contexto de surgimiento de las teorías acerca del currículum.

Tras un estudio de las distintas mentalidades pedagógicas en la educación occidental, principalmente desde el siglo XVII, distinguimos cinco grandes corrientes pedagógicas: tradicional, activa, crítica, técnica y constructiva. (p. 246)

Estas cinco teorías implícitas están concentradas en un instrumento denominado: Cuestionario sobre las teorías implícitas del profesorado en la enseñanza, elaborado por Javier Marrero Acosta, en donde se identifican como: dependiente, productiva, expresiva, interpretativa y emancipatoria. Marrero (1993), relaciona cada una de las teorías las con tres aspectos: 1. ¿En qué temporalidad se suscribe y como se concebía la educación en ese periodo?, 2. ¿Quiénes son los referentes teóricos que la sustentan?, y 3. ¿Cómo se organizaba la enseñanza en esa época? Cada una de estas teorías ha impactado de alguna manera en las prácticas educativas actuales de los profesores, en donde el propósito es

“...probar la pervivencia de estas teorías en la mentalidad pedagógica del profesorado actual. Esto es cuál de estas teorías se ha consolidado como base de los conocimientos pedagógicos de los profesores.” (Marrero, 1993, p.247)

Las teorías implícitas son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales que conforman lo que, desde otros puntos de vista, se viene denominando «pensamiento práctico» (Pérez y Jimeno, 1988; Elbaz, 1983) o «teorías epistemológicas», con la diferencia de que las teorías implícitas se apoyan en una teoría de la mente de carácter socioconstructivista. (Marrero, 1993, p. 245)

Respecto al origen de las teorías implícitas, Pozo (2006) identifica tres rasgos para diferenciarlas de las representaciones explícitas: 1. El aprendizaje explícito es consciente, mientras que el aprendizaje implícito, es no consciente, 2. En las representaciones explícitas la reflexión y comunicación de la experiencia es social, mientras que en las representaciones

implícitas es personal, y 3. En las representaciones explícitas la educación e instrucción es formal, mientras que en las representaciones implícitas, es informal.

Nuestras creencias implícitas, a diferencia de los saberes explícitos, se adquieren en buena medida por procesos de *aprendizaje implícito* que, en palabras de Reber, el principal investigador en ese ámbito, consiste en una «adquisición de conocimiento que tiene lugar en gran medida con independencia de los intentos conscientes por aprender y en ausencia de conocimiento explícito sobre lo que se adquiere» (Reber 1993, p. 5). (Pozo, 2006, p. 100)

METODOLOGÍA

La escuela ha sido distinguida por la sociedad a través de la responsabilidad en las funciones de quienes participan en la formación del alumno. Profesores, personal directivo y administrativo dan cuenta a las autoridades educativas y padres de familia de determinados documentos oficiales, mientras que a los alumnos se les atiende a partir de un plan de clase, complementado con diversas actividades culturales y sociales. Este medio ha sido utilizado para conocer la escuela, que, junto a diversas encuestas, estadísticas, observaciones de clase y evaluaciones externas, no han sido suficientes para entender lo que sucede en el proceso educativo, principalmente en la enseñanza.

El proceso educativo en educación secundaria se fundamenta en las experiencias construidas en el aula de clase por el profesorado y los alumnos. Estas experiencias muestran la realidad educativa a través de la reflexión de sus participantes, siendo el silencio de sus voces la principal barrera para conocerla, entenderla y comprenderla.

El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea original se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias. (Connelly & Clandinin, 1995, pp. 11-12)

La idea de entender y comprender un fenómeno social como es la enseñanza en educación secundaria, es posible si se da significado a quienes participan de manera directa e indirecta en su desarrollo, esto implica un método que facilite ampliar el conocimiento sobre lo que realmente acontece en el aula, desde la mirada personal y el punto de vista de sus participantes.

La narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana y, por tanto, su estudio es apropiado en muchos campos de las ciencias sociales. Al campo de estudio en su globalidad se le llama normalmente narratología, un término que atraviesa diversas áreas de conocimiento como la teoría literaria, la historia, la antropología, el arte, el

cine, la teología, la filosofía, la psicología, la lingüística, la educación e, incluso, algunos aspectos de la biología evolucionista. (Connelly & Clandinin, 1995, p. 12)

Las experiencias que se desarrollan en cada clase representan para los profesores la base estructural para entender el proceso educativo. La recuperación de estas prácticas es posible a través de la investigación narrativa, Connelly & Clandinin, (1995) señalan que es correcto también hablar de “investigación sobre la narrativa”, entendiéndose que

La narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación. ‘Narrativa’ es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio. (p. 12)

(Connelly & Clandinin, 1995) Señala como un recurso para preservar esta distinción llamar al fenómeno o experiencia: ‘historia’ o ‘relato’ y ‘narrativa’ a la investigación.

“Así, decimos que la gente, por naturaleza, lleva vidas “relatadas” y cuenta las historias de esas vidas, mientras que los investigadores narrativos buscan describir esas vidas, recoger y contar historias sobre ellas, y escribir relatos de la experiencia.” (Connelly & Clandinin, 1995, p. 12)

Es común en la educación expresar historias reales a partir de los acontecimientos vividos por el sujeto, donde difícilmente se le vincula con el contexto educativo, de esta manera se han analizado aspectos como la reprobación, la deserción, implicando al profesor y al alumno como principales protagonistas del fenómeno, no así las condiciones contextuales en donde ocurrió. El estudio de los fenómenos educativos de la enseñanza se comprenden mientras sean sustentados en las situaciones del aula articuladas con el contexto. (Connelly & Clandinin, 1995) señalan en relación al uso de la narrativa que

“De este enfoque se deriva una de las críticas más frecuentes a la narrativa, a saber, que privilegia indebidamente al individuo sobre el contexto social.” (p. 14)

Aun cuando la enseñanza en educación secundaria se establece con base en los indicadores del currículo, los resultados educativos han demostrado que el solo dominio por parte del profesorado no es suficiente para el logro de los aprendizajes. En este nivel es sustancial en asignaturas de difícil comprensión, como es la química, establecer ambientes basados en la participación, siendo las narrativas de los acontecimientos recuperados a través de la reflexión,

“...el contexto en el que se da sentido a las situaciones escolares. “ (Connelly & Clandinin, 1995, p. 16)

La investigación narrativa

“...está situada en una matriz de investigación cualitativa puesto que está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación. (Connelly & Clandinin, 1995, p. 16)

DESARROLLO

Durante el proceso educativo se aplicaron los tres instrumentos básicos que señala la investigación narrativa: notas de campo, encuestas y entrevistas, obteniéndose 23 notas de campo, 14 entrevistas y 3 encuestas. Una de las encuestas es el cuestionario de las teorías implícitas elaborado por Marrero (1988). Las notas de campo permitieron recuperar las observaciones en el contexto real sobre cómo se desarrolla la práctica educativa, y al mismo tiempo posibilitan la construcción de los cuestionamientos que se realizaban al profesor sobre el proceso de enseñanza. Esta forma de desarrollar la investigación posibilita que la información sea contrastada y se generen espacios de reflexión sobre muchos aspectos que solo es posible observarlos desde la distancia del investigador. Las narrativas de las encuestas y entrevistas de alumnos y profesores permiten analizar la investigación desde una mirada contextual, que, al ser contrastada con el conocimiento explícito del plan de clase, los programas de estudio, incluyendo lo que el profesor piensa sobre la enseñanza, muestran representaciones del hacer muy distintas, que, si son incorporadas a la reflexión, posibilitaría reconstruir la enseñanza.

RESULTADOS

El cuestionario de teorías implícitas del profesorado de ciencias en secundarias generales señala que el 55% se adhiere a la teoría expresiva (Orozco-Chávez, diagnóstico de las teorías implícitas, 2018). Marrero (1988) señala que “Para la teoría expresiva el principio de actividad es esencial. El activismo permanente en el aula, la integración de la escuela en el medio, la discusión en clase como estrategia predominante y la experimentación” (párr. 3). El 25 % se afilia a la teoría interpretativa (Orozco-Chávez, diagnóstico de las teorías implícitas, 2018), en la que Marrero (1988) señala que

En la teoría interpretativa coinciden, por una parte, una pedagogía centrada en el alumno -sus necesidades, recursos y procesos de aprendizaje-, y, por otra, una actitud constructiva, de búsqueda de explicaciones, más o menos formalizada, de las prácticas docentes, acentuando la importancia de los procesos frente a los resultados y destacando los aspectos "comunicativos" de la docencia. (párr. 4)

El 10 % se afilia a la teoría dependiente (Orozco-Chávez, diagnóstico de las teorías implícitas, 2018), en la que Marrero (1988), señala que “se concibe la enseñanza como

guiada y dirigida por el profesor, de tal modo que quien marca el ritmo de aprendizaje del alumnado es el profesor” (párr. 1). Ningún profesor se afilió a la teoría productiva que señala que “La enseñanza es, ante todo, búsqueda de resultados y potenciación de la eficacia en la enseñanza y el aprendizaje” (Marrero, 1988, párr. 2).

El análisis de las actividades y calificaciones en clase recuperan evidencias sobre el desarrollo de las clases educativas, todas sin excepción, basadas en “La orientación de la enseñanza por objetivos, esto es centrada en la formulación explícita y concreta de objetivos tan específicos como sea posible” (Marrero, 1988, párr. 2) La cita antepuesta se refiere a la teoría productiva, que junto con la teoría dependiente son las que más se aplican en el hacer de la enseñanza de la ciencia.

La aplicación de las encuestas permitió advertir otras contradicciones entre lo que se dice y piensa y lo que en realidad se es o se hace. Por ejemplo, un cuestionamiento central era: ¿En qué consiste la enseñanza en educación secundaria? los resultados señalan que el 65 % del profesorado considera que la enseñanza se fundamenta en crear posibilidades de producción o construcción de conocimiento, mientras que el 5 % supone que radica en transmitir conocimientos y contenidos (Orozco Chávez, encuesta, marzo-mayo, 2018). En ambos estudios la representatividad tanto en profesores como de profesoras fue equivalente. El 25% del profesorado que no optó por ninguna de las opciones señaladas, argumentó lo que para ellos representa la enseñanza, sin embargo, aunque se esperaba que en sus descripciones se recuperaran diferentes concepciones a las señaladas por la mayoría de los profesores encuestados, se aprecia en sus relatos que tres de cada cuatro profesores utiliza la categoría de transmitir, de dar, y otras más adjetivaciones, indicativo de un prototipo que aun en las situaciones en que el profesor adopte un nuevo modelo educativo, o bien, la teoría constructivista, que es a la que más recurre la mayoría del profesorado para posicionar al alumno en el centro del sistema educativo, sus concepciones sobre la enseñanza permanecen ancladas en un modelo tradicional que consiste en transferir el contenido, tal como lo expresaron tres profesores al describir lo que para ellos es la enseñanza: *1. Dar herramientas a los alumnos para construir un aprendizaje sólido y significativo. Así mismo apoyando en su formación como individuos con valores y habilidades que les ayuden en la sociedad, 2. Transmitir conocimientos para capacitar al alumno a incorporarse a la sociedad desarrollando valores y actitudes, para lograr un mejor desempeño en el ámbito social y laboral, y 3. Transmitir conocimientos para capacitar al alumno a incorporarse a la sociedad desarrollando valores y actitudes, para lograr un mejor desempeño en el ámbito social y laboral.* (Orozco Chávez, encuesta, marzo-mayo, 2018)

Otro dato relevante fue el ejercicio en que se señalaba explícitamente cinco rasgos a evaluar para obtener la calificación de un alumno, indicándose el valor obtenido de cada rasgo. Por ejemplo: las tareas tenían un valor de 10 puntos cada una, y solo entregó una con todas las características requeridas. La información era muy detallada. El resultado indicó calificaciones diferentes en cada uno de los profesores, lo que indica que cada profesor

evalúa de acuerdo a sus teorías implícitas, aprendidas como alumno y con base en experiencias personales. (Orozco Chávez, encuesta, marzo-mayo, 2018)

CONCLUSIONES

Las investigaciones en la enseñanza de la química en secundaria advierten que están presentes dos tipos de desempeño del profesor durante el proceso educativo. El primero se refiere a su labor en la enseñanza, en donde es responsable de dar seguimiento a su plan de clase, y el segundo, a las responsabilidades determinadas en la escuela, que lo han distanciado de las situaciones académicas que emergen todos los días y que requieren de ser atendidas por el mismo profesor, no por otras instancias, que si bien, son importantes, por citar algunas: coordinación escolar, orientación educativa, prefectura, y otras más, la problemática de donde surge es en el aula y es parte del contexto educativo, por lo que el profesorado debe intervenir de manera directa, permaneciendo en muchos casos distanciado al no dar seguimiento a la contextualización escolar de cada grupo, mirándolos generalmente a todos de manera semejante, y aplicando el mismo plan de clase y con las mismas estrategias a todos los grupos. Esta problemática de no contextualizar al grupo es la primera idea central de la investigación en donde se advierte que para poder intervenir en la práctica educativa es necesario que sea contextualizada por el mismo profesor.

En el contexto escolar se advierte que, al no haber espacios para la reflexión sobre la práctica educativa, principalmente entre profesores, ha potenciado que el desarrollo de la enseñanza se base en experiencias personales, que al no ser compartidas se ha constituido como una cultura educativa de cada profesor. Los resultados de la aplicación del cuestionario de Marrero (1988) para conocer las teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza, impactaron en dos aspectos: 1. Recuperaron el pensamiento del profesorado sobre cómo debe ser la enseñanza, y 2. Posicionaron al profesor en una o más de las cinco teorías implícitas que señala el instrumento. A partir de estos resultados se contrastaron con los datos contextuales recuperados a través de la investigación narrativa, encontrándose la contradicción en la mayoría del profesorado, que se afilia desde su pensamiento a una teoría, pero que, en el desarrollo de la enseñanza, se incorpora a otra. Estos resultados dan origen a la segunda idea central de la investigación, en donde para poder intervenir en las formas de enseñar, es necesario que el profesorado conozca sus teorías implícitas y las contraste con su hacer educativo.

Las problemáticas escolares desde el inicio del ciclo escolar son tratadas como dificultades de aprendizaje. Los resultados del diagnóstico determinado en la escuela, y que no es precisamente del proceso educativo del profesor que está atendiendo al grupo, sino del profesor anterior, o bien, cuando ingresan a primer grado de secundaria, sobre los conocimientos adquiridos en la escuela primaria. Con esta información el profesorado genera una idea de las condiciones académicas del alumno y determina que las preguntas que el

género y que están mal, una vez atendidas resolverán las dificultades de aprendizaje. Este proceso es continuo cada ciclo escolar, y cada ciclo escolar se advierten las mismas problemáticas en aprendizajes elementales. Los datos obtenidos indican que la voz del alumno no es recuperada por el profesorado para analizar estas dificultades, quien desde su espacio como profesor ve dificultades en el alumno, pero de igual manera, el alumno está observando dificultades en el profesorado, con la diferencia, de que esta no está siendo reflexionada. Esta problemática de comunicación da origen a la tercera idea de la investigación, que a falta de estos procesos de reflexión participativa con el alumnado y sobre el objeto de conocimiento desarrollado en la enseñanza de la química específicamente, es que el profesor no está interviniendo, y para poder intervenir es necesario que estas dificultades de aprendizajes sean atendidas desde las dificultades de enseñanza, que son observadas por el alumno.

Estas tres ideas constituyen las tres tesis centrales del proyecto de investigación, en donde se advierte que el profesorado no está interviniendo en su práctica educativa, esto debido a que no la está investigando por el mismo, y por esta razón es que lo que se propone como resultados de la investigación es que el profesor sea un investigador de su propia práctica educativa, pero a partir de sus representaciones implícitas vinculadas a la enseñanza contextualizada.

REFERENCIAS

- Connelly, F., & Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, F. Connelly, D. Clandinin, & M. Greene, *Déjame que te cuente* (págs. 12-59). Barcelona: Laertes.
- Furman, M. G. (9 de julio de 2015). La formación del pensamiento científico. *Conferencia: ¿Que necesita la educación de las ciencias: Profesores con especialidad científica o científicos que hagan pedagogía?* (F. C. Joven, Ed.) Argentina. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=5rXOnNqUe9Q&t=502s>
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez, & J. Marrero, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (págs. 243-276). Madrid: Visor.
- Marrero Acosta, J. E. (2009). *El pensamiento reencontrado* (Primera ed.). Madrid, España: octaedro.
- Marrero Acosta, J. (1988a). Cuestionario de Teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza. La Laguna, Tenerife, Canarias,, España: Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Universidad de la Laguna.
- Marrero Acosta, J. (1988b). La interpretación de las teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza, obtenidas a través del cuestionario de teorías implícitas sobre la enseñanza. Tenerife, Canarias, España: Departamento de didáctica e investigación educativa. Universidad de la Laguna.
- Orozco Chávez, J. (marzo-mayo de 2018). Encuesta. Las concepciones del profesorado en la enseñanza de las ciencias naturales en educación secundaria en el estado de Baja California Sur, en las zonas: La Paz sur, La Paz norte (1 y 2), La Paz centro y La zona 9 en Los Cabos, BCS. (J. Orozco-Chávez, Recopilador) La Paz, Baja California Sur, México.
- Orozco Chávez, J. (septiembre-octubre de 2018). Diagnóstico. Las teorías implícitas del profesorado de química de secundarias generales de las zonas escolares: La Paz Sur, La Paz centro, La Paz norte (1 y 2) y la zona 9 de Los Cabos, Baja California Sur. (J. Orozco-Chávez, Recopilador) La Paz, Baja California Sur, Mexico.
- Orozco Chávez, J. (junio-diciembre de 2018p). Notas de campo: Las situaciones cotidianas que se presentan en el desarrollo educativo de la química en educación secundaria. (J. Orozco-Chávez, Recopilador) La Paz, Baja California Sur, México.
- Pozo, J. I. (2013). *Aprendices y maestros. La Psicología cognitiva del aprendizaje* (Segunda ed.). Madrid, España: Alianza Editorial.

Pozo, J. I., Sheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E., & Monserrat de la Cruz. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (Primera ed.). Barcelona, España: GRAÓ.

Rodrigo, M., Rodríguez, A., & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, España: Visor.

EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL Y EL LOGRO DE APRENDIZAJES CLAVE EN NIÑOS DE SIETE A NUEVE AÑOS

Carmen Eloísa Rodríguez Ríos

carmen.eloisa@outlook.com

Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

RESUMEN

Observaciones en cuanto a la disciplina, el rendimiento escolar, la socialización y la aplicación de un test, permitieron identificar el estado socioemocional de un grupo de alumnos de siete a nueve años de educación primaria, mediante el seguimiento metodológico de un enfoque exploratorio mixto. Los resultados arrojaron actitudes desfavorables ante la educación socioemocional, especialmente en dimensiones del plano individual (autoconciencia y autocontrol) concluyendo así

que, es necesario trabajar en primera instancia el aspecto individual y personal de los alumnos para enriquecer el plano colectivo e incluso conseguir que se presente por añadidura, de esta manera es posible mencionar que el aprendizaje es eminentemente socioemocional debido al binomio que existe entre cognición – emoción.

PALABRAS CLAVE: educación socioemocional, dimensiones, aprendizaje, cognición, emoción.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El propósito al dividir este apartado utilizando dos preguntas, radica en la necesidad de describir la manera en la que se observó que se presenta la problemática, así como los factores que permitieron reconocer la situación.

¿Cómo se presenta? La interacción de los alumnos y la cohesión del grupo se veía afectada principalmente por el temperamento que reflejan los estudiantes dentro y fuera del aula, de tal manera que no canalizaban su vida emocional y sus relaciones interpersonales como una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida como lo establece el propósito de la educación socioemocional.

¿De dónde surge? Surge de la reflexión realizada a partir de las observaciones registradas en el diario de campo, de los resultados obtenidos en la entrevista que se aplicó

a la maestra titular del grupo en el que se efectuó el estudio y de los resultados del sociograma aplicado. Los resultados arrojaron que el nivel de educación socioemocional se veía afectado principalmente en las dimensiones del plano individual y como consecuencia los estudiantes no lograban desarrollarse en el plano colectivo. En este sentido la pregunta de investigación que guía el estudio es: *¿Cuál es el estado socioemocional de un grupo de alumnos de siete a nueve años de educación primaria?* Estableciéndose como objetivo general: Identificar el estado socioemocional de un grupo de alumnos de siete a nueve años de educación primaria.

MARCO TEÓRICO

El desarrollo de la perspectiva teórica es un proceso y un producto. Un *proceso* de inmersión en el conocimiento existente y disponible que puede estar vinculado con nuestro planteamiento del problema, y un *producto* (marco teórico) que a su vez es parte de un producto mayor: el reporte de investigación (Yedigis y Weinbach, 2005, citado por Hernández, 2004, p. 60).

La idea principal en este apartado consiste en sustentar teóricamente el estudio y propicia una visión sobre dónde se sitúa la problemática dentro del campo de conocimiento. Para dar sustento teórico a la problemática identificada se trabajó con aportes donde se visualizan cuatro perspectivas que responden a un enfoque psicológico, pedagógico, filosófico y específico. Visto desde la perspectiva de la *psicología*, el análisis se centró en lo propuesto por el psicólogo *Jean Piaget* en la *teoría del desarrollo cognitivo* debido a la necesidad de ubicar a los alumnos en alguno de los estadios y niveles que proponen con el objetivo de reconocer cómo ven el mundo los seres humanos cuyas edades oscilan entre los siete, ocho y nueve años. En el enfoque *pedagógico* se incluye lo expuesto en el *Modelo Educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral 2018* en el área socioemocional y el referente de *Lev Vygotsky* en la *teoría sociocultural*. La postura de *Carl Rogers* se abordó dentro del enfoque *filosófico* pues es de suma importancia describir la *teoría humanista fenomenológica* de la personalidad que propone y la relación que mantiene con la educación socioemocional. Finalmente, en lo que respecta al enfoque *específico* se aborda la perspectiva de los autores *Rafael Bisquerra, Daniel Goleman y Reuven Bar – On* que proponen modelos mixtos para evaluar la inteligencia emocional combinando dimensiones de personalidad y capacidad de automotivación con habilidades de regulación de emociones, así como la conceptualización de términos que se relacionan con el tema.

METODOLOGÍA

Este estudio tiene un *alcance mixto* porque el instrumento que se aplicó arrojó información que se analizó a través de métodos estadísticos para discernir cuál es el estado socioemocional de un grupo de alumnos de siete a nueve años de educación primaria, cubriendo así el punto cuantitativo cuya información se complementará con lo observado y registrado en el diario de campo del profesor para favorecer la intención cualitativa de este trabajo.

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández Sampieri y Mendoza, 2008 citado por Hernández, 2014, p. 534).

El *diseño de esta investigación se define como exploratorio secuencial* debido a que

“implica una fase inicial de recolección y análisis de datos cualitativos seguida de otra donde se recaban y analizan datos cuantitativos” (Hernández, 2014, p. 551).

Dentro de este diseño de investigación se está considerando la *modalidad comparativa* puesto que

“en la primera fase se recolectan y analizan datos cualitativos para explorar un fenómeno, generándose una base de datos; posteriormente, en la segunda etapa se recolectan y analizan datos cuantitativos y se obtiene otra base de datos” (Hernández, 2014, p. 552).

El carácter exploratorio de esta investigación consiste precisamente en indagar sobre una situación de tal manera que sea posible construir una idea del fenómeno de estudio, en este caso, el objetivo general se basa en identificar el estado socioemocional de un grupo de educación primaria cuyas edades oscilan entre los siete y nueve años.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

En las técnicas cuantitativas

“la meta es proporcionar descripciones estadísticas, relaciones y explicaciones [...] como una forma de resumir un número elevado de observaciones y de indicar numéricamente la cantidad de error en la recogida y presentación de datos” (McMillan y Schumacher, 2005, pp. 48-49).

En esta investigación, el instrumento que se aplicó dentro de la técnica de la *encuesta*¹ para recolectar información y analizarla de manera cuantitativa es un *cuestionario*², que se ubica dentro de las escalas para medir las actitudes, entendiendo que

“las actitudes están relacionadas con el comportamiento que mantenemos en torno a los objetos o conceptos a que hacen referencia” (Hernández, 2014, p. 237).

Se dispone de diversos métodos para medir por escalas las variables que constituyen actitudes, por tanto, la recopilación de información en esta investigación se basa en el *escalamiento de Likert*, mismo que se describe, a continuación:

“consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes [...] a cada punto se le asigna un valor numérico. Así, el participante obtiene una puntuación respecto de la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones. Las afirmaciones califican al objeto de actitud que se está midiendo” (Hernández, 2014, p. 238).

Es decir, en esta investigación fue posible evaluar la inteligencia emocional de un grupo alumnos cuyas edades oscilan entre los siete y nueve años a través del “*Test definitivo de inteligencia emocional para niños de hasta diez años*” que utiliza el escalamiento de Likert mostrando cuatro categorías de respuesta: *nunca*, *a veces*, *casi siempre* y *siempre* que son evaluadas en el intervalo que existe entre los 0 y los 3 puntos.

¹ La encuesta es una técnica de recogida de datos, o sea una forma concreta, particular y práctica de un procedimiento de investigación [...] permite estructurar y cuantificar los datos encontrados y generalizar los resultados a toda la población estudiada. Permite recoger datos según un protocolo establecido, seleccionando la información de interés, procedente de la realidad, mediante preguntas en forma de cuestionario (su instrumento de recogida de datos) (Kuznik, Hurtado y Espinal, 2010, p.4).

² El cuestionario es un conjunto de preguntas respecto de una o más variables que se van a medir (Hernández, 2014, p. 217).

Dicho instrumento está compuesto por 60 afirmaciones divididas en cinco áreas de la inteligencia emocional que giran en torno a *la autoconciencia*³, *el autocontrol*⁴, *el aprovechamiento emocional*⁵, *la empatía*⁶ y *la habilidad social*⁷ de tal manera que en cada una de ellas se evalúen 12 ítems. Estos 12 ítems, a su vez, se subdividen en dos categorías, es decir, de la afirmación uno a la seis el valor de las respuestas es: nunca (0 puntos), a veces (1 punto), casi siempre (2 puntos) y siempre (3 puntos). De la afirmación siete a la doce se invierten los valores de tal manera que el valor de las categorías es: nunca (3 puntos), a veces (2 puntos), casi siempre (1 punto) y siempre (0 puntos), todo esto debido a la intención evaluativa de cada afirmación.

En el área que evalúa la habilidad social de los alumnos, el ítem número 12 los cuestiona sobre la cantidad de amigos que tienen en su salón de clases, estas cantidades se clasifican en cuatro categorías. La categoría *A* comprende más de seis amigos y su valor es de tres puntos; la *B* va de los cuatro a los cinco amigos con un valor de dos puntos; la categoría *C* integra de dos a tres amigos y la categoría *D* sólo un amigo con un valor de un punto. Es así como el total de las afirmaciones es de 180 puntos de los cuales 36 le corresponden a cada área.

Cabe mencionar que el instrumento se aplicó el 10 de septiembre de 2018 en la escuela primaria “Lázaro Cárdenas del Río” en el aula de cuarto grado grupo “B”. Se aplicó bajo la dinámica del trabajo guiado pues los alumnos no están acostumbrados a responder instrumentos de esta magnitud, por tal motivo, se leía cada ítem y la interpretación que deberían asignarle a cada opción de respuesta.

Para solventar el aspecto cualitativo de la investigación se recurrió a la utilización de técnicas cualitativas que se definen como aquellas que

“recogen los datos principalmente en forma de palabras en lugar de números. El estudio proporciona una descripción narrativa detallada, un análisis y una interpretación de los fenómenos” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 51).

La primera técnica cualitativa que se utilizó es la *observación*, donde es importante reconocer que observar

³ Sólo quien aprende a percibir las emociones, a tomar conciencia de ellas, a etiquetarlas y aceptarlas, puede dirigirlas en su beneficio.

⁴ Permite ser capaz de soportar las tormentas emocionales en vez de sucumbir ante ellas.

⁵ Dentro del aprovechamiento emocional destacan aspectos relacionados con la fuerza de voluntad, el optimismo y un discurso permanentemente positivo.

⁶ Sólo conociendo y comprendiendo nuestras emociones y automotivándonos podemos aprender a percibir lo que los demás sienten, y ser capaces de ponernos en el lugar de la otra persona.

⁷ Cuando hemos logrado la empatía, estamos listos para tener habilidad social, es necesario saber crear un ambiente agradable para la conversación, saber escuchar, motivar a los demás, moderar los conflictos, contemplar los problemas desde distintas perspectivas, entre otras acciones.

“implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Hernández, 2014, p. 399).

Un buen observador es aquel que pone en juego todos sus sentidos para escudriñar en los detalles que se perciben y, en este caso, observar la presencia y la manera en la que se manifiestan las dimensiones de la educación socioemocional lo que implica describir las actitudes de los alumnos, su comportamiento y reacciones ante los hechos que suceden en cada jornada escolar. Esta técnica se complementa con el *diario de campo* que funge como el instrumento a través del cual se registran las observaciones realizadas.

El diario del profesor como guía para la investigación favorece

“el establecimiento de conexiones significativas entre conocimiento práctico y conocimiento disciplinar, lo que permite una toma de decisiones más fundamentada. A través del diario se pueden realizar focalizaciones sucesivas en la problemática que se aborda, sin perder las referencias del contexto” (Porlán y Martín, 2000, p. 23).

RESULTADOS

Los resultados que se recabaron a través del test definitivo de inteligencia emocional para niños de hasta diez años, han arrojado que el grupo de 17 alumnos con quienes se realizó el proceso de investigación, obtuvieron 2069 puntos de 3060, lo que representa el 67.61% del total, ubicándose así dentro de una actitud favorable considerando la forma en la que se analizó la escala de Likert a través de la cual se midieron las actitudes del grupo ante la inteligencia emocional.

A pesar de que la actitud del grupo se reflejó como favorable, conviene mencionar cuáles fueron los resultados que obtuvieron en cada una de las áreas de la inteligencia emocional:

Autoconciencia: 385 puntos de 612, lo que representa el 62.90% del total, por ende, se ubican dentro de una actitud desfavorable ante el área de la autoconciencia. En esta área se ubican 12 alumnos dentro de una actitud desfavorable y cinco dentro de una actitud favorable.

Autocontrol: 365 puntos de 612, lo que representa el 59.64% del total, por ende, se ubican dentro de una actitud desfavorable ante el área del autocontrol, de esta manera, se ubican 14 alumnos en una actitud desfavorable y tres dentro de una actitud favorable.

Aprovechamiento emocional: 446 puntos de 612, lo que representa el 72.87% del total, por ende, se ubica dentro de una actitud favorable ante el área del aprovechamiento

emocional. En esta área los resultados arrojan que ocho alumnos se ubican dentro de actitudes desfavorables, ocho dentro de actitudes favorables y un estudiante dentro de actitudes muy favorables.

Empatía: 427 puntos de 612, lo que representa el 69.77% del total, por ende, se ubican dentro de una actitud favorable ante el área de la empatía. Nueve alumnos se ubicaron dentro de una actitud desfavorable y los ocho restantes dentro de actitudes favorables.

Habilidad social: 446 puntos de 612, lo que representa el 72.87% del total, por ende, se ubican dentro de una actitud favorable ante el área de la habilidad social. En esta área de la inteligencia emocional, siete alumnos se ubicaron dentro de actitudes desfavorables y 10 dentro de actitudes favorables.

Es posible observar que de 17 alumnos a los que se les aplicó el test, solamente ocho obtuvieron puntaje suficiente para ubicarse dentro de una actitud favorable, situación que resulta alarmante porque a decir verdad la mayoría de los puntajes permanecen dentro del intervalo más próximo a la cantidad menor, es decir, la mayoría de los alumnos que se ubican dentro de una actitud favorable es porque estuvieron a pocos puntos de quedarse en actitudes desfavorables. Esto como consecuencia de los intervalos de puntuación que se crearon para responder a cinco actitudes, lo que generó un mayor margen de ubicación de los alumnos, sin embargo, en las cinco áreas de la inteligencia emocional prevalecen únicamente dos actitudes; *desfavorable y favorable*.

Es posible relacionar los resultados obtenidos con la información recabada en el diario de campo del profesor, a través de la categorización y codificación que se realizó en las descripciones considerando la caracterización de las actitudes de los alumnos que muestra a continuación.

Alumnos	Actitud obtenida en el test	Observaciones
1	Favorable	Dentro del salón de clases refleja ser una de las alumnas con mayor solidez en cuanto al reconocimiento de sí misma, acepta sus fortalezas y debilidades, reconoce claramente las emociones constructivas y aflictivas mostrándose siempre segura de lo que puede llegar a hacer. Posee actitudes que le permiten lidiar positivamente con los estados emocionales que vive y comprender los que experimentan las personas que le rodean, por ende, es posible afirmar que la actitud obtenida en el test sí coincide con lo que se observa dentro del salón de clases.
2	Desfavorable	Es posible observar que el desequilibrio socioemocional en este alumno gana hacia el egocentrismo de las fortalezas que ha desarrollado, constantemente humilla a los otros por considerarse "el mejor" y difícilmente reconoce sus errores o muestra apertura para solicitar y/o recibir ayuda de sus iguales, es extraño observar que ayuda a sus compañeros y su habilidad social se muestra a la hora de hacer un equipo de indisciplina con los alumnos que poseen actitudes similares a la de él, motivo por el cual es posible decir que la actitud

Alumnos	Actitud obtenida en el test	Observaciones
		obtenida en el test es la correcta, aunque podría ubicarse fácilmente dentro de una actitud bastante desfavorable.
3	Favorable	A decir verdad, ha obtenido esta actitud en el test porque las puntuaciones más altas se observan en el aprovechamiento emocional y la empatía, ya que sí muestra conductas favorables en ambas áreas, sin embargo, le cuesta encausar su atención en un solo estímulo y autorregular las emociones que experimenta, fácilmente puede sentirse ofendido debido a que no posee solidez en su autoconocimiento, lo que significa que debe trabajar en elevar su autoestima, por ello, se concluye que su actitud no coincide con las conductas que se observan dentro del aula.
4	Favorable	Definitivamente este alumno no posee una actitud favorable ante la inteligencia emocional, se muestra como alguien que no ha definido sus capacidades y mucho menos sus debilidades, en todo momento tiene una crítica destructiva hacia los demás por creer que sólo lo que él hace es correcto y válido, no es capaz de autorregular sus emociones puede llegar a la tristeza, pero también a la felicidad desmedida dentro del salón de clases. Por tanto, se asume que los resultados obtenidos en el test no pertenecen a su desenvolvimiento diario.
5	Favorable	A simple vista esta actitud sí corresponde a conductas observables en esta alumna, lo único que debería agregarse en esta descripción es que para ella resulta complejo concentrarse en una clase y prestar atención en el estímulo que interesa dentro de una sesión.
6	Desfavorable	La alumna en cuestión es una estudiante que se muestra insegura todo el tiempo, no reconoce la importancia y razón de ser de su presencia en la escuela, les atribuye poco valor y empeño a sus capacidades, ya que permanece desentendida de todo lo que sucede a su alrededor dentro del salón de clases. Se conflictúa fácilmente con sus compañeras tan sólo porque no le parece que volteen a verla lo que significa que su nivel de autorregulación es endeble, es así como se asume que la actitud obtenida en el test sí corresponde a su desenvolvimiento.
7	Desfavorable	La situación familiar en la que se ha visto envuelta esta estudiante ha detonado que ella se muestre insegura ante sus fortalezas, la falta de autocontrol que refleja no se debe a conductas negativas en cuanto a la agresividad o indisciplina que podría reflejar ante los demás, más bien se trata de una situación en la que no autorregula emociones aflitivas como la tristeza y el miedo, sin embargo, ella refleja actitudes positivas dentro del salón de clases y aunque hay aspectos que no ha logrado consolidar, es posible decir que debería ubicarse dentro de una actitud favorable ante la inteligencia emocional.
8	Favorable	La dificultad en ella no radica en la autorregulación, ni en la empatía, pero sí existen complicaciones en el autoconocimiento que ha desarrollado para sentirse segura de sí misma y en la habilidad social que muestra para entablar relaciones interpersonales con las personas que le rodean. Es una alumna bastante tranquila, difícilmente se reciben quejas sobre su comportamiento, pero esto no lo es todo porque la relación cognición – emoción no ha prosperado para que ella logre los aprendizajes esperados de la mejor manera.

Alumnos	Actitud obtenida en el test	Observaciones
9	Desfavorable	<p>La actitud obtenida en el test sí coincide con las conductas que se observan en el aula, él suele ser un alumno que no trabaja en las clases, no consigue encausar su atención en un número considerable de actividades y a pesar del nivel de desarrollo psicoevolutivo en el que se encuentra aún hace rabietas porque en todo momento quisiera que las maestras que lo atienden hicieran lo que él dice a la hora que él lo indica.</p> <p>No posee un sólido desarrollo de su persona puesto que constantemente experimenta emociones aflitivas como consecuencia de los comentarios que recibe por parte de algunos compañeros por preferir estar cerca de las mujeres dentro del salón de clases, lo que significa que no está seguro de sí mismo y tampoco reconoce la importancia de su estancia en la escuela primaria, en ocasiones permanece aislado completamente de lo que sucede a su alrededor dentro del salón.</p>
10	Desfavorable	<p>Es difícil concebir que una alumna de nueve años muestre actitudes tan despectivas hacia la vida y más aún cuando el seno familiar en el que se desarrolla es aparentemente positivo para su desenvolvimiento, en ella coincide la actitud del test con sus conductas dentro del aula. Esto se debe a que ella no ha aprendido a interpretar los alcances de sus acciones, ni a discernir la diferencia entre actitudes negativas y apropiadas, es posible decir que ha interpretado erróneamente el comportamiento a través del cual una persona se repone de situaciones que dañan. Por ende, es una alumna que no autorregula las emociones que experimenta y que no muestra bienestar consigo misma y con el medio que le rodea.</p>
11	Favorable	<p>Favorable no es precisamente la actitud que muestra dentro del aula ante la inteligencia emocional, es un alumno que no reconoce cuando es culpable de lo que sucede, no acepta que se ha equivocado y, por el contrario, pretende mostrarse como una persona sumisa para su conveniencia. A diferencia de otros alumnos, él no reconoce ni en la teoría, ni en la práctica que la mejor opción para solucionar los conflictos es a través de la autorregulación y el diálogo, le cuesta aceptar sus debilidades y aprender de los errores que comete.</p>
12	Desfavorable	<p>Los puntajes que detonaron esta actitud se deben a las áreas de autocontrol, empatía y habilidad social, hecho que se observa en las conductas diarias que refleja dentro del aula. Le cuesta trabajo autorregular sus pensamientos y pareciera que en todo momento necesita que le den el "visto bueno" a todo lo que realiza porque de cierta manera eso demuestra no estar segura de sí misma y de sus alcances, a decir verdad, cognitivamente es bastante sobresaliente, pero le cuesta relacionarse amistosamente con los demás y autorregular sus deseos.</p>

Alumnos	Actitud obtenida en el test	Observaciones
13	Desfavorable	La actitud coincide con su comportamiento dentro del aula, no demuestra poseer inteligencia emocional, no es capaz de asumir todos los retos que se le presentan y tampoco es capaz de comprender la necesidad e importancia de realizar los trabajos y tareas en clase porque representan una responsabilidad que debe cubrir. Él es un alumno que sobresale por perder rápidamente la atención ante la clase y por preocuparse por hechos que ocurrieron un día antes.
14	Favorable	No se ubica dentro de esta actitud considerando su comportamiento, ella es una alumna que no asume responsabilidades y que toma muy a la ligera las situaciones que experimenta. En el ámbito colectivo es posible que se desenvuelva favorablemente con sus iguales y que entable relaciones interpersonales con ellos, pero en lo que respecta a su persona no es capaz de autorregular sentimientos de apatía hacia el trabajo en la clase.
15	Desfavorable	La conducta que obtuvo en el test aplicado responde al comportamiento que se percibe en el salón de clases, es un alumno que permanece desconectado de lo que sucede a su alrededor, en toda una jornada logra encauzar su atención durante cinco minutos como máximo, socioemocionalmente no es capaz de reconocer sus fortalezas y debilidades, no entabla relaciones interpersonales con el resto de sus compañeros a excepción de dos o tres alumnos.
16	Desfavorable	Esta actitud responde a lo que se puede observar en el aula, ella es una alumna a la que se le ha descubierto con objetos escolares de otros compañeros y fingiendo no ser culpable de lo que parece evidente, aunque cumple con los ejercicios y trabajos que se realizan en clase, no es capaz de emprender acciones porque reconoce los beneficios que traerán a su persona, más bien lo hace como parte de un hecho que debe cumplir.
17	Favorable	Es posible que ella refleje una actitud favorable ante la inteligencia emocional, pero a pesar de que obtiene esta misma actitud en el área de habilidad social, es extraño que entable relaciones con sus compañeros. Salta a la vista que no posee una definición sólida de lo que es capaz de realizar, sin embargo, a su favor se muestra su capacidad para autorregular las emociones que experimenta.

CONCLUSIONES

Las investigaciones de carácter exploratorio debido a su finalidad impiden la formulación de hipótesis, ya que su intención es precisamente descubrir la manera y condiciones en las que se presenta el objeto de estudio, por este motivo dentro de este apartado no es posible explicar si se comprobó o no el supuesto teórico o hipótesis, sin embargo, es preciso mencionar que los objetivos planteados sí se lograron tal y como se habían propuesto.

- Principalmente, el objetivo general en el que se propuso identificar el estado socioemocional de un grupo de alumnos de siete a nueve años de educación primaria se consiguió a través de la triangulación de la teoría analizada, las descripciones del diario de campo y los resultados obtenidos en el test que se aplicó al grupo de práctica.
- Dentro del objetivo general deben plantearse objetivos específicos que permitan la ejecución del primero, razón por la cual resultó necesario hacer una revisión teórica sobre la educación socioemocional para comprender parte del objeto que se está estudiando y hacer posible la aplicación de instrumentos que permitirían la identificación del estado socioemocional en alumnos de siete a nueve años. El presente documento recepcional, deja patente la intención de heredar un precedente sobre cómo detectar y atender el estado socioemocional de los alumnos y ofrecer un estudio formal de tratamiento teórico – metodológico, logrando así una investigación útil e innovadora para la comunidad educativa.
- Con base en la experiencia adquirida, al realizar el presente estudio, se concluye que sistematizar estadísticamente la valoración socioemocional de los alumnos conlleva primeramente una iniciativa formal del docente de avocarse a la búsqueda de un marco teórico - metodológico que amplíe el conocimiento de dicha temática de la educación socioemocional y concretar un diagnóstico y una propuesta de acción sobre el estado socioemocional de los alumnos, para partir al diseño y aplicación de estrategias e instrumentos factibles de aplicarse entre los estudiantes que reflejen cuantitativa y cualitativamente el nivel y la actitud del estado socioemocional del grupo.
- Por último, es importante resaltar que queda patentemente probado que convocar el pensamiento de los niños hacia el conocimiento no depende sólo de considerar sus aprendizajes previos sino también de potenciar en ellos una madurez socioemocional que les complemente de manera significativa los aprendizajes clave. No es posible ver el aprendizaje como un proceso mecánicamente frío, por el contrario, se entiende como un trayecto al que se le atribuye el manejo adecuado de las emociones para que se construyan aprendizajes significativos, funcionales y permanentemente útiles.

REFERENCIAS

- Aguilera, M., Méndez, N., Sandoval, S. (2015). Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas, (1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2631/263139243003.pdf>
- Ambrona, T., López, B., Márquez, M. (2012). Revista Española de Orientación Psicopedagógica, 23 (1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3382/338230790005.pdf>
- Berger, C., Álamos, P. Milicic, N. y Alcalay, L. (2014). Revista Universitas Psychologica, 13 (2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/647/64732221019.pdf>
- Bisquerra, R. (2003). Revista de Investigación Educativa, 21 (1). Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R., Pérez, N. (2007). Revista Educación XX1, (10). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Calderón, M., González, G., Salazar, P., Washburn, S. (2014). Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 14 (1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44729876009.pdf>
- Carrera, B., Mazzarella, C. (2001). Revista Educere, 5 (13). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Celis, A. (2006). Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, 5 (15). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/305/30517306004.pdf>
- Chiriboga, R. y Franco, J. ("s.f."). Validación de un test de inteligencia emocional en niños de diez años de edad. Recuperado de: <http://www.angelfire.com/in4/fiisvilla/medf91art2.pdf>
- Delgado, F. (2002). Revista Educere, 5 (16). Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601605.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. México: Unesco/Siglo XXI
- Fernández, P., Ruiz, D. (2008). Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6 (2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924009.pdf>
- Fragoso, R. (2015). Revista Iberoamericana de Educación Superior, 7 (16). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2991/299138522006.pdf>

- García, J. (2012). Revista Educación, 36 (1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- García, S. (mayo, 2015). El desarrollo psicoevolutivo en la etapa de primaria. Publicaciones didácticas. Recuperado de: <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/058032/articulo-pdf>
- Gesell, A. (1991). El niño de 9 y 10 años. Guanajuato, México: Paidós.
- González, J., Martín, E., León del Barco, B. (2010). Revista de psicología, 1 (1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349832324008.pdf>
- Hernández, R. (2014). Metodología de la investigación. México, D.F.; McGRAW-HILL.
- Kuznik, A., Hurtado, A., Espinal, A. (2010). Revista MonTi. Monografías de Traducción e Interpretación, (2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2651/265119729015.pdf>
- López, E. (2005). Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19 (3). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>
- Martínez, R., Arrieta, X., Meleán, R. (2012). Revista Omnia, 18 (3). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/737/73725513006.pdf>
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. Madrid: Pearson Educación. Recuperado de: https://des-for.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf
- Narambuena, L., Vaiman, M., Pereno, G. (2016). Revista Psykhe, 25 (1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/967/96745598005.pdf>
- O'Shaughnessy, E. (1969). Su hijo de 8 años. Barcelona, España: Paidós.
- Osborne, E. L. (1969). Su hijo de 7 años. Barcelona, España: Paidós.
- Piaget, J. (1991). Seis estudios de psicología. Recuperado de: http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf
- Porlán, R. y Martín J. (2000). "El diario del profesor. (Un recurso para la investigación en el aula)". España: Díada.
- Rosso, M. Lebl, B. (2006). Revista Ajayu. Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo", 4 (1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4615/461545473005.pdf>

Saiz, V. (2012). Revista Cuadernos de Información y Comunicación, (17). Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/935/93524422006.pdf>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral: Plan y programa de estudio para la educación básica. Ciudad de México.

SEP. (2011). Programas de estudio. Educación Básica Primaria. Cuarto Grado. México: Autor.

Ugarriza, N. (2001). Revista Persona, 4. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147118178005.pdf>

Vielma, E., Salas, M. (2000). Revista Educere, 3 (9). Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>

IMPACTO DEL ENFOQUE EDUCACIÓN IMAGINATIVA DENTRO DE UNA COMUNIDAD ESCOLAR SONORENSE, MÉXICO

Daniela Guadalupe Peralta Naranjo

Escuela primaria “Demofilo Maldonado Nateras”,
dpkr.104@gmail.com

Daniela Covarrubias Capaceta

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora
“Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”
dni07@hotmail.com

Carolina López Larios

Centro de Imaginación en Investigación, Cultura y Educación (CIRCE- Canadá)
clopezlarios@gmail.com

RESUMEN

Actualmente nos enfrentamos a una crisis de valores que se refleja en la vida en sociedad y realidad educativa en México, por esta razón es necesario promover la educación en valores. El objetivo de esta investigación es compartir la experiencia sobre la aplicación del enfoque de Educación Imaginativa para fortalecer el valor del respeto en un grupo de primer grado. El proyecto es aplicado por la normalista ahora egresada de la Lic. en Educación Primaria, quien elaboró su tesis bajo la línea de investigación de Educación Imaginativa ofertada por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”. Asumiendo el compromiso de

buscar generar nuevos hallazgos que nos conduzcan a estrategias que transformen nuestro entorno inmediato, nace el interés por integrar estrategias didácticas basadas en metodologías humanistas y sociales constructivistas, como lo es Educación Imaginativa; dicho enfoque tiene sus orígenes en las teorías del filósofo de la educación, Dr. Kieran Egan, quien ahora co-dirige el Centro de Imaginación en Investigación, Cultura y Educación (CIRCE). Con este estudio, se explica el resultado de la aplicación de este enfoque educativo con el fin de conocer la efectividad, ventajas, desventajas, aceptación y potencial dentro de nuestro contexto.

PALABRAS CLAVE: educación imaginativa, valores, innovación, impacto social.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente México ocupa el lugar número uno de bullying a escala internacional; Investigaciones del Instituto Politécnico Nacional y de la Universidad Nacional Autónoma de México detallan que alrededor del 60% de los estudiantes de los niveles de preescolar, primaria y secundaria han sufrido de bullying según el artículo publicado por Valadez (2014). Las incidencias de violencia o abusos en el sector educativo son alarmantes, según las estadísticas presentadas por universidades nacionales e internacionales, la tasa de violencia va en aumento, por lo que surge el interés de investigar si la aplicación de un innovador enfoque educativo, en este caso la Educación Imaginativa, puede representar un cambio e incluso una mejora a ésta ola de violencia suscitada en el recinto escolar.

Dentro de un aula de primer grado, se identificaron conductas carentes de respeto, que iban en contra de la sana convivencia diaria, por lo que se decidió implementar en la asignatura de Formación Cívica y Ética, actividades basadas en el innovador enfoque canadiense, Educación Imaginativa.

MARCO TEÓRICO

El propósito de este estudio es conocer el impacto que tiene implementar las herramientas derivadas del enfoque de Educación Imaginativa teniendo como principal objetivo el fortalecimiento del valor respeto, en una población de primer grado de primaria.

Educación Imaginativa es un enfoque basado en las teorías de Egan (1997), el cual propone utilizar técnicas para involucrar efectivamente las emociones, la imaginación y el intelecto de los alumnos, por lo que se requiere involucrar estos elementos también por parte del docente. Las técnicas propuestas tienen la intención de “hacer que el aprendizaje de los alumnos sea más interesante, estimulante y placentero para todos”. (Egan & Judson; 2018:15)

La teoría de dicho enfoque, propone una metodología innovadora; una nueva forma de trabajo en donde los docentes y futuros docentes pueden innovar en su práctica y por medio de la enseñanza imaginativa, hacer que el alumnado utilice los recursos más valiosos que tienen los seres humanos: la imaginación, las emociones y su intelecto. Sin embargo, la imaginación es un elemento que se ha ido dejando de lado por distintas cuestiones, como, la tendencia del uso excesivo de la tecnología o la concepción que se tiene de la misma habilidad. Egan y Judson reconocen que es común encontrar posturas sobre la imaginación en las que ésta se considera como “algo que puede desarrollarse una vez hecho el trabajo duro del aprendizaje; tal vez durante la tarde del viernes, antes del fin de semana, cuando es menos probable que el estudio disciplinado sea eficaz, en las clases de arte, o en el tiempo dedicado a la autoexpresión de los alumnos”. (2018:14)

Es por eso que este enfoque busca resaltar la importancia de desarrollar esta habilidad como parte fundamental del proceso de aprendizaje y enseñanza, así como replantear el concepto de imaginación para poder darle su lugar en el aula.

Egan define la imaginación como la “capacidad de pensar en las cosas como algo que puede ser posible; es la fuente de invención, de la novedad y de la generatividad” (2018:14), concepto que nos permite reconocer que la imaginación es tan importante para las artes como para las ciencias. Es aquella habilidad que nos permite conectar lo conocido generando posibilidades para conocer aún más sobre algo.

Egan (1997) propone cinco tipos de comprensión que el ser humano puede adquirir en su paso por la vida principalmente a través de su desarrollo y sofisticación del lenguaje. Esto ayuda al docente a ubicar al alumno, ya que cada una de las comprensiones pueden o suelen desarrollarse en determinados rangos de edad, aunque no necesariamente están definidas por la edad y tampoco se consideran etapas biológicas de desarrollo. Los tipos de comprensión se relacionan con las teorías de la recapitulación cultural, asociado al desarrollo de los grandes inventos culturales del ser humano, así como su efecto en nuestra mente y formas de ver el mundo. Cada tipo de comprensión posee un conjunto de características que tienen que ver con el tipo de lenguaje que se está empleando para interactuar con el mundo. Estas características tienen una función de herramienta cognitiva, concepto que surge de los aportes de psicólogo Lev Vygotsky (1896-1934) en cuanto al potencial de ciertas herramientas de la cultura, como el lenguaje, que al interiorizarse tienen un efecto en la manera de percibir, pensar y sentir el mundo.

- **Comprensión Somática** (Pre-lingüística): Consiste en la principal manera que tenemos de interactuar con el mundo y comprenderlo, a través de los sentidos del cuerpo, las respuestas emocionales, apegos emocionales, el humor generado por lo inesperado y la incongruencia de ciertos patrones, la musicalidad, el ritmo, patrones sensoriales, gestos, su intencionalidad y la comunicación.
- **Comprensión Mítica** (Lenguaje Oral): Al adquirir el lenguaje oral, las herramientas más potentes son las historias, lo abstracto y las emociones, opuestos binarios y su mediación, las imágenes mentales, los chistes y el humor, las metáforas, el sentido de misterio y acertijos, así como los juegos y la dramatización. En esta comprensión se siguen considerando las herramientas de la comprensión somática, ya que no desaparece al adquirir una comprensión adicional, sino que se van complementando conforme avanzan.
- **Comprensión Romántica** (Lenguaje Escrito): Al adquirir el lenguaje escrito y comenzar a comprender el mundo a través de él, la realidad se vuelve el principal motor de la curiosidad. Entre las principales herramientas cognitivas que pueden potenciar esta comprensión, y que van más allá del proceso codificador-descodificador de la lectoescritura se encuentran los extremos y límites de la realidad, las emociones, el

asombro y admiración, el asociamiento con las cualidades heroicas, las cuestiones de detalle como las colecciones o los pasatiempos, la humanización y personificación del conocimiento, el cambio de contexto y el juego de roles, así como los gráficos y apoyos visuales característicos de la mente y ojo alfabetizado. De igual manera, el desarrollar una comprensión romántica implica un desarrollo de las comprensiones descritas previamente, y sus herramientas siguen jugando un rol importante en nuestra nueva forma de comprender el mundo.

- **Comprensión Filosófica** (Uso teórico del lenguaje): Habiendo dominado las características de la lectoescritura y aprovechado su poder en nuestra manera de interactuar y comprender, se puede desarrollar la comprensión filosófica, por lo general al final de la adolescencia o en la adultez temprana. Se caracteriza por una necesidad por la generalidad y por englobar o sistematizar lo que se conoce sobre el mundo a través de esquemas generales y teorías que puedan explicar acontecimientos, historias, conceptos, e ideas. De tal manera que, estas mismas características pasan a tener un rol de herramientas cognitivas, incluyendo la presentación de anomalías a los esquemas o teorías generales, la búsqueda de la autoridad y la verdad, la valoración de los procesos sobre los resultados, la definición del yo y la toma de un rol de jugador trascendente a agente histórico. Al igual que en las comprensiones anteriores, la filosófica se puede enriquecer de gran manera si se siguen utilizando las herramientas de la comprensión somática, mítica y romántica.
- **Comprensión Irónica** (Uso reflexivo del lenguaje): Al hacer uso constante y rutinario de las herramientas cognitivas de las comprensiones anteriores, puede desarrollarse una comprensión irónica. Entre sus principales características y herramientas se encuentran la capacidad reflexiva, el reconocimiento de los límites del lenguaje, el uso auto-reflexivo del lenguaje, la modulación de los distintos tipos de comprensión, la apreciación por la ambigüedad, la postura socrática, y la coalescencia, refiriéndose al uso fusionado del resto de las comprensiones, somática, mítica, romántica y filosófica a través de un proceso reflexivo y de discernimiento.

La propuesta educativa consiste en enfocarnos al desarrollo de estas comprensiones en las escuelas y maximizar el potencial de las herramientas cognitivas. Según Egan “no hay mente en el cerebro hasta que el cerebro interactúa con el almacenamiento simbólico externo de la cultura”. (2008: 41) De tal manera que, las herramientas cognitivas son aquellos instrumentos que permiten el desarrollo óptimo de nuestra mente. Es por ello que se le da un valor fundamental a la imaginación, ya que toda herramienta cognitiva invita al involucramiento de la imaginación, las emociones y el intelecto en conjunto. La imaginación requiere involucrar tanto las emociones como la razón.

El autor sugiere, entonces, que el docente se replantee la manera en la que planifica una clase. Tradicionalmente se ha adoptado una forma de planear una clase en torno a

objetivos curriculares, los cuales, bajo este enfoque, siguen siendo importantes, pero “tienen un papel más tenue a la hora de dar forma a las clases y al proceso de enseñanza.” (2018:75) Más bien, se busca poner al centro el involucramiento de la imaginación, iniciando por un ejercicio del docente en el que se pregunta qué elementos afectivos resaltan el significado sobre el tema.

Una vez determinado esto, conocen cuál es la “historia” que subyace al tema y pueden dar forma a su enseñanza de manera que saque a luz su fuerza emocional. Tras este primer paso, a menudo el más difícil, deben considerarse también otras herramientas cognitivas. (Egan & Judson, 2018: 76)

La manera de planear una clase entonces, se centra en el uso de las herramientas cognitivas que dan vida a una narrativa sobre el tema, la cual genera emoción; por lo tanto, pretende involucrar la imaginación tanto del alumno como del docente.

En relación con los valores, se encuentra relación con la teoría del humanismo, en donde varios autores hacen aportes importantes, como lo es Carl Rogers (1961) quien menciona que “una mayor sensibilidad a las emociones relacionadas con el valor, la ternura, la reverencia [...] Reúne las condiciones necesarias para vivir las experiencias del organismo, en vez de expulsarlas de la esfera de la conciencia” (p.181).

Su aporte se considera de gran importancia en este estudio, ya que se busca que los involucrados se sensibilicen y tengan una mayor dependencia en cuanto a sus emociones y su conciencia, relacionándose para el desarrollo íntegro en la vida en sociedad. Con esta investigación, se pretende demostrar que existen diferentes métodos innovadores para lograrlo, como en este caso propone la Educación Imaginativa.

METODOLOGÍA

El estudio que se realiza dentro de esta investigación fue mixto con aspectos cualitativos y cuantitativos. Al respecto, Hernández-Sampieri & Mendoza (2008) mencionan que los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias, producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo un estudio (Citado en Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

En este trabajo de investigación, el enfoque cuantitativo se refleja en los datos principales como lo son el número de participantes, el número de rubros que se desarrollan y los resultados que se obtienen del instrumento aplicado mientras que el enfoque cualitativo se dirige a interpretar las subjetividades de las personas respecto a un fenómeno.

Corresponde al investigador profundizar en la recolección de los datos de las actividades aplicadas con la Educación Imaginativa en el reforzamiento del valor del respeto.

El propósito de esta investigación es conocer el impacto de la Educación Imaginativa por medio de la aplicación de las herramientas cognitivas, realizando la evaluación pertinente por medio de la observación, registro anecdótico y análisis de la lista de registro, instrumento previamente elaborado. Este estudio tiene un alcance *exploratorio descriptivo*, como Hernández et al. (2014) nos explica, “los estudios exploratorios sirven para preparar el terreno y, por lo común, anteceden a investigaciones con alcances descriptivos, correlacionales o explicativos” (p. 90).

Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes (Hernández et al. 2014) y ayudan al investigador a familiarizarse con fenómenos que son desconocidos. Se seleccionó dicho alcance debido a que en México el enfoque es poco conocido e investigado y no se han documentado prácticas educativas que se relacionen con este innovador enfoque. Por lo tanto, el trabajo de campo que se realiza durante esta investigación ayudará conocer la efectividad dentro de la enseñanza en nuestro país.

En este estudio de campo se utilizó la observación participante que según Rojas (2011) es “como una interacción entre el observador y su objeto, para deslindar la observación definida previamente, que marca claramente una distancia entre el sujeto y el objeto” (p.290).

En la observación participante es importante que el investigador se relacione dentro del proceso y logre captar cualquier momento o situación que involucren el ambiente que se está observando.

La presente investigación se realizó en una institución pública en la ciudad de Hermosillo en el Estado de Sonora. La sede para el estudio de campo fue una escuela primaria ubicada al sur de la ciudad, con una muestra total de 27 alumnos de primer grado. El grupo está dividido por 12 niñas y 15 niños con edades de entre 6 y 7 años de edad. También se toma en cuenta al tutor del grupo como apoyo en las actividades a realizar.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

El enfoque que presenta este estudio de campo es mixto, por lo tanto, se tienen que atender a los dos tipos de enfoque, cualitativo y cuantitativo. Como primer instrumento de trabajo, se diseñó una lista de cotejo (Ver Apéndice A), instrumento estructurado que registra la presencia o ausencia de un determinado rasgo, conducta o secuencia de acciones. La lista de cotejo se caracteriza por ser dicotómica, es decir, que acepta solo dos alternativas: sí, no; lo logra, o no lo logra, entre otros.

Este instrumento se elaboró tomando en cuenta los aprendizajes esperados del cuarto bimestre del Programa Integral de Formación Cívica y Ética, ya que las actividades planeadas con enfoque de educación imaginativa se aplicarían dentro del cuarto bimestre y se trató de vincular con una base teórica sólida. Cada actividad se relaciona con cada rubro de la lista de cotejo, así se permitirá realizar una evaluación y análisis detallado al igual que una reflexión de los resultados.

Se toma en cuenta el Programa Integral de Formación Cívica y Ética porque uno de sus propósitos es “que los alumnos aprecien y asuman los valores y normas que permiten conformar un orden social incluyente, cimentado en el respeto y la consideración de los demás” (SEP, 2008, p.8).

De esta manera se enlaza con el propósito de dicha investigación.

Así mismo, para apoyar la observación participante se hizo uso del registro anecdótico (Ver Apéndice B). Este instrumento sirve como guía semiestructurada donde se anota lo relevante por el investigador, y es entendido según Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995) como “...un sistema restringido en lo que se anotan segmentos específicos de la realidad definidos previamente y guiados por un marco teórico” (p. 9). El registro se hace con el fin de rescatar alguna situación relevante que se relacione con un área de interés, describiendo el proceso específico de forma analítica, detallada y ordenada.

Las actividades se planearon de tal manera que se pudiera analizar el impacto dentro de la sociedad educativa, poder analizar cómo el enfoque influye dentro de una comunidad educativa de ciertos rasgos específicos, su organización para la aplicación fue con duración de una semana. Durante su aplicación se realizaron diversas dinámicas, una de ellas era compartir los gustos, emociones y así poder darse cuenta que existen similitudes con el resto de la sociedad, así como comprender el valor de la empatía y el respeto, también actividades en donde los participantes debían de tocar el tema de la autoestima, aceptación dentro del entorno social y educativo, etcétera.

El utilizar el enfoque de educación imaginativa, permite que los docentes puedan indagar un poco más en el mundo de sus alumnos, puedan tener un campo aún más abierto para poder ayudarlos, guiarlos y en la enseñanza los aprendizajes sean adquiridos de una manera favorable o incluso hasta deseable.

Para procesar la información recabada y posterior análisis se realizan de dos maneras, primero por medio del Registro Anecdótico en donde el investigador analiza las situaciones relevantes que surgieron durante la aplicación de las actividades de E.I, así mismo se utilizó la lista de cotejo para evaluar los seis rubros que los alumnos deberían de cumplir durante las actividades.

La información de la lista de cotejo se procesó numéricamente, obteniendo datos estadísticos y susceptibles de presentarse mediante gráficos objetivos que demuestren los

resultados y respondan así la parte cuantitativa del enfoque mixto. Por otra parte, la información que arrojan los registros anecdóticos permite la interpretación de los resultados cualitativos, así es como se complementa el enfoque mixto y los resultados son más comprensibles para el lector y más claros.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Las actividades presentadas durante esta investigación fueron en total cuatro, todas planeadas con el enfoque de Educación Imaginativa, donde se trabaja principalmente con el valor respeto por medio de diversas temáticas, cada una se relaciona con uno o varios.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	15	55.6	55.6	55.6
	Femenino	12	44.4	44.4	100
	Total	27	100	100	

Fuente: Elaboración en IBM SPSS Statistics Base.

La tabla anterior nos arroja el porcentaje del total, explicando numéricamente los resultados. Aquí se muestra que, de la población, 14 personas del sexo masculino tienen 6 años y solo un alumno tiene 7 años, y del sexo femenino en total son 8 alumnas que tienen 6 años y 4 tienen 7 años de edad, estos datos nos ayudan a realizar un análisis en cuanto al cumplimiento de los rubros y por consiguiente al impacto de la educación imaginativa, relacionando si la edad es un factor que influye para un resultado favorable.

Por medio del programa IBM SPSS se realizó un análisis de la lista de cotejo, en donde por rubros se realizó una estadística que arroja los porcentajes de las personas que cumplieron y no cumplieron durante las actividades. En total son 6 rubros que se analizaron, así mismo, se realizaron tablas de contingencia en donde se relaciona la edad y el sexo de la población, de tal manera que los resultados sean comprensibles tanto para el investigador como para el lector.

De acuerdo a los datos recabados y analizados, así como a las tablas de contingencia que se analizaron de acuerdo al tipo de sexo de la población y a la edad, se arrojó como resultado final, que, del total de la población, más de la mitad logró cumplir en todos los rubros, consumando con las actividades realizadas y alcanzando el aprendizaje esperado, por consiguiente, se puede afirmar que el enfoque de Educación Imaginativa tuvo un impacto favorable en el aprendizaje de los alumnos.

De acuerdo a los resultados obtenidos, la mayor parte de la población tuvo un impacto positivo con respecto a este enfoque ya que cumplen exitosamente con las actividades aplicadas y así mismo con los rubros, sin embargo, también hubo resultados negativos, de la muestra total fue una mínima parte la que no logró cumplir con los objetivos ni adquirir esos aprendizajes, analizando los datos, los que menos cumplen son los varones teniendo 6 años de edad. En ese sentido se puede decir que uno de los puntos que tuvieron efecto en el cumplimiento de las actividades de E.I fue la edad que presentan los menores, ya que quizás su madurez mental puede influir, así como la comprensión significativa del tema.

De esta manera, relacionando el análisis del registro anecdótico y los resultados arrojados en el programa SPSS, se concluye que en cuanto a la incorporación del valor respeto en las clases planeadas, el resultado fue favorable en cada una de ellas, los porcentajes del valor “cumple” es de 88.9% el más alto y 66.7% el más bajo, y en el valor “no cumple” se tiene el más alto como el 33.3% y 11.1% como el más bajo. Por lo tanto, se concluye que las actividades de Educación Imaginativa se realizaron con éxito, teniendo un impacto favorable en los alumnos. Sin embargo, dichos resultados no se pueden generalizar, ya que la investigación se realizó solamente con una muestra de 27 alumnos, los resultados obtenidos son referidos solamente a este estudio de caso.

Las ventajas de utilizar este enfoque son en lo didáctico, por ser innovador, ya que enlaza las emociones, la imaginación y el intelecto para un mayor aprendizaje; es divertido y estimulante tanto para el docente como para el alumno. Las desventajas de utilizarlo están en que la información accesible en español y en México es poca; se requiere de preparación para entender lo que es y lo que propone la Educación Imaginativa; y la cultura del docente tradicionalista limitaría a la implementación exitosa de este enfoque, ya que se requiere de material, de recursos, pero más que nada de la habilidad de innovar, y es difícil en ocasiones tener todos los elementos para poder realizar una buena aplicación dentro de la práctica docente. Es por ello que se sugiere a los docentes iniciar poniendo a prueba las principales herramientas cognitivas de acuerdo al tipo de comprensión con mayor potencial de desarrollo en sus alumnos, y de esa manera, ir transformando poco a poco la práctica docente.

Es importante concientizarnos sobre la orientación de nuestra sociedad, y en este caso, nuestra realidad en México, y específicamente en Sonora. A partir de realizar investigaciones donde se considere el impacto de la educación en nuestra comunidad, podemos generar nuevas propuestas y dar apertura a cambios sociales más estructurados. Las investigaciones en relación a la implementación de las prácticas de la Educación Imaginativa en México, podrían considerarse un factor de mejora en los años venideros, donde a partir de ello se consolide una transformación social que inició con un cambio educativo.

REFERENCIAS

- American Psychological Association (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association (6th Ed.)*. Washington, DC. Recuperado de: <http://normasapa.net/2017-edicion-6/>
- Egan, K. (1997). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape our Understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Egan, K. (2008). *The Future of Education: Reimagining our Schools from the Ground Up*. New Haven: Yale University Press.
- Egan K; Judson, G. (2018). *Educación Imaginativa: Herramientas cognitivas para el aula*. España: Narcea.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- IBM SPSS *Statistics Base*. (2015). Recuperado de: <https://www.ibm.com/es-es/?lnk=m>.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin Boston.
- Rojas, I. (2011). Reforma educativa y evaluación docente: el debate. *Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31121089006>
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Programa Integral de Formación Cívica y Ética*. D.F. México: Autor.
- _____ (2011). *Plan de Estudios 2011*. D.F. México: Autor.
- _____ (2011). *Programas de Estudios 2011. Guía para el maestro. Primer Grado*. D.F. México: Autor.
- _____ (2014). *Perfiles, Parámetros e Indicadores*. México: SEP.
- Valadez, B. (2014). MILENIO DIARIO S.A de C.V: *México es el primer lugar de bullying a escala internacional*. D.F. México. Recuperado de: http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional_0_304169593.html
- Vygotsky, L. (1997). *La imaginación y el arte en la infancia*. D.F. México: Distribuciones.

APÉNDICE

Apéndice A

Lista de Cotejo.

Lista de registro de aprendizajes esperados. Unidad 4.						
No. de lista del alumno.	Emplear mecanismos básicos como pedir la palabra y escuchar a quien habla para establecer acuerdos con los demás.	Reconocer que la satisfacción de necesidades básicas es un derecho de las niñas y los niños y de todas las personas.	Reconocer en la aplicación de reglas y normas un beneficio colectivo.	Reconocer algunas funciones de las autoridades de su contexto próximo.	Distinguir en las relaciones de convivencia cotidiana entre compañeras y compañeros de la escuela principios de respeto, trato justo y solidario.	Identificar y comparar reglas y normas que regulan la convivencia en la familia, la escuela y la comunidad.

Apéndice B

Registro Anecdótico.

Registro Anecdótico	
Grado y Grupo	
Fecha	
Actividad que se realizó	
Lugar	
Anécdota	
Reflexión	

LA RETROALIMENTACIÓN SISTEMÁTICA DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Karla Veronica Figueroa Carranza

Benemérita Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado Luna
kfigueroa@benejpl.edu.mx

Graciela Cordero Arroyo

Universidad Autónoma de Baja California
gcordero@uabc.edu.mx

Guadalupe Gastélum Gutiérrez

Benemérita Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado Luna
ggastelum@benejpl.edu.mx

RESUMEN

La colaboración entre las escuelas normales y universidades que demanda el modelo educativo vigente, tiene el propósito de fortalecer la formación inicial de los futuros docentes. En este marco, se desarrolló un proyecto de codocencia interinstitucional entre la Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna (BENEPJPL) y el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la UABC. Se diseñó conjuntamente la asignatura optativa “Asesoría y apoyo externo a la práctica docente” que se impartió a estudiantes de la BENEPJPL y de la UABC. Se utilizaron diversos instrumentos para darle seguimiento a la opinión de los estudiantes sobre la manera en que se trabajó

el curso y retroalimentar la práctica docente de las responsables. En esta ponencia se presentan los resultados de uno de los instrumentos utilizados: el Diario de Aprendizaje. Los resultados del diario permitieron hacer ajustes de manera oportuna del ejercicio docente. Asimismo, en la segunda edición del curso, se hizo una revisión del programa en función de los resultados de los instrumentos. A partir de esta experiencia de codocencia se sostiene que los diarios son un insumo muy valioso para retroalimentar una práctica docente innovadora.

PALABRAS CLAVE: codocencia, diario de aprendizaje, retroalimentación, vinculación interinstitucional.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La *Estrategia de fortalecimiento y transformación de las escuelas normales* establece, como su quinto punto estratégico, la importancia de la sinergia entre las Escuelas Normales (EN) con universidades y centros de investigación. Esta estrategia busca que las EN establezcan relaciones con universidades, tanto nacionales como internacionales, a fin de construir redes académicas y promover intercambios de estudiantes, docentes y directivos, así como compartir recursos digitales (SEP, 2017).

Generalmente estas redes académicas están pensadas en términos de proyectos o trabajos de investigación en donde las universidades orientan a los académicos normalistas en las actividades de investigación o comparten proyectos. Una veta de la colaboración que ha sido poco reconocida es la posibilidad de hacer codocencia o docencia colaborativa entre académicos de EN y universidades.

En el marco del convenio firmado entre el Instituto de Servicios Pedagógicos de Baja California (ISEP) y la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), en septiembre de 2017 se desarrolló un proyecto de codocencia interinstitucional, inédito en la historia de nuestra entidad. El proyecto se denominó *Experiencia colaborativa de docencia interinstitucional* (piloto 2017). Se planeó entre la Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna (BENEJPL)¹ y el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la UABC, todas instituciones de educación superior ubicadas en la ciudad de Ensenada, Baja California.

La docencia colaborativa o *codocencia* se realizó por tres académicas de estas instituciones de educación superior, dos de la BENEJPL y una de la UABC. En esta experiencia se diseñó, conjuntamente la asignatura optativa “Asesoría y apoyo externo a la práctica docente” que se impartió a estudiantes de la licenciatura en educación primaria (LEPRIM), de la licenciatura en educación preescolar (LEPREE) de la BENEJPL y de la licenciatura en ciencias de la educación (LCE) de la UABC en el semestre 2017-2.

En virtud de que la experiencia es innovadora en el contexto de la práctica docente de las autoras del proyecto, se previó utilizar diversos instrumentos para darle seguimiento a la opinión de los estudiantes sobre la manera en que se trabajó el curso a fin de tener elementos para retroalimentar la práctica docente de las responsables del curso. Esta ponencia tiene por objetivo presentar los resultados de uno de los instrumentos utilizados para tal fin: el Diario de Aprendizaje de los estudiantes, el cual se aplicó al término de cada una de las cuatro unidades del curso.

¹ En el caso de la BENEJPL, al interior de la escuela se habían registrado experiencias de codocencia informal en el marco del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” desarrollado en años pasados (Gastélum, López, Martínez, y Figueroa, 2012; Gastélum, Magaña y Almaraz, 2011).

MARCO TEÓRICO

La codocencia se define como “un proceso formativo desarrollado por dos o más profesionales certificados que establecen una relación de colaboración para brindar instrucción conjunta a un grupo de estudiantes diverso, en un espacio físico y con contenidos y objetivos específicos” (Suárez-Díaz, 2016, p. 167).

Es decir, refiere al trabajo conjunto de dos o más profesores en los diferentes momentos de la acción formativa: planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes, por lo que se hace necesario compartir diversos ámbitos de la práctica docente (Urbina, Basualto, Durán y Miranda, 2017).

En el caso de la experiencia de codocencia que aquí se reseña y analiza, se siguió el enfoque de equipo docente. En este enfoque, los profesores brindan la misma instrucción de forma simultánea, en un flujo de acción que impide distinguir un líder. Se asemeja a un ejercicio de nado sincronizado. Es el enfoque más complejo y que más se ajusta a la idea de coenseñanza (Suárez-Díaz, 2016).

La codocencia es un tipo de práctica docente que tiene particularidades propias derivadas de la interacción de los actores en todas las fases del proceso educativo. Esto requiere una revisión conjunta y continua de las fases docentes. De acuerdo con Solís, Sánchez y Lira (2017):

La codocencia implica espacios amplios de reflexión continua de lo que sucede en las clases, la planeación y el diseño de las situaciones de aprendizaje y la toma de decisiones colectivas. El trabajo del docente al no hacerse en solitario puede generar discusiones extensas, pero la riqueza de compartir con otros el aula es urgente para mirarnos, escucharnos y resignificar nuestras prácticas (p. 9).

Para el éxito de la codocencia es muy importante darle seguimiento al avance del curso. Este seguimiento de los alumnos y de su percepción de los avances y dificultades en el proceso de aprendizaje se hace a través de la retroalimentación.

En el proceso educativo, hablamos de retroalimentación cuando los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje son utilizados como información útil, que se analiza y considera para volver a mirar y redirigir el proceso.[...] retroalimenta al profesor(a) y educadora, pues le informa sobre la efectividad de sus prácticas y le permite reorientar su ejercicio (Ministerio de Educación, 2012, p. 14).

En el caso de la codocencia, el valor de la retroalimentación depende de ser “compartida, analizada y comprendida en conjunto, de manera que pueda constituirse en una verdadera fuente de aprendizaje” (Ministerio de Educación, 2012, p. 14).

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El curso tuvo un carácter optativo. Los estudiantes iniciaron el curso conociendo las coordenadas centrales de la experiencia de codocencia: tres docentes, de dos instituciones e impartido a estudiantes de diferentes licenciaturas. Se inscribieron 18 alumnos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (UABC), 8 de la LEPREE y 4 de LEPRIM de la BENEJPL; un total de 30 estudiantes, de los cuales 5 fueron hombres y 25 mujeres.

La asignatura tuvo como competencia general:

Analizar la figura del ATP (o agente del apoyo externo) en el contexto de la Reforma Educativa mexicana, a partir de la revisión de la literatura, y de una estancia breve en una supervisión escolar, a fin de identificar sus funciones y actividades laborales como una posible opción de desarrollo profesional. Asimismo, desarrollar habilidades para el trabajo colaborativo con profesionales del campo educativo y manifestar un reconocimiento al valor del trabajo en equipo (Cordero, Figueroa y Gastélum, 2017, p. 2).

A fin de facilitar la comprensión de los resultados del diario de aprendizaje, se consideró necesario clarificar los contenidos del curso, así como las actividades de aprendizaje por unidad de contenido.

CONTENIDOS DEL CURSO

El curso estuvo estructurado en cuatro unidades. En un primer momento se revisó la normativa que rige la función del asesor. La segunda unidad se clarificó la importancia de la función del asesor (agente de apoyo externo) en la mejora de la vida escolar. A partir de esto se revisaron tres modelos de asesoramiento a organizaciones educativas y finalmente, los estudiantes tuvieron la oportunidad de hacer una práctica de 32 horas en una supervisión escolar de preescolar o primaria coordinados por el asesor técnico pedagógico o el propio supervisor (Véase Tabla 1).

Tabla 1 Unidad y subtemas del curso

Unidad	Subtemas
1. El agente de apoyo externo en la reforma educativa de 2013	1.1 Antecedentes de la asesoría en México. 1.2 La reforma educativa de 2013. 1.3 La mejora escolar en la Ley General del Servicio Profesional Docente. 1.4 El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela. 1.5 Perfiles, parámetros e indicadores del Asesor técnico pedagógico. 1.6 El asesoramiento a la escuela en el nuevo modelo educativo. 2.1 Origen de la figura del agente de apoyo externo.

Unidad	Subtemas
2. El agente de apoyo externo en los centros escolares	2.2 Ambitos de trabajo del agente de apoyo externo.
3. Funciones y modelos del asesoramiento a la escuela	3.1 Modelos de asesoramiento a las organizaciones educativas 3.1.1 Modelo de intervención. 3.1.2 Modelo de facilitación. 3.1.3 Modelo de colaboración. 3.2 Funciones de asesoramiento a las organizaciones educativas. 3.3 Competencias del asesor externo.
4. La observación en el aula	4.1 La observación como estrategia formativa. Modelos de formación: Observación/evaluación y desarrollo mejora. 4.2 Protocolos para la observación estructurada en aula: modelo Stallings. 4.3 Protocolos para la observación no estructurada en aula: modelo E-P-R.

En cada unidad, se procuró que el estudiante tuviera un papel activo en la construcción de su conocimiento, por tanto, se diseñaron las actividades (tanto individuales como colectivas) con esta perspectiva. Se instrumentó un enfoque de aprendizaje cooperativo (Serrano, Pons y Ruiz, 2007), con el fin de que los estudiantes de las tres licenciaturas se conocieran, compartieran sus conocimientos y se favoreciera la integración.

MÉTODO

Uno de los objetivos del proyecto de codocencia fue la necesidad de documentar, sistematizar y reflexionar sobre la experiencia de codocencia. Iovanovich (2007, p. 1) define la sistematización como “una forma específica de investigación que permite la recuperación, a posteriori de la práctica, de los saberes y conocimientos que han sido eficaces para operar sobre la realidad”. Esta definición se refiere al proceso de reflexión sobre la acción, la cual se entiende como:

Refiere al análisis efectuado a posteriori sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en ellos la reflexión simultánea que ha acompañado al acto. Se vuelve a pensar acerca de la experiencia para consolidar la comprensión de un problema o imaginar una solución más adecuada, lo que produce un diálogo de pensamiento y acción a través del cual se va logrando un aprendizaje y perfeccionamiento en lo que se hace (Shön, como se cita en Lamas y Vargas-D’Uniam, 2016, p. 60).

En este caso se recurrió a cuatro fuentes para registrar la experiencia: registros de las sesiones de codocencia; diarios de aprendizaje de los estudiantes aplicados al término de cada unidad; diarios de campo de los alumnos de su estancia en las supervisiones y

valoración final de la experiencia de los estudiantes por medio de una encuesta de satisfacción y de una sesión plenaria de análisis.

A manera de cierre y retroalimentación del trabajo de codocencia, al final de cada unidad, los estudiantes respondieron un instrumento que se denominó diario de aprendizaje. Un diario es un medio de evaluación escrito, un producto que el docente puede recolectar y sirve para demostrar lo que se ha aprendido en un proceso educativo determinado (Hamodi, López y López, 2015).

Este instrumento fue ideal para fortalecer la codocencia en tanto que un diario de aprendizaje o diario de clase pueden utilizarse para “supervisar, comparar y analizar experiencias educativas, de manera que apoyen un enfoque académico y reflexivo de la enseñanza” (Moore et al. 2012, p. 33 como se cita en Soriano, 2015, p.22).

El instrumento se integró por cuatro dimensiones y 8 preguntas abiertas (Véase Tabla 2).

Tabla 2. Dimensiones y preguntas del diario de aprendizaje

Dimensión	Preguntas
Comprensión del contenido de la unidad	¿Cuál es el contenido básico de la unidad? ¿Cuáles son las ideas principales que debo recordar de la Unidad? En esta unidad aprendí que... Durante el desarrollo de la unidad no me ha quedado claro...
Posibilidades de aplicación del contenido de la unidad	Los contenidos que hemos tratado en esta unidad me servirán en un futuro para...
Opinión sobre el contenido y la forma de trabajar	Lo que más me ha gustado en relación con los contenidos y la estrategia de enseñanza y aprendizaje de la unidad ha sido... ¿Por qué? Lo que menos me ha gustado en relación con los contenidos y la estrategia de enseñanza y aprendizaje de la unidad ha sido... ¿Por qué?
Opinión abierta sobre el curso	Otras observaciones o comentarios que quieras hacer.

El diario de aprendizaje se analizó desde dos perspectivas: 1) Con fines de seguimiento continuo a la experiencia de codocencia, y 2) con el propósito de reestructurar la planeación del curso para el siguiente año. La primera consistió en revisar al término de cada unidad, los resultados de los diarios de aprendizaje para incluir en la siguiente sesión las aclaraciones necesarias sobre aquellos contenidos que se marcaron como dudosos y para ajustar el trabajo docente en caso de que fuera observado por los estudiantes; mientras que la segunda, una vez que el curso terminó, buscó sistematizar los diarios, clasificar y codificar

las respuestas por dimensiones y por unidades, a fin de contar con insumos para la reestructuración de la planeación del curso para futuras emisiones.

RESULTADOS

Los resultados de los cuatro diarios aplicados en el semestre 2017-2 se presentan por cada una de las dimensiones.

Primera dimensión

La primera dimensión del instrumento tenía como objetivo identificar si los estudiantes reconocían los contenidos centrales de las unidades de trabajo. En el diario de aprendizaje de la primera unidad los estudiantes expresaron haber aprendido acerca de la historia, las funciones y la importancia del ATP. A continuación, se presentan algunas respuestas del reactivo *En esta unidad aprendí que...*: “la labor que realiza un asesor, los PPI que definen su labor y cuál es la forma e ingreso al Servicio Profesional Docente. Los participantes y procesos que se plantean para mejorar la educación” (U1P3-R1).²

Algunos estudiantes no estaban familiarizados con la figura del ATP, inclusive, uno de ellos mencionó: “realmente todo lo que he aprendido ha sido nuevo pues desconocía por completo el papel que tiene un ATP. Por lo tanto, sirve para mi formación docente” (U1P5-R10).

La mayoría de los estudiantes coincidieron en la idea de no haber entendido por completo los temas. Tuvieron dudas sobre los temas relacionados con documentos normativos (lineamientos, leyes secundarias), la organización del SATE y algunas ideas del recientemente publicado Modelo Educativo.

Durante la unidad 2, se reforzaron las funciones de los agentes de apoyo externo. Esto permitió que en la tercera unidad los estudiantes tuvieran mayor claridad sobre la complejidad del trabajo del asesor: “en la vida diaria no existe un modelo [de asesoramiento] que se aplique al 100%, que ello dependerá de la situación contextual y social” (U3P3-R1).

En el diario de aprendizaje de la unidad cuatro, indicaron la importancia y función de la observación en aula: “se debe actuar profesionalmente para poder seguir las metodologías propuestas, para poder realizar una asesoría real” (U4P3-R1); “la observación en el aula es para apoyar al docente, no para juzgar su práctica” (U4P3-R2).

² El código de los diarios de aprendizaje se estructuró de la siguiente manera: número de unidad de aprendizaje, número de pregunta-número de respuesta.

Referente a las dudas, los estudiantes reportaron que no les quedaron claros algunos aspectos de implementación y análisis de resultados de ambos métodos de observación en aula; sin embargo, un alumno agregó: “considero que para el tiempo que se le dedicó a practicar con estos métodos, el conocimiento que adquirí fue bueno, pero sí me hubiera gustado dominarlos más” (U4P4-R10).

Segunda dimensión

La segunda dimensión estaba orientada a identificar si los estudiantes percibían que este contenido sería aplicable en su futura práctica profesional. Al término de la unidad dos fue más claro para los estudiantes la función del asesor técnico pedagógico y por tanto podían reconocer la utilidad del contenido de la unidad. Los estudiantes sostienen que ayuda a “valorar el trabajo que el ATP realice en el jardín de niños en el que próximamente laboraré” (U2P5-R3).

Al término de la unidad 3, los alumnos respondieron que les servirían para “saber identificar qué tipo de asesoramiento pedir o recibir o cuál dar en caso de ser yo el asesor” (U3P5-R18); “para mi formación como profesional y en mi práctica. Hoy revisando la lectura pude relacionar muchas situaciones que miré en mi primera sesión con mi ATP” (U3P5-R22).

En cuanto a la utilidad de conocer metodologías para la observación en aula en el futuro, los estudiantes señalaron que les servirán para: “tener diferentes métodos de observación y conocer sus ventajas y desventajas, así como en qué momento es conveniente utilizarlas por las diferencias que tienen” (U4P5-R10); “si llego a ser ATP me servirá para realizar observaciones en las aulas, y poder sugerir herramientas y métodos de enseñanza adecuados a los maestros” (U4P5-14).

Tercera dimensión

En esta dimensión se valoraba su opinión sobre los contenidos y estrategias de trabajo en aula. En el reactivo *Lo que menos me ha gustado ha sido*, en la primera unidad mencionaron: “prefiero que las sesiones sean impartidas por las docentes titulares” (U1P7-R8). Aunado a ello, consideraron que los tiempos eran reducidos para revisar el contenido; y en las exposiciones “algunos compañeros no dominaron el tema y causó confusión” (U1P7-R5).

De los 25 estudiantes que respondieron el diario de aprendizaje de la segunda unidad, 11 (44%) refirieron que lo que más les gustó de la unidad fue la realización y presentación del video acerca de las funciones del agente de apoyo externo, debido a que “permitió comprender de mayor forma lo que la lectura transmite, y porque en equipo logré aclarar

dudas y sobre todo comprender el tema” (U2P6-R5); “me ha favorecido en el aprendizaje, me ha ayudado a trabajar en equipo” (U2P6-R15).

Por otra parte, seis estudiantes señalaron que lo que menos les gustó del trabajo en la unidad dos fue el tiempo limitado, tanto para la elaboración del video, como para el trabajo en clase. La razón de ello son los horarios complicados de clases de los estudiantes de las diferentes licenciaturas. Los estudiantes comentaron: “es complicado coincidir en los horarios para los trabajos en equipo” (U2P7-R2).

En relación con lo que más les gustó de la unidad tres, 13 estudiantes coincidieron en que fue el sociodrama, debido a que “son una manera lúdica de involucrarnos en el desarrollo de nuestro aprendizaje, favorece y enriquece nuestro conocimiento del tema” (U3P6-R9).

De los 27 alumnos que respondieron el último diario de aprendizaje, 20 apuntaron que la estancia en supervisión (ayudantía, observación de actividades del ATP y observación en aula) fue lo que más les gustó de la unidad, por los siguientes motivos: “he tenido la oportunidad de emplear los conocimientos que he adquirido en el curso y de adquirir nuevos conocimientos” (U4P6-R3); “he podido observar todo lo que nos dice la teoría, poder implementar las técnicas que se han estado viendo en el curso” (U4P6-R6).

Por otra parte, lo que desagradó a algunos, al igual que en otras unidades, fue el tiempo limitado para la práctica.

Cuarta dimensión

En las observaciones generales los estudiantes hicieron comentarios sobre la experiencia de tener tres maestras frente a grupo. En la primera unidad señalaron que: “me parece muy funcional tener tres maestras, ya que así se enriquece la clase, sin embargo, considero oportuna la sintonía entre las docentes para que los contenidos queden un poco más claros” (U1P8-R3).

Se recibieron respuestas, que indicaban tanto fortalezas, como áreas de oportunidad. Relativo a las áreas de oportunidad, comentaron: “En ocasiones siento que no se planea al 100% la clase, o más bien, que en ocasiones cambian algunas indicaciones y eso descontrola un poco lo que se está realizando” (U2P8-R10).

Al término de la tercera unidad, los alumnos comentaron que “hasta el momento la clase es mi favorita y las lecturas han sido digeribles. Me gustaría una retroalimentación más amplia, pero comprendo que el tiempo asignado no ayuda” (U3P8-R9).

Finalmente, en la cuarta unidad se reiteró el problema del tiempo: “el tiempo de la visita considero que no es el adecuado, hace falta practicar por un tiempo más extenso para adquirir

mayores conocimientos” (U4P8-R2); “siento que con respecto a la práctica realizada sería bueno empezar un poco antes y observar en clase” (U4P8-R13).

CONCLUSIONES

El uso de los diarios de aprendizaje nos permitió darnos cuenta de manera oportuna de tres limitantes de nuestro ejercicio docente:

1. Se identificó y reconoció la necesidad de aprender a trabajar coordinadamente frente a grupo.

Todas las fases del proceso enseñanza-aprendizaje se realizaron de manera colaborativa. En la planeación del curso se revisaron y decidieron conjuntamente cada una de las acciones y decisiones. Sin embargo, como en todas las aulas, se vivieron eventos que no se habían previsto, condición básica del trabajo docente, tal como sostiene Doyle (1986). Este autor plantea que “los eventos se producen conjuntamente y, por lo tanto, a menudo es difícil anticipar cómo se desarrollará una actividad en un día particular con un grupo particular de estudiantes” (p. 395).

Cuando el curso se imparte de manera individual, ante lo imprevisto, las decisiones que los maestros tomamos sobre la marcha suelen ser invisibles a los alumnos. Cuando se trabaja en codocencia y, por alguna razón, se valora como necesario un ajuste en la actividad o ritmo de trabajo, es necesario comentarlo en el momento con el equipo docente. Estos ajustes internos propios de nuestro mismo aprendizaje de la codocencia fueron evidentes para el grupo, dada la inmediatez o el ritmo acelerado en el que se dan los acontecimientos en el aula (Doyle, 1986). De hecho, el aprendizaje inicial de coordinación pudo haber dado la impresión de que no se había planeado el curso. En los diarios se recibieron comentarios como: “En ocasiones parecía que se ponían de acuerdo en el momento de la clase” (U2-R15).

Con el avance del semestre, los comentarios en este sentido disminuyeron. Asimismo, se desarrolló la capacidad de observarnos e interpretar nuestro actuar frente al grupo, de manera que la coordinación fuera más natural.

2. El uso de técnicas didácticas poco afortunadas para acercar a los estudiantes a los documentos legales y normativos de la Reforma Educativa de 2013

En la primera unidad se revisó la normativa que rige la función del asesor técnico pedagógico, desde la Ley General del Servicio Profesional Docente, los Perfiles, parámetros e indicadores, los lineamientos del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela y lo relativo al tema que está plasmado en el Modelo Educativo 2017. Para realizar esta revisión, se decidió que los temas fueran trabajados en equipo de estudiantes y posteriormente expuestos al grupo. Dada la aridez del contenido, la técnica propuesta no fue la más adecuada y por tanto, se recibieron dudas y comentarios que expresaban su desagrado con el hecho de que los

contenidos no quedaron claros. De ahí que, en las siguientes unidades, tuvimos cuidado de aclarar lo necesario sobre la normativa cuando se planteaba la duda en el grupo.

3. Falta de tiempo para revisar contenidos y realizar las prácticas en las supervisiones escolares

Otro de los problemas detectados con claridad en los diarios fue la limitación de tiempo. Los alumnos percibieron que hubo poco tiempo para la revisión de contenidos y que el tiempo también era una limitante para el aprendizaje cooperativo. De hecho, nos sugirieron que la asignatura tuviera una duración de dos semestres, uno para revisar las cuestiones teóricas y legales y otro para la realización de la práctica. Los estudiantes propusieron que el primer curso se diera en el sexto semestre, de manera que ya tuvieran los conocimientos suficientes para comprender el sentido de la práctica en la supervisión.

En la segunda edición del curso trabajada en 2018, se hicieron ajustes al programa en función de los resultados de los instrumentos de seguimiento del curso. Los datos de los diarios aplicados están en proceso de análisis.

La codocencia es una actividad muy poco frecuente al interior de las instituciones de educación superior, mucho menos se realiza de manera interinstitucional. Esta ponencia apunta algunos puntos importantes para reflexionar sobre una actividad pedagógica singular y específica ante la posibilidad de abrir líneas de colaboración con los académicos interesados en la codocencia interinstitucional. En el caso de tener la iniciativa de participar en una experiencia de este tipo, los diarios de aprendizaje son un insumo fundamental para retroalimentar la práctica de los docentes participantes

REFERENCIAS

- Cordero, G., Figueroa, K. y Gastélum, G. (2017). Programa del curso Estrategias de asesoramiento a centros educativos/Asesoía y apoyo externo a la práctica docente. Ensenada, Baja California: UABC-BENEPJPL.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. En M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching (3RA ed., pp. 630–647). Nueva York: Macmillan.
- Gastélum, G., López, G., Martínez, S. y Figueroa, K. (2012). Comunidades de aprendizaje: una propuesta para elevar las competencias docentes. Educación 2001, 201, 37-39.
- Gastélum, G., Magaña, V. y Almaraz, S. (2011). Comunidades de aprendizaje en las aulas de la Benemérita Escuela Normal Estatal Jesús Prado Luna: un estudio de caso. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/2063.pdf
- Hamodi, C., López V., y López, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. Perfiles Educativos, 37 (147): 146-161. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13233749009.pdf>
- Iovanovich, M. L. (2007). Una propuesta metodológica para la sistematización de la práctica docente en educación de jóvenes y adultos. Revista Iberoamericana de Educación, 42(3), 8.
- Lamas, P. y Vargas-D'Uniam, J. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 14(2), 57–78. <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5680>
- Ministerio de Educación (junio, 2012). Guía 6 observación de aula y retroalimentación: Orientaciones al Equipo de Liderazgo del Establecimiento (ELE) para desarrollar reuniones de reflexión pedagógica docente. Recuperado de <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/06/REC-guia-aula.pdf?x67957>
- Secretaría de Educación Pública, SEP. (2017). Estrategia de fortalecimiento y transformación de las escuelas normales. México: Autor.
- Serrano, J. M., Pons, R. M. y Ruiz, M. G. (2007). Perspectiva histórica del aprendizaje cooperativo: un largo y tortuoso camino a través de cuatro siglos. Revista Española de Pedagogía, 65(236), 125–138.
- Solís, A., Sánchez, J. y Lira, J. (2017). El ejercicio de la codocencia: espacio para la transformación de las prácticas en educación superior en la formación docente y la investigación educativa. Ponencia presentada en Congreso Nacional de Investigación

Educativa, San Luis Potosí. Recuperado de
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2749.pdf>

Soriano, A. M. (2015). Investigación en el aula: Diarios de aprendizaje en el contexto universitario de postgrados. *Diálogos* 16, 21-37.

Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 166–182.

Urbina, C., Basualto, P., Durán, C. y Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 355–374. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>

LA BRECHA GENERACIONAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA ENEP

Geider Joel Solís Itz

geider.solis@gmail.com

Ana Consuelo Briceño González

practica.docente.enep@gmail.com

Ana Elena Carrillo Marín

anamaria_67@hotmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar

RESUMEN

El proceso de enseñanza y aprendizaje es un ejercicio constante en el desarrollo de cualquier nivel educativo, en el caso de la Escuela Normal de Educación Preescolar de Yucatán, este proceso es inherente a la actividad diaria que se realiza en las aulas entre los profesores y los alumnos. En este momento, diferentes generaciones de individuos se encuentran conviviendo en los salones, por lo que entender las percepciones de ambos frentes resulta fundamental para encontrar vías que faciliten la comprensión de las diferencias que esta brecha generacional ha causado. Cuestiones relacionadas con la actitud de los estudiantes, estilos de comunicación y formas de trabajo causan que

el trabajo docente tenga que revalorarse y reorganizarse, puesto que las estrategias y los procesos que se desarrollaban hace 10 años no son iguales en la actualidad. Este trabajo de investigación recoge, a través del enfoque cualitativo, testimonios de alumnos y profesores sobre las diferencias que causa el pertenecer a diferentes generaciones de individuos. Se obtuvieron sus testimonios y clasificaron en categorías, mismas que después de analizadas, lograron alcanzar conclusiones que explican tan solo unos aspectos de la realidad, misma que pudiera verse replicada en otras escuelas normales de la nación.

PALABRAS CLAVE: brecha generacional, enseñanza, aprendizaje.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la Escuela Normal de Educación Preescolar (ENEP) de Yucatán se forman, año con año, nuevas generaciones de profesionales de la educación especializados en la instrucción de la primera infancia. En sus aulas se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje apoyándose en el currículum formal que las autoridades educativas han establecido, para así asegurar que las competencias marcadas sean logradas de manera satisfactoria por todos los estudiantes. Los profesores encargados de esta labor, se apoyan de diversas estrategias de enseñanza, mismas que suelen ser efectivas en algunos grupos, aunque en otros no, sin embargo, con el ingreso de nuevas generaciones con características, intereses y habilidades muy diferentes a las generaciones de, incluso, hace 5 años, los procesos de enseñanza y aprendizaje se deben modificar de manera natural.

Se ha notado que, en algunos casos, gran cantidad de los alumnos de un grupo suelen presentar ciertas problemáticas de “entendimiento” con algunos profesores, situación que también suele ser comentada por parte de los catedráticos. Entre las quejas más comunes que los profesores expresan se encuentran: “el problema es que los alumnos no escuchan”, “no parecen estar interesados en la clase”, “se interesan más por lo que ocurre en su celular”, “pregunto y no responden”. Es posible encontrar que los alumnos también emiten comentarios al respecto: “los profesores no se explican bien”, “nos confunden”, “no recuerdo qué dijo”. Cabe recalcar que esta situación no es generalizada, sin embargo, se considera de importancia, ya que esta brecha generacional podría ser un verdadero obstáculo para el proceso áulico.

Con respecto a lo anterior, resulta de interés reconocer la perspectiva de los alumnos y profesores normalistas, sobre ¿cómo la brecha generacional influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

MARCO TEÓRICO

A continuación, se presentan los apartados más importantes relacionados con la teoría particular que apoya el estudio.

El proceso de enseñanza y aprendizaje. La enseñanza es un proceso de ayuda que se adapta al progreso de la actividad de los alumnos, es un proceso que debe ayudar a alcanzar el aprendizaje (Díaz Barriga y Hernández, 2010). Por otra parte, aprender se refiere al conjunto de procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos motivacionales que se presentan en un individuo para incorporar información nueva a su esquema (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Revisadas las definiciones anteriores es posible identificar la estrecha relación que presentan los conceptos de enseñanza y aprendizaje, mismos que indudablemente se presentan en el aula.

Brecha generacional y escuela. La relación de la generación a la que los profesores y alumnos pertenecen marca cierto modo de actuar distinto en los procesos que se desarrollan en la escuela; algunos profesores no consideran los aspectos del contexto en el que se encuentran inmersos, por ejemplo, “muchos docentes cursaron sus estudios con un esquema formativo de tipo tradicional y alejado de la realidad actual” (Valverde, Nivelá y Espinosa, 2017, p.66).

El cambio de conductas es un fenómeno usual, “la brecha generacional hace que la educación sea siempre un ente dinámico y no estático, además de complejo por las interacciones que existen con el educando” (Echeverría, Martínez, Carmona, Alamilla, Benítez y Caamal, 2017, p.33).

La brecha generacional ha alcanzado en la actualidad proporciones y consecuencias distintas y desmesuradas, si un profesor no se encuentra preparado, estas diferencias interferirán en la comunicación (Fernández y Ulloa, 2008).

Por lo anterior, el docente actual tiene que realizar un esfuerzo mayor por romper propios paradigmas y así incursionar en el empleo correcto de las herramientas actuales, como las tecnológicas (Echeverría, Martínez, Carmona, Alamilla, Benítez y Caamal, 2017). Éstas abren para los docentes un nuevo abanico de posibilidades:

Nunca antes hubo una posibilidad de informarse tan expedita y fácil como hoy [...]. Si en el aula universitaria de hace treinta años el profesor era indiscutiblemente el mejor informado acerca de cualquier aspecto de especialidad, hoy no es necesariamente así. Esto significa que la importancia de la universidad como espacio para transmitir información ha perdido definitivamente su pertinencia (Fernández y Ulloa, 2008, p.54).

En la Tabla 1, se puede observar una clasificación de generaciones, de las cuales, principalmente dos se encuentran teniendo contacto en las aulas en la actualidad; se debe considerar que la influencia de la generación inmediata anterior es automática, ya que, por ejemplo, la Generación X fue criada por la Generación de los Baby Boomers, lo que ocasiona que algunas características se “hereden” y permanezcan en el actuar diario del grupo de individuos que pertenecen al colectivo siguiente.

Tabla 1. Generaciones y su contexto

Generación	Periodo de nacimiento	Contexto	Herramientas educativas	Modelo pedagógico
Baby Boomers	1933-1960	Correo impreso, teléfono de disco, televisión blanco y negro.	Pizarrón verde/gris. Objetos y artefactos	Conductista, basado en transmisión de conocimiento. Los alumnos únicamente como receptores.
Generación X	1960-1984	Inicio del desarrollo de la computación y de telefonía celular, crisis económicas.	Transición entre pizarrones verdes a pizarrones blancos; uso de proyector y acetatos.	Modelos basados en que el profesor debe ser el guía.
Generación Y	1985-2000	Desarrollo importante de tecnología computacional, lap top, tabletas, telefonía celular, internet, software aplicado. Avances en medicina, globalización, libre mercado.	Pizarrón blanco, proyector de imágenes (cañón), power point, educación virtual.	Constructivismo basado en paradigmas de aprendizaje del alumno. El profesor promueve, es un facilitador y el alumno es la persona que debe aprender con autonomía.
Nativos digitales o generación Z	2001 a la fecha	Nacen con avances tecnológicos y computacionales, telefonía celular, redes sociales, economía del conocimiento e innovación de productos y servicios.	Pizarrones electrónicos, internet en el aula, video conferencia, Smart phones, software especializado.	Competencias bajo el enfoque socio-formativo. El profesor es un facilitador y el alumno una persona de aprendizaje.

(Tabla resumida y adaptada de Echeverría, Martínez, Carmona, Alamilla, Benítez y Caamal, 2017).

METODOLOGÍA

El presente estudio se realizó bajo el enfoque cualitativo, con el objetivo de registrar y describir las perspectivas de los alumnos y docentes de la ENEP sobre las diferencias que se presentan en la dinámica de enseñanza y aprendizaje, generadas por la brecha generacional. Se obtuvieron los testimonios a través de la aplicación de entrevistas, el primer instrumento contó con 4 preguntas y fue administrado a alumnos, el segundo instrumento contó con 5 preguntas en su totalidad y se administró a profesores que durante el ciclo escolar 2018-2019, se encontraran trabajando en aula con los alumnos pertenecientes a los primeros semestres.

Se optó por una muestra no probabilística por conveniencia. Se entrevistó a 49 alumnos del 1er semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, puesto que son la generación más reciente que ha ingresado a la institución, las edades de los entrevistados oscilan entre los 17 y 24 años; en el caso de los profesores, se entrevistaron a 6, cuyas edades oscilan entre los 36 y los 50 años.

Posterior a la ejecución de los instrumentos, se procedió a la revisión de las respuestas con ayuda del análisis semántico. Se propusieron siete categorías, las tres primeras corresponden a la perspectiva de los alumnos entrevistados, mismas que fueron: Influencia de la edad de los profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje, Diferencias generacionales (profesor-alumno) y Actitud de los profesores hacia su generación; las últimas cuatro categorías corresponden a la perspectiva de los profesores entrevistados, las cuales fueron: Actitud de los alumnos, Habilidades de la generación a la que pertenecen los alumnos, Diferencias generacionales (profesor-alumno), Influencia de las diferencias generacionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Como primer aspecto a considerar, se hace énfasis en las edades de los alumnos y los profesores, para de ese modo, identificar a la generación a la que pertenecen. Las edades de los alumnos participantes se pueden encontrar distribuidas en la Tabla 2.

Tabla 2. Tabla de distribución de edades y generaciones

Cantidad de alumnos	Edad	Generación a la que pertenecen
1	17	Generación Z
24	18	Generación Y
17	19	
3	20	
2	21	
1	22	
1	24	

En el caso de los profesores, sus edades radican entre los 36 y 50 años por lo que pertenecen a la Generación X.

El segundo punto a considerar se trata del contexto y las herramientas educativas que el alumnado y el profesorado emplean para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. En la ENEP se cuenta con proyectores y un centro de cómputo, la red de internet ofrecida de manera gratuita es inestable o al menos parece no poder emplearse de manera óptima. Este aspecto es importante a considerar, puesto que muchas herramientas digitales educativas no existen en la institución y por lo tanto su emplea no puede realizarse, situación que podría sugerir desconocimiento de su uso. Aunque de igual modo, algunos profesores emplean herramientas que ellos “descubren” y deciden incluir en su dinámica de clases.

RESULTADOS

La información obtenida de los alumnos se presenta a continuación, organizada por categorías.

Influencia de la edad de los profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con relación a esta dimensión, los alumnos respondieron que la edad no necesariamente influye en el desempeño del profesor, siempre y cuando tengan “amor para enseñar”, preparación, vocación, dedicación, posean conocimientos sobre el tema y se actualice constantemente. Mencionaron que el aprendizaje del alumno depende de sí mismo y de que quiera aprender.

De igual modo, mencionaron que de los profesores con mayor edad se obtiene un aprendizaje basado en experiencias, mismas que se obtuvieron con los años de dedicación a la enseñanza, su trayectoria académica y laboral respalda su trabajo en las aulas. Otros comentarios emitidos fueron: “los maestros más antiguos dan una clase casi perfecta” y “mientras más añejo el vino, mejor sabe”, estos con relación a su edad.

Sin embargo, también existieron comentarios en otro sentido, algunos de ellos expresaban que la diferencia de edad influye de manera negativa, puesto que a veces los maestros con mucho tiempo en servicio no se actualizan, de igual modo, expresaron que es común que toda esa experiencia les diera como resultado el establecimiento de un método de enseñanza, que para la actualidad se considera “antiguo” u “obsoleto”, mismo que ya no despierta el interés de los alumnos y que se torna “cuadrado”, pues las antiguas estrategias ya no son eficientes; otras citas emitidas que apoyan esta postura son “la forma en la que aprendían no es igual a la de nosotros”, “los maestros dan la explicación más lenta”, “algunas veces no concordamos o no captamos bien las ideas de los profesores porque ellos se educaron de otra manera y en otra época”.

Apoyando esta postura, también mencionaron que los profesores con “varios años de edad” tienen menos paciencia y que esto podría deberse a que ya pasó mucho tiempo desde que fueron estudiantes.

Por otra parte, mencionaron características del profesorado “más joven”, sobre ellos dijeron que tienen una actitud más didáctica y la enseñanza es más eficaz; lo anterior pudiera deberse a que “los profesores más jóvenes están más apegados a las características de los alumnos”, por lo que “suelen entendernos más” “comprender los problemas por los que pasamos y nos apoyan”. Y que independientemente de que no les lleven muchos años de edad, los profesores jóvenes siguen percibiéndose como “figuras de autoridad”.

Diferencias generacionales (profesor-alumno). Con relación a esta dimensión, los alumnos mencionaron que las diferencias más notorias radican en que la generación actual tiene más oportunidades para prepararse con la tecnología, ya que la emplea mejor, e independientemente de que se actualice constantemente, esta generación la logra dominar; esto permite implementarla en técnicas de enseñanza. La generación de profesores, por su parte, no logra dominarla bien, por lo que en cuestiones de enseñanza siguen empleando un método “más cuadrado”, es decir que los profesores se mantienen alejados de la tecnología porque su formación no la incluyó y fueron objeto de métodos más memorísticos.

Otra diferencia radica en la forma de pensar, misma que los alumnos participantes denominaron como “más libre”, “abierta”, “inclusiva” y “empática”. A comparación, mencionaron que la forma de pensar de muchos maestros resulta “menos liberal”, “cerrada” sobre todo sobre “ciertos temas”.

En cuanto a cuestiones de comunicación, mencionaron que los profesores suelen malinterpretar los comentarios de los alumnos y que tienen una opinión más rígida de las cosas, básicamente “no estamos en la misma sintonía”. También mencionaron que los maestros utilizan palabras demasiado técnicas que no se logran entender, es decir “a los de mayor edad les cuesta tratar con jóvenes”. Así también, los alumnos participantes hicieron notar que su generación tiene mayor dominio de un idioma extranjero, en específico el inglés.

Actitud de los profesores hacia su generación. Con relación a esta dimensión, los alumnos participantes mencionaron que sus profesores se muestran entusiastas, un poco estrictos, respetuosos, comprensivos, flexibles, moderados (sobre todo porque antiguamente la enseñanza era más rigurosa), pacientes, activos, con intención de adaptarse, positivos, maduros, respetuosos, comprensibles del contexto y éticos, mencionaron que “nos tratan como futuros profesionistas”.

Por otra parte, también mencionaron que a veces “no nos comprenden”, “nos catalogan como una generación dramática”, consideran que a veces no los toman en serio, y que intentan que “corregir actitudes” que son distintas a las de ellos, otros testimonios hacían referencia a su falta de experiencia en frases como “no conocen el mundo real” y que los subestiman, situación que causa molestia. Sin embargo, algo importante de mencionar es que se hizo mención de una “burla” por haber nacido en el momento en el que la tecnología es más accesible, sumado a que creen que la internet les hace las cosas demasiado fáciles, sin embargo, los alumnos mencionaron “Piensan que podemos buscar todo en internet

cuando hay algunas cosas que no se encuentran ahí”, refiriéndose en particular a situaciones experienciales que solo pueden ser dotadas en el aula por el profesor.

La información obtenida de los profesores se presenta a continuación, organizada por categorías.

Actitud de los alumnos. Con relación a esta categoría, los profesores mencionaron que en ciertos momentos la actitud de algunos alumnos no es la óptima para el desarrollo de las clases, debido a que se notan desmotivados, desinteresados e incluso apáticos, es decir, es una postura cerrada y poco participativa, y en los momentos en que se presenta y se les hace notar parecen reaccionar un tanto sorprendidos, lo que los profesores denominaron como “autodefensa inconsciente”.

Sin embargo, hicieron énfasis en que esta conducta se produjo al principio del curso y que poco a poco fue modificándose, sobre todo gracias a que la gran mayoría de los alumnos mostraba una actitud favorable para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Habilidades de la generación a la que pertenecen los alumnos. Con relación a esta dimensión, los profesores dijeron que los alumnos de esta generación suelen dejar sus deberes para el último momento, y que intentan solucionar todo de manera ágil y sin reflexión, análisis alguno o incluso sentido lógico, lo que facilita que comentan errores principalmente generados por descuido. De igual modo, adoptan la postura de querer obtener los beneficios sin esfuerzo y se valen de la tecnología para lograrlo, por lo que ya no desarrollan habilidades adecuadas para investigar, leer, comprender, organizar, replantear, es decir, tampoco van “más allá de lo que conocen”.

Diferencias generacionales (profesor-alumno). Con relación a esta dimensión, los profesores mencionaron que su generación se caracteriza por la flexibilidad, ya que han tenido que adaptarse a los cambios que van surgiendo, de igual modo que poseen sentido lógico y que, al momento de ser estudiantes, se valoraba más la información, puesto que el acceso a la misma era limitado; también mencionaron que “sabíamos escuchar, respetar y buscar soluciones con ayuda de personas con más experiencias”. Así también, y como consecuencia de las experiencias “aprendimos a autorregularnos”.

Por otra parte, mencionaron que los alumnos están en una generación en la que la inmediatez suele resaltar, ya que los avances tecnológicos y la internet les permiten tener acceso a todo. Así también, afirmaron que también tienen una actitud en la que suelen justificar sus faltas para no asumir compromisos y responsabilidades posteriores a sus acciones poco pensadas.

Influencia de las diferencias generacionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con relación a este último aspecto, comentaron que a veces el docente no se siente a gusto o cómodo para trabajar con estas nuevas generaciones, pues el alumnado

parece no tener ganas de aprender, sin embargo, se debe tomar acción, pues el alumno “no comprende al profesor” y entonces la comunicación no se podría establecer.

Aspectos como, partir de los estilos de aprendizaje, resultan muy útiles para lograr aprendizajes significativos, de igual modo, reconocer el contexto e intereses de los individuos con los que se compartirá el aula, porque de ese modo se podrían encontrar cosas en común para establecer empatía y para lograr cambios de conducta y lograr captar el interés del alumnado.

CONCLUSIONES

Los aspectos más relevantes sobre la perspectiva de los alumnos con relación a las diferencias generaciones que se presentan entre sus profesores y ellos en el marco del desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje se encuentran a continuación:

Las diferencias de edad no influyen en el proceso, pues los profesores, con el hecho de estar preparados para su labor, tener vocación y dedicación para el servicio educativo, logran realizar bien su trabajo. Sin embargo, algunas de estas diferencias se hacen evidentes cuando los profesores emplean métodos antiguos, mismos que no coinciden con los intereses de las nuevas generaciones. Este hecho se refuerza con el actuar de los profesores más jóvenes, quienes parecen comprender el contexto de procedencia de los alumnos, haciéndolos sentir más cercanos y comprendidos.

El aspecto en el que se logran percibir de manera evidente las diferencias es en el empleo de la tecnología, los profesores con más 15 años de servicio encuentran lejana la posibilidad de alcanzar el nivel de desarrollo de habilidad que las nuevas generaciones tienen para con el empleo de estas herramientas; este sentir coincide con la visión de los alumnos, quienes admiten que el manejo y dominio de tecnología es más alto que el de sus profesores.

De igual modo, los alumnos perciben cierta desacreditación de parte de sus maestros para con el empleo de la tecnología, sugiriendo que por momentos les hacen sentir que usarla es malo, situación que se puede catalogar como “vergüenza tecnológica”, es decir, un sentimiento negativo relacionado con la facilidad con que las tecnologías permiten la obtención de información o acceso a otras herramientas que simplifican el trabajo cotidiano.

Con respecto a la actitud, los alumnos consideran que los maestros han logrado almacenar años de experiencia que enriquece su labor, misma que les permite facilitar la enseñanza y añade valor a su actuar profesional. Sin embargo, a veces perciben cierta desacreditación hacia el actuar de su generación, tanto que intentan cambiar sus intereses y forma de pensar a una postura más cerrada y anticuada.

Los profesores, por su parte, perciben que la actitud de las nuevas generaciones no ayuda al desarrollo de su ser profesional, pues se apoyan demasiado de las tecnologías, tanto

que no han logrado desarrollar habilidades como el pensamiento lógico, reflexión, análisis y que esta accesibilidad les ha generado una postura de poca responsabilidad hacia sus acciones y decisiones. Sin embargo, estas conductas entendidas como negativas pueden cambiarse gracias al trabajo continuo en el aula.

REFERENCIAS

- Díaz Barriga, F. y Hernández, G (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Echeverría, S., Martínez, S., Carmona, M., Alamilla, J., Benítez, J. y Caamal, J. (sep-dic, 2017). Una formación docente acorde a los cambios generacionales, tecnológicos e innovadores en los programas de postgrado nacionales. *Temas de Ciencia y Tecnología*. Vol. 21, N° 63. Recuperado de http://www.utm.mx/edi_anteriores/temas63/T63_E009-2017.pdf
- Fernández, J. y Ulloa, J. (ene-mar 2008). Incomunicación y brecha generacional. ¿Profesores ciegos o estudiantes invisibles? *Ciencia y sociedad*. Vol XXXIII, N°1. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/870/87011532003.pdf>
- Valverde, M., Nivelá, A y Espinosa, J. (agosto, 2017). Docentes y estudiantes, la brecha generacional digital. *Espirales, Revista Multidisciplinaria de Investigación*. Recuperado de <http://www.revistaespirales.com/index.php/es/article/viewFile/228/177>

ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Adda Lizbeth Cámara Huchín

addacamara84@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

RESUMEN

El propósito de esta investigación es proponer estrategias metodológicas para que los estudiantes normalistas mejoren sus estilos de aprendizaje. El estudio es mixto con diseño preexperimental. En este participaron 24 alumnos del séptimo semestre a quienes se les aplicó un programa de intervención: El Modelo Estilos de Aprendizaje de Actividades Polifásicas (EAAP) integrado por 12 estrategias. Se aplicó una preprueba y posprueba que consistió en administrar dos instrumentos en cada momento: El cuestionario

de Honey - Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) y el inventario en estilos de aprendizaje de David Kolb (IAE), adaptado por Escurra. Los resultados reportan que las estrategias tuvieron aceptación positiva entre el 90% de los alumnos; ellos mencionaron que lograron apropiarse de conocimientos, habilidades, valores y actitudes a partir de los distintos estilos de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: estilos de aprendizaje, modelo EAAP, CHAEA, estrategia, actividades polifásicas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los estilos de aprendizaje son concebidos como modos característicos de percibir y procesar la información, de reflexionar, sentir o de actuar en determinadas situaciones de aprendizaje. Si bien existen distintos conceptos de estos estilos, en la práctica requieren del ejercicio de la libertad para que cada persona encuentre, desde su singularidad, diversas alternativas para aprender de mejor manera.

La libertad es enseñar a elegir, a decidir, así como a renunciar a todo aquello no elegido. Este ejercicio de la libertad ayuda a comprender qué se aprende a partir de las capacidades específicamente humanas, aceptando las limitaciones y corrigiendo los errores, así como ofreciendo oportunidades para pensar y descubrir otros estilos, basándose en la fortaleza y esforzándose de manera constante a través de estrategias que ayuden a potencializarlos (Castanedo, 2005).

En la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní (ENLEP) los formadores de docentes no promueven los procesos integrales de los estudiantes a través de aprendizajes significativos. No se tiene información si los profesores ayudan a los estudiantes a identificar sus fortalezas, debilidades, talentos y capacidades.

Los resultados de la evaluación de los cursos de la malla curricular del Plan de estudios 2012 no han sido satisfactorios, las calificaciones reportadas por los docentes al finalizar los semestres de 2015 a 2017 indican que de una matrícula escolar de 103 estudiantes el 44% obtiene calificaciones de siete equivalente a un nivel de desempeño académico *regular*; el 24% logra ocho con nivel *suficiente*; el 20% alcanza nueve con desempeño *satisfactorio*; y sólo el 12% consigue diez con desempeño *competente*, además conforme avanzan a los siguientes semestres el desempeño va disminuyendo. Estos datos indican que los alumnos no están logrando las competencias propuestas en el perfil de egreso.

También se revisaron los informes de seguimiento a la práctica docente que realiza un equipo de docentes en las escuelas primarias, los cuales indican que los alumnos normalistas tienen dificultades en la aplicación de estrategias y uso de recursos didácticos. Además, en los colegiados y academias se menciona que la mayor dificultad se enfoca en la planeación didáctica. Para conocer si los estilos de aprendizaje influyen en el desempeño de los alumnos y si estos se podrían favorecer se planteó la pregunta central de investigación: *¿Qué estrategias metodológicas favorecen los estilos de aprendizaje de un grupo de estudiantes normalistas de Calkiní, Campeche que cursa el séptimo semestre en el ciclo escolar 2017-2018?*

Para guiar la investigación se planteó el Objetivo general: *Implementar estrategias metodológicas EAAP con enfoque humanista para que un grupo de estudiantes del séptimo semestre de la escuela normal de licenciatura en educación primaria de Calkiní, Campeche, mejoren sus estilos de aprendizaje.*

También se plantearon los siguientes objetivos específicos:

1. Diagnosticar los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la licenciatura en educación primaria para obtener un perfil de las características de cada estilo a partir de la teoría de Honey y Alonso.
2. Contrastar los estilos de aprendizaje de un grupo de estudiantes normalistas con los estilos de aprendizaje de los docentes.
3. Aplicar en el aula estrategias metodológicas que permitan a un grupo de estudiantes normalistas balancear sus estilos de aprendizaje, mejorando aquellos que se consideran necesarios para su formación docente.

4. Determinar si las aplicaciones de las estrategias metodológicas ayudan a desarrollar los estilos que puntúan bajo en los estilos de aprendizaje de los alumnos. (Preprueba y posprueba).

Se tomó en cuenta que si los estudiantes conocen cuáles son sus estilos de aprendizaje y otras variables que condicionan sus resultados académicos podrían mejorar su desempeño escolar. A saber, las investigaciones acerca de los estilos de aprendizaje generalmente se han realizado en universidades tanto en otros países como en México. Algunos como los de Pinelo 2008; Alfonseti, 2008; Zapata, 2008; Antoni, 2009, son estudios realizados hace diez años. El autoconocimiento de estos estilos ayudaría a los alumnos normalistas a identificar sus puntos débiles y fuertes, sus preferencias personales por los métodos, técnicas, recursos y estrategias de aprendizaje que emplean en el estudio.

La investigación se consideró fundamentalmente necesaria, la población escolar de normalistas se beneficiaría con los resultados. Los participantes desarrollarán competencias para aprender en cualquier situación que se les presente. Para esto, se necesita un buen nivel de preferencia en todos los Estilos de Aprendizaje.

La atención oportuna de los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes normalistas ayudará a prepararlos para el futuro, capacitándoles para adaptarse y asimilar cualquier tipo de información que encuentren en esta sociedad del conocimiento que les ha tocado vivir. Enseñar a aprender a aprender es imprescindible para desarrollar un pensamiento complejo.

Para conocer los resultados que genera la intervención en el grupo participante fue necesario plantear la siguiente hipótesis:

Hi: Los estudiantes normalistas que aprenden con estrategias metodológicas EAAP con enfoque humanista obtienen mejores puntuaciones en los estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático) y logran modificarlos en donde no mostraban preferencias.

MARCO TEÓRICO

Para conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes normalistas se utilizó la tipología de Aprendizaje de Kolb (1984), se basa en un modelo de aprendizaje por la experiencia, para él resulta importante «hacer algo mejor que antes» y relacionarlo con los procesos cognitivos. Se compone de cuatro fases:

Experiencia concreta (EC): Aprender a través de los sentimientos y de la utilización de los sentidos.

Observación reflexiva (OR): reflexionar sobre la experiencia, observar.

Conceptuación abstracta (CA): Capacidad para crear conceptos y elaborar modelos y teorías.

Experimentación activa (EA): capacidad de utilizar las teorías para tomar decisiones y resolver problemas, aprender a hacer.

También se utilizaron los cuatro estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego & Honey (1994):

Estilo Activo: Las personas con este estilo prefieren las experiencias novedosas y de actualidad, asumen retos. Les gusta desempeñar un rol activo, tienen capacidad inventiva y son resistentes a las actividades estructuradas, a las normas y las rutinas.

Estilo reflexivo: Se caracteriza por la prudencia y la reflexión profunda a la hora de tomar decisiones y de actuar. Las personas con este estilo observan, escuchan. Suelen retroceder en sus reflexiones y revisar el resultado de sus conductas.

Estilo Teórico: La nota esencial es la búsqueda de la coherencia, de la lógica y de las relaciones en la organización del conocimiento. La persona tiene tendencia para analizar y sintetizar desde la racionalidad y desde la objetividad.

Estilo Pragmático: Se caracteriza por su preferencia hacia tareas prácticas y funcionales. Tiene interés por la aplicación de las ideas, de las teorías y de las técnicas para comprobar su funcionamiento.

Curry (1983) señala que existe una relación positiva entre estilos de aprendizaje y los resultados educativos, sostiene que el aprendizaje del estudiante puede mejorar adaptando la modalidad educativa a cada preferencia o estilo de aprendizaje. El docente debe orientar y potenciar los estilos de aprendizaje de sus estudiantes y adecuar las metodologías en función de las competencias diseñadas y de los estilos individuales (Gallego & García, 2012). Para esto, el profesor necesita modificar su relación con el saber, adecuar sus estrategias, revisar su identidad y sus competencias profesionales (Perrenoud, 1999).

Se reconoce que todas las personas tienen preferencias en los estilos de aprendizaje, sin embargo, éstas no son inmutables, evolucionan y pueden mejorar con el metacognoscimiento y las prácticas adecuadas, que refuercen los estilos preferentes y potencien los estilos menos desarrollados (Martínez, 2007).

Desde el enfoque humanista, para que el docente pueda crear las condiciones de experiencia de aprendizaje positivas debe tomar en cuenta las necesidades individuales. El propósito de la educación es educar a todo hombre en un humanismo total y la meta, desde el punto de vista de la sociedad, es la producción de personalidades adecuadas, gente que pueda comportarse con eficacia y eficiencia y que contribuya libremente al bienestar de todos; esto quiere decir favorecer una conducta inteligente (Castanedo, 2005).

Para aplicar estas ideas humanistas, es necesario plantearnos un nuevo objetivo en educación tendiente a lograr en los estudiantes el desarrollo de sus potencialidades, sobre todo hacer realidad las competencias señaladas en la malla curricular del Plan de estudios

2012 y actualmente del 2018, ambos documentos orientados a que los futuros profesores puedan enfrentarse a los retos y problemas de la sociedad actual, a partir de la toma de decisiones asertiva, reflexiva y crítica, por lo tanto, el papel de los docentes formadores demanda mayores competencias en el ejercicio de su profesión, las cuales deberemos desarrollar de manera permanente a partir de su instrumentación en el aula.

Para profundizar en el estudio se tomaron en cuenta las modalidades de aprendizaje:

Aprendizaje activo, participativo o aprendizaje pasivo, mecánico.

Aprendizaje autodirigido o dirigido por otros.

Aprendizaje individual o grupal

En el aprendizaje participativo y autodirigido, los estudiantes tienen un rol activo, se involucran personalmente, toman la iniciativa, piensan, actúan, opinan, analizan y toman acuerdos. En el aprendizaje pasivo, el alumno es receptivo, pendiente de las indicaciones. En el aprendizaje heterodirigido, son otros los que dirigen y no los alumnos (Moreno, 1998).

La cognición situada es una tendencia actual que se deriva de la actividad sociocultural, asume varias formas y nombres, está relacionada a conceptos como aprendizaje situado o aprendizaje cognitivo. “Los teóricos de la cognición situada parten de la premisa de que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz Barriga, 2003, p. 2).

Desde una visión situada, se aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas, coherentes, significativas y propositivas, dado que desde la teoría vigotskiana el aprendizaje implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece, los aprendices se apropian de la práctica y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados.

El modelo de enseñanza situada enfatiza el papel de profesores mediante prácticas pedagógicas reales y de ayuda ajustada a las necesidades de los alumnos y del contexto, así como del uso de estrategias que promuevan el aprendizaje colaborativo o recíproco. En esta propuesta, el docente construye su conocimiento en el contexto mismo que éste se origina y aplica, es decir, tiene un carácter situado.

METODOLOGÍA

El estudio tiene un enfoque mixto: cualitativo y cuantitativo: para el primero, se siguió un proceso inductivo en la exploración de los estilos de aprendizaje, durante el trabajo de campo se entrevistaron a ocho informantes claves del grupo que participaron en la alternativa de intervención; en el segundo, se plantearon interrogantes e hipótesis que guiaron la investigación y se utilizó la estadística descriptiva en el análisis de datos.

El diseño en el enfoque cualitativo corresponde a un estudio de caso, los estilos de aprendizaje de los alumnos se estudiaron en el curso *Práctica profesional* del séptimo semestre, dado que en ésta se movilizan los saberes adquiridos en los otros cursos y porque forma parte del trayecto que lleva el mismo nombre de la malla curricular. El diseño con enfoque cuantitativo es preexperimental, con preprueba y posprueba, sin grupo de control, se trabajó con un grupo intacto. A 24 estudiantes del séptimo semestre se les aplicó un programa de atención educativa basado en estilos de aprendizaje con sentido humanista.

La investigación se realizó en la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria localizada en el Municipio de Calkiní, Estado de Campeche, México, El estudio inició en febrero de 2017 y culminó en julio de 2018.

Se tomó como base los resultados del diagnóstico que consistió en aplicar el cuestionario de Honey - Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) a los estudiantes de los cuatro grupos de la ENLEP correspondiente al semestre impar. Por lo tanto, en la aplicación de la alternativa fue seleccionado el séptimo semestre porque los resultados indicaron bajas puntuaciones en los estilos reflexivo y pragmático. El grupo estaba conformado por 24 estudiantes, 15 mujeres y 9 hombres. Las edades de los participantes fluctuaban entre los 20 y los 22 años. Asimismo, participaron 12 docentes de la ENLEP contestando el cuestionario CHAEA y el inventario en estilos de aprendizaje de David Kolb (IAE)

La hipótesis de investigación afirma que los estudiantes que reciben intervención en estrategias metodológicas EAAP con enfoque humanista, mejoran sus estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático) en donde no muestran preferencias.

Para recolectar los datos se aplicaron tres instrumentos:

1. Un cuestionario socioeconómico: Se utilizó para indagar algunos factores exógenos que influyen en el aprendizaje de los 24 estudiantes. Se integró de 27 ítems que midieron las siguientes variables: Historial académico, situación del estudiante, estructura familiar, nivel socioeconómico y recursos para el estudio.

2. El cuestionario de Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA): Se utilizó como preprueba y posprueba, aplicado a los 24 alumnos. Analiza cuatro estilos: activo, reflexivo, teórico y pragmático (Alonso, Gallego, & Honey, 2005). Consta de ochenta ítems (veinte referentes a cada uno de los cuatro Estilos) a las que hay que responder con un signo más (+) si se está de acuerdo y con un signo menos (-) si se está en desacuerdo. Para calcular la confiabilidad del instrumento en el contexto del estudio, se aplicó a una muestra piloto; los resultados se calcularon por medio del coeficiente alfa Cronbach, reportando lo siguiente: estilo activo (EA) $\alpha = 0.76$, estilo reflexivo (ER) $\alpha = 0.69$, estilo teórico (ET) $\alpha = 0.73$ y estilo pragmático (EP) $\alpha = 0.85$.

3. El Inventario en Estilos de Aprendizaje de Kolb: También se aplicó como preprueba y posprueba a los 24 estudiantes. Es una versión en español, adaptado por Miguel Escurra

en 1992. Este instrumento consta de nueve preguntas, cada una integra cuatro frases que se ordenan por preferencia, asignando los puntajes que van de 1 a 4, del menos al más característico, el participante selecciona jerárquicamente las frases que describan mejor su estilo de aprender. El inventario tiene en total 36 frases, de las cuales 24 están asociadas a cada una de las cuatro fases del ciclo del aprendizaje experiencial, los doce restantes son elementos distractores y no son usadas en el cómputo final. Las frases evalúan los estilos de aprendizaje y las cuatro etapas del aprendizaje experiencial propuesto por Kolb: convergente (CA-EA), divergente (EC-OR), asimilador (OR-CA) y acomodador (EA-EC).

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

El proceso de investigación se llevó a cabo mediante cuatro fases: en la primera se realizó un diagnóstico de los estilos de aprendizaje a los estudiantes de los cuatro grupos del semestre impar para identificar sus estilos preferentes y las que no son, para esto se aplicó el cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA).

En la segunda fase, se diseñó la estrategia de intervención con la finalidad de promover el uso de los estilos de aprendizaje que no son de su preferencia (véase tabla 1). Se basó en el Modelo EAAP (Estilos de Aprendizaje y Actividades Polifásicas). Las actividades están clasificadas de acuerdo a los cuatro estilos de aprendizaje: activo, teórico, pragmático y reflexivo; se denominan actividades monofásicas, bifásicas, trifásicas y eclécticas según las combinaciones y estilos que se deseen favorecer (Lago y Cacheiro, 2008).

Tabla 1. Actividades y estrategias aplicadas al grupo de estudio.

Estilos de aprendizaje	Actividad	Estrategias
Activo, reflexivo, pragmático y teórico.	Eclética	Método de proyectos
Reflexivo	Monofásica	Ver una clase grabada
Activo/teórico	Bifásica	Aprendizaje basado en problemas
Teórico	Monofásica	Estudio de caso: Plan de clase
Pragmático	Monofásica	Dramatización
Reflexivo	Monofásica	Análisis de texto
Activo/ teórico	Bifásica	Panel de expertos
Pragmático	Monofásica	Representar roles y teatro
Activo	Monofásica	Collage
Reflexivo	Monofásica	Debate
Pragmático	Monofásica	Resolución de problemas
Pragmático	Monofásica	Juego: El ahorcado

Fuente: Elaboración propia con información obtenida de Lago y Cacheiro (2008).

El programa de intervención se aplicó al grupo del séptimo semestre, tuvo una duración de 42 horas de trabajo a lo largo de 13 semanas, se integró de 12 estrategias: 1 ecléctica, 2 bifásicas y 9 monofásicas. La primera estrategia, abarcó 10 sesiones de dos horas diarias, con un total de 20 horas; las 11 restantes fueron trabajadas una cada semana, en una sesión de dos horas. También se precisó la preprueba y posprueba: instrumentos CHAEA de Honey-Alonso y el inventario de los estilos de aprendizaje de Kolb a los 24 participantes del estudio.

La tercera fase del estudio consistió en aplicar las estrategias al grupo seleccionado y en dar seguimiento a la intervención, para esto se administró un cuestionario integrado de siete preguntas abiertas a los 24 estudiantes al finalizar cada sesión con el propósito de indagar si la estrategia favoreció el estilo de aprendizaje; y en la última etapa se analizaron los datos de acuerdo a los objetivos planteados.

Es necesario revisar y cuestionar la enseñanza de los formadores de docentes, es decir, la metodología, las técnicas y estrategias que aplican en el proceso. Gervilla (2000), señala la importancia de pensar en el tipo de hombre que deseamos formar y el ideal de la sociedad a que aspiramos, orientan la tarea docente; sin esta reflexión, el acto didáctico se reduce a su mínima expresión.

Revisar la enseñanza no significa enfocar el estudio sólo hacia la función de quienes lo ejercen, sino entenderla como un proceso que se desarrolla en condiciones específicas y que el conocimiento de éste es indispensable tomando en cuenta variables internas y externas, en donde la función de intervención juega un papel indispensable en la toma de decisiones.

La modificación de las prácticas de enseñanza implica partir de los conocimientos previos de los alumnos, sus expectativas, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje. Es necesario que los maestros conozcan el entorno de sus alumnos, que reconozcan sus necesidades, qué competencias requieren para responder a estas exigencias y cuál es su respuesta ante los cambios.

En esta sociedad de la información y del conocimiento es importante repensar y adecuar las orientaciones para la formación de los profesores, porque no hay que olvidar que ellos formarán a los niños, el rol del profesor no se definirá de la misma manera, depende del modelo de sociedad y de ser humano que se defiendan y de las finalidades que se asignen a la escuela (Perrenaud, 2004).

El énfasis en el logro de competencias, es un reflejo de la tendencia actual a promover de manera prioritaria el desarrollo de habilidades para el desempeño profesional, es prometedor, se encuentra en etapa de introducción y será de especial interés seguir de cerca cómo se refleja en la práctica de los docentes formados desde esta perspectiva, mediante un modelo humanista.

La OCDE (2010) señala, que la formación inicial de los docentes debe otorgar un lugar prioritario a la solución de problemas esenciales de cada sistema de educación, así como desarrollar competencias en el ejercicio de sus funciones y responsabilidades, a fin de que puedan adaptarse al proceso de evolución de los conocimientos y a la diversidad de los problemas educativos que tendrán que resolver.

Tomando en cuenta estas orientaciones, la investigación en el aprendizaje de los alumnos normalistas es indispensable para obtener información que permita una renovación profunda en este nivel educativo para que las generaciones que egresen de la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria sean formadas con capacidades y competencias para ingresar al sistema educativo, a su vez contribuyan en la formación de sus alumnos de manera eficiente, desarrollando competencias para la vida y ofreciendo mejores oportunidades para el desarrollo humano.

RESULTADOS

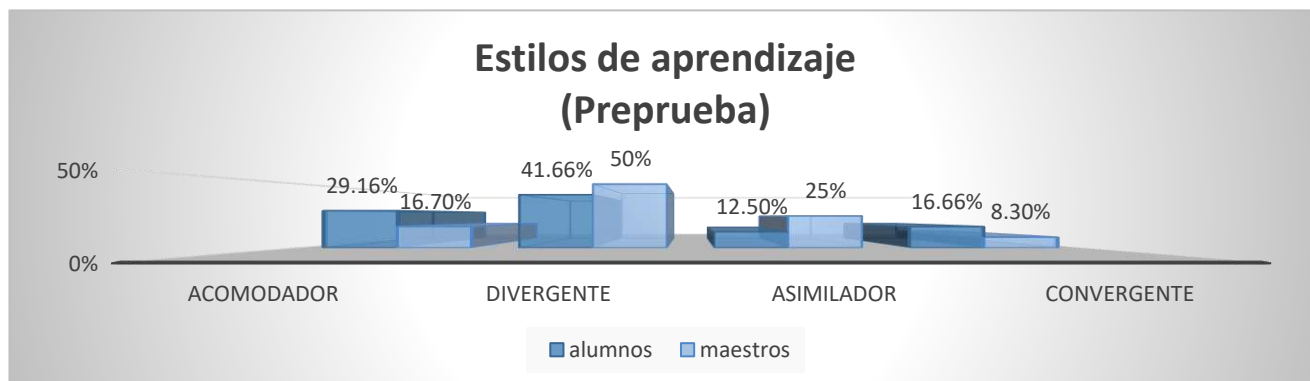
Al revisar el historial académico se encontró que más del 50% de los 24 alumnos que participó en la alternativa no eligió esta profesión por vocación sino por intereses personales. El 100% se autoevaluó en el nivel de desempeño *suficiente* con una calificación de 8, sin embargo, los datos de control escolar no son congruentes con lo que ellos mencionaron.

Con respecto a los recursos para el estudio, de 24 alumnos, sólo seis (25%) cuentan con algún tipo de beca y este apoyo económico va de \$830.00 a \$900.00 mensuales. Si bien esto no es suficiente para el pago de la colegiatura de \$ 1000.00 mensuales, se considera importante porque los estudiantes tienen otros gastos cuando realizan sus prácticas docentes aunado al pago de transporte, si consideramos que el 54 % tiene que viajar para llegar a la escuela.

Más del 50% de los estudiantes valoraron como deficientes los recursos económicos que tienen para satisfacer otras necesidades para el estudio, entre estos la compra de materiales, libros, transporte, alimentación en la escuela, el 12.5% lo valoró como regular y el 21% lo señaló como bueno.

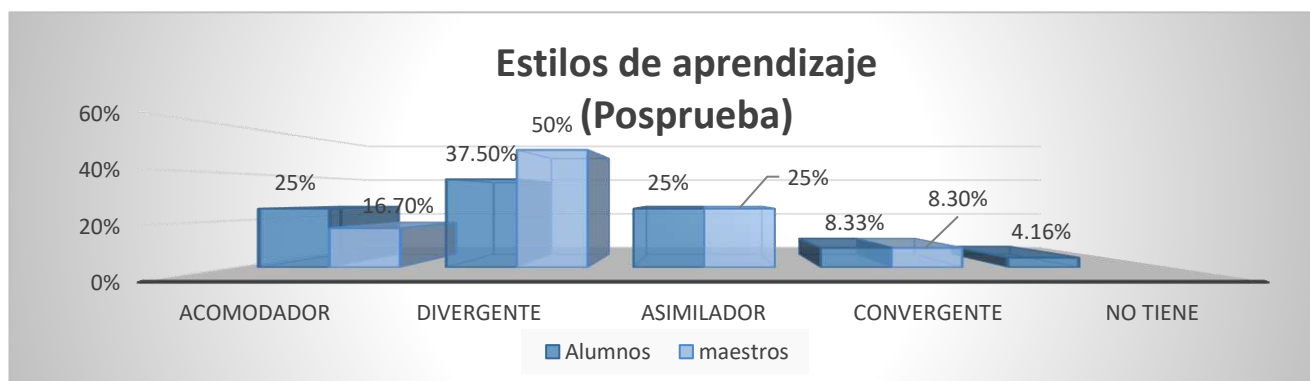
Después de aplicar el modelo EAAP que consistió en actividades monofásicas, bifásicas y polifásicas, los resultados arrojados por el Inventario de los Estilos de Aprendizaje de Kolb se observan en las figuras 1 y 2:

Figura 1. Comparación de los estilos de aprendizaje antes de la alternativa.



Fuente: Elaboración propia, 2018.

Figura 2. Comparación de los estilos de aprendizaje después de la alternativa



Fuente: Elaboración propia, 2018.

Después de la alternativa los datos indicaron que aunque el estilo divergente de los estudiantes bajó de 41.66 % a 37.5 % sigue siendo el preferente, sin embargo, el estilo asimilador aumentó de 12.50 % a 25%, en el acomodador se obtuvo 25 %, el convergente 8.33%, y 4.16% que representa a un alumno no tiene ninguna preferencia por algún estilo.

Al comparar los resultados, los estudiantes del séptimo semestre superan en promedio a los docentes en EC y en OR; en CA y EA los promedios se aproximaron a los docentes. Los promedios más altos de los alumnos se destacaron en EC (15.46) y en OR (14.83) éstos se caracterizan por un estilo divergente, mientras que en los docentes predominó un estilo convergente al obtener promedios más altos en EA (16.25) y en CA (17.5). Al parecer los profesores se entregan a tareas técnicas o a la resolución de problemas más que a procurar

relaciones personales, saben controlar sus emociones y aplican con facilidad sus ideas, de igual manera utilizan el razonamiento hipotético deductivo.

Con respecto a los resultados arrojados por el cuestionario de los estilos de aprendizaje de Honey - Alonso no fueron significativos para todo el grupo, sino para algunos casos que modificaron los estilos de aprendizaje que puntuaron bajo y muy bajo, sin embargo, sus otros estilos también tuvieron cambios ya que incrementaron su preferencia o bajaron en otra (véase tabla 2).

Tabla 2. Comparación de promedios de los estilos de aprendizaje antes y después de la intervención (cuestionario de (Honey-Alonso)				
	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Alumnos	10.42	14.04	12.29	12.71
Antes	Moderada	Baja	Moderada	Baja
Alumnos	11.58	14.79	12.25	12.33
Después	Moderada	Baja	Moderada	Baja
Docentes	9.5	16.08	14.17	13.5
	Muy baja	Moderada	Alta	Moderada

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Los promedios obtenidos muestran que los resultados no fueron significativos en la modificación de los estilos de aprendizaje de los 24 alumnos participantes, sin embargo, los datos cualitativos indican beneficios en la aplicación de las estrategias metodológicas, los estudiantes reconocieron que se apropiaron de conocimientos, habilidades y actitudes, ayudaron a mejorar sus competencias y el logro de los propósitos del curso Práctica Profesional. Asimismo, sus opiniones son positivas al señalar que favorecieron sus estilos de aprendizaje.

Al comparar los estilos de aprendizaje de los estudiantes con los docentes formadores de la ENLEP, no se encontraron diferencias significativas, aunque los alumnos no lograron superar en puntuaciones a los docentes, incrementaron sus preferencias en el estilo activo y reflexivo, pero los promedios continuaron en el nivel moderados y bajo respectivamente.

Del total de 12 estrategias, seis tuvieron una buena aceptación en el 90% de los estudiantes, cuatro tuvo más del 80 % y sólo dos un poco más de 70 % pero menor a 80 %. La dramatización, representar roles y/o teatro y resolución de problemas les gustó al 100% del grupo, seguido del collage con 96%, el estudio de caso y el análisis de textos con 92%. Sólo dos estrategias (debate y clase videograbada) que corresponden a estilos reflexivos no tuvieron una buena aceptación, pero sólo representa al 29 % y 25% del grupo.

El estilo pragmático fue el más favorecido a través de la dramatización, representar roles y teatro, resolución de problemas, así lo señaló el 100% de los estudiantes, el segundo lugar el estilo reflexivo con 96% en el análisis de textos, las otras estrategias también favorecieron otros estilos como el activo y teórico cuyos porcentajes no fueron menor a 70%. Por lo tanto, del total de 12 estrategias, nueve favorecieron los estilos de aprendizaje y tres no tuvieron resultados satisfactorios en el grupo.

CONCLUSIONES

La identificación de los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes de la ENLEP, permitió facilitar y desarrollar una pedagogía diferencial para el grupo respetando sus procesos cognitivos, aptitudes y preferencias.

El diagnóstico del grupo que participó en la alternativa reportaron promedios moderados en el estilo activo y en el teórico, y promedios bajos en los estilos reflexivo y pragmático de acuerdo al inventario CHAEA de Honey - Alonso. El cuestionario de Kolb indicó que el 42% es divergente, el 29% acomodador, el 17% convergente y el 12% asimilador.

Los factores que se refieren a desempeño académico, situación familiar y económicos de los estudiantes no influyen en los estilos de aprendizaje, al parecer son más decisivos los procesos cognitivos, las experiencias y las preferencias tal como lo señalan Villalobos, Kolb y Honey-Alonso.

La aplicación del modelo de Estilos de Aprendizaje y Actividades Polifásicas no permitió balancear los estilos de aprendizaje, no existen evidencias suficientes de la prepueba y posprueba para demostrar que se pueden equilibrar dichos estilos, el mejoramiento sólo fue para algunos casos, mejoraron sus promedios en unos estilos, pero bajaron en otros, por lo tanto, estos resultados no son significativos.

De acuerdo a los resultados cualitativos, el modelo de Estilos de Aprendizaje y Actividades Polifásicas, las estrategias metodológicas aplicadas en el grupo de estudio sí favorecen los estilos de aprendizaje de los estudiantes normalistas. Existe evidencia descriptiva suficiente por parte del grupo de estudio que lo demuestra con sus opiniones.

Con la aplicación de las estrategias metodológicas centradas en estilos de aprendizaje y con un enfoque humanista, se lograron grandes beneficios para el curso *Práctica Profesional* del Plan de estudios 2012, los estudiantes mejoraron sus competencias, adquirieron nuevos conocimientos y fortalecieron los que ya tenían, principalmente los que se relacionan con el conocimiento de los contenidos de las distintas asignaturas del programa de 5° y 6° grados de educación primaria, además, desarrollaron habilidades para la práctica profesional, entre éstas las que corresponden a la comunicación con los alumnos, uso de

estrategias y recursos didácticos, así como valores: trabajo colaborativo, respeto, tolerancia, disposición, participación, entre otros.

REFERENCIAS

- Alfonseti, N. L. (2008). Estilos de aprendizaje y método de caso en Trabajo Social. *Revista de Estilos de aprendizaje*, 1(2), 19. Recuperado de www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/español/index.htm
- Alonso, C., Gallego, D. J., & Honey, P. (1994). *Estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (2005). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. (6a. ed.). Bilbao: Mensajero. Universidad Deusto.
- Antoni, E. (2009). Estilos de aprendizaje. Una investigación con alumnos universitarios. *Revista Estilos de Aprendizaje*. Recuperado de www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_4/Artigas/lsr_4_artículo_5.pdf.
- Castanedo, C. (2005). *Psicología Humanista Norteamericana*. México: Herder.
- Curry, L. (1983). An Organization of learning styles theory and constructs. The Annual Meeting of the American Educational (págs. 11-15). Quebec, Canadá: Asociación Americana de Investigación Educativa. doi:ED235185
- Escurra, M. (1992). Adaptación del Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb. *Revista de psicología*, XI (1-2), 125-142.
- Gallego, D., & García, C. (2012). Los Estilos de Aprendizaje en la formación inicial del docente. *Revista Estilos de Aprendizaje*, Vol. 9 (no 9), 4-20.
- Gervilla, A. (2000). *Didáctica y Formación del profesorado ¿Hacia un nuevo paradigma?* Madrid: Dykinson, S.L.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development*. Engle wood cliffs. New Jersey: Prentice - Hall.
- Lago, B., Colvin, L., & Cacheiro. (2008). Estilos de Aprendizaje y Actividades Polifásicas: Modelo de EAAP. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, Vol 2(2). Recuperado de <http://www.estilosdeaprendizaje.es>

Martínez, P. (2007). Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica de aula. Bilbao: Mensajero.

OCDE. (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. México: OCDE.

Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Grao.

Perrenoud, P. (1999). Construir competencias desde la escuela. Chile: Dolmen.

Zapata, M. (octubre de 2008). Identificación de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. Revista Estilos de Aprendizaje, 152. Recuperado de Revista Estilos de Aprendizaje: www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/español/index.html

BORRÓN Y ESCRITURA NUEVA: LA ELABORACIÓN DE TESIS COMO MODALIDAD DE TITULACION NORMALISTA

Dr. Juan Manuel Torres Delgado

juanmanuel.torres.delgado@hotmail.com

Dr. Arturo Aguilar Villegas

aguilarenol@yahoo.com.mx

Mtro. Martín de Jesús Ávila Berbena

aibm_enol9096@live.com.mx

Escuela Normal Oficial de León

RESUMEN

El tiempo para elaborar una tesis, en las Escuelas Normales, está estipulado a partir del sexto semestre, sin embargo, por falta de personal tutorial, prácticamente los alumnos la comienzan a llevar a cabo al iniciar el séptimo semestre y no precisamente desde los primeros días, por tanto, cuentan apenas con nueve meses para culminar su trabajo de titulación. Elaborar la tesis de Licenciatura en Educación Primaria o la Licenciatura en Educación Preescolar conlleva un proceso de resocialización que trastoca los conocimientos hasta entonces adquiridos, que moviliza y modifica las capacidades, habilidades, actitudes, condiciones de vida y los vínculos construidos previamente, e incluso la afectividad. Se constató que los estudiantes adoptan sumisa y utilitariamente formas discursivas que detestan. En el trabajo se

adoptó una perspectiva cualitativa y no trata de generalizaciones estadísticas, sino más bien de identificar, visibilizar, a través de casos particulares, un fenómeno recurrente que como docente y asesor académico se ha percibido. No se intentó reconstruir un pensamiento o una experiencia, sino más bien analizar la obra escrita en su estructura, su arquitectura, en su forma intrínseca y sus relaciones internas. El objetivo general se planteó así: diagnosticar las capacidades que poseen los alumnos normalistas implícitas en la elaboración del trabajo de titulación por tesis en relación a sus conocimientos disciplinares implícitos en su tema de investigación, los procesos metodológicos para su realización y la escritura como insumo para expresar las ideas que conforman el documento de tesis.

PALABRAS CLAVE: narrativa, tesis, alumnos normalistas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El proceso de elaboración de tesis es muy problemático y difícil. El ejercicio investigativo se inmiscuye en el campo de la escritura y asume que la lengua escrita es una actividad compleja, donde los procesos de interpretación y de creación textual representan para los alumnos actividades que involucran procesos socioculturales, cognitivos y afectivos inseparables entre sí.

Es innegable la existencia de conflictos que los estudiantes normalistas afrontan al vivir la escritura académica como una experiencia angustiante, castrante y silenciadora, cuando no les está permitido expresar sus ideas alejadas de los cánones establecidos por la academia, encasilladas en un tono grave, solemne e impersonal, lleno de citas y referencias de escritores prominentes.

El supuesto hipotético planteado es que en la institución predominan visiones y prácticas normativistas, prescriptivistas y estandarizadoras que crean matices potencialmente repulsivos para la emergencia de discursos e identidades auténticas y diversas. No es el discurso académico o científico en sí lo que ahuyenta, sino las versiones deformadas, puristas, acartonadas y anticreativas que dominan el paisaje normalista.

Ahora es posible plantear la pregunta de investigación que dirigió cabalmente el proceso científico: ¿En qué medida la cuestión narrativa en la composición de proyectos de tesis contribuye al logro del perfil de egreso “competencias para la investigación” implícitas en el Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar?

MARCO TEÓRICO

Es innegable la peculiar relevancia que tiene la capacidad narrativa para el crecimiento del ser humano. Gracias a la capacidad narrativa se puede poner en marcha una relación interpersonal – fundada en el cuidado de sí – que incida en el desarrollo educativo de los diferentes sujetos que cuentan y comparten dichas historias y se identifican con ellas. Resulta evidente la relevancia de este mecanismo desde el punto de vista formativo porque implica la capacidad de ordenar y secuenciar hechos, acciones, emociones, discursos y palabras. (Balduzzi, 2017)

La narración refiere a aquel que sabe cómo poner algo en el orden correcto. Todo narrador selecciona con esmero y precisión aquello que tiene que hacer durante el narrativo productor. (Balduzzi cita a Genette, 2017)

La narrativa llevada a cabo por los estudiantes normalistas no se agotó en una mera intencionalidad informativa, pues fueron ellos los que dicen y re-dicen cosas, muchas veces el mismo contenido cognitivo. Cuando se pusieron a escribir contaron una forma de su objeto de estudio, pero tuvieron que hacerlo de muy distintas maneras conforme avanzaba la

asesoría y volvían sobre el relato muchas veces, transfigurar un pequeño detalle, ahondar en una faceta de la historia. Lo esencial no estuvo en entender una serie de hechos, palabras o acontecimientos, sino más bien en compartir su capacidad para producir conocimiento, una experiencia de vida, hallar la posibilidad de crecimiento personal e interpersonal, consolidar un vínculo afectivo consigo mismo, la Institución o con los demás. (Balduzzi, 2017)

Moscovici (1979) propone el concepto de representaciones sociales como un concepto psicosociológico que potencia una doble referencia: las estructuras sociales donde se producen y enmarcan y, el actor social socio-históricamente situado que las construye en relación con otros actores y las asume como algo natural por la fuerza con que se imponen. En este sentido, la fuerza impuesta es la forma como deben escribir sus textos, sin embargo, los alumnos se oponen a ello, manifiestan un rechazo casi visceral hacia el discurso académico, ponen en juego sus propias estrategias escriturísticas buscando simpatía, confianza, cariño y aceptación social de su texto; es decir de su propio discurso.

Moscovici sugirió que para calificar de social a una representación no es suficiente definir al agente que la produce, sino saber por qué las produce. En otras palabras, es necesario acentuar la función a la que corresponde, más que las circunstancias y las entidades que refleja. La función le pertenece, en la medida en que la representación contribuye exclusivamente al proceso de formación de las conductas y de orientación de las comunicaciones sociales de cada uno de los actores. Los motivos para edificar una representación pueden ser tan simples como resolver problemas, dar forma a las interacciones sociales y dar un molde a la conducta cotidiana. (Moscovici, 1979)

De igual forma, se puede ver la escritura como un espacio performativo, como un escenario donde el autor se vuelve un actor que interpreta un papel dentro de una representación de la que él mismo es el autor. En este sentido, todo acto de escritura es un performance (actuación) en la que el autor-actor presenta no sólo conocimiento, sino también representa su propia imagen o persona para una cierta audiencia. (Hernández, 2017)

Las representaciones sociales se forman a partir de las prácticas sociales que irrumpen en la vida diaria de algún grupo determinado, produciendo cambios significativos en su universo simbólico. De hecho, las representaciones surgen cuando la identidad de un grupo es amenazada y la comunicación se enfrenta a nuevas reglas de juego. (Moscovici, 2012)

Para Moscovici (1979), una representación social es

“una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación”. (1979: 17-18)

En la vida cotidiana toda actividad de un individuo enfrente de otros opera siempre como un *performance* en el que el sujeto despliega identidades diferentes según lo exija la situación o de acuerdo con sus intenciones específicas. Al llevar esta idea a la interacción social mediada por el lenguaje, y por la escritura académica en particular, resulta claro que para un estudiante, o sea un aprendiz del discurso académico, resulta difícil y con frecuencia incómodo presentar una autoimagen académica (o sea, desempeñar el rol de una autoridad académica) dado que el vestuario que se le pide usar está formado en gran parte por símbolos que más que seducción le provocan repulsión. (Goffman, 2009)

El concepto de representaciones sociales es crucial para entender muchas cosas acerca de cómo funcionamos los seres humanos, y nos permite ver que una persona no es sólo un sujeto sujetado a las normas y decisiones ajenas, sino un actor o agente que busca elegir y decidir sobre su propia vida, al menos parcialmente en aquello que valora más, aprecia o desea. Y algo que casi todo mundo desea es ser uno mismo cuando se trata de hablar y pensar. Los alumnos manifiestan al respecto que no les gusta recitar palabras ajenas

“ni nos gusta fingir que pensamos lo que no pensamos”, dicen. Pero las instituciones educativas logran milagrosamente retorcer las leyes sociales y hacen que los alumnos finjan escribir y pensar académicamente. (Hernández, 2017)

Los estudiantes normalistas se enfrentan a un contexto complejo e inevitable en donde aprenden un discurso enfrentándose a una difícil lucha interna por hacer sonar su propia voz, especialmente en situaciones donde se les exige hablar con voces ajenas, que es lo típico de la escritura académica.

METODOLOGÍA

El principal referente metodológico es el análisis de contenido. La unidad de análisis es el texto (denominado tesis). El grueso de la población está constituido por mujeres entre 21 y 24 años.

Se presentan datos obtenidos mediante una metodología de corte cualitativo e interpretativo. Otro momento clave fue la transcripción de las entrevistas, se depuraron silencios y palabras repetidas, respetando el sentido de las respuestas. Posteriormente fue posible la interpretación del material empírico traducido en el documento denominado trabajo de tesis, 23 en total, físicamente se accedió al trabajo final de cada alumno, digamos a su texto empastado mismo que utilizaron en su defensa del examen recepcional.

La población de estudio se compuso por estudiantes normalistas de cuarto año, pertenecientes a la Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Educación

Preescolar. De manera más esquemática, se llevó a cabo una descripción del objeto de estudio en cuestión, así como del área de interés a la que se dirige el estudio, en general.

Se eligió la entrevista semiestructurada, por ser el tipo que ofrece un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantiene la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio. Se asoció con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista... de manera relativamente abierta, que en una entrevista estandarizada o un cuestionario.

Inicialmente se contó con una guía de entrevista, con preguntas agrupadas por temas o categorías, con base en los objetivos del estudio y la literatura del tema. Se eligió un lugar relativamente agradable (oficina), inclusive las calles de Bilbao, España o Buenos Aires, Argentina, los patios de la escuela que favorecieran un diálogo profundo con el entrevistado y sin ruidos que no entorpecieran la entrevista y la toma de notas (a veces se grabó). La actitud siempre fue receptiva y sensible, nunca se mostró desaprobación en los testimonios. La guía condujo de tal manera que el entrevistado siempre habló libre y espontáneamente, a veces se modificó el orden y contenido de las preguntas acorde al proceso de la entrevista. Con prudencia y sin presión se invitó al entrevistado a explicar, profundizar o aclarar aspectos relevantes para el propósito del estudio.

Frecuentemente se trató de una conversación amistosa que al escuchar con atención no se impuso algún tipo de interpretaciones ni respuestas. El trabajo de campo para comprender la situación de la escritura de la tesis rigió las interpretaciones subjetivas.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

El trabajo, en su aspecto general, constituye una invitación, una exhortación para explorar otras dimensiones con la finalidad de comprender de una manera más amplia la relación del sujeto con el discurso, especialmente cuando se trata del discurso académico, pues sólo así, la narrativa, como género de escritura, posibilita la promoción en los estudiantes, de la discusión crítica y la argumentación, favoreciendo la construcción de sus propios significados y juicios críticos, así como la toma de decisiones fundamentadas sobre el conocimiento y el contexto sociocultural.

Durante el trayecto ha sido posible descubrir los procesos académicos que permitieron la movilización de capacidades para construir la tesis, en tal medida se posibilita una ventana para enriquecer las asesorías del trabajo de titulación. Para los alumnos que conformaron el universo estudiado, el desafío infranqueable en la elaboración de la tesis se relacionó con el enfoque o método para abordar el objeto de estudio. Pasar del qué hacer al cómo hacerlo fue una transición compleja que se apoyó en el trabajo de la problematización del objeto de investigación, demandó la sistematización y revisión de las ideas iniciales a la luz de los datos empíricos recabados, de su análisis y de los nuevos conocimientos incorporados sobre el

tema de investigación. En dicho proceso influyeron las intuiciones y los supuestos hipotéticos preliminares que se aventuran en una constante reflexión, el análisis sistemático de la información, así como el trabajo interpretativo en diálogo con la teoría.

Para la indagación bibliográfica establecieron en principio dos criterios generales: el primero fue registrar únicamente las investigaciones bajo la denominación Trabajo de Titulación en la modalidad de tesis, el otro criterio fue que los trabajos no necesariamente tocaran asuntos relacionados con sus prácticas educativas profesionales.

Posteriormente, se identificaron vocabulario, frases y expresiones recurrentes que aparecieron en las entrevistas. Consecuentemente, lo que fueron inicialmente ideas e intuiciones de interpretación se convirtieron en categorías de análisis. Tales categorías se contrastaron y agruparon con base en las dimensiones de las representaciones sociales: campo de información, campo de actitud y campo de representación. Es decir, estas categorías se examinaron a la luz de la teoría que orientó la investigación.

RESULTADOS

Entre los resultados más relevantes se destaca: sobre la conceptualización del aprendizaje; para los estudiantes aprender a investigar es "analizar, razonar y comprender", "la apropiación de experiencias vividas y enseñadas por otras personas", "adquisición de habilidades". Demandan "Que dejen pensar, leer para ser creativos, decir lo que entendiste de acuerdo a tus palabras, pensar y desarrollar otras nuevas ideas". Sobre las funciones de los profesores que favorecen la investigación: los estudiantes esperan que los profesores transmitan su experiencia y les ejemplifiquen los temas tratados en clase, o les proporcionen consejos, "tips". Las actitudes de los profesores que favorecen la investigación son "mostrar apertura" "mostrar interés", la sencillez y el interés que demuestren por la disciplina que enseñan y por los propios estudiantes.

Los resultados señalan que las mejores actitudes encontradas fueron: para investigar no es necesario ser "superdotado" (83,3%), piensan implicarse en el futuro en un trabajo de investigación (80,4%), no solo necesitan formarse en investigación los estudiantes o profesionales que van a investigar (73,6%), consideran la investigación una actividad más del estudiante (73,4%), amplían en el futuro sus conocimientos (76,4%) y "Me agrada la actividad de investigar" (72,5%).

Pensamos por lo tanto que, para promover la investigación en los normalistas, además de considerar el pensamiento o representaciones de los profesores, se hace insoslayable considerar las expectativas, motivaciones e intereses de los estudiantes.

CONCLUSIONES

La mayor parte de los estudiantes recurrió a fuentes documentales y al trabajo de las entrevistas como principales recursos para el desarrollo de sus proyectos. En algunos casos, el trabajo se basó en una encuesta a padres de familia, docentes o alumnos. La búsqueda de información requirió de constancia e intuición para saber qué buscar y dónde hacerlo. Algunos apenas vislumbraron la necesidad de ser usuarios constantes de las bibliotecas públicas. Algunos participantes destacan el peso de la iniciativa personal como actitud necesaria para localizar las fuentes de información pertinentes, utilizar repositorios y aprovechar los recursos que ofrecen algunas instituciones.

Se identificó que los estudiantes se interesan por la investigación cuando el profesor provoca su deseo por investigar y por aprender a investigar, cuando el profesor evidencia desde su experiencia, el papel que cumple la investigación en su quehacer profesional, permitiéndole al estudiante identificar la pertinencia y aplicabilidad de la investigación en los posibles escenarios de su práctica profesional.

Los alumnos involucrados conciben a la investigación se concibe desde un carácter técnico. Por lo tanto, la materia Herramientas Básicas para la Investigación Educativa es considerada por estudiantes y profesores como un curso en el plan curricular, y no como una posibilidad de reflexión teórica y epistemológica sobre el objeto de la disciplina y sobre la construcción de la tesis o acerca de las diferentes situaciones de cuidado científico que se presentan a través del plan de estudios en cada una de las áreas de conocimiento correspondiente.

Los alumnos cuyos trabajos se revisaron, coinciden en señalar como contrapeso al trabajo en solitario, es indispensable el acompañamiento que los asesores de tesis brindan (no se les preguntó si cumplieron o no los asesores) en cada proceso de avance. La actividad colectiva es una manera de estar al día y refrescar la mirada propia, compartir las fortalezas y descubrir las debilidades; de recibir retroalimentación para resolver vacíos de información, fortalecer argumentos y visualizar elementos no considerados. Faltó ofrecer espacios académicos que dieran más soporte a las necesidades específicas que los estudiantes tienen en diferentes momentos del proceso.

La tesis, creen los estudiantes, es una manera de contribuir al campo educativo en general, y se la posibilidad de comprender mejor el fenómeno que se estudia. El proceso de investigación por el que cada alumno normalista transitó no estuvo orientado por el proyecto o protocolo de investigación, y la tesis no fue el producto de dicho proceso. Todos trabajaron desde el principio en la construcción de su objeto de estudio. En todos los casos, el asesor estuvo presente.

Rechazan al estilo APA, lo ven engorroso, sin utilidad, les tiene sin el menor cuidado utilizar un sistema de citación y referenciación convencional. No lo ven nunca como un rasgo

de identidad deseable, por lo que nunca lo adoptan: “que alguien más lo haga”. Simplemente se fusilan textos mediante la paráfrasis y creen que ya es muy de ellos y ellas, lo hacen en mucho *a fortiori*. Inclusive a la hora de la corrección y/o retroalimentación, ahí frente al asesor y al momento borrarán, eliminaban, cambiaban o simplemente decían: “Ah, aquí va la cita, es que si la tengo, pero no lo hice”, sin el menor dejo de responsabilidad ética y académica de tenerlo siempre presente.

Existe un rechazo a la investigación como práctica social. No fue raro saber que los estudiantes nunca se imaginaron llevar a cabo un proceso de investigación científica, no les pasó por su mente ser académicos, por lo tanto, en la escritura de sus tesis poco les importó la imagen que como autores buscaban proyectar para hacer creíble y convincente su palabra escrita, no tanto por ignorancia de las reglas y convenciones de escritura, sino por convicción de que no pretendían ser investigadoras porque amaban la práctica educativa con sus alumnos, para eso se sentían llamadas. Por lo mismo, veían como un sinsentido tratar de dar a su tesis una estructura propia de un texto académico (introducción, métodos, resultados analíticos, discusión).

Los alumnos cargaron con una fuerte sensación de pérdida de imagen y voz (“esto no es lo que yo quiero decir, no soy yo, pero voy a ponerlo lo que me digan que ponga”). En conjunto, la experiencia de escribir la tesis fue como un proceso de anulación de su verdadero yo. Muy a su pesar, terminan concediendo todo lo que dice el asesor, de lo contrario, no se podrían titular; inclusive hubo quién al final y después de arduas horas invertidas en asesoría, decidió no enviar su trabajo a un Congreso Internacional (CIMIE 2018), porque sentía que todo el trabajo no era suyo, sino del asesor, se acallaba su voz e imagen.

Sería bueno que los estudiantes aprendieran el discurso expositivo-argumentativo, porque eso es como aprender una segunda o tercera lengua. Es una adquisición que expande y amplía el poder expresivo y cognitivo del sujeto hablante y pensante. Pero sería igualmente bueno que los profesores, académicos aprendieran el discurso narrativo expresivo que tanto rehúyen y rechazan. La obsesión académica por la por la enunciación impersonal, el registro elevado y demás, puede no ser una forma de enmascarar la propia incapacidad creativa. Es una forma de vestir de ropajes solemnes un maniquí discursivo carente de vitalidad, de imaginación, de emoción y de humor. Creemos que la argumentación son dos lados de la misma moneda de la capacidad expresiva, creativa y cognitiva del pensamiento humano. Rechazar uno u otro es como querer impedir que la gente piense con ambos lados del cerebro. Un discurso académico sin imaginación, creatividad y emoción no es sino un paraíso seco y espinoso, que ciertamente aburre y asusta.

Para ir más allá de señalar un problema no resuelto, se consideran dos escenarios propositivos y deseables, mismos que coadyuvarán a sacar a los estudiantes del pantano de la tristeza de la escritura académica rígida, sin por ello perder la lucidez y el rigor académico.

En primer lugar, es reconocer que las oportunidades y demandas para escribir son diversas a lo largo de la licenciatura. Se ganará mucho si un porcentaje significativo de todas las ocasiones que los alumnos tienen que escribir algo se les permitiera y animara a utilizar géneros y modos diversos de representación de conocimiento, tanto escritos como multimodales, incluidos la narrativa, poesía, reportajes, crónicas, entrevistas, infografías, piezas autobiográficas, textos híbridos, y expresiones multimodales, tales como videos, teatro, performance, historias digitales, entre otras formas.

En segundo lugar, cuando la escritura deba adoptar un género académico convencional, como la tesis, es imprescindible que la institución educativa en cuestión comience a expandir sus concepciones sobre lo que es un texto académico. Si algo podría caracterizar los textos es la presencia de un fuerte sentido de intervención en el mundo; es decir, de una escritura con voz y personalidad propias, con intensidad intelectual y emocional, con claridad conceptual y a menudo con giros narrativos y poéticos. Si eso no fuera suficiente para convencer de que la escritura y el discurso académicos no tienen por qué someterse a patrones rígidos e impersonales, basta decir que en todos los casos ha de tratarse de obras publicables en medios académicos arbitrados y reconocidos.

Por una obligación ética, nos vemos en la necesidad de plantear algunas sencillas estrategias, que debido a lo descubierto ahora señalamos: Se requiere pensar en la audiencia cuando se escribe, hay que planificar el texto, detenerse y releerlo o revisarlo y rehacerlo de nuevo, hasta desarrollar un comportamiento de un buen autor que les permita elaborar con altos estándares de calidad académica su trabajo de titulación.

El texto de la tesis, se puede producir, aun con las propias limitaciones de cada persona, pero siempre hay que intentar sustituir o evitar aquellos puntos que se desconozcan. Se puede evitar la palabra de la cual no se sabe la ortografía o se puede buscar circunloquios y perífrasis que sustituyan el término específico que no se recuerda. De la misma manera, se puede prescindir de los datos que se han olvidado y de los ejemplos que no se encuentren; se puede elaborar la tesis con las ideas que se tengan, aunque sean escasas, fragmentarias o poco desarrolladas. En tal caso, la tesis, es coherente y acabada, pero está clara que no será tan buena, tan precisa de lenguaje, ni tan rica de ideas como el que se hubiera podido escribir en el caso de disponer de todos los conocimientos que faltaban.

Se pueden utilizar estrategias mnemotécnicas como pensar en las palabras que se parecen a la que se busca, recordar la situación en que se aprendió, otras palabras del mismo campo semántico. Buscar índices de libros. Además, se requiere desarrollar procesos cognitivos.

Los procesos cognitivos están determinados por la forma como los lectores se relacionan con los textos. Se trata de buscar, seleccionar y reunir información. Se requiere que los alumnos no confundan antecedentes con justificación, planteamiento del problema con pregunta de investigación, marco teórico con marco de cualquier otro tipo, así como

demostrar y entender la coherencia. Interpretar hace referencia al proceso de darle sentido a algo que no está completamente referido, para lo cual el lector identifica las suposiciones o implicaciones que subyacen en una parte o en todo el texto, se trató de formarles en procesos hermenéuticos, pero aún resta mucho camino por recorrer.

Los caminos por andar quedan abiertos, sobre todo el reto de convertir a nuestros estudiantes en escritores estratégicos para que contemplen a la audiencia, planifiquen y organicen su producción coherentemente y de forma reflexiva; capaces de revisar de manera minuciosa con la finalidad de conseguir su tesis adecuada a la situación comunicativa en la que el texto se inscribe.

Así que, continuar con la asesoría de trabajos de tesis es prioridad para arribar a los niveles de desempeño deseables, es decir, acceder y recuperar/integrar e interpretar y reflexionar/evaluar. Se recomienda tomar en cuenta, tanto por parte de alumnos como de asesores, los niveles de conocimiento previos en relación a la escritura vinculada con la temática sobre la que se dispone a escribir, sus conocimientos sobre tipología textual, sus representaciones posibles sobre la audiencia o aspectos vinculados con el contexto de producción, esto es, el tema y sus intenciones de escribir una tesis.

El ser humano, privado de su capacidad narrativa, quedaría despojado en buena medida de su capacidad de compartir intereses académicos, deseos de producción, experiencias, sin las cuales no puede estimular el despliegue de sus potencialidades antropológica. Salvaguardar y potenciar esa capacidad implica favorecer no solo una genérica mejora del ser humano, sino sobre todo su formación específicamente humana y personal: la unicidad del crecimiento se revela en virtud de la unicidad de las narrativas que adquieren forma durante la relación educativa.

La tesis comprende la comunicación de los hallazgos de la investigación en un texto académico con argumentos lógicos y reflexiones creativas que ahondan en la explicación, descripción o interpretación del fenómeno estudiado... en otras palabras es el corolario del proceso de investigación que realizaron los estudiantes normalistas; es como un proceso de enculturación disciplinar que se desarrolla a través de las relaciones entre los miembros de la comunidad y los novatos; esto no quiere decir que en todos los casos la tesis sea el único tipo de documento académico para comunicar los resultados de una investigación, ni el único medio para introducirse en la investigación.

La experiencia de los alumnos estudiados está enmarcada por las formas de organización y valoración propias de cada disciplina (Bourdieu y Gros, citados por Hernández, 2017), así como por las prácticas y tradiciones cognitivas y culturales de los profesores asesores y en esa medida lo transmiten. La iniciación en el campo de la investigación, sobre todo en el espacio normalista es un proceso, que en cuanto narrativa genera entre los estudiantes la sensación de sentirse perdidos, e incluso abandonados y frustrados, porque

los resultados no siempre se advierten con claridad. Pero también es cierto que hay momentos de goce y disfrute.

La experiencia de la narrativa conlleva un proceso de autodescubrimiento de las propias debilidades y fortalezas como de las posibilidades de alcanzar un objetivo con disciplina y trabajo sistemático. En ese recorrido, adentrarse en las prácticas de narrativa permiten avanzar en el reconocimiento de uno mismo como un autor en el campo. Los alumnos destacan los sentimientos de satisfacción, pero también de ansiedad que genera el desarrollo de la tarea que llega a tornarse compleja y es saber reconocer los momentos de saturación, saber generar equilibrios entre las diversas etapas del trabajo y facetas de la vida, aprender a buscar los apoyos necesarios, saber reconocer que la tesis es un trabajo académico que necesita nutrirse de variadas fuentes de inspiración.

Aprender a investigar les significó poner a prueba las habilidades, conocimientos y actitudes que suponían tener; es una actividad exigente que pone en evidencia el lado humano del trabajo científico, que enseña que los resultados más acabados no se obtienen en el primer intento, sino a través de la implicación y el compromiso constante que cada quien asume en su propio trabajo. Los estudiantes valoran el esfuerzo institucional a propósito de los trabajos de tesis, porque la institución confió en sus temas y trabajos de investigación. De nuestra parte, solamente se ha querido asumir como propio el credo de Gay Talese: “Decir la verdad sin ofender”. Hay que enseñar a escribir no sólo para describir una identidad y una personalidad preexistentes, sino para crearla y recrearla en el proceso de enunciarla.

REFERENCIAS

- Abric, Jean Claude (2004). Metodología de las representaciones sociales. En A., Jean Claude (coordinador). *Prácticas sociales y representaciones, Filosofía y Cultura Contemporánea*. México: Ediciones Coyoacán, pp. 53 y ss.
- Aguayo Rousell, Hilda Berenice (Coordinadora) (2013). *Investigación en la escuela: El sentido de los datos desde la tradición comprensiva*. México: UNAM.
- Balduzzi, E. (2017) la capacidad narrativa como fuente de desarrollo de la persona en perspectiva educativa, En EDETANIA 51 [JULIO 2017], 147-156, ISSN: 0214-8560. Disponible En: <file:///C:/Users/Equipo%2007/Downloads/Dialnet-LaCapacidadDeResponderAlExterior-6271849.pdf> Consultado el día 26/09/2018.
- Cassany, D. (2006). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Díaz. B., L. Torruco, D., U. Martínez, H. M. La entrevista, recurso flexible y dinámico, En *Revista Investigación en Educación Médica*, vol. 2, núm. 7, julio-septiembre 2013, pp. 162-167. Disponible En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009> Consultado 26 Septiembre 2018.
- Espino, D. S. Barrón, T.C. (2017). *La lectura y la escritura en la educación en México. Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro*, México: IISUE www.iisue.unam.mx/libros.
- Foucault, M. (2005). *¿Qué es un autor?* México: Ediciones Gandhi.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI.
- Goffman, E. (2009). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hernández, Z. G. (2017). *Agencia, voz y Ethos en conflicto. La escritura académica como experiencia de silenciamiento*, En *La lectura y la Escritura en la educación en México. Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro*, Sandra Espino Datsira y Concepción Barrón Tirado, México: IISUE.
- Jodelet, Denise (1985), *La representación social: Fenómenos, concepto y teoría*. En Serge Moscovici, *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales*, Madrid: Paidós.
- Jodelet, Denise (1985), *La representación social: Fenómenos, concepto y teoría*. En Serge Moscovici, *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales*, Madrid: Paidós.

- Moscovici, Serge (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, Serge (2012). *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Moscovici, Serge/Marková, Ivana (2008). La presentación de las representaciones Sociales, diálogo con Serge Moscovici, En Castorina, José. Antonio (2008), *Representaciones Sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona: Gedisa.
- Pereira de Sá, C. (1998), *A construação do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Piña, Osorio, Juan Manuel (Coordinador) (2004). *La subjetividad de los actores de la educación*. México: IISUE/UNAM.
- Ramírez, G. R.G. Pérez. C. B. Y. Soto, B.A.K et. alt., (2017) *Desarmando el rompecabezas en torno a la experiencia de elaboración de una tesis de maestría*, En Revista Perfiles vol. XXXIX, núm 155, 2017/ISSUE-UNAM.
- Rodríguez, Salazar, Tania (2009). Sobre el potencial teórico de las representaciones sociales en el campo de la comunicación. En *Comunicación y Sociedad*, Nueva Época (enero-junio 2009), pp. 11-36.
- Wagner, Wolfgang/Elejabarrieta, F. (1996). Representaciones sociales. En Morales, F. *Psicología social*. México: Mc Graw Hill, pp.814-842.
- Wagner, Wolfgang/Hayes Nicky (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La Teoría de las representaciones sociales*. Madrid: Anthropos.
- Secretaría de Educación Pública.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS, UNA APERTURA PARA MEJORAR LOS PROCESOS DE FORMACIÓN

Leonardo Caballero Serrano

caballeroleal2@gmail.com

Clara Celia Sarabia Morán

claracelia@hotmail.com

Jorge Gerardo López Coutigno

jorge.lopez@iebem.edu.mx

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

RESUMEN

El presente trabajo examina mediante una metodología mixta a tres generaciones de formadores de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla (ENUFC) para identificar la manera en que participan para generar prácticas pedagógicas alternativas, a través de la revisión de la valoración hacia acciones pedagógicas por las que se inclinan, sin confrontar a las mismas prácticas, sino aquellas que les han funcionado, esto con la

intención de impactar en los procesos de formación y desarrollar la potencialidad creadora de los estudiantes normalistas; posiblemente con ello se contribuya a mejorar los procesos de formación de formadores y a enriquecer la educación normal.

PALABRAS CLAVE: formadores, prácticas pedagógicas alternativas, procesos de formación, potencialidad creadora, estudiantes normalistas, educación normal.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En estas dos décadas del siglo XXI, la formación docente en las escuelas normales se ha visto envuelta en escenarios de transformaciones educativas, tanto curriculares como de política educativa. Sin embargo, uno de los desafíos para coincidir en este movimiento de cambio educativo es que los formadores de formadores vislumbremos la apertura a lo inédito, a la búsqueda de proyectos creadores para con nuestros estudiantes. Aventurarse a caminar sobre las mismas prácticas que el siglo XX nos heredó, nos llevaría a repetir la tradición sin

detenernos a mirar lo que hacemos de manera diferente. Apropiarnos de esta postura nos articula con el contexto de cambio que a nivel nacional e internacional estamos viviendo.

Esta búsqueda de renovación educativa se inserta en un contexto que es coyuntural por el inicio de un nuevo siglo, donde se articula el pasado y el futuro, la tradición y la modernidad, ruptura y posibilidad, incertidumbre y esperanza, procesos que están replanteando los paradigmas tradicionales y la reinención de utopías (Ainsa, 1997), para responder a una nueva realidad cada vez más compleja, incierta y cambiante.

En este entramado de políticas educativas, se ha insistido en que uno de los aspectos prioritarios de los sistemas educativos, lo constituye la formación del profesorado (Robalino Campos & Körner, 2006). Es por ello que las escuelas normales y sus formadores juegan un papel protagónico para integrarse tanto a los procesos de cambio que a nivel mundial se están presentando, como a las políticas de transformación educativa y a las exigencias de propiciar cambios profundos en los procesos de la formación de docentes.

En el sexenio pasado como parte de la reforma educativa fomentada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), se impulsó una consulta regional y nacional para proponer alternativas de mejora para el modelo educativo de las escuelas normales. Entre algunas de las conclusiones de estos foros nacionales rescatamos aquella que tiene que ver con los formadores de docentes, de quienes se destacan carencias de actualización para enfrentar los retos que demandan los nuevos profesores; formadores de reciente ingreso que no cuentan con el perfil mínimo para garantizar la calidad en la formación de maestros; una docencia poco innovadora, rutinaria y burocratizada (DGESPE, 2015).

Contribuir al cambio educativo desde las escuelas normales, ha sido uno de los retos que históricamente se ha depositado en estas instituciones formadoras de docentes. Sin embargo, las exigencias que se reclaman desde las escuelas de educación básica y desde la sociedad, han mostrado que los esfuerzos que se han emprendido no han sido suficientes para impactar de manera trascendente en la búsqueda de cambio para la educación pública mexicana. Algunos investigadores han señalado que la “tradicción normalista mexicana parece enclavada en el pasado, en lo dado, en lo instituido... donde los diversos movimientos, los cambios y las reformas no se articulan con ninguna alteración...” (Ducoing Watty, 2013, pág. 9), que responda a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad contemporánea. Ducoing resalta que el punto medular se ubica en cómo se está entendiendo a la formación docente.

Pasando del nivel nacional al nivel estatal, objeto de nuestra indagación, tenemos que, del cúmulo de escuelas normales del país, en el Estado de Morelos se encuentra la *Escuela Normal Urbana Federal Cuautla*. Desde 1975, los esfuerzos por parte de los formadores de maestros de esta Escuela Normal, han sido significativos ya que desde sus propias posibilidades y limitaciones han contribuido a la formación de maestros que se han integrado en la educación pública del estado de Morelos y de México.

En el presente estudio nos parece pertinente examinar en qué medida los formadores de esta escuela normal incorporan acciones y procesos de crítica y/o creatividad para cambiar y modificar realidades de la formación docente que lleven a proponer prácticas pedagógicas alternativas que atiendan las carencias y requerimientos de la educación normal en nuestro país. Este panorama amerita estudiarse, sobre todo por el desafío que la escuela normal enfrentará en el presente y en el futuro para reencauzar su papel hacia procesos de cambio en la formación de maestros.

Pregunta de investigación

¿Cómo podrían participar los formadores de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla para generar prácticas pedagógicas alternativas?

MARCO TEÓRICO

Para acercarnos a comprender la complejidad de estas instituciones formadoras de docentes. H. Giroux, 1992, nos recuerda que existe una articulación entre las actividades cotidianas, la institución y la sociedad más amplia. De igual forma será menester devolver a la *Escuela* el reconocimiento de ser un espacio sociocultural donde se dan procesos de reproducción y producción, es decir, relaciones sociales, prácticas, cultura, percepciones, subjetividades que inciden para provocar cambio o tradición; se resalta de manera especial que las escuelas no solo son sitios de reproducción sociocultural, sino son también *sitios para crear y para la constitución de sujetos sociales*, lo cual nos lleva a entender a la educación como un proceso de práctica social compleja, productora, reproductora y transformadora de sujetos (Puiggrós, 2003).

A finales del siglo XIX en Europa se establecen los sistemas nacionales de educación y con ello se constituye la *Escuela* como el centro esencial para la formación humana. En su devenir histórico y social se han dado distintos intereses, sobre todo por los proyectos políticos de los Estados y la finalidad que se ha otorgado a la institución escolar, especialmente “diseñada para conservar, transmitir e inculcar la cultura canónica de una sociedad” (Bourdieu, 1975, pág. 168), sin embargo, la cultura escolar de “la escuela de los sistemas nacionales de educación sólo glosa, comenta, anota los conocimientos creados y en muy pocas ocasiones crea saber, produce conocimiento” (Primero Rivas & Beuchot Puente, 2006, pág. 30).

Es la escuela una de las instituciones culturales, donde se constituyen sistemas simbólicos compartidos, formas de interactuar, participar y trabajar juntos, procesos de construcción y utilización de significados, conceptos, discursos compartidos, donde se

entraman explicaciones y comprensiones, pero también creencias, deseos, intenciones y compromisos (Bruner, 1991).

A la escuela le inviste una función de conservación cultural, para ser parte de las instancias que pretenden el monopolio de la legitimidad cultural, pero como parte de un campo intelectual, caracterizado como un sistema de líneas de fuerza, conformado por agentes que se oponen y se agregan (Bourdieu, 1975), nos adentra a la complejidad de entender cómo en la propia escuela se entreteje o podría estar implícito *el rumbo de los proyectos creadores*.

Para una mejor comprensión del objeto de estudio que se pretende construir, uno de los ejes clave en esta búsqueda de transformar la formación docente, inicia con los propios maestros de las escuelas normales, quienes *emergen* en este escenario como uno de los elementos centrales ya que con su práctica e intervención juegan un papel decisivo para las propuestas educativas que se intenten impulsar; de acuerdo con H. Giroux, 1992, los maestros no sólo reciben información sino también la producen y la median, además incorporan procesos de resistencia y prácticas alternativas. *La práctica pedagógica alternativa* tiene que ver con el *proceso* de intervención que realizan los formadores para con sus estudiantes, pero de manera especial aquella que se orienta a la construcción cognitiva, volitiva, motivante y actuante, como lo refiere Beuchot, 1996, para contribuir al desarrollo de potencialidades creadoras.

Examinar dicho proceso pedagógico alternativo y comprender cómo incide en la construcción de nuevo conocimiento y la importancia de éste para impactar en nuevas prácticas pedagógicas de los futuros maestros, nos lleva a revisarlo desde su complejidad y sus procesos ya que éstos implican un cambio o una serie de cambios que constituyen el curso de acción de determinadas relaciones articuladas entre los distintos elementos del acto formativo (García, 2013).

Por esa misma razón, es de capital importancia determinar lo que los mismos profesores opinan y creen respecto de su propia actividad. Por ello, idear una forma idónea de acercarnos a eso que piensan, para ver su capacidad de enriquecimiento y transformación, puede llegar a constituir el núcleo del objeto de estudio de este trabajo.

Una vez conocido lo que piensan, como punto de partida, entonces se podrá determinar cuáles son las posibilidades de instaurar prácticas alternativas y cómo podrían provocarse las mismas. Muy probablemente este acercamiento a su forma de pensar generaría una *apertura* ante la rutina de la cotidianidad educativa, a la vez que permitiría encontrar los mejores cauces para propiciar los cambios necesarios. En efecto, ya sabemos que se seguirán dando reformas educativas, pero mediante este conocimiento podría encontrar un eje de transformación, conformado por el potencial mismo de los profesores, a partir del cual, independientemente de las reformas educativas, se sentarán bases en los formadores de formadores para contribuir a generar propuestas pedagógicas que puedan servirles de faro en los procesos de formación de maestros.

METODOLOGÍA

La indagación que guió esta investigación enfocada a la búsqueda de una opinión de los formadores de formadores de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla, responde a una metodología cuantitativa, tendiente a establecer frecuencias. Pero al mismo tiempo tuvo un rasgo cualitativo, ya que la opinión que se buscaba esclarecer respondió a determinar a una valoración que los formadores otorgan a una determinada acción pedagógica, lo cual es totalmente cualitativo. Esta articulación de paradigmas nos llevó a abordar un enfoque mixto. Este enfoque articula datos cuantitativos y cualitativos, para aproximarse de una forma más amplia al objeto de estudio, para analizarlo en su complejidad y percibirlo desde distintos niveles.

“Los enfoques mixtos logran obtener una mayor variedad de perspectivas del problema: frecuencia, amplitud y magnitud (cuantitativa), así como profundidad y complejidad (cualitativa); generalización (cuantitativa) y comprensión (cualitativa)” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010, pág. 550).

Como una aproximación para comprender la opinión de los formadores de formadores de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla, sobre cómo generar *prácticas pedagógicas alternativas*, se aplicó un cuestionario de nueve preguntas con respuestas de opción múltiple a tres grupos de generaciones diferentes, uno conformado por la generación de recién ingreso, un segundo por la generación media y un tercero por la generación mayor, con la finalidad de abarcar la totalidad de 50 docentes que laboran en esta institución. Las generaciones quedaron organizadas de la siguiente forma: la generación joven de 1 a 10 años, integrada por 27 docentes; la generación media de 10 a 20 años, integrada por 11 docentes; la generación grande de 20 a más años, integrada por 12 docentes. De la totalidad de cuestionarios se lograron recabar los siguientes: 15 de la generación joven lo cual nos da un 55%; 7 de la generación intermedia lo cual nos da un 63%; 10 docentes de la generación mayor, lo cual nos da un 83%. Como muestra estratificada nos da un total de 32 docentes, igual al 63% del total de la población docente.

De entrada, se buscará identificar aquellas valoraciones que sobre las acciones pedagógicas alternativas tienen mayor impacto para mejorar los procesos de formación docente inicial. Se espera que los hallazgos encontrados sirvan de base para enriquecer los procesos de formación de maestros en esta institución y/o en demás escuelas normales del estado de Morelos y, de ser posible, de México.

Resulta obvio que la heterogeneidad de la población mostrará diferencias en sus valoraciones, pero será interesante encontrar cuál de los tres grupos privilegia acciones pedagógicas alternativas que puedan abrir nuevos derroteros para enfrentar con mayores

posibilidades las exigencias académicas que reclama el siglo XXI. El instrumento tiene un enfoque enmarcado en la teoría piagetana, caracterizado por acciones pedagógicas que buscan la construcción de conocimiento y reorientar desde ellas posibles rupturas, nuevos cauces y derroteros y, quizá, replantear formaciones tradicionales.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

¿Qué distingue a cada maestro ante la producción o la reproducción?, quizá también entre la tradición y la innovación o entre la imitación y la creación; resulta curioso que cada maestro tendrá una lectura, percepción e interpretación de la realidad educativa, incluso pueden tener alternativas, pero también tendrán sus diferencias, semejanzas y entre ellas una analogía intermedia.

En palabras de Bourdieu, a cada maestro le distinguirá su propio habitus, ya que “ellos son operadores de distinción” (Bourdieu, 2015, pág. 31).

Habrá una distancia enorme entre las dos posturas, sobre todo si entendemos a la realidad social como *movimiento* en un proceso que articula lo dado y lo dándose (Gómez Sollano & Zemelman, 2006), con la que se relacionaría al maestro productor, y si la realidad es estática, inmóvil, dada, terminada, esta tendrá relación con el maestro reproductor.

La distinción de un maestro productor y uno reproductor radicará en la forma de enfrentar a la realidad –escolar- como lo deja entrever Hugo Zemelman, 1998. Es posible que este aspecto sea clave para provocar, invitar y desafiar cognitivamente a los estudiantes, para ir más allá de lo inmediato y construir junto con ellos el proyecto creador.

En la actuación de los maestros, es posible que se tengan prácticas docentes heterogéneas, que lleven a distintas direcciones y/o formaciones docentes, es decir, un maestro productor guiará hacia procesos de formación donde destaque la apropiación, crítica, creatividad y transformación de la persona y de su comunidad. Un *maestro productor* tendrá infinidad de momentos creativos que impacten en el cambio de la realidad educativa, a partir de la problematización de la realidad, la visualización de posibilidades, el desarrollo de pensamientos divergentes y la activación de las potencialidades del pensamiento; mientras que un *maestro reproductor* tenderá a la repetición de las acciones, a la mera transmisión del conocimiento y a la ejecución de programas, a la rutina, a la copia, fijando tendencias y estereotipos, no admiten condiciones cambiantes, priorizando el formalismo y la imitación. Este último puede incidir al bloqueo u obstáculo para el desarrollo de la creatividad, como también lo puede limitar un maestro autoritario, excesivamente normativo, que busque la conformidad, la inmediatez y el excesivo control (Martínez Llantada & Guanche Martínez, 2013).

En el espacio de la educación escolar es donde se dan estos dos procesos tanto de producción y reproducción. Ambos procesos impactan de manera determinante en la construcción de conocimiento, en la forma de relacionarse con la realidad social y en la forma de comprender y enfrentar la vida y el mundo. Algunos especialistas señalan que históricamente ha sido más dominante el segundo proceso, “producimos conocimientos o simulamos que lo hacemos; o más grave aún, reproducimos saberes escolares inocuos, útiles a nuestros alumnos solo para sacar calificaciones, y perpetuar la ignorancia construida” (Primero Rivas & Beuchot Puente, 2006, pág. 97).

Entre las semejanzas de los formadores de formadores podemos señalar que son caracterizados como *sujetos pedagógicos*, es decir, sujetos cognoscentes, dotados de emoción, afecto y voluntad, capaces de intervenir decisivamente desde los espacios del aula y la misma escuela, para construir nuevas relaciones pedagógicas, que permitan enfrentar las exigencias educativas del presente y del futuro. La intervención pedagógica se cristalizaría en la búsqueda de nuevas posibilidades y nuevos horizontes, esta sería la finalidad de la intención cognoscente y volitiva del sujeto pedagógico, ya que la voluntad se entiende “no como un mero acto subjetivo de deseo, sino como una capacidad de reactuación del hombre frente a sus circunstancias” (Gómez Sollano & Zemelman, 2006, pág. 78).

En la actuación de los maestros interesa escudriñar ¿cómo se expresa su potencialidad pedagógica para incidir en formas de intervención pedagógica creativas, críticas y visionarias?, quizá en ello radique también su diferencia y la alternativa en este trabajo de investigación, para contribuir a mejorar los procesos pedagógicos de formación docente y la actuación de los futuros maestros de educación básica

Buscar la posibilidad de cambio desde los formadores de formadores de las escuelas normales, es reconocerles en su potencialidad para abrir nuevas rutas en la formación de maestros, redescubrir lo que hemos olvidado y construir alternativas que lleven a lecturas diferentes de la realidad educativa y que impacten en la formación de los futuros maestros de la educación básica.

Pensar en una distinta formación nos remite a comprender que la realidad social “no está dada ... está más bien dándose en un proceso de cambios y transformaciones permanente e intenso” (Gómez Sollano & Zemelman, 2006, pág. v), de ahí la necesidad de abrir el razonamiento a posibilidades múltiples y no reduccionistas y únicas. La posibilidad de abrir el pensamiento requiere, de acuerdo con Zemelman, de un proceso constante de problematización, que explore un abanico de relaciones posibles, más allá de los meros contenidos que propone la propia teoría y entender al espacio educativo como la articulación de realidades emergentes.

RESULTADOS

La planta docente de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla actualmente está compuesta por 50 profesores, quienes tienen diferente antigüedad, experiencia, formación, instituciones de formación, incluso edades, lo cual les proporciona distinciones como formadores de formadores. Por lo que para una mayor comprensión de las opiniones respecto a cómo podrían participar para generar prácticas pedagógicas alternativas, parece pertinente ubicarlos por generaciones y por antigüedad en el campo de la formación docente.

Resultará interesante reconocer las semejanzas y diferencias de las tres generaciones, en especial nos permitirá comparar las acciones pedagógicas que valora cada generación. De entrada, las opiniones que destacan de cada generación, constituyen un rumbo hacia dónde dirigirnos como escuela normal, para sugerir cómo podríamos participar en nuestras intervenciones docentes, junto con nuestros estudiantes.

1.- ¿Qué acciones pedagógicas han tenido mayor éxito en su práctica docente?

Los formadores de la generación joven se inclinan por la *problematización de conocimiento*. Los de la generación mediana destacan a la aplicación de un *método expositivo*. La generación grande destaca la *problematización de contenidos*. Las tres generaciones nos permiten apreciar dos acciones pedagógicas antagónicas que están dominando en los procesos de la formación de maestros.

2.-¿Cómo promueve la participación creadora de los estudiantes en clase?

Las tres generaciones presentan rasgos heterogéneos: la generación joven trabaja aplicando *técnicas de debate y discusión e interactuando con los objetos de estudio*. La generación mediana se inclina por la *participación individual*. La generación grande se diversifica en sus prácticas, tiene varias opciones: *fomentando el trabajo en equipo, aplicando técnicas de debate y discusión, interactuando con los objetos de estudio, y produciendo textos escritos*, posiblemente se atribuya a su experiencia, aun así le da poco aporte al trabajo individual.

3.- ¿Cómo interviene en la creación de nuevas prácticas pedagógicas de los futuros maestros? Las generaciones jóvenes sobresalen tres acciones pedagógicas: *promoviendo una actitud abierta hacia lo otro, formando en la búsqueda de la posibilidad, inventando y resolviendo problemas educativos*. La generación mediana se concentra en dos de ellas con el mismo nivel de opinión: *promoviendo una actitud abierta hacia lo otro e inventando y resolviendo problemas educativos*. La generación grande sobresale la práctica de *promover una actitud abierta hacia lo otro*.

4.- ¿Cuáles acciones pedagógicas contribuyen a la mejora de los procesos de formación docente? La generación joven sobresale de manera notoria la acción pedagógica de *articular la experiencia-reflexión-teoría*. La generación mediana, sobresalen la *participación autónoma del estudiante y la articulación de experiencia-reflexión-teoría*. La

generación mayor, sobresale de manera notoria la *reconstrucción de la práctica pedagógica*, esto llama la atención porque en la escuela normal, a lo largo del proceso de formación docente, hay una participación de prácticas profesionales con las escuelas de educación básica y se regresa a la normal a reconstruir este proceso.

5.- ¿Qué acciones pedagógicas promueven la ruptura en la práctica tradicional docente? La generación joven se concentra *mayormente en confrontar la teoría- práctica y elaborar nueva teoría*. La generación mediana sobresale dos, *enfrentar epistemológicamente la práctica docente y confrontar la teoría-práctica y elaborar nueva teoría*. La generación grande trabaja más con *enfrentar epistemológicamente la práctica docente*.

6.- ¿Qué acciones pedagógicas inciden para que un proceso docente sea creativo? La generación joven sobresale *fomentar las ideas diversas entre los estudiantes*. La generación mediana destaca el *fomento de las ideas diversas entre los estudiantes*. La generación grande tuvo mayor opinión en *fomentar las ideas diversas entre los estudiantes y trabajo en equipo para la producción de conocimiento original*.

7.- ¿Qué acciones pedagógicas contribuyen a la construcción de nuevos conocimientos en los futuros docentes? La generación joven sobresale el *dominio de contenidos disciplinares y pedagógicos*. La generación mediana tuvo mayor opinión en *planteamiento creativo de problemas complejos*. La generación grande se concentra en igualdad de opiniones en tres acciones: *dominio de contenidos disciplinares y pedagógicos, planteamiento creativo de problemas complejos y práctica de las ideas creativas*.

8.- ¿Cómo desarrollar la potencialidad creadora con la intervención docente en la escuela normal? La generación joven sobresale de manera notoria la acción pedagógica de *organizando formas de trabajo conjunta en colaboración*. La generación mediana tiene mayor valoración por la acción de *organizando formas de trabajo conjunta en colaboración y analizando la realidad educativa local, nacional e internacional*. La generación grande trabaja en mayor valoración en *impulsando prácticas pedagógicas productivas de nuevos sentidos*.

9.- ¿Cuáles podrían ser en su opinión aquellas acciones pedagógicas que dan rumbo al nacimiento de proyectos creadores? Las generaciones joven, mediana y grande dan prioridad al *fomento de la investigación educativa*.

CONCLUSIONES

Las presentes acciones pedagógicas permiten dar cuenta de lo que piensan y creen los propios maestros, sus opiniones de lo que hace falta para estar a la vanguardia, la innovación y proponer nuevos rumbos a la práctica de los formadores y a la formación de maestros. Este abanico de prácticas docentes nos permite dar cuenta de las valoraciones de tres generaciones diferentes, de las posibilidades que comparten para aproximarnos a la complejidad de las prácticas pedagógicas alternativas.

Plantear un rumbo definido, claro, sólido, que independientemente de las reformas educativas, nos muestre una posible ruta para tomar el camino que nos lleve a la transformación del campo de la formación docente. Es decir, necesitamos caminar con un mapa epistémico, que guie hacia la dirección de la práctica pedagógica alternativa. Esta última nos permite una apertura epistemológica, para fijar los “puntales” necesarios que sostengan las acciones complejas que llevan a la creación y construcción de conocimiento y al nacimiento de proyectos creadores.

Llegar a este punto nos enfocó a mirar con ojos de asombro aquellas acciones pedagógicas sobresalientes entre la opinión de los formadores de las tres generaciones y meditar cuáles dan sin titubeo una apertura hacia el proceso de construcción y cuáles necesitan posiblemente cuidar el punto de inicio, para “apuntalar” la estructura cognitiva y avanzar con paso sólido y seguro a la búsqueda de cambio educativo.

REFERENCIAS

- Ainsa, F. (1997). *La reconstrucción de la utopía*. México: Correo UNESCO.
- Beuchot, M. (2012). *Interpretación y construcción del mundo*. D.F., México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Beuchot, M., & Arenas - Dolz, F. (2008). *Hermenéutica de la encrucijada*. España: Anthropos
- Bourdieu, P. (1975). Campo intelectual y proyecto creador. En M. Barbut, P. Bourdieu, M. Godelier, & Otros, *Problemas del estructuralismo* (págs. 135-182). México: Siglo veintiuno editores,sa.
- Bourdieu, P. (2015). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1995). *La reproducción*. D.F., México: Fontamara.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- DGESPE. (2015). *Conclusiones foros de consulta en normales*. D.F., México.
- Ducoing Watty, P. (2013). Los otros y la formación de profesores. En P. Ducoing Watty, *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (págs. 9-23). D.F. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Verdad y Método Tomo I*. Salamanca, España: Sigueme.
- García, R. (2013). *Sistemas complejos*. Barcelona, España: Gedisa.
- Giménez, G. (1997). La sociología de Pierre Bourdieu. *Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM*, 22.
- Gómez Sollano, M., & Zemelman, H. (2006). *La labor del maestro: Formar y Formarse*. D.F., México: Pax México.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Hersch, J. (2010). *El gran asombro. La curiosidad como estímulo en la historia de la filosofía*. Barcelona: Acantilado.
- Martínez Llantada, M., & Guanche Martínez, A. (15 de 02 de 2013). www.gogle.com.mx. Recuperado el 9 de 06 de 2015, de Material base educación de la creatividad: <http://yakuza.ga/index.pl/zh/20/http/es.slideshare.net>

- Mureddu Torres, D. C. (2012). *La construcción del objeto. Enigma o proceso*. Cuernavaca, Mor; México: Digital.
- Piaget, J., & García, R. (2016). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI.
- Primero Rivas, L. E., & Beuchot Puente, M. (2006). *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*. D.F, México: Primero Editores.
- Puiggrós, A. (2003). Recaudos metodológicos. En A. Puiggrós, & M. Gómez, *Alternativas Pedagógicas* (págs. 299-327). Argentina: Miño y Dávila editores.
- Ricoeur, P. (2001). *Ideología y utopía*. Barcelona: Gedisa.
- Robalino Campos, M., & Körner, A. (2006). *Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona, España: Antropos.
- Zemelman, H. (2003). Integración y tendencias de cambio en América Latina. Formación de sujetos y perspectivas de futuro. En A. Puiggrós, & M. Gómez, *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación Latinoamericana* (págs. 37-51). Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

VALORACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE: UNA MIRADA DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN

Martina Milagros Robles Sánchez
direccion.general@isencolima.edu.mx
María Dolores Jáuregui Magaña
dolores.jauregui@isencolima.edu.mx
Arturo Munguía Velázquez
arturo.munguia@isencolima.edu.mx

Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima

RESUMEN

La evaluación en su sentido formativo es una práctica que constantemente presenta nuevas aplicaciones en educación. En las escuelas normales, es notorio su uso con diferentes propósitos. En el Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima se incursiona en analizar el trabajo académico frente a grupo, mediante la construcción del concepto Desempeño docente a través de cinco dimensiones que permitan explorar las áreas de oportunidad: planeación, aprendizaje, enseñanza, ambientes de aprendizaje y evaluación. Este esta investigación inicia con la aplicación de una encuesta de opinión del normalista, aunque la ruta contempla integrar paulatinamente otros elementos que permitan

al titular del curso o asignatura analizar su práctica al conformar un portafolio de evidencias. Tal puesta en marcha, echa mano de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para mantener una visión panorámica que mejore la calidad educativa del servicio que en esta institución se oferta. Este es un reporte parcial de una investigación correlacional mediante la aplicación de una encuesta que refleja el nivel de satisfacción de la comunidad normalista a manera de heteroevaluación, donde se construyen los primeros rasgos institucionales deseables de Desempeño Docente.

PALABRAS CLAVE: evaluación, desempeño docente, planeación, aprendizaje, enseñanza, ambientes de aprendizaje.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La práctica reflexiva es aquella que permite localizar fortalezas y debilidades que inciden en la innovación y fortalecimiento. Para ello, se considera pertinente vincular uno de los elementos que fortalecen el trabajo docente; la evaluación. Así pues, en la historia de la Evaluación se la ha tenido como instrumento de diferenciación o como un recurso para categorizar en un nivel relacionado con la percepción económica en estrecha vinculación con la cantidad de conocimientos; un programa de remuneración diferenciada. Una práctica de poder. Ahora la evaluación cambia de estrategia en la que es necesario documentar lo que se hace (Ibarra Colado, 2000, pág. 3).

La eficiencia de la evaluación mediante juicios acerca de la calidad, relevancia, pertinencia o metas cubiertas por la evaluación (metaevaluación) es descrito por Stufflebeam, 1981 citado por Elizalde (2008, pág. 11). Por su parte, Arbesú García y Rueda Beltrán (2003) categorizan el trabajo académico en a) lo que el docente hace en su trayecto formativo profesional b) lo que hace el docente al interior de aula y su relación con otros docentes. Es aquí donde inicia un proceso: evaluar desempeño docente.

Evaluar el desempeño docente es complejo debido a que las actividades y funciones cambian con el tiempo. El punto de partida radica en qué enseñar y qué aprender atendiendo el contexto en donde sucede.

La práctica de evaluación en el ISENCO (Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima) tiene referencias históricas para verificar cobertura de programas mediante cohortes temporalmente establecidos. Los resultados describían logros del alumnado, pero no constituían un punto de reflexión del titular en la asignatura. En esta experiencia se refleja que la evaluación era el instrumento y no la problemática que encierra.

Existen también incursiones institucionales que semestralmente vinculaban los resultados de un examen exploratorio de contenidos con el desempeño. En esta etapa quedaron pendientes propósitos por retroalimentar los resultados ya que sus efectos eran sumamente conductuales. Posteriormente se puso en marcha la evaluación del desempeño docente mediante un cuestionario de opinión. Se aplicaba a los estudiantes normalistas, presentaba una serie de indicadores asistemáticos.

A partir de 2016 se exploran experiencias aportadas por la DGB (Dirección General de Bachilleratos) en la que el desempeño docente se estudia mediante varios instrumentos y diversas instancias; la meta se centra en la conformación de un portafolio de evidencias que permitan la reflexión sobre procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo el contexto.

Las primeras experiencias se enfocaron en explorar diagnósticamente un cuestionario de opinión del normalista; permitieron rediseñar un instrumento de opinión sobre el desempeño del titular clasificando los indicadores en cinco dimensiones: Planeación, Aprendizaje, Enseñanza, Ambientes de aprendizaje y Evaluación. La reorganización de los

indicadores de desempeño partió del análisis de los Acuerdos Secretariales 649 y 650 que describen las competencias profesionales y genéricas del docente en su formación inicial. No obstante, este instrumento que recoge el nivel de satisfacción del normalista con respecto al docente titular pasa a una tercera revisión en la que un cuerpo de docentes analiza las fortalezas y debilidades encontradas y que permita la retroalimentación. Se pretende ofrecer una serie de oportunidades para profesionalizar el trabajo docente. La aplicación del cuestionario de opinión del normalista fue general, todos los Campus del ISENCO participaron y los resultados fueron analizados a partir de la perspectiva de los planes operantes en las licenciaturas, es decir; por rasgos del perfil de egreso en los planes anteriores a la Reforma y Trayectos formativos los posteriores.

La evaluación que se propone es formativa en tanto que pretende transformar la problemática compleja al identificar las áreas de oportunidad y lograr la profesionalización del docente. A la vez, se asume como una circunstancia que transforma la práctica mediante procesos de comprensión y reflexión en la que participan diversos actores. El acompañamiento en el proceso es sumamente importante.

Es deseable que la evaluación formativa se fortalezca creando equipos de trabajo para observar la práctica educativa de pares. También es necesario la creación de equipos de trabajo que centren su atención en el proceso de asesoría, sobre todo en los casos de docentes nóveles. También es ineludible delimitar metas a corto, mediano y largo plazo que permitan observar la mejora de la práctica y el espacio académico. Conviene reconocer que la evaluación está sujeta a posibilidades y límites, pues existen imponderables que están fuera del control.

MARCO TEÓRICO.

La exploración de reportes de investigación con respecto al tema “desempeño docente” se enfocó en aportes localizados en Redalyc. En esta etapa son latinoamericanos (Argentina, Colombia, Ecuador, México, Perú y Uruguay), cuyo periodo de realización va de 2004 al 2017. Con respecto al nivel identificado en sus aportaciones investigativas son: perceptual en un 64%, comprensivo 24%, integrativo 6% y aprehensivo 6%.

El nivel de la investigación se determinó en función de la profundidad de estudio del tema *desempeño docente*; así pues, se conoce que son: Perceptual 65% (cuando su intención era describir o explorar; predominantemente), Comprensivo 23% (al proponer, predecir, explorar), Aprehensivo 6% (si la intención pretendía, comparar o analizar) e Integrativo 6% (cuando se trató de: evaluar, confirmar o modificar).

Por su parte, el objetivo general engloba el interés del investigador por dar respuesta a la pregunta que moviliza la investigación.

El tipo de investigación permitió vincular, tanto a los objetivos general y específicos con la manera en la cual se aborda el tema de estudio; en concordancia con: las técnicas, métodos, instrumentos y procedimientos. A continuación, se nombran los principales: exploratoria, descriptiva, correlacional, analítica o crítica, comparativa, explicativa, predictiva, proyectiva, interactiva, confirmatoria, evaluativa.

En la siguiente tabla se muestra la cantidad de reportes con respecto al tipo de investigación emprendida. Destaca el 41% de ellas de tipo correlacional, 23% investigación descriptiva y 18% proyectiva; y otras de menor porcentaje.

Estado del arte: Desempeño docente



En *investigaciones descriptivas*, (De Chaparro, Romero F, Rincón C., & Jaime G., 2008); (Coronado Suárez & Estupiñan Aponte, 2012); (Dimaté Rodríguez, Tapicero Celis, & al., 2017) rescatan el imaginario social con respecto a desempeño docente del que no hay uniformidad, sino tendencias. Es conveniente otorgar significado a las funciones que los actores educativos realizan. En suma, focalizar la práctica considerando las necesidades sociales, la pedagogía y enfoques de enseñanza, así como la interacción en el ámbito educativo. Los retos cercanos apuntan a: 1. Conceptuar desempeño docente. 2. Redefinir la práctica pedagógica con base en necesidades actuales. 3. Asumir los roles de participación.

Con respecto a *investigaciones proyectivas* (Rueda Beltrán, 2009), propone la pedagogía por competencias y su concordancia con los ambientes de aprendizaje idóneos sustituyendo la evaluación sumativa por una formativa.; (Sandoval M., 2009) por su parte propone, edificar el perfil profesional docente en el sentido de reformar condiciones laborales, optimizar gestión institucional y mejoramiento de la formación inicial, mediante una evaluación de calidad tanto de propósitos, como de procesos.

Por su parte, la *investigación analítica o crítica*, Luna Serrano (2004) observa el propósito de la evaluación en sentido administrativo y como elemento de retroalimentación.

Respectivamente, en *investigación explicativa*, (Martínez Romo, 2013) percibe la evaluación como proceso orientador cuya condición primordial es la claridad de lo que se pretende evaluar -como garante sistemático de calidad-. Los resultados son decisivos en la eventual toma de decisiones.

En cuanto a la *investigación correlacional* (Merellano-Navarro, Almonacid-Fierro, Moreno-Doña, & Castro-Jaque, 2016) describen desempeño docente y lo contrastan en una investigación mixta cuyo objetivo es reflexionar y fortalecer la práctica a partir de la construcción de estrategias en pro de un ambiente formativo. (Maussa Díaz, 2014) describe las propiedades de la evaluación. Mediante el análisis diagnóstico se estructura un plan estratégico en pro de la calidad educativa ante metas institucionales apegadas a programas de estudio. (Martínez Chairez, Guevara Araiza, & Valles Ornelas, 2016) realizan un estudio de corte mixto correlacional en el que calidad es analizada en función de eficacia y eficiencia. (Tello-Yance, 2013) explora nueve dimensiones que traducen desempeño docente mediante la aplicación de cuestionarios. (Cantorín Curty, 2014) describe el significado de desempeño docente en función de las actividades que son asignadas al docente en su tarea educativa, tales como: preparación de clase, desarrollo de la sesión, calificar actividades, participación con otros docentes; así como la capacitación constante. (Loureiro, 2016) investiga una propuesta en la que la calidad de la enseñanza se apoya en un sistema de evaluación, en ella se delimita: 1. Qué evaluar de la función docente. 2. Fortalecer la toma de decisiones empleando los resultados. 3. Participación activa de los actores educativos.

METODOLOGÍA

Investigación exploratoria, es su etapa final correlacional

El ISENCO construye su modelo de Evaluación: *Desempeño Docente* mediante la exploración de instrumentos que permitan identificar de áreas de oportunidad. Así pues, se implementa un proyecto de investigación (Proyecto de Evaluación: Desempeño Docente, PE:DD en lo sucesivo) para conocer el estado que guarda este concepto en el quehacer del docente.

El primer instrumento, consiste en una encuesta de opinión que analiza el grado de satisfacción del estudiante normalista en función del desempeño del docente titular del curso o asignatura. Contiene 35 indicadores distribuidos en dimensiones: a) planeación-5 indicadores. b) aprendizaje-7. c) enseñanza-12. d) ambientes de aprendizaje-6. e) evaluación-5. La manera en la cual se analizan los datos al vincular el objetivo general y específicos con los instrumentos y resultados la categorizan como investigación correlacional.

El ISENCO, se compone por tres campus con programas diversos: Cuauhtémoc (Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Especial, Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Física, Licenciatura en Educación Secundaria), Tecomán (Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Secundaria) y Manzanillo (Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Secundaria, Licenciatura en Educación Especial).

El modelo de desempeño docente que se explora, inicia desde el ciclo escolar 2016-17 en el que el universo de la comunidad normalista manifestó su opinión en cuanto al nivel de satisfacción del servicio educativo que recibe. Para 2017-18, la encuesta se aplicó en plataforma virtual siguiendo una fórmula para la muestra participante.

Para la muestra, se consideró la totalidad del alumnado. Cada participante con dos materias y/o cursos por contestar. Se incluyeron todas las materias que actualmente cursa el alumno, teniendo en cuenta grado, grupo, carrera y campus; asignándoles valor numérico único. Posteriormente, se creó un programa con rutina automática para seleccionar aleatoriamente números que correspondían a las materias que el alumno debería contestar. Este programa se cargó, durante el período de aplicación de la encuesta a la página principal del ISENCO, dentro del apartado personal de cada uno de los estudiantes; de esta manera, al alumno le aparecían directamente los enlaces a los que debía acceder.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

En el sentido de la evaluación del desempeño docente, el ISENCO, su *misión* se pronuncia en una educación basada en competencias. Mientras que la *visión* define la formación inicial docente como un proceso. Por su parte, la *visión* a 2018; se propone como institución formadora de docentes competentes que de manera directa o indirecta sus avances se refieren en programas acreditados interna y externamente. Los procesos de planeación y evaluación generan proyectos de apoyo para su eventual fortalecimiento.

Hasta el momento, las áreas de oportunidad localizadas permitieron convertirlas en acciones remediales. Para ello, se proponen como lo señala Rueda Beltrán (2008) cursos de capacitación intersemestral para generar espacios de formación y capacitación a docentes.

Por su parte, las áreas de oportunidad detectadas se resumen en: A) Especialización de quien construye el modelo de evaluación docente y de quienes apoyan como enlaces en cada licenciatura. B) Fortalecer comunicación con directivos para la toma de decisiones. C) Establecer vínculos con otras escuelas normales para conocer experiencias con respecto a la evaluación del desempeño docente. D) Contar con supervisiones externas que aporten su punto de vista con respecto a metas, actividades y observaciones obtenidas. E) Socializar ante la comunidad normalista, los resultados de la encuesta en la que participan. F) Establecer programas de formación profesional apegados a los resultados.

Las tareas que se aproximan tras la puesta en marcha de este proceso de evaluación, se derivan en: 1). Socialización con actores involucrados. 2). Alineación de acciones para coincidir con las áreas de oportunidad. 3). Revisión de instrumentos que evalúan Desempeño Docente. (Rueda Beltrán, 2008). 4). Responder al desempeño docente mediante estímulos. 5) Estructura del Departamento de Formación Profesional.

Una de las consignas por resolver es alinear la esencia de la planeación en consecuencia con la evaluación. Una de las primeras actividades será la revisión de los indicadores.

Existen otras investigaciones de desempeño docente que rescatan la opinión del normalista a través de cuestionarios (Rueda Beltrán, 2008). Ante este propósito, los resultados se emplean para identificar y en su momento corregir los defectos encontrados en las dimensiones de evaluación.

RESULTADOS

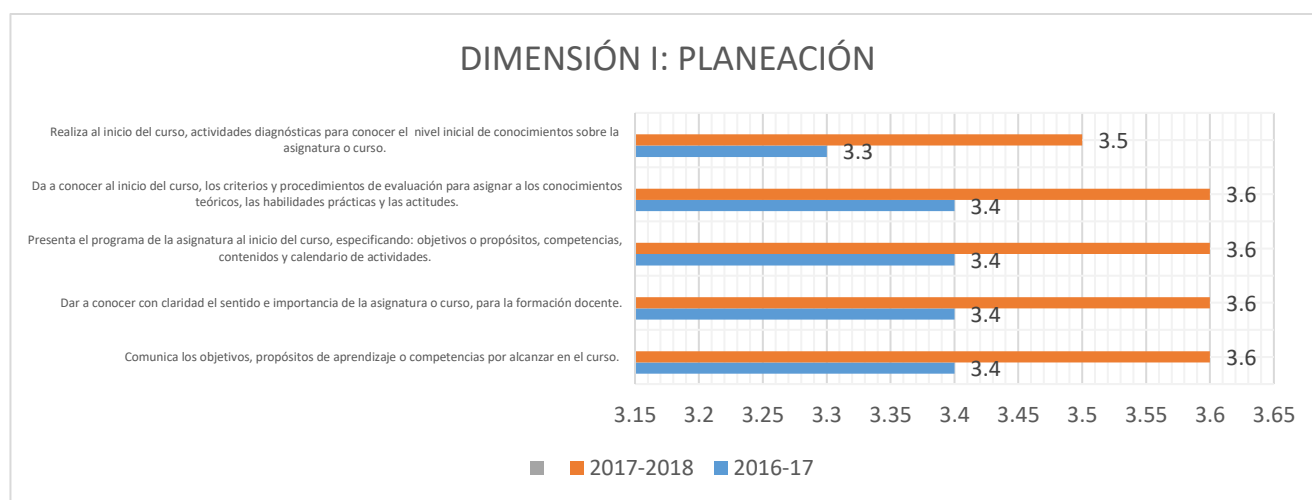
Los resultados que aquí se muestran describen dos ciclos escolares. Es el punto de partida de la institución por identificar y mejorar sus áreas de oportunidad conforme a la encuesta de opinión. Los indicadores se calificaron con niveles: Muy satisfactorio, Satisfactorio, Apenas aceptable y Deficiente.

La encuesta de satisfacción atendida por los normalistas muestra los siguientes resultados en la dimensión de Planeación, compuesta por cinco indicadores. Cuatro de ellos, partieron de nivel *satisfactorio* hacia *muy satisfactorio*, lo cual constituye un avance. Pues se considera que los titulares del grupo:

- Dan a conocer con claridad el sentido e importancia de la asignatura o curso, para la formación docente.
- Presentan el programa de la asignatura al inicio del curso, especificando: objetivos o propósitos, competencias, contenidos y calendario de actividades.
- Dan a conocer al inicio del curso, los criterios y procedimientos de evaluación para asignar a los conocimientos teóricos, las habilidades prácticas y las actitudes.
- Realizan al inicio del curso, actividades diagnósticas para conocer el nivel inicial de conocimientos sobre la asignatura o curso.

Por su parte, el indicador que se refiere a que, si los docentes '*Realizan al inicio del curso, actividades diagnósticas para conocer el nivel inicial de conocimientos sobre la asignatura o curso*' presenta mayores áreas de oportunidad. Surgen aquí algunos

planteamientos como: ¿Cuál es el papel que desempeña el diagnóstico en la planeación de la enseñanza y el aprendizaje?, ¿Cómo se percibe la importancia del curso o asignatura tras el uso de los resultados diagnósticos?



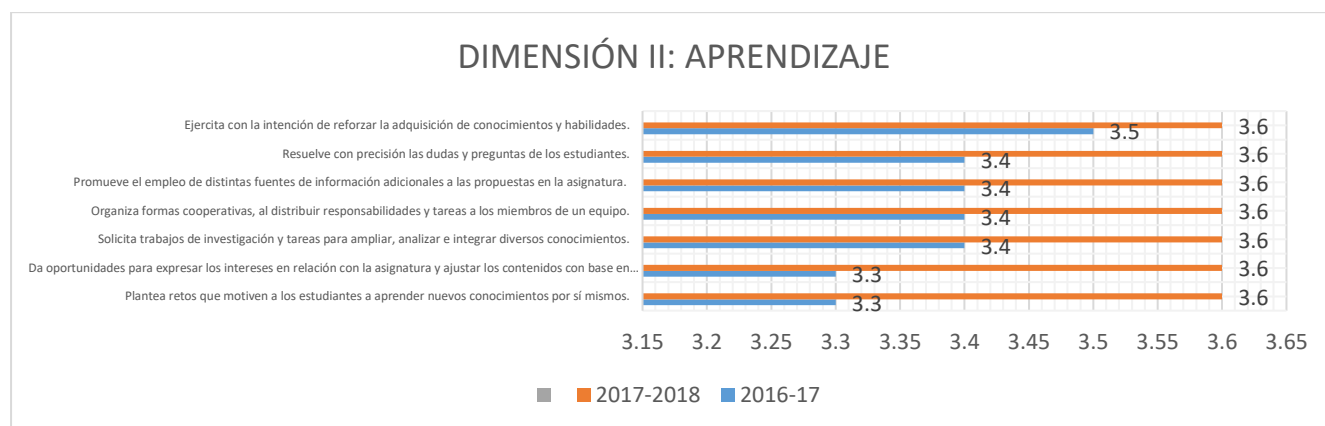
Por su parte, la dimensión de Aprendizaje compuesta por siete indicadores. En todos los casos lograron el nivel *'Muy satisfactorio'*. El indicador *'Ejercita con la intención de reforzar la adquisición de conocimientos y habilidades'*, aun cuando su resultado es *Muy satisfactorio*, se propone como área de oportunidad; puede mejorar este desempeño empleando nuevas estrategias de reforzamiento. Otros indicadores elevaron su desempeño en la dimensión de Aprendizaje, elevando de *Satisfactorio* a nivel *Muy satisfactorio*. Tales son los casos de:

- Resuelven con precisión las dudas y preguntas de los estudiantes
- Promueven el empleo de distintas fuentes de información adicionales a las propuestas en la asignatura
- Organizan formas cooperativas, al distribuir responsabilidades y tareas a los miembros de un equipo
- Solicitan trabajos de investigación y tareas para ampliar, analizar e integrar diversos conocimientos

Por su parte, los listados anteriormente pueden mejorar mediante el apoyo de las sesiones de Academia. Con ello, se plantean los siguientes retos: ¿Cómo puede la Academia de cada licenciatura sensibilizar al cuerpo docente de mejorar el aprendizaje en su aula? y ¿Cómo se utilizan los resultados de la encuesta de opinión para enfrentar las debilidades ubicadas en la dimensión de Aprendizaje?

Además, otros indicadores que presentaban mayor grado de *amenaza* en la dimensión de Aprendizaje señalan que los docentes:

- Dan oportunidades para expresar los intereses en relación con la asignatura y ajustar los contenidos con base en éstos.
- Plantean retos que motivan a los estudiantes a aprender nuevos conocimientos por sí mismos.
-



La dimensión de Enseñanza explora el desempeño docente mediante once indicadores. Para analizar su comportamiento, se inicia con los que se consideran fortalezas, oportunidades, debilidades y al final las áreas de oportunidad. Se logró en este espacio de tiempo que, los titulares desempeñaran su trabajo con mayor sentido de compromiso y que sus sesiones fueran más comprensibles al utilizar ejemplos cotidianos. Uno de los retos por investigar, corresponde a vincular la manera en la que se establece la situación didáctica y el conflicto cognitivo en las secuencias didácticas. Estos son los indicadores:

Realizan el trabajo con sentido de responsabilidad y compromiso.

Utilizan ejemplos cotidianos para facilitar la comprensión de conceptos, principios o procedimientos.

Los normalistas consideran que sus docentes '*Muestran dominio de los conocimientos de la materia que imparte*'. Desde el inicio de este proceso se observa que los docentes en formación valoran de manera muy satisfactoria a los titulares de las asignaturas y cursos que reciben.

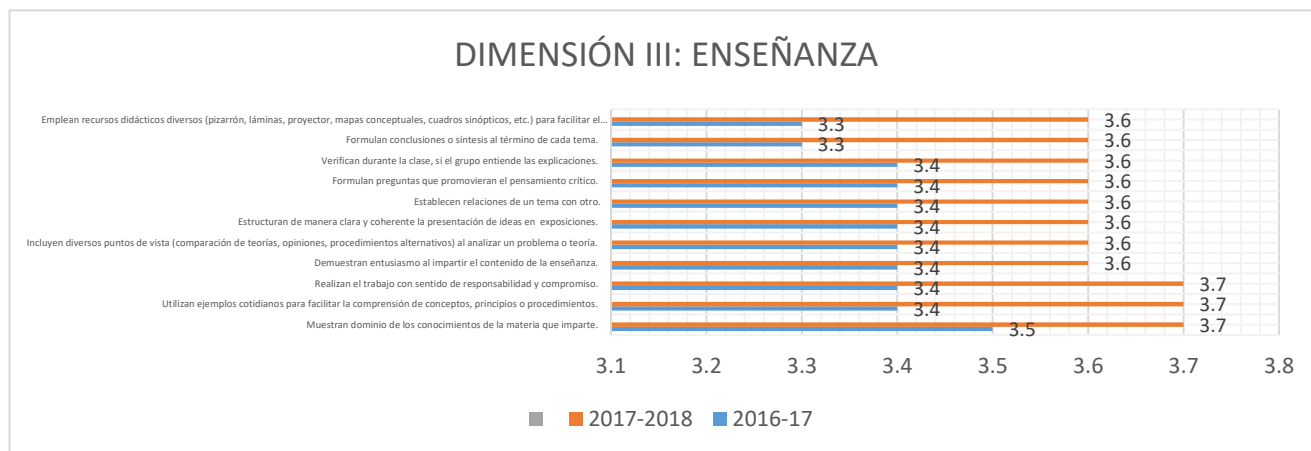
Al inicio de la investigación, se conoció que los normalistas recomendaban a los titulares el empleo de recursos didácticos para fortalecer el aprendizaje. dentro de los cambios ocurridos, fue evidente el uso de materiales diseñados y otros recursos provenientes de

medios electrónicos. Es pertinente señalar que, del nivel satisfactorio, pasaran a muy satisfactorio estos indicadores:

- Emplean recursos didácticos diversos (pizarrón, láminas, proyector, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, etc.) para facilitar el aprendizaje.
- Formulan preguntas que promovieran el pensamiento crítico.

En el plano de las oportunidades de la dimensión de la enseñanza, estos son los indicadores que pueden mejorar, cada uno de ellos se acompaña de preguntas para orientar su reflexión:

- Demuestran entusiasmo al impartir el contenido de la enseñanza: ¿Cómo puede una sesión de enseñanza a través de su organización lograr el interés de los jóvenes?
- Incluyen diversos puntos de vista (comparación de teorías, opiniones, procedimientos alternativos) al analizar un problema o teoría: ¿En qué momento de la sesión se verifica lo aprendido?, ¿Cuál es la estrategia para sondear aprendizajes?, ¿Mediante qué tipo de preguntas rescata los aprendizajes esperados?, ¿Cómo anotar en la planificación las preguntas que sondeen lo que se espera que aprendan?
- Estructuran de manera clara y coherente la presentación de ideas en exposiciones: ¿Cómo ayuda la planificación para mantener exposiciones congruentes?, ¿Cómo influyen los momentos de inicio, desarrollo y cierre para tener mayor éxito en el propósito de la sesión?, ¿Qué estrategias de apoyo surgen entre docentes pares para mejorar el trabajo docente?
- Establecen relaciones de un tema con otro: ¿Existe un momento propicio en la sesión para vincular los temas tratados?
- Verifican durante la clase, si el grupo entiende las explicaciones: ¿Cuál es la estrategia que emplean los docentes para verificar si los y las estudiantes entienden las explicaciones?
- Formulan conclusiones o síntesis al término de cada tema: ¿Existe alguna estrategia de verificación de lo aprendido al finalizar cada tema?, ¿Se vinculan las conclusiones o síntesis de los temas con alguna evidencia de aprendizaje?

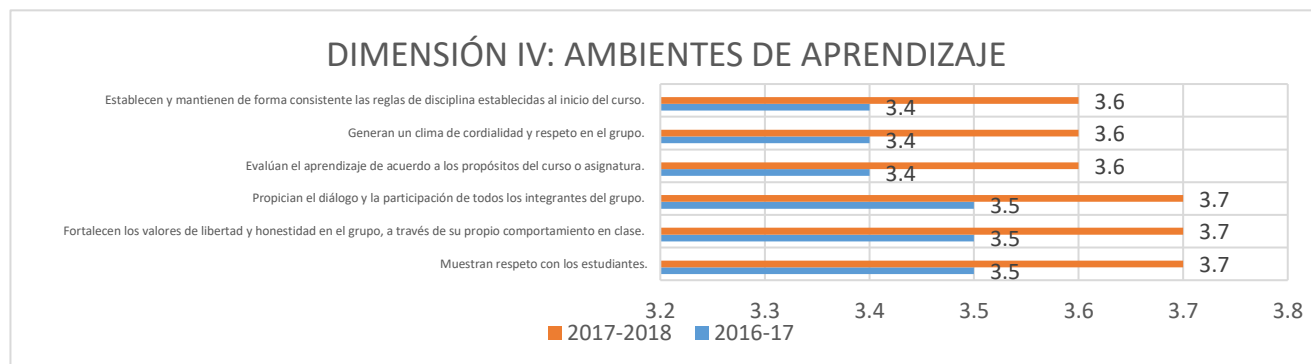


Por su parte, la dimensión de Ambientes de aprendizaje está compuesta por seis indicadores. Tres de ellos, iniciaron con nivel muy satisfactorio y continúan mejorando; como son:

- Propician el diálogo y la participación de todos los integrantes del grupo.
- Fortalecen los valores de libertad y honestidad en el grupo, a través de su propio comportamiento en clase.
- Muestran respeto con los estudiantes.

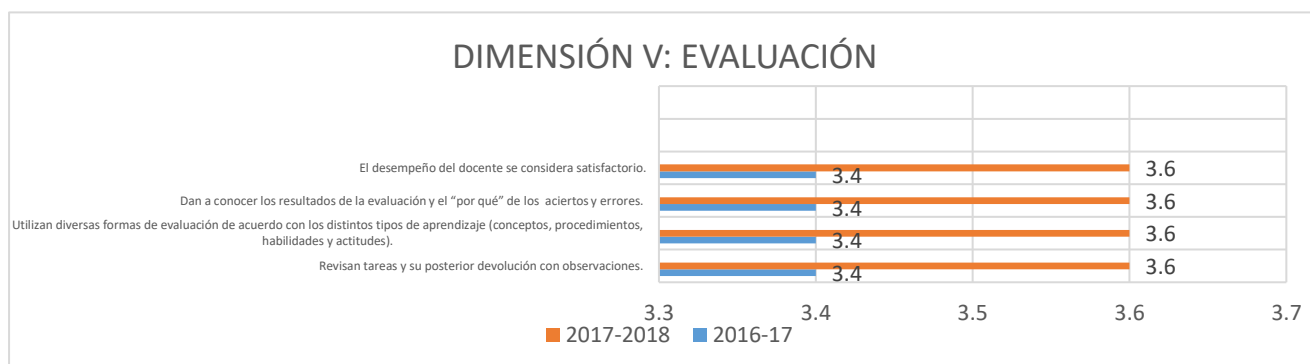
Transitaron de nivel Satisfactorio a Muy satisfactorio los que a continuación se muestran:

- Evalúan el aprendizaje de acuerdo a los propósitos del curso o asignatura: *¿Cómo se presenta en la planeación los aspectos de evaluación en congruencia con los propósitos?, ¿Cuáles son los productos o instrumentos que emplean estas asignaturas o cursos para realizar nuevas investigaciones?*
- Generan un clima de cordialidad y respeto en el grupo: *¿Cuáles son los elementos principales que generan este clima de cordialidad?, ¿Cómo se caracterizan los actores educativos de estos ambientes de aprendizaje? y ¿Existen acuerdos previos en estas aulas?*
- Establecen y mantienen de forma consistente las reglas de disciplina establecidas al inicio del curso: *¿Proponen la redacción y respeto de un reglamento interno?, ¿Cómo se regula la disciplina en estas aulas? Y ¿Existe vinculación de tutores y titulares para mejorar esta disciplina?*



Finalmente, la dimensión Evaluación integrada por cuatro indicadores; muestra avance en sus resultados. Transita de nivel Satisfactorio a Muy satisfactorio. Sus indicadores son:

- Revisan tareas y su posterior devolución con observaciones. También se integran algunas preguntas base por investigar: *¿Cómo se integran las nuevas tecnologías en la entrega de trabajos y tareas?, ¿Qué características tienen las revisiones a estas actividades? y ¿Existe alguna retroalimentación ante las actividades encomendadas?*
- Utilizan diversas formas de evaluación de acuerdo con los distintos tipos de aprendizaje (conceptos, procedimientos, habilidades y actitudes): *¿Cuáles son las formas de evaluación empleadas en estos casos?, ¿La evaluación da cuenta de: conceptos, procedimientos, habilidades y actitudes?, ¿Existe relación de las sugerencias de evaluación incluidas en los planes y programas con la que se efectúa en el aula?, ¿Cómo se reflejan los recursos y procesos de evaluación en los docentes en formación, específicamente en su planeación?*
- Dan a conocer los resultados de la evaluación y el “por qué” de los aciertos y errores: *¿Qué tipo de recomendaciones se hacen en los trabajos y tareas?, ¿Existe conocimiento previo acerca de los elementos que serán evaluados en sus actividades y trabajos?, ¿Qué uso práctico dan los titulares de la asignatura a las observaciones que se generan en las actividades de los docentes en formación?*
- El desempeño del docente se considera satisfactorio: *¿Cómo valora el titular del curso o asignatura la heteroevaluación que recibe?, ¿Cuál es la utilidad de estos resultados en futuras experiencias docentes?, ¿Generan acuerdos de acción estos resultados de la encuesta de opinión?, ¿Cómo se integra el resultado al portafolios de evidencias de trayecto docente?*



CONCLUSIONES

Las áreas de oportunidad deben representar los temas que se pongan en la mesa de discusión. Es conveniente vincular las experiencias de planeación en las de evaluación; y que, en este proceso se involucren otras dimensiones explorables como son: aprendizaje, enseñanza y ambientes de aprendizaje. Estas dimensiones son el punto de partida para estructurar el modelo que explora el desempeño docente en ISENCO.

Las interrogantes para iniciar la reflexión con sentido de utilidad pueden ser: ¿Es la evaluación un recurso que permite conocer áreas de oportunidad?, ¿Cómo se atajan las áreas de oportunidad tras los resultados de una primera etapa de la exploración? Por su parte el sentido igualitario puede incluir en la agenda: ¿Cómo se analizan las diferencias contextuales ante los resultados de los ciclos de referencia?, ¿Cómo se reflejan las variantes de profesionalización en cada uno de los campus participantes?, ¿Cuáles son las actividades que se emprenden para resolver factores de profesionalización docente? En sentido crítico: ¿Cómo se discute al interior de la academia, en función de cultura de la evaluación los resultados obtenidos?, ¿Qué actividades se descubre que han apoyado para la mejora de los resultados? Integrando otras visiones: ¿Cómo se incluye a diferentes actores educativos en la mejora de la escuela? Con estas interrogantes y otras más que se agreguen en el trayecto, se incide en las propuestas de Guevara Niebla (2018) con respecto a mantener una postura activa ante la evaluación de desempeño y las consecuencias que de ellas se desprenden; así como mantener procesos fiables de evaluación que propicien mejoras en la profesionalización del docente.

REFERENCIAS

- Arbesú García, M. I. (Abril de 2003). La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. *Reencuentro*(36), 56-64. doi:<http://www.redalyc.org/pdf/340/34003606.pdf>
- Backhoff Escudero, E. (2018). Un breve paso por la institución. *La comunidad del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación brindó su reconocimiento a los consejeros de la Junta de Gobierno de este organismo autónomo, Margarita Zorrilla Fierro y Eduardo Backhoff Escudero – presidente-, por la importante lab.* México: INEE. doi:<https://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/comunicados/backhoof.pdf>
- Cantorín Curty, R. M. (14 de julio de 2014). El desempeño del docente de matemática y su significado en el proceso escolar de la región Junín Pronafcap 2012-2013. *Horizonte de la ciencia*, 4(6), 59-66. doi:<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5420468.pdf>
- Coronado Suárez, E. Z., & Estupiñan Aponte, M. R. (enero-junio de 2012). Imaginarios sociales sobre el desempeño del docente universitario. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 8(1), 73-84. doi:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67923973005>
- De Chaparro, G. J., Romero F, L. J., Rincón C., E., & Jaime G., L. H. (enero-junio de 2008). Evaluación de desempeño docente. *Cuadernos de lingüística hispana*, 11. Tunja-Boyacá, Tunja-Boyacá, Colombia. doi:www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227496013
- Dimaté Rodríguez, C., Tapicero Celis, O., & al., e. (julio de 2017). La evaluación del desempeño docente. 46(Redalyc). Bogotá, Bogotá, Colombia. doi:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345951474007>
- Elizalde Lora, L. y. (7 de junio de 2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*(Número especial), 1-13. doi:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511127004>
- Guevara Niebla, G. (2018). Palabras del consejero Gilberto Guevara Niebla. En INEE (Ed.), *PRESENTA EL INEE PROPUESTAS PARA FORTALECER AL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL, ELEVAR LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y PROMOVER LA EQUIDAD E INCLUSIÓN EN LA ESCUELA* (pág. 2). México: INEE. doi:<file:///C:/Users/Arturo/Documents/1%20FICHERO%20SEPARATAS%20PDF/1%20ESTADO%20DEL%20ARTwww.inee.edu.mx/images/stories/2018/democracia/Palabras-Gilberto-Guevara.pdf>
- Ibarra Colado, E. (Julio-Diciembre de 2000). ¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos? (A. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Ed.) *Revista*

- Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 377-386.
doi:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001010>
- Loureiro, S. M. (01 de febrero de 2016). Desempeño docente en la enseñanza universitaria: análisis de las opiniones estudiantiles. Montevideo, Montevideo, Uruguay.
- Luna Serrano, E. (2004). Por un apolítica alternativa de evaluación de los académicos: entrevista a Hugo Aboites. Baja California, Baja California, México. Recuperado el 19 de junio de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15506106>
- Martínez Chairez, G. I., Guevara Araiza, A., & Valles Ornelas, M. M. (julio-diciembre de 2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 12(6), 123-134.
doi:<http://www.redalyc.org/pdf/461/46148194007>
- Martínez Romo, J. M. (julio de 2013). Evaluación comprehensiva del desempeño docente. *Conciencia tecnológica*(46), 52-55.
doi:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94429298010>
- Maussa Díaz, E. J. (05 de Junio de 2014). Características, principios y fines de la evaluación del desempeño docente. *Revista Praxis*, 10(Enero-Diciembre), 8-20.
doi:<http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/1355>
- Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A., Moreno-Doña, A., & Castro-Jaque, C. (octubre-diciembre de 2016). Buenos docentes universitarios: ¿Qué opinan los estudiantes? *Merellano-Navarro, Eugenio; Almonacid-Fierro, Alejandro; Moreno-Doña, Alb**Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes? .*, 42. Estado de México, Estado de México, México. Recuperado el 06 de junio de 2016, de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=29848830005>
- Rueda Beltrán, M. (22 de octubre de 2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *Número especial*. Ensenada, Baja California, México.
doi:<http://redie.ubac.mx/NumEsp1/contendio-rueda.html>
- Rueda Beltrán, M. (24 de agosto de 2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. 11. Ensenada, Baja California, México: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
doi:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15512151004>
- Sandoval M., M. (Julio-Diciembre de 2009). Educación de calidad y desempeño docente. *Ánfora*, 16(27), 5-41. doi:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357834259001>
- Tello-Yance, J. y. (julio de 2013). Percepción de los estudiantes del desempeño docente en la región Junín. *Horizonte de la ciencia*, 3(3), 89-96.
doi:<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5420516.pdf>

ELEMENTOS DE UN ENTORNO DE FORMACIÓN COMBINADO QUE INCIDEN EN EL APRENDIZAJE DE LOS FUTUROS FORMADORES

Francisco José Avila Cuevas

fcoavilac@gmail.com

Jorge Iván Belmont López

anatosaurio@gmail.com

Mario José Martín Pavón

mario.martin@correo.uady.mx

Instituto Superior de Educación Normal

RESUMEN

El presente trabajo busca mostrar los avances de un proyecto de tesis doctoral. Dicha investigación se desarrolla bajo el paradigma cualitativo con diseño de estudio de casos y alcance descriptivo. La población en estudio la conforman los estudiantes del octavo semestre, del Instituto Superior de Educación Normal de Mérida Yucatán México. El objetivo del estudio es identificar la manera en la que el entorno de formación combinado influye en el aprendizaje de los estudiantes normalistas, haciendo énfasis en el análisis de la utilización de las TIC las cuales han transformado la forma de comunicarse, acceder al conocimiento y por lo tanto de aprender. De manera específica la

ponencia presenta el proceso de construcción y validación de uno de los instrumentos a utilizar para la recolección de la información y los resultados esperados de su aplicación. Entre estos se encuentra el identificar las características de los entornos combinados que favorecen la apropiación de los contenidos y el desarrollo de las competencias, mismas que servirán de guía (dimensiones) para la construcción de un guion de entrevista que proporcione información que ayude a entender como esta modalidad de formación propicia el aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje combinado, B-learning, formación de formadores, enseñanza

ANTECEDENTES

El desarrollo tecnológico en la actualidad se ha manifestado tan vertiginosamente en todos los ámbitos de la vida que se ha transformado en un medio de uso cotidiano, de aquí la importancia de reconocer su presencia constante en los espacios educativos tanto para la consulta y búsqueda de información, como en la interacción y el trabajo colaborativo.

En este contexto es que la UNESCO (2013) menciona que los elementos de la educación a distancia se manifiestan de forma evidente en los programas presenciales, diluyendo la idea preconcebida de distinciones severas entre la educación presencial y a distancia. Asimismo, se señala que la formación educativa no puede estar limitada a una sola concepción, presencial o a distancia, sino que transita de un extremo a otro haciendo uso de métodos y estrategias que combinan las ventajas de la enseñanza presencial, así como con la de la educación mediada con tecnologías, fortaleciendo la idea de la educación mixta.

En congruencia con lo anterior, Cabero et. al. (2018) señala que la incorporación tecnológica en el ámbito educativo no puede ser hecha a la ligera, debe de planificarse para favorecer el desarrollo de los individuos, hacia el empoderamiento y la inclusión social y digital, buscando aprovechar la habilidad innata que los estudiantes del siglo XXI tienen en relación con el manejo de elementos tecnológicos y la forma en cómo se relacionan a través de éstos.

Como puede verse, el avance de la tecnología ha propiciado la evolución de los métodos de enseñanza pasando de una instrucción dirigida, hasta llegar a nuevos enfoques que favorecen el aprendizaje autónomo a través de la incorporación de recursos tecnológicos, denominándose Blended Learning al enfoque que toma las ventajas de la enseñanza tradicional y la enseñanza asistida con tecnología.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El uso de la tecnología en las actividades académicas enfrenta limitaciones en cuestiones tales como la forma en la que el docente interactúa con los estudiantes, en la organización del trabajo colaborativo; la motivación hacia la participación en los procesos formativos.

Desde esta perspectiva los sistemas educativos tienen múltiples retos, entre los que se destaca que los docentes realicen actividades de enseñanza acordes a las características de los estudiantes incorporando los recursos tecnológicos de manera efectiva.

De manera específica, la escuela normal en la que se desarrolla el estudio del cual deriva la presente ponencia, imparte una formación tradicional con limitada asistencia en la tecnología a pesar de contar con infraestructura básica para el uso de esta. Este hecho limita el desarrollo de las competencias profesionales y no potencia la habilidad de los estudiantes

en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, como puede ser su familiaridad con las redes sociales y el uso de repositorios de información, formales e informales, así como el manejo notable de recursos, textuales, videográficos, sonoros entre muchos otros.

Es así que, de lo anteriormente expuesto, surge la inquietud por conocer de qué manera los entornos de formación que combinan la presencialidad con el aprendizaje mediado por tecnologías promueven el aprendizaje de los estudiantes, planteándose la siguiente pregunta de investigación:

Pregunta de investigación

¿De qué manera un entorno de formación combinado incide en el proceso de aprendizaje de los estudiantes a nivel Licenciatura?

Objetivo

Identificar los elementos de un entorno de formación combinado que favorecen el proceso de aprendizaje de los estudiantes

MARCO TEÓRICO

El papel del docente y la importancia de su formación en el manejo de las TIC

La profesión docente es considerada una necesidad universal, ya que, a partir de la instrucción adecuada y la orientación hacia los objetivos de aprendizaje, se sientan las bases del desarrollo de los saberes cognitivos que formarán a los profesionistas en todas las ramas de desarrollo científico, tecnológico y comercial. Es así que a nivel internacional, los sistemas educativos presentan una diversidad con relación a las plantas docentes que están en el aula en los diferentes niveles educativos, pudiéndose clasificar éstos en: 1) Docentes de formación inicial exclusiva para la docencia, 2) Los que se formaron en alguna carrera profesional afín a la docencia y 3) Los que son profesionales en algún área específica e imparten clases sin tener capacitación docente; hecho que pudiera explicar las dificultades que se presentan para logro de los aprendizajes en los estudiantes.

En este contexto, el Consejo de la Unión Europea (2014), considera que los docentes, que tienen la responsabilidad de preparar a los futuros profesores, juegan un papel determinante en la calidad de la formación inicial, la simplificación del proceso de inserción al campo laboral y el acompañamiento a la formación continua de los profesores en servicio; todo esto a través del uso e incorporación de las tecnologías.

Al respecto Gaebel et. al. (2014) señala que, en las instituciones de educación superior europeas, existe una tendencia a fomentar el aprendizaje por medios digitales, puesto que más del 50% de las instituciones ya han establecido algún tipo de estrategia y más de un cuarto de ellas se encuentran diseñando alguna. También señala que más del 95% (238 de 245) de las instituciones encuestadas emplean el aprendizaje mediado por las TIC, principalmente con la estrategia de aprendizaje combinado (b - learning).

Por otra parte, el sistema educativo finlandés reconocido por su excelencia, resalta la importancia de la competencia TIC como un componente cívico dentro de la alfabetización, hecho que se refleja en que en el currículo nacional que integra cuatro áreas de desarrollo de las en el ámbito educativo, las cuales comprenden la orientación hacia el uso práctico y conceptual de las TIC de manera que favorezcan la creación de contenidos y conocimientos propios, el uso responsable, confiable y adaptable a las características individuales de desarrollo, el manejo de la información para el desarrollo sistemático de búsquedas y el trabajo creativo; así como, la participación en comunidades de aprendizaje; lo que supone una alta preparación en materia de tecnologías de los profesores de aula, característica que no está presente en los sistemas educativos de otros países (Finnish National Agency for Education, 2018).

En congruencia con lo anterior, la UNESCO (2007) advierte la necesidad de una adecuada formación inicial de los profesionales de la educación para que actúen con un alto desempeño en la formación de sus alumnos, con una mirada orientada a favorecer los aprendizajes que les permitan desenvolverse competentemente en la sociedad y contexto al que pertenecen.

El contexto latinoamericano en la formación de formadores

El programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe PREAL (2015), señala que, el uso de las TIC muestra áreas de oportunidad para la integración transversal en las distintas disciplinas curriculares. Por otra parte, los recursos mayormente empleados se limitan al uso de sistemas de proyección y organizadores gráficos, así como al uso limitado del internet. De igual manera refiere, la necesidad de fortalecer las habilidades docentes en el manejo de las TIC, a partir de programas educativos de capacitación para su aprovechamiento práctico pedagógico.

Al respecto, Cabero (2010) señala que los docentes de hoy cuentan, como nunca antes, con elementos para complementar su proceso profesional de enseñanza, a través de la aplicación de las herramientas tecnológicas al ámbito educativo. Sin embargo, como menciona Orozco (2013), integrar las TIC al currículo no es tarea fácil ya que, si ésta se realiza sin un propósito curricular o formativo planificado, no garantiza que los estudiantes aprendan, hecho que se presenta no pocas veces en el contexto de las escuelas normales.

En atención a esta problemática es que se han desarrollado plataformas virtuales que se establecen con fines educativos, las cuales buscan incidir en los procesos formativos otorgando a los usuarios la posibilidad de establecer relaciones de colaboración en la construcción de aprendizajes. Estas plataformas permiten a los usuarios gestionar los recursos tecnológicos de que se componen para la elaboración de actividades de aprendizaje mixto en el proceso educativo; asimismo permiten al estudiante tener mayor autonomía en su formación y al docente tener una visión más clara de la construcción y desarrollo de saberes en los alumnos (PLS Ramboll, 2004).

En este sentido, Fernández (2009) destaca que el principal propósito de las plataformas virtuales es propiciar la creación, gestión y retroalimentación de los espacios de enseñanza y de aprendizaje mediados por tecnología, donde alumnos y docentes participen activamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de una interacción constante desde un enfoque semi presencial que aproveche las ventajas de los modelos presenciales y a distancia.

Una de las ventajas de estas plataformas hace énfasis en la ubicuidad, ya que el alumno gestiona sus ritmos de aprendizaje a través de un acceso permanente a los materiales de apoyo, vía recursos tecnológicos. En este sentido, la claridad y organización de la plataforma por parte del docente fomentará la participación del alumnado generando motivación hacia la interacción con la misma. Asimismo, se estimula la colaboración entre pares a través de actividades de aprendizaje diseñadas para entablar espacios de reflexión y debate de ideas que analicen las realidades contextuales de cada participante y contrasten los recursos y estrategias con que resuelven los problemas de la práctica cotidiana (Benta, 2014). Este mismo autor, menciona que los alumnos al utilizar plataformas digitales muestran interés por resolver tareas y acceder a sus retroalimentaciones y concluye que el uso de este recurso como apoyo a las clases presenciales, favorece la eficacia de la docencia e incrementa el interés de los estudiantes por las actividades de aprendizaje.

En la misma línea, Carrizosa y Gallardo (2011) comentan que los procesos formativos b-learning favorecen el aprendizaje, ya que permiten la interacción asincrónica, animando la participación y permitiendo el acceso a recursos audiovisuales, hipertextuales que contribuyen a fortalecer el aspecto teórico de su práctica como futuros docentes.

Considerando lo anteriormente expuesto y la creciente necesidad de una formación que incluya las TIC, se plantea la incorporación de una plataforma educativa gratuita en el desarrollo del curso Diseño de propuestas didácticas en una institución de educación superior, que permitan a los estudiantes construir aprendizajes desde un espacio virtual ubicuo, asíncrono, flexible, con múltiples fuentes de información, que fomente la colaboración y la participación activa.

MÉTODO

El estudio del cual deriva esta ponencia se desarrolla bajo el paradigma cualitativo, ya que busca entender la manera en que los procesos de formación combinados (b Learning) inciden en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de licenciatura. El diseño de la investigación corresponde a un estudio de casos, ya que se indaga sobre el problema de estudio en el propio contexto natural en el que el fenómeno se presenta. En cuanto a su alcance éste clasifica como de tipo descriptivo, ya que no se pretende hacer generalizaciones sino entender cómo dichos procesos formativos propician el aprendizaje de los estudiantes.

Participantes

La población en estudio la conforman todos los estudiantes del último grado de la Licenciatura en Educación Física, inscritos al ciclo escolar 2018 – 2019 y que están registrados en la asignatura, “Diseño de Propuestas Didácticas”. Específicamente se busca la participación de estudiantes con niveles de rendimiento académico bajo, medio y alto con el fin de conocer la manera como el proceso de aprendizaje combinado (b Learning) influye en el aprendizaje de estos tres tipos de estudiantes.

Instrumentos

Para la recolección de la información se hará uso de un instrumento, que consistirá en un cuestionario que busca indagar el grado de aceptación del proceso de enseñanza - aprendizaje bajo el entorno de aprendizaje combinado y el papel que juegan las tecnologías en el proceso de aprendizaje

Dicho instrumento está compuesto de tres secciones la primera de ellas indaga sobre los datos generales de los participantes. La segunda utiliza una escala tipo Likert de cuatro puntos que va desde 1) nunca, 2) algunas veces, 3) frecuentemente 4) Siempre, dicha sección busca información sobre las actividades que el estudiante realiza que favorecen su aprendizaje en el entorno combinado y la tercera se enfoca en obtener datos acerca de las actividades de enseñanza que favorecen los aprendizajes de los estudiantes utilizando la misma escala.

Para la validez del instrumento se utilizó el juicio de expertos analizándose a través de los criterios establecidos por Barbero, Vila y Suárez (2003), los cuales ayudan a identificar cuales ítems requieren algún tipo de modificación o deben ser eliminados del instrumento. Dichos criterios se describen a continuación:

- 1) Que el valor de la media de cada ítem fuera igual o superior a 1.5
- 2) Las siguientes consideraciones de la diferencia del cuartil 3 (Q3) y el cuartil 1(Q1):

- a) Si $0 \leq Q3 - Q1 \leq 1$ el ítem se aceptaba
- b) Si $1 < Q3 - Q1 \leq 2$ el ítem revisaba y reformulaba
- c) Si $Q3 - Q1 > 2$ el ítem era rechazado.

Los resultados del análisis realizado se presentan en la Tabla 1

Tabla 1 Análisis de la validez de constructo

Item	Media	Desviación estándar	Q1	Q3	RIC	Estatus
1.	2.80	.447	2.50	3.00	0.5	Se acepta sin modificaciones
2.	3.00	.000	3.00	3.00	0.0	Se acepta sin modificaciones
3.	3.00	.000	3.00	3.00	0.0	Se acepta sin modificaciones
4.	2.80	.447	2.50	3.00	0.5	Se acepta sin modificaciones
5.	2.60	.548	2.00	3.00	1.0	Se acepta sin modificaciones
6.	2.60	.548	2.00	3.00	1.0	Se acepta sin modificaciones
7.	2.40	.548	2.00	3.00	1.0	Se acepta sin modificaciones
8.	2.60	.548	2.00	3.00	1.0	Se acepta sin modificaciones
9.	2.80	.447	2.50	3.00	0.5	Se acepta sin modificaciones
10.	2.80	.447	2.50	3.00	0.5	Se acepta sin modificaciones
11.	2.80	.447	2.50	3.00	0.5	Se acepta sin modificaciones
12.	2.40	.548	2.00	3.00	1.0	Se acepta sin modificaciones
13.	2.60	.548	2.00	3.00	1.0	Se acepta sin modificaciones
14.	3.00	.000	3.00	3.00	0.0	Se acepta sin modificaciones
15.	2.80	.447	2.50	3.00	0.5	Se acepta sin modificaciones
16.	2.80	.447	2.50	3.00	0.5	Se acepta sin modificaciones
17.	2.80	.447	2.50	3.00	0.5	Se acepta sin modificaciones

Tabla 1 Análisis de la validez de constructo (continuación)

Item	Media	Desviación estándar	Q1	Q3	RIC	Estatus
18.	2.20	.837	1.50	3.00	1.5	Se acepta con modificaciones
19.	3.00	.000	3.00	3.00	0.0	Se acepta sin modificaciones
20.	3.00	.000	3.00	3.00	0.0	Se acepta sin modificaciones
21.	2.80	.447	2.50	3.00	0.5	Se acepta sin modificaciones
22.	2.80	.447	2.50	3.00	0.5	Se acepta sin modificaciones
23.	3.00	.000	3.00	3.00	0.0	Se acepta sin modificaciones
24.	2.80	.447	2.50	3.00	0.5	Se acepta sin modificaciones
25.	3.00	.000	3.00	3.00	0.0	Se acepta sin modificaciones
26.	3.00	.000	3.00	3.00	0.0	Se acepta sin modificaciones
27.	2.40	.894	1.50	3.00	1.5	Se acepta con modificaciones
28.	2.60	.548	2.00	3.00	1.0	Se acepta sin modificaciones
29.	3.00	.000	3.00	3.00	0.0	Se acepta sin modificaciones
30.	2.80	.447	2.50	3.00	0.5	Se acepta sin modificaciones
31.	2.80	.447	2.50	3.00	0.5	Se acepta sin modificaciones
32.	2.80	.447	2.50	3.00	0.5	Se acepta sin modificaciones
33.	3.00	.000	3.00	3.00	0.0	Se acepta sin modificaciones
34.	2.80	.447	2.50	3.00	0.5	Se acepta sin modificaciones
35.	2.80	.447	2.50	3.00	0.5	Se acepta sin modificaciones
36.	3.00	.000	3.00	3.00	0.0	Se acepta sin modificaciones
37.	2.80	.447	2.50	3.00	0.5	Se acepta sin modificaciones
38.	2.80	.447	2.50	3.00	0.5	Se acepta sin modificaciones

Del análisis de la tabla 1 se observa que de acuerdo con los criterios de Barbero Vila y Suarez (2003), los únicos reactivos que necesitan ser reformulados son el 18 y 27 por lo que se procedió a atender las recomendaciones de los jueces.

Procedimiento de recolección de datos

1. Para realizar el presente trabajo de investigación, se solicitó el permiso de la dirección de la institución de educación superior.

2. Una vez obtenida la aprobación se procedió a trabajar con el grupo en la implementación de un entorno de formación combinado (b- learning), incorporando principalmente el uso de la plataforma educativa de uso libre Chamilo en la que los estudiantes y el profesor intercambiarían información y se desarrollarían actividades de enseñanza y de aprendizaje.

3. Previa solicitud de autorización a los estudiantes de participación en el estudio a través de un consentimiento informado, se procedió a la administración de un cuestionario a los estudiantes del grupo seleccionado.

4. Con la información recabada se construyó una base de datos con la ayuda del paquete estadístico SPSS, para su posterior análisis.

RESULTADOS ESPERADOS

Del proceso de construcción y validación del instrumento se observa que la mayoría de los ítems de la versión preliminar logran discriminar entre los estudiantes que obtuvieron altas puntuaciones y bajas puntuaciones en el mismo como resultado de su aplicación.

De la administración del instrumento anteriormente descrito se espera tener una primera aproximación a los elementos o características del entorno de formación combinado que incide de manera positiva en el proceso formativo de los estudiantes en la asignatura de "Diseño de Propuestas Didácticas"; de manera que a la luz de dichos resultados se pueda construir un guion de entrevista que proporcione información que permita entender la manera en que los entornos b-learnig promueven la apropiación de los contenidos y el desarrollo de las competencias propias de la asignatura.

Lo anterior, con la intención de potenciar aquellas características de éste entorno de aprendizaje a través de su ajuste a las especificidades de cada estudiante; buscando que la planeación de las secuencias didácticas para cursos posteriores tomen en cuenta a todo el alumnado; tratando de aproximarse al ideal de todos los sistemas educativos, como lo es el logro de una educación de calidad y al mismo tiempo presentar a los futuros formadores una

metodología innovadora propia del contexto globalizado que se atiende en la actualidad en el ámbito profesional.

REFERENCIAS

- Barbero, M., Vila, E., & Suárez, J. (2003). *Psicometría*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Benta, D., Bologna, G., & Dzitac, I. (2014). E-learning Platforms in Higher Education. Case Study. Elsevier, 1170 -1176. doi: 10.1016/j.procs.2014.05.373
- Cabero Almenara, J., & Ruiz-Paimeiro, J. (2018). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 1(9), 16-30. Obtenido de <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2665>
- Cabero, Alemara, J. (2010). Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos. Límites y posibilidades. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 49, 32-61. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333327288002>
- Carrizosa , E., & Gallardo, J. (2011). *Rubricas para la orientación y evaluación del aprendizaje en entornos virtuales*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Obtenido de https://www.uoc.edu/symposia/dret_tic2011/pdf/4.carrizosa_prieto_esther_gallardo_ballesteros_jose.pdf
- Consejo de la Unión Europea. (2014). Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes. *Diario Oficial de la Unión Europea*, págs. C183/22-25. Recuperado el 18 de septiembre de 2018, de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN)
- Fernandez, Pampillon, A. (2009). *Las plataformas e-learning para la enseñanza y el aprendizaje universitario en Internet*. Obtenido de https://eprints.ucm.es/10682/1/capituloE_learning.pdf
- Finnish National Agency for Education. (2018). Finnish National Agency for Education. Obtenido de *Curriculo* 2014: https://www.oph.fi/download/190839_aiming_for_transversal_competences.pdf
- Gaebel, M., Kupriyanova,, V., Morais, R., & Colucci, E. (2014). *E-learning in European Higher Education Institutions*. Bruselas, Bélgica: European University Association.
- Orozco, H. (2013). Claves para una integración equilibrada de los usos de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cultura de Guatemala*, 75-105. Obtenido de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=983caff5-b781-49b6-8870-1e38ac13a650%40sessionmgr4009>

- PLS Ramboll. (2004). Studies in the Context of the E-learning Initiative: Virtual Models of European Universities.
- PREAL. (2015). América Latina y el Caribe: revisión regional 2015 de la Educación para Todos. Washington: American Dialogue. Obtenido de <https://prealblog.files.wordpress.com/2015/01/hacia-una-educacion-de-calidad-para-todos-1-27-15-1.pdf>
- UNESCO. (2007). Docentes como base de un buen sistema educativo. Descripción de la formación y carrera docente en Finlandia. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación. Obtenido de https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/Informe_Finlandia_01.pdf
- UNESCO. (2013). Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile. Obtenido de http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/strategic_approaches_on_the_use_of_tics_in_education_in_lati/

LA EVALUACIÓN FORMATIVA A TRAVÉS DE LA BOA ABUNDANTE EN ESTUDIANTES DE SÉPTIMO SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Daniela Patricia Martínez Hernández
dpmartinezh@enoi.edu.mx
Elda de Lourdes Solís Espinosa
elsolise@enoi.edu.mx
Alejandro Trejo Ávila
atrejoa@enoi.edu.mx
Escuela Normal Oficial de Irapuato

RESUMEN

El presente documento, sistematiza la experiencia de los profesores de la Escuela Normal Oficial de Irapuato (ENOI), Guanajuato, en función del diagnóstico realizado a estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, proceso en el cual, se evidenció, la evaluación formativa como área de oportunidad del proceso de reflexión sobre la intervención.

Para su valoración diseñamos una rúbrica con cuatro niveles de dominio, mediante la cual, identificamos que el dominio conceptual de las estudiantes se centró entre los niveles satisfactorio y suficiente, mientras el dominio procedimental, se valoró como insuficiente.

Por ello, empleamos la investigación-acción, como metodología que nos permitiera incidir en nuestro objeto de estudio, la

evaluación formativa y como unidad de análisis para la intervención, la Base Orientadora de la Acción, a través de un plan de acción con ocho sesiones de trabajo.

Los resultados se centraron en tres líneas: la necesidad de la transformación de la intervención bajo el enfoque por competencias, en particular, la vinculación de lo conceptual en lo procedimental, el dominio disciplinar de las estudiantes como referente de evaluación y la necesidad de movilizar las habilidades psíquicas superiores para corresponder a lo enunciado en el trayecto de prácticas como gradualidad, profundidad y secuencialidad.

PALABRAS CLAVE: Evaluación formativa, Base Orientadora de la Acción (BOA), retroalimentación, habilidades psíquicas superiores, competencias.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad, dentro de la “Agenda 2030 para México. Objetivos de desarrollo sostenible”, la educación resulta un punto clave que se enuncia en el objetivo cuatro referido a la Calidad Educativa, con el cual se busca asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a experiencias formativas que le brinde la escuela y el profesor como agente central al respecto. Por ello, es que las escuelas formadoras de profesores tenemos la encomienda de la formación inicial de docentes que, a palabras de Álvarez de Sayas, responda al encargo social que los organismos internacionales proponen para la formación del ciudadano del siglo XXI.

Derivado de lo anterior, los maestros que impartimos el curso de Práctica Profesional, que corresponde al Trayecto de Prácticas Profesionales, en el Plan de Estudios 2012, de la Licenciatura en Educación Preescolar, realizamos un diagnóstico a un total de 28 estudiantes del séptimo semestre de la misma licenciatura, con la intención de valorar los conocimientos y el grado de competencia, enmarcados en el perfil de egreso del Acuerdo 650 por el cual se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Preescolar.

En dicho perfil, se enuncian competencias profesionales que “expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente” (Ibídem). En estas últimas, se hace evidente la demanda sobre el conocimiento del docente, para alcanzar lo estipulado como encargo social.

Para valorar el nivel de dominio y conocimiento sobre la evaluación, contenido enunciado en el perfil de egreso de nuestras estudiantes, construimos un cuestionario de seis preguntas, enfocadas a recuperar los saberes de las normalistas sobre la evaluación. La primera pregunta se enfocó a recuperar el concepto que tenían las estudiantes al respecto y a partir de la segunda, en las respuestas, se buscó movilizar sus saberes para identificar en un diario, instrumento anexo al cuestionario, diferentes indicadores referidos a la evaluación por su función, los incidentes críticos, la reflexión en los tres momentos (antes, durante y después) para la recogida de datos, los momentos de la evaluación, así como los instrumentos y su caracterización,

Al responder las cuestiones enunciadas, las estudiantes leyeron el diario y de éste, rescataron aquellas oraciones que les permitieran dar respuestas a las preguntas y, aunado a ello, se les indicó evidenciar algunas funciones superiores como argumentar, reflexionar, describir, entre otras.

Para evaluar las respuestas de las estudiantes, construimos una rúbrica de acuerdo a lo propuesto por Díaz (2006), la cual constó de cuatro niveles de dominio. Se inició con la columna que incluyó el indicador a valorar, seguido por la descripción de los niveles de dominio destacado, satisfactorio, suficiente e insuficiente. Al final del mismo instrumento,

colocamos un recuadro con observaciones, en donde puntualizamos el argumento sobre su ubicación en un nivel de dominio u otro.

La valoración de las estudiantes sobre el instrumento, se les dio a conocer durante dos sesiones de trabajo, en las cuales, la finalidad fue recabar mayores aportaciones que nos permitieran tener argumentos aún más precisos sobre los resultados de este primer acercamiento.

En este proceso, encontramos que las estudiantes, evidenciaron conocimientos conceptuales sobre los indicadores que enunciábamos con anterioridad. Sin embargo, el proceso mismo o la elaboración al respecto de lo solicitado, evidenció áreas de oportunidad. Es decir, al plantear la primera pregunta, que refirió a que la estudiante escribiera el concepto de evaluar, la mayoría (23 estudiantes) fueron ubicadas entre los niveles de dominio satisfactorio y sobresaliente, al hacer explícitas en sus respuestas, la evaluación como un proceso que implica principalmente a dos agentes (profesor y alumno) y retomando que los tipos, instrumentos, momentos y funciones de la evaluación, se encuentran inmersos dentro del mismo concepto.

Sin embargo, cuando se les solicitó que identificaran en el diario, el tipo de evaluación por su funcionalidad y transcribieran el proceso que la evidenciaba, se identificó en la totalidad de las estudiantes, una confusión al recuperar fragmentos en donde el profesor que elaboró el diario, cuestionó a sus estudiantes sobre la misma dinámica de la jornada.

Durante la clase, al cuestionarles sobre sus respuestas, las normalistas hicieron explícita la concepción de que, al entablar preguntas, el profesor se percata de lo que el estudiante sabe, y por lo tanto, puede valorar formativamente, independientemente del tipo e intención de las preguntas, así como de la interacción que se produjo dentro del aula.

En referencia al indicador que recuperó la reflexión en los distintos momentos, las estudiantes respondieron, tanto de manera escrita como verbal, que la ubicación de éstos, se dio desde la misma lógica de la elaboración de insumos por la temporalidad, no por la intención y la movilización de la reflexión como habilidad superior.

Desde las aportaciones de Shon (1992) la reflexión se realiza antes de la acción. Por ende, las estudiantes asumieron que la planificación resulta en sí misma, el reflejo de la misma habilidad psíquica y que, la reflexión después de la acción, se da de por sí, en el diario de trabajo, independientemente del tipo de información que se escribe en el mismo.

Ante la caracterización de nuestras alumnas y en función de la problematización y delimitación que, a palabras de Sánchez (1993) “resulta aquello que desencadena el proceso de generación de conocimiento, es la guía y el referente permanente durante la producción científica” (p.3) decidimos trabajar con las estudiantes el proceso de evaluación formativa, pues la finalidad de esta “es mejorar o perfeccionar el procedimiento” (Casanova, 1998, p. 81) y, por ende, se encuentra inmersa dentro de los instrumentos para recuperar información,

tal como el diario de trabajo, así como los momentos en los que se realiza el proceso de valoración.

Además, el nivel Preescolar que corresponde a la educación Básica en nuestro país, demanda que la evaluación que realice el profesor titular del grupo, tenga “un sentido formativo con finalidades como valorar los aprendizajes de los alumnos, identificar las condiciones que influyen en el aprendizaje y mejorar el proceso docente” (SEP, 2018, p. 174) lo que implica que desde su formación inicial se adentren al ejercicio de este proceso.

Al evaluar en el enfoque por competencias, donde éstas generan la “posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema inédita,” (SEP, 2011, p. 33) encontramos que el área de oportunidad de nuestras estudiantes se centró en el proceso, pues como lo evidenciamos al inicio del presente apartado, se valoró en los niveles satisfactorio y sobresaliente, en las cuestiones que les implicaron emitir un concepto, no así en el dominio procesual, por lo que nuestra intervención se centró en ampliar el concepto y generar espacios donde llevaran a la práctica la evaluación formativa para corresponder a la primer valoración de nuestras estudiantes.

MARCO TEÓRICO

Una vez planteado y delimitado el problema que caracterizó a las estudiantes, pasamos a la revisión de la literatura, considerando los antecedentes teóricos sobre las unidades de análisis que ocupan la presente investigación.

Para la conducción de nuestra intervención optamos por trabajar la Base Orientadora de la Acción (BOA), segunda etapa de la asimilación del conocimiento de acuerdo a la postura socio-cultural, desarrollada por Galperín (1992) quien postuló la particularidad de la intervención docente como mediador del conocimiento.

La BOA, tiene como antecedentes, la teoría de la actividad, que parte de la premisa en la que, la actividad externa material y la actividad interna mental son una misma y se desarrollan a través de cuatro elementos principales: acción, operación, habilidad y hábito.

En el primer concepto, el sujeto que aprende, desarrolla acciones en apoyo de un “mayor” que le sirve como modelo. Enseguida la operación es la ejecución e internalización del nuevo concepto, la habilidad se refiere a la exteriorización de este nuevo aprendizaje, para que, a su vez, se de paso al hábito, mismo que resulta la aplicación del nuevo concepto en diferentes circunstancias a lo largo de la vida, indicadores que fueron retomados por Galperin (1992) para la conformación de la formación por etapas.

La BOA, como parte del proceso anterior, permite al profesor “mostrar el proceso mismo de la solución” (Talizina, 2000, p.140) a sus estudiantes, sin que esto implique que el alumno sea un receptor de información. Por el contrario, resulta un andamio cognitivo que le

permitirá al estudiante, descubrir el contenido de la actividad y en consecuencia nuevas alternativas para el desarrollo de las competencias, secuenciadas a través de acciones que, en lo posterior se traducen a la etapa materializada, verbal y mental, cerrando un ciclo de aprendizaje que se complejiza en cada experiencia.

En función de lo anterior, empleamos la BOA “abundante” como unidad de análisis propia, en la cual “las orientaciones se representan en el tipo general que caracteriza toda una clase de fenómenos” (Talizina, 2000 p. 150) lo que implicó habilitar a las estudiantes para el proceso formativo de la valoración.

La segunda categoría de análisis, la evaluación formativa, refiere a “(...) la obtención rigurosa de datos, a lo largo del proceso, de modo que, en todo momento, se posea del conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar decisiones necesarias de forma inmediata” (Casanova, 1998, p. 81), lo que implica la habilitación del profesor en la observación.

Este proceso se complementa con la participación activa y la relación bidireccional entre el docente y el alumno, siempre que el primero tenga “datos y valoraciones pertinentes y permanentes a cerca de los aprendizajes que va realizando el alumno y su modo particular de hacerlo” (Casanova, 1998, p. 81), lo que considera el planteamiento del feedback o la retroalimentación objetiva durante el proceso.

Al respecto, la retroalimentación

(...) es el componente de la evaluación que evidencia el vínculo entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues permite explicitar cuál es el avance en los logros de los alumnos y con ellos, da cuenta de la pertinencia de los métodos, estrategias y recursos utilizados en la enseñanza. De esta forma, los resultados de la evaluación formativa se convierten en un nuevo punto de partida (SEP, 2018, p. 4)

La evaluación caracterizada por la formación, implica necesariamente que el profesor identifique la caracterización de los estudiantes al aprender, y por ende, le haga saber sobre su propio proceso de movilización de saberes, así como las potencialidades a las que puede llegar, considerando que la retroalimentación, como eje medular “consiste en analizar y comunicar los resultados de evaluación para que los estudiantes (...) cuenten con la información necesaria que les permitan saber si han logrado las metas de aprendizaje” (SEP, 2018, p. 5).

Para que las sugerencias se concreten en cambios en el desempeño del alumno, el docente “deberá darle seguimiento constante, al proponer una segunda revisión del trabajo, o bien diseñando un plan de mejora junto con el alumno” (SEP, 2013, p. 49) es decir, replantear su intervención a través de los procesos de reflexión durante la acción.

Una vez definidas las categorías de análisis, pasamos a definir la metodología a partir de la perspectiva de la transformación y mejora del objeto de estudio.

METODOLOGÍA

A lo largo del planteamiento, enunciarnos el proceso que llevamos a cabo para valorar el perfil de egreso de nuestras estudiantes, en relación a su nivel de dominio sobre evaluación y delimitando la función formativa como el objeto de estudio. Por ello, como parte del proceso metodológico, pasamos a revisar las condiciones sobre las cuales podríamos intervenir, por lo que optamos por la sistematización de la información e intervención, a través de la metodología de investigación-acción.

En el enfoque cualitativo, al que pertenece la metodología enunciada “el investigador se introduce en las experiencias individuales de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado” (Hernández, 2006, p. 8), es decir, en este enfoque, se indaga a través de la participación activa del investigador como miembro del grupo social.

La condición anterior se delimita en un proceso de investigación-acción, la cual se define como:

(...) una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como (...) la mejora de los programas educativos (...). Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan (Elliot, 2005, p. 79)

La implementación de esta metodología asume que el investigador, que, a su vez, cumple el rol de profesor, se introduzca en una revisión exhaustiva sobre las acciones docentes para la valoración sobre lo que se produce en torno a lo educativo. Una vez diagnosticadas las condiciones iniciales, el profesor interviene con la intención de modificar algún constitutivo o dimensión de la práctica.

En particular, el modelo de Elliot (2005), retoma los tres momentos del modelo cíclico de Lewin, mismos que refieren a “elaborar un plan, ponerlo en marcha y evaluarlo, rectificar el plan, ponerlo en marcha y evaluarlo y así sucesivamente” (p.36). En este modelo se identifica y describe el problema a investigar, acción que desencadena el planteamiento de una hipótesis y la intervención en el campo de investigación.

Este modelo propone que:

- Es posible modificar la idea general.
- El reconocimiento incluye el análisis y el descubrimiento de los hechos, reiterándose a lo largo de la espiral de actividades, sin circunscribirse al comienzo del proceso.

- La implementación de una fase de la acción no siempre es fácil, no debiendo proceder a evaluar los efectos de una acción hasta que se haya comprobado en qué medida se ha implementado (Elliot, 1993, p. 89)

Por ende, el profesor se transforma en investigador de su propia intervención, considerando que cada ciclo que se implementa, debe tener un argumento sólido de las acciones que el profesor emprende en su aula, es decir, que el plan de acción y la reflexión durante la acción, deben tener una priorización teórica a fin de gestionar el aprendizaje

Para que las condiciones anteriores generen productos formativos en la relación bidireccional de la enseñanza-aprendizaje, el profesor-investigador, la elaboración de un plan resulta “una acción estratégica que se diseña para ponerla en marcha y observar sus efectos sobre la práctica” (Latorre, 2005, p. 45), y que, para nuestro caso, resultó a partir del diseño de una secuencia didáctica.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

En relación a esta secuencia, que se desarrolló durante ocho sesiones de trabajo, consideramos el inicio de la recuperación puntual de lo que las estudiantes conocían como evaluación formativa y algunas experiencias al respecto, para dar paso, a la revisión de este concepto a través de diversos textos y, posteriormente, resaltar indicadores observables de este tipo de evaluación, desde lo caracterizado en la literatura.

Posteriormente, propusimos la revisión de estos indicadores, en los productos elaborados en su formación respecto a los semestres anteriores. Una vez identificadas en cada una de las normalistas las dificultades mostradas, pasamos a la elaboración de indicadores que pudieran evaluar en sus escuelas de práctica y proseguir con la elaboración de un texto de evaluación formativa, el cual resultó el producto final que nos daría pie a analizar el nivel de dominio con respecto a la valoración de nuestras estudiantes.

Durante la aplicación del plan de acción, encontramos que las alumnas, manifestaron elementos conceptuales de la evaluación formativa, por lo que en las sesiones de la revisión de productos y cuestionaron sobre la caracterización del objeto de estudio, a fin de ampliar el dominio conceptual. Sin embargo, en la parte del proceso, que refirió a la observación de los indicadores de lo “formativo”, las estudiantes manifestaron confusión entre diversas habilidades superiores, por ejemplo, entre la descripción e interpretación, como lo manifiesta el siguiente diálogo.

N (Normalista)-. /mientras lee un fragmento de su diario/ por ello, le dije a Pedro que él sabía mucho y que, por ello, me apoyaría en repartir el material.

M (maestro)-. Haber, hagamos un alto. Si la evaluación formativa es decirle al otro lo que sabe, ¿Por qué esta frase es o no evaluación formativa?

N-. Si. Porque le está diciendo que sabe mucho.

En el dialogo anterior, se evidenció un área de oportunidad en cuanto a la reflexión en el mismo discurso. Por esto, y en función de la BOA abundante, pasamos a la revisión de los conceptos empleados, así como los indicadores de valoración que consideraron las normalistas en su planificación y que fueron insumos de evaluación, para ser caracterizados desde lo objetivo/subjetivo. Lo anterior, considerando que, si el estudiante no posee el conocimiento requerido para ser movilizado, la acción, se verá favorecida en menor medida. De allí que la BOA aplicada se encaminara a generar también una ampliación sobre el dominio conceptual.

En las sesiones de construcción de textos, caracterizados por nuestro objeto de estudio y, una vez puntualizada la atención en el indicador a valorar, propusimos a las estudiantes, comenzar por evaluar la intervención de una de las docentes que les impartió un curso en el semestre en el cual se realizó el estudio, desde el supuesto de que, en su rol de estudiantes, pudiera facilitarse la tarea de valorar y retroalimentar y como parte de la ejercitación antes del producto final del presente ciclo de intervención y considerando que el enfoque por competencias, demanda que el profesor proponga situaciones de la vida cotidiana, donde el estudiante se pueda ejercitar.

Al respecto, las estudiantes, como parte de una primera valoración, enunciaron de manera sistematizada y recurrente, que la profesora señalada, no resolvía las dudas presentadas, pues la dinámica de la clase consistió en una serie de exposiciones asignadas desde el inicio de semestre.

Después de haber caracterizado la intervención en mención, les pedimos a las estudiantes que revisaran dentro de su repertorio cognitivo, qué propuestas podrían realizar a la docente a fin de mejorar su intervención y además, que esta propuesta se hiciera acompañar de argumentos que sirvieran a la docente como parte de un proceso de retroalimentación.

Al entablar las propuestas, encontramos que las estudiantes “divagaron” con respecto al agente que fungió el papel de evaluado, y por lo tanto, no hubo argumentos en su discurso, tal como se evidencia a continuación.

M-. /después de plantear un indicador para valorar la intervención de una profesora con el indicador “Resuelve las dudas de las estudiantes” /. Haber chicas, el indicador es claro, ya me dijeron que no las resuelve porque son sólo exposiciones y las preguntas se realizan entre ustedes ¿Qué tendría que hacer, para que su maestra deje de producir lo que produce en relación a la resolución de dudas?

N-. Es que si nosotros le dijéramos qué necesitamos, quizá ella nos puede resolver las dudas.

M-. haber chicas, otra vez, revisen el indicador y a quién estamos evaluando. ¿A quién?

Ns-. A la maestra.

M-. Entonces ¿qué le proponemos?

N-. Pues que nos motive.

M-. Motivar ¿resuelve las dudas? O ¿cómo la motivación resuelve dudas?

Ns-. ¡No!

M-. Entonces tenemos que entablar una propuesta que retroalimiente la intervención de la maestra y que, a su vez, genere procesos formativos en ustedes, ¿qué proponen?

N-. Yo creo que hacer la clase más dinámica.

M-. Las clases dinámicas ¿Resuelven dudas?, ¿Qué es una clase dinámica? /no hay respuesta/

Derivado del dialogo anterior, encontramos que las normalistas, al realizar un proceso de valoración sobre el indicador propuesto, manifestaron una serie de dificultades referidas no solo al agente evaluado, sino también al conocimiento sobre la problemática planteada. En esta misma interacción se observa también que en nuestro rol de profesores, entablamos una serie de preguntas cerrada, que evidenciaron una mayor participación del profesor, en proporción al discurso de las estudiantes.

Por ello, durante la valoración y la construcción del discurso formativo, optamos por rescatar el verbo del indicador en relación al contenido, a fin de que las estudiantes describieran en función de la acción y en relación al contenido y, posteriormente, realizaran una reflexión sobre las propuestas de mejora, pero en esta intervención, caracterizada por preguntas abiertas que permitieran la interacción y el andamio cognitivo entre pares.

Para la elaboración del insumo final, pedimos a las estudiantes que durante su práctica, intervinieran con el aprendizaje esperado "Identifica y nombra características personales: ¿cómo es físicamente?, ¿qué le gusta?, ¿qué no le gusta?, ¿qué se le facilita?, ¿qué se le dificulta?", que corresponde al área de Educación Socioemocional, con la finalidad de que, posterior a la aplicación de la actividad, elaboraran el diario correspondiente, mismo que nos serviría de insumo para la mejora.

En su análisis, encontramos que las estudiantes, durante la lectura de su diario, se remitieron a describir las acciones de los estudiantes, y que las propuestas de mejora, tuvieron un enfoque distinto al del propuesto para ser desarrollado en el área de Educación socioemocional.

N-. /mientras lee su diario en plenaria/ Cuando yo les pregunté ¿qué les gustaba de ellos? Iker me respondió que sus ojos, por lo que lo felicité por reconocer este gusto de su cuerpo, luego Andrea me dijo que ella sabía que tenía dos ojos y dos brazos, y esto lo aproveché para platicar sobre las partes de su cuerpo. Después de ello, les pedí que

dibujaran su cara con los ojos y todo en su lugar y me dijeran si estaban contentos o tristes. /Hace un alto en su lectura y comenta/ Cuando lo felicité le dije que que bueno que ya sabía que hay partes de su cuerpo que le gustan y que por eso ahora iba a reconocer qué otras partes le podían gustar

Durante la participación de la estudiante, se observa que la dirección de las actividades, durante su implementación, se desvió a que sus alumnos identificaran su esquema corporal, contenido del campo de formación de Pensamiento Matemático, y no a la misma exploración de su cuerpo para el reconocimiento de sus potencialidades.

Sin embargo, aunque no lo escribió en el diario, la estudiante de forma verbal, expreso “la felicitación” acompañada de una posibilidad de aprender, lo que caracteriza la condición inicial de la retroalimentación.

Esta falta de información fue planteada por otra estudiante quien expresó

N-. Maestra, y en estos casos ¿podemos decirle al niño, ahora vas a aprender a observarte para que te guste, no sé, tus piernas, o tus manos?

M-. Haber, las demás ¿qué piensan?

N-. Yo creo que mejor decirle que lo felicitas por que le gustan sus ojos y que va a aprender a conocer su cuerpo y ahora preguntarle ¿qué otra parte de tu cuerpo te gusta? o ¿por qué te gusta? para que nos de la explicación del por qué, porque quizá lo dijo solo por decir y no sabe porque le gustan sus ojos. Incluso decirle que las personas debemos aprender a que nos guste nuestro cuerpo.

Tal como se enuncia en la BOA, la función del profesor es conducir a que el estudiante movilice sus estructuras cognitivas y logre, de acuerdo a la tercer y cuarta etapa de la asimilación, externar posibilidades o alternativas de solución, en este caso, las respuestas conjuntas entre estudiantes para realizar un proceso de retroalimentación durante la práctica y la reflexión después de la acción.

Por ello, es que, en este tipo de situaciones, nuestra intervención se direccionó a generar más el diálogo entre las estudiantes, que la propia respuesta del profesor, en donde, como se evidenció, la interacción, generó que las normalistas, aportaran las posibilidades sobre el feedback, pero en un primer nivel de dominio y con un repertorio limitado en cuando a al bagaje técnico.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Lo anterior, nos llevó a valorar que, de las 28 estudiantes, en los indicadores “Reconoce en la evaluación la reflexión antes, durante y después de la acción” e “Identifica los tipos de evaluación por su funcionalidad” de la rúbrica mencionada como nuestro instrumento de evaluación, 14 pasaran del nivel de dominio insuficiente, al suficiente,

considerando que manifestaron en algunas ocasiones, procesos de reflexión sobre la indagación para el reconocimiento sobre la adquisición del aprendizaje y además, indicios sobre la retroalimentación en el mismo discurso y reconociendo que no es un proceso inacabado.

Además, sobre la aplicación de la BOA, encontramos que el profesor, genera un proceso de mediación en función de la interacción con las estudiantes, a partir del propio discurso. Lo anterior implica que el docente, reflexione sobre la construcción de sus expresiones verbales, replanteando el repertorio oral a fin de que las estudiantes se apropien de un repertorio de palabras cada vez más amplio.

Además, es importante considerar que el tipo de preguntas que se establecen en la misma jornada de trabajo, resultan un elemento de reflexión para el profesor, pues el planteamiento de estas, no solo en su carácter abierto o cerrado, permitirá la interacción. Considerar en éstas, el planteamiento para la resolución de problemas en el otro, así como la posibilidad de una estructura cognitiva que genere habilidades superiores, propiciara prácticas con un sentido formativo.

También es importante mencionar, que en este primer ciclo de intervención, encontramos tres problemáticas que pueden generar nuevas líneas de investigación.

De acuerdo a lo expresado por las alumnas, requieren aún del acompañamiento en cuanto a la revisión de las propuestas que se emiten como parte de la complejidad del aprendizaje y la construcción de andamios cognitivos en el otro, a fin de destacar la congruencia entre lo que se evaluó y lo que se propone para mejorar.

Se destacó que la causa de ésta área de oportunidad, se debe en gran medida, a la falta de dominio sobre el proceso de desarrollo del niño y el enfoque sobre el dominio disciplinar que, referido a los diversos aprendizajes, así como el proceso que se sigue para la adquisición de un contenido. La causa de ello, radica en que las observaciones no tienen un referente teórico para que, durante la reflexión en la acción, las estudiantes identifiquen en qué etapa se encuentra su estudiante y, por lo tanto, incrementar la complejidad en las actividades.

Es importante mencionar que la dificultad de las estudiantes sobre el proceso de identificar al sujeto que se evalúa, resultó un punto de reflexión, pues, aunque parezca una lógica del proceso de valorar, no resulta de esta manera.

Lo anterior se manifiesta en reiteradas ocasiones, cuando se asume como rol de evaluado, al estudiante, y en pocas ocasiones al profesor, aun cuando las manifestaciones de los primeros se encaminen a la falta de reflexión sobre el último agente enunciado, delegando la responsabilidad de aprender, así como lo que se produce, al propio alumno, por lo que la guía del profesor resultará un punto detonante para el cambio sobre esta posibilidad de valorar en su conjunto.

Encontramos también que, desde el trayecto de prácticas profesionales, se enuncia que los “Cursos están diseñados considerando tres aspectos fundamentales: secuencialidad, gradualidad y profundidad” (SEP, 2012, p. 9). Con relación a esta caracterización, encontramos que el diseño de los cursos, pone de manifiesto la condición anterior, puesto que el diseño, considera una formación gradual del normalista con respecto a la construcción de un modelo propio de intervención.

Sin embargo, la operación de los cursos que conforman el trayecto, no corresponde a esta caracterización, puesto que los docentes, planificamos pensando en corresponder a los contenidos solicitados desde lo propuesto en la currícula, no desde el diagnóstico de los estudiantes que se integran a los distintos cursos. De ello, se derivan modelos de intervención de corte receptivo trasmisivo, en los cuales, se asume que las bibliografías propuestas y la lectura de las mismas, resultan un proceso de andamiaje para la formación inicial de los profesores.

El último punto, resultó también un tema de análisis, pues desde nuestra experiencia, el enfoque por competencias que se enmarcan en el perfil de egreso, desde el mismo profesor, se ve desvirtuado y poco evidenciado, al seguir las tendencias de los modelos de enseñanza tradicional y sin considerar que el discurso de los estudiantes, que refleje la apropiación conceptual, debe ser trasladado al dominio procedimental.

Es decir, si la competencia desde su misma concepción, implica la movilización de saberes desde el dominio conceptual, procedimental y actitudinal, es deber del profesor diseñar ambientes, en donde el alumno se encuentre “en situación de aprender”, es decir, verificar la disposición en la actitud para aprender y posteriormente, asegurar que el estudiante posee el dominio conceptual para que este, sea llevado a la práctica a través de la manifestación de las habilidades psíquicas superiores.

Estos últimos elementos, resultaron la última línea de investigación, pues como lo mencionamos en un inicio, las estudiantes, al desconocer las particularidades sobre las funciones ejecutivas, desde su concepto, manifestaron dificultades para poder llevar a cabo el mismo proceso a partir de una arquitectura neuronal construida por la experiencia.

Como se observa, las alumnas, expresaron algunas alternativas que, en etapas posteriores, les permitirán mejorar su práctica, lo que, si bien no se reflejó en el proceso de intervenir, se evidenció en los discursos, la elaboración de instrumentos y las mismas propuestas para evaluar de manera formativa y por ende, desarrollar las competencias que se les demanda como parte de su formación docente, discusión mostrada al inicio del presente documento.

REFERENCIAS

- Álvarez de Sayas, C. M. (1992). "La escuela en la vida". Editorial Félix Varela. La Habana, Cuba.
- Casanova, M. A. (1998) La evaluación educativa. España. Editorial Muralla.
- Díaz Barriga, F. (2006) Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México. McGraw-Hill.
- Elliot, J. (2005). La investigación acción en educación. Madrid España. Morata.
- Galperin, Piotr. (1992) "Formación etapa por etapa, como método de la investigación Psicológica". Comisión Editorial para la edición en lengua Rusa. URSS.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. México. Mc-Graw Hill.
- Latorre, A (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica. Barcelona. Grao.
- Monereo, C. (2014) "Enseñando a enseñar en la universidad". España. Ediciones Octaedro.
- Sánchez, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. Perfiles educativos. Volumen 61, pp. 25
- Schön, D. (1992) "La formación de profesionales reflexivos, hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje de las profesiones". Barcelona. Editorial Paidós.
- SEP (2011) Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros en Educación Preescolar. México, D.F. México, DF. Publicado el 20 de agosto de 2012. Tomo DCCVII, Número 14.
- SEP (2012) El Trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. México, D.F.
- SEP (2013) La evaluación durante el ciclo escolar. México, D.F.
- SEP (2018) Evaluar con enfoque formativo. La importancia de la retroalimentación. Ciudad de México.
- Talízina, N. (2000) Manual de Psicología Pedagogía. San Luis Potosí, México. Editorial Universitaria Potosina.

EL VALOR DE LAS EXPERIENCIAS FORMATIVAS DE DOCENTES

Mayela Eugenia Villalpando Aguilar

villalpandomayela347@gmail.com

**Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales
Secretaría de Educación Jalisco**

RESUMEN

Este es un reporte final de investigación que aborda los resultados de la formación de docentes en posgrado como parte de la política de profesionalización del magisterio. Comprender la manera en que los docentes entienden y valoran las actividades formativas constituye el objetivo principal. La tesis es que, para valorar los cambios generados durante la experiencia formativa, se dialoga con las personas y, desde su perspectiva, comprender los elementos que han contribuido a su desarrollo profesional en el campo educativo. Entre los resultados se establecen matrices

valorativas que constituyen tradiciones magisteriales, como son: la importancia primordial del saber experto en demérito del disciplinario; el criterio de utilidad y aplicación del conocimiento en el contexto escolar; la exigencia moral de la congruencia en el actuar docente; el sentido de pertenencia como trabajador asalariado; las virtudes de la educación privada frente a los vicios presentes en el sistema de educación pública.

PALABRAS CLAVE: Formación docente. estudios de posgrado. valor formativo. desarrollo profesional.

INTRODUCCIÓN

Se presentan algunos resultados de una investigación centrada en interrogarse por el valor formativo en docentes que cursan un posgrado en educación. Se sustenta en la teoría de la formación (Honoré, 1980; Ferry, 1991) como un proceso de diferenciación que dura toda la vida y que puede analizarse en los ámbitos individual, institucional y laboral. El diseño de trayectorias profesionales permitió conformar las matrices descriptiva y valorativa, base para la conformación de los esquemas valorativos que cobran sentido en el espacio de las tradiciones compartidas en el ámbito del desarrollo profesional magisterial.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El problema estudiado surge en el contexto del posgrado en educación como una estrategia para profesionalizar a los docentes y así elevar la calidad de la enseñanza. El posgrado ha sido fuente de múltiples expectativas, generadas a partir del apoyo institucional al cambio, y ha representado nuevas exigencias para los profesores.

La tesis central es la siguiente: para abordar los resultados de un programa formativo, en este caso de posgrado, es necesario entablar un diálogo con las personas que han pasado por las aulas para, desde su perspectiva, comprender cuáles son los elementos que valoran por haber contribuido a su formación, esto es, a su desarrollo como personas y como profesionistas, particularmente en el ámbito educativo. Por tanto, la pregunta rectora plantea: ¿Cuál es el valor de la experiencia formativa en posgrado en relación con el desarrollo profesional docente de los egresados?

LA TEORÍA DE LA FORMATIVIDAD EN EL ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Según la concepción de Honoré, se entiende por formación un movimiento que proviene del exterior en términos de elementos que, ajenos al sujeto, son interiorizados y resignificados por éste, a fin de que sean enriquecidos y posteriormente exteriorizados bajo nuevas formas y modalidades (1980, p.145). La unión entre interioridad y exterioridad se manifiesta a través de la conciencia, la reflexión y la diferenciación humanas.

En la concepción de Honoré, el hombre no sólo se estructura a sí mismo sino también al medio que le rodea. Por lo tanto, la formación concierne al individuo y caracteriza al entorno social. La significación social de la diferenciación está dada a través del reconocimiento del otro como persona original, única en un grupo, a través de dos aspectos: el valor de la diferencia y la creación de la identidad.

En el mismo sentido y de acuerdo con Ferry (1991) el concepto de formación está definido en tres niveles. El primero entiende la formación como el proceso de desarrollo y estructuración de la persona que lo lleva a cabo; el segundo, como un dispositivo del mercado educativo y de desarrollo profesional, que se concreta en instituciones o procesos instituidos, conformados en programas y certificaciones reconocidas socialmente y, en el tercero, como una función social de transmisión y legitimación del saber de la cultura dominante.

De igual manera, el concepto de profesionalización se concibe en tres niveles. El primero se entiende como la capacitación adquirida por la persona en el desempeño laboral, tanto en la realización de la actividad misma como en la sucesión de empleos ocupados a lo largo del tiempo. El nivel institucional se refiere a la capacitación instituida y articulada a la actividad productiva, que tiene como propósito acreditar o certificar un mayor nivel profesional en la trayectoria laboral. En el tercero y último nivel, la profesionalización se encuentra referida

al mejoramiento de las condiciones de trabajo, que están determinadas por la estructura económica y social.

EL MÉTODO BIOGRÁFICO Y EL ESTUDIO DE TRAYECTORIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

El estudio de trayectoria se consideró para configurar la dimensión factual; las dimensiones histórica y simbólica, mediante el método biográfico para estructurar el sentido interpretativo del trayecto de la formación. La técnica, los relatos biográficos múltiples, que convergen en la experiencia de haber cursado una maestría y los acontecimientos relevantes para el desarrollo profesional. El diseño de estudio de casos para caracterizar los programas formativos.

Se combinó el enfoque de entrevista de vida profesional con el de la entrevista centrada en la narración, dirigida a la interpretación de significados libremente articulados y expresados por el entrevistado respecto a un tema central propuesto por el entrevistador (Káiser, 1994).

Las características que se consideraron indispensables para la selección de informantes fueron las siguientes: a) ser egresado de un programa de maestría dependiente de la SEJ; b) haber concluido la totalidad de los cursos que integran el plan de estudios del programa correspondiente; c) contar con al menos tres años de haber egresado; d) tener la disposición de colaborar como informante.

Once entrevistados, fuente principal de información, contrastada con otras como: cuestionario, testimonios documentales, entrevistas temáticas con los asesores y coordinadores de los programas, archivos y demás documentos relevantes para conformar el corpus de datos.

Para descifrar en el texto la manera como se expresan los significados asignados individual y socialmente, se elaboró una matriz que entrelaza, por una parte, las dimensiones de análisis de la formación y la profesionalización, y por la otra, los ejes temáticos de espacio, tiempo, memoria e identidad, utilizados en el método biográfico y en la historia oral, para problematizar la narración resultante de la entrevista.

Se conjugan ambos a partir del enfoque hermenéutico, mediante el explicitación de preguntas formuladas para cada uno de los ejes y constituyen la mediación que permite ir de lo particular a lo general en la espiral de interpretación textual para generar un argumento exclusivo en cada texto analizado. En la descripción, se incluyeron los juicios que enuncian lo que una cosa es o las proposiciones atributivas con el verbo ser. Las relaciones entre los enunciados expresan la significación particular que una persona otorga a la cosa.

En la matriz valorativa se identifican los juicios apreciativos de valor expresados por los entrevistados, así como los criterios que se utilizan de manera implícita, para emitirlos. Se considera la base lógica del programa, expresada en los documentos normativos y en las entrevistas con personal académico.

Para la elaboración de la matriz (véase tabla 1), se parte de los valores expresados a través de las preferencias que se consideran justificadas de acuerdo con un criterio dado, ya sea ético, racional, político o utilitario, según la clasificación elaborada por Scheler y utilizada por García Morente (1982).

Tabla 1. Matriz valorativa

Criterios	Pragmático	Económico	Político	Científico	Ético
<i>Dimensiones</i>	Utilidad	Ganancia	Negociación	Innovación	Reglas morales
<i>Marco institucional</i>					
<i>Modelo de formación</i>					
<i>Interexperiencia relacional</i>					
<i>Sentido personal de la formación</i>					

Fuente: Elaboración propia

La matriz tiene en el eje horizontal los criterios de referencia de los enunciados, y en el vertical las dimensiones de análisis de la experiencia formativa, derivadas de la concepción teórica de la formación. Con el contenido de estas matrices se establecen los referentes de los juicios de valor de los egresados.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Se presentan los esquemas valorativos que resultaron del análisis de los enunciados apreciativos, caracterizados por tener una ambivalencia en la polaridad. Esta significación y valoración encuentra sentido en el espacio de las tradiciones compartidas por un grupo social, referidas al ámbito educativo escolar y al magisterio. La mediación metodológica utilizada para expresar estas tradiciones es la metáfora, y en algunos casos los refranes populares, que a mi modo de ver sintetizan una perspectiva social.

Si comprender implica llegar a descubrir el modo como las creencias y los valores, que son construcciones históricas, nos permiten adscribir significados particulares a los acontecimientos (Gadamer, 1991), es preciso establecer relaciones entre estos esquemas valorativos y los modos individuales de significar la experiencia formativa en posgrado.

Con esta base se hace la contrastación general de los paradigmas valorativos con los criterios de valoración -social y ético- establecidos en el presente estudio: el desarrollo profesional y la profesionalidad docente. Finalmente, se presenta la discusión teórica del papel que juegan los paradigmas valorativos en la formatividad y la autonomía del sujeto.

Tradiciones magisteriales y desarrollo profesional

Entender la lógica que opera en los ámbitos social, institucional e individual a través de tradiciones y patrones consuetudinarios, aporta una base de referencia común para quienes colaboramos en el campo de la formación de docentes y pone a consideración la necesidad de incorporarlos como parte de los elementos presentes en las actividades formativas.

En este contexto, una tradición se entiende como un horizonte de sentido heredado de los antecesores y actualizado en cada nueva generación para su mantenimiento y/o transformación y se convierte en un elemento indispensable del cambio ya que constituye el referente necesario en el que éste se inicia y tiene valor. Una tradición es diferente del concepto de “tradicional”, el cual tiene un sentido negativo de lo que permanece sin oportunidad de cambio.

Enmarcados en las tradiciones, se encuentran los paradigmas que he denominado esquemas valorativos, esto es, modelos que se consideran al optar o elegir por algún aspecto o contenido del bien. Las expresiones metafóricas o refranes sintetizan los componentes valorativos expresados por los docentes.

Tabla 2. Agrupación de valoraciones en torno a tradiciones pedagógicas

Modelo pedagógico	Criterio
<p>Modelo práctico-tradicional</p> <p>La práctica hace al maestro</p> <p>Lo que bien se aprende jamás se olvida</p>	<p>Pragmático</p>
<p>Modelo práctico-técnico</p> <p>Más vale práctica que gramática</p> <p>En la acción se aprende mucho y con provecho</p>	<p>Instrumental pragmático</p>

A investigar se aprende investigando Para saber has de leer	
Modelo práctico-reflexivo El maestro es el que sabe seguir aprendiendo No todo lo viejo es malo ni todo lo nuevo es bueno	Crítico
Modelo humanista El maestro de banquillo Vicios públicos, virtudes privadas Predicas, pero no aplicas La conciencia de Eva del bien y del mal	Ético

Fuente: elaboración propia

La visión pragmática que va de la mano con una concepción empirista, así como las preocupaciones de carácter ético acerca del papel que desempeñan el docente, la escuela y el conocimiento, constituyen tres referentes clave para la comprensión de los significados y valores estructurados por la tradición magisterial y presentes en los egresados del posgrado.

Con el fin de contrastar los esquemas valorativos identificados en el entorno axiológico magisterial con los criterios valorativos retomados del entorno axiológico profesional (véase la figura 1), se presentan enseguida todos ellos.

La profesionalización, que ha sido analizada en la trayectoria profesional de cada uno de los maestros entrevistados, constituye el primero de los tres criterios establecidos para interpretar la valoración y significación de las experiencias formativas en posgrado. El segundo es el desarrollo profesional que, como criterio de naturaleza social, refiere a la manera elegida para avanzar en el desempeño de la docencia como actividad profesional, y en su carácter disciplinario, implica la integración de los saberes pedagógicos y especializados presentes en la actividad docente.

Figura 1 Valoración de las actividades formativas de docentes



Entorno axiológico-magisterial

<i>ESQUEMAS VALORATIVOS</i>		<i>CRITERIOS VALORATIVOS</i>
Experiencia	vs. Innovación	Pragmático-científico
Utilidad	vs. Abstracción	Pragmático-científico
Aplicación	vs. Teorización	Pragmático-científico
Conciencia	vs. Responsabilidad	Ético
Congruencia	vs. Compromiso	Ético
Distinción	vs. Accesibilidad	Ético-económico
Ganancia	vs. Servicio	Económico
Certificación	vs. Reconocimiento	Económico-ético

Fuente: elaboración propia

La profesionalidad, criterio ético de valoración, representa la condición deseable, aunque no probable, de autonomía en la persona que desempeña un rol profesional, la docencia, en la actividad laboral que le permite mantener las condiciones materiales de la vida, así como la realización personal.

Las valoraciones con referente pragmático en conjunto con el empírico prevalecen respecto a la actividad formativa. Este esquema (véase la tabla 3) mantiene relación con los enfoques prácticos en la formación de profesores, privilegiando el saber experto como elemento único del conocimiento profesional docente. Se contrastan con los valores del cambio, la reflexión y la teoría educativa.

Tabla 3 Valoraciones con referente pragmático

<p><i>Experiencia</i></p> <p>Los años de experiencia docente tienen un sentido formativo superior al de un posgrado</p>	<p><i>Innovación</i></p> <p>La mejora de la práctica docente se realiza en condiciones institucionales favorables al cambio</p>
<p><i>Utilidad</i></p> <p>El conocimiento es válido si es útil y es actual</p>	<p><i>Abstracción</i></p> <p>El conocimiento reflexivo supone la abstracción de los problemas cotidianos</p>
<p><i>Aplicación</i></p> <p>El conocimiento aplicado soluciona problemas, facilita la docencia y beneficia a los alumnos</p>	<p><i>Teorización</i></p> <p>El esfuerzo de elaborar teorías es indispensable para explicar la acción educativa y conformar una disciplina propia que la estudie</p>

Fuente: elaboración propia

La primera relación privilegia la experiencia docente como determinante del desarrollo profesional, lo cual limita las posibilidades de innovación y de mejora mediante nuevas alternativas de acción pedagógica. La segunda, se expresa en la aparente oposición entre el valor del conocimiento útil y la abstracción, en demérito de esta última. Es la perspectiva pragmática la que ignora la innovación como criterio primordial de valoración científica y antepone la utilidad del conocimiento como si fuera el único referente.

Al valorar la aplicación, contraponiéndola al uso de la teoría como parte del proceso educativo, se está decidiendo en función de un mayor control de los medios de que dispone el docente para la resolución de los problemas que plantea la práctica cotidiana. Ciertamente la aplicación es posible ejercerla en los conceptos y las operaciones del pensamiento.

La aplicación favorece la autonomía del docente en la medida en que sustituye esquemas de actuación externos y facilita los propios, superando así la rutina en la actuación cotidiana. El valor de seguir aprendiendo requiere que el docente reconozca en sí mismo la necesidad de aprender junto con los alumnos; pensar por sí mismo, decir la palabra propia y aprender de ello para su crecimiento personal y profesional. Construir nuevos significados acerca del trabajo que se desempeña cotidianamente posibilita el ejercicio de la docencia como profesión.

La formación es una alternativa para incrementar el margen de autonomía en el manejo de condiciones estructurales del sistema educativo, mediante el conocimiento y la transformación de los esquemas valorativos que subestiman el saber disciplinario como parte constitutiva del conocimiento profesional docente.

El criterio pragmático, único con legitimidad para valorar la actividad de investigación en el campo educativo, restringe la generación de conocimiento e innovaciones en el mismo, resta valor a la función del docente-investigador y limita el acceso del saber disciplinario y su integración al conocimiento profesional docente.

Los resultados evidencian las limitadas condiciones propicias para la integración de los saberes práctico-empíricos y los formales-disciplinarios que le otorgue al docente una autonomía relativa en el manejo del conocimiento. Esta situación prevalece al valorar los estudios de posgrado en el contexto de la formación y superación profesional de los docentes.

En un segundo grupo, las valoraciones de carácter ético se presentan asociadas a una tradición humanista y plantean cuestiones de carácter epistémico y contextual que limitan la incorporación del saber disciplinario como un valor agregado al conocimiento profesional docente.

Tabla 4 Valoraciones con referente ético

<i>Conciencia</i> La incertidumbre se genera en la conciencia de sí mismo y de la situación cotidiana del docente	<i>Responsabilidad</i> El trabajo responsable es fruto del conocimiento de sí mismo y de la realidad educativa
<i>Congruencia</i> El discurso docente es válido si corresponde a su acción pedagógica frente a un grupo	<i>Compromiso</i> El convencimiento en lo que dice y hace el docente refleja su compromiso educativo
<i>Distinción</i>	<i>Accesibilidad</i>

La educación de calidad distingue a una minoría exigente que puede acceder a ella	Es factible mejorar la calidad de una escuela pública que resulte accesible para la mayoría
---	---

Fuente: elaboración propia

La primera valoración se refiere a la conciencia humana entendida como el origen del bien y del mal, que cuestiona el derecho del hombre a conocer y le asigna a éste una doble responsabilidad ante la pérdida de la inocencia original. La ciencia, genera preguntas a los problemas que plantea la realidad, y está relacionada con la desobediencia de los mandatos divinos, reservando al especialista de carácter teórico, negar los aspectos éticos del conocer. Por su parte, la responsabilidad de la autonomía implica aceptar el riesgo de la conciencia de sí mismo y la angustia de reconocer, a través del conocimiento, lo que está bien o mal en las situaciones de la vida cotidiana.

La segunda, se expresa como una obligación de congruencia entre el decir y el hacer y demerita el valor del compromiso en la palabra del profesor. Se vuelven equivalentes el saber experto con la práctica docente y el saber disciplinario con la palabra. Así, este último queda desprovisto de valor ante la evidencia de su falta de aplicación. La exigencia moral de una congruencia entre el decir y el actuar docente reduce las alternativas del discurso teórico, que es, por su misma naturaleza, independiente de un compromiso en la acción individual.

En la tercera, se plantea la perfilada distinción que brinda la escuela privada, subestimando la accesibilidad que caracteriza a la educación pública, lo cual favorece el mantenimiento de condiciones desiguales y limita las expectativas sociales en torno al mejoramiento de la calidad de esta última. La estructura escolar dicotómica, considerada como inamovible, propicia al mismo tiempo una desvalorización de la actividad laboral y profesional de los docentes de las escuelas públicas.

En las valoraciones de referente económico (véase Tabla 5), el primero aprecia la sustitución de la vocación de servicio magisterial por una ganancia legítima de pertenencia a un grupo de trabajadores a través de la fuerza de la solidaridad sindical para mejorar las condiciones del trabajo docente, lo cual constituye una razón para fortalecer la estructuración horizontal del grupo magisterial.

Tabla 5 Valoraciones con referente económico

<p><i>Ganancia</i></p> <p>La acreditación de una maestría no representa una ganancia en la situación salarial docente</p>	<p><i>Servicio</i></p> <p>La tarea artesanal del docente fomenta el valor del servicio a los demás</p>
<p><i>Certificación</i></p> <p>El ascenso escalafonario a través de la certificación de una maestría está restringido y minimizado</p>	<p><i>Reconocimiento</i></p> <p>La dedicación y esfuerzo en el trabajo docente son reconocidos en el grupo social de pertenencia</p>

Fuente: elaboración propia

En la segunda prevalece el interés por una mejora salarial frente al reconocimiento del grupo social, pues las condiciones institucionales han minimizado el ascenso a través de la certificación de un mayor nivel de estudios.

Las afirmaciones aquí presentadas permiten entender que las relaciones existentes entre la experiencia de formación en posgrado y el desarrollo profesional del docente tienen un grado de complejidad superior al que se ha considerado en otras investigaciones de carácter cuantitativo, si se toman en cuenta los elementos de la tradición que operan en los procesos de cambio y formación magisterial.

CONCLUSIONES

En este trabajo se han encontrado evidencias, que rebasan la particularidad de los casos documentados, de que, en el ámbito educativo, y en particular en la cultura magisterial local, existen planteamientos valorativos que difícilmente se cuestionan y se constituyen en mediaciones actuantes en las actividades de formación de docentes.

Estos esquemas, que no están expresamente considerados en el modelo teórico de la formatividad ni en el modelo explicativo de la formación de docentes, constituyen una aportación en la medida en que es importante el papel que desempeñan como espacio de significación compartida con el cual se dialoga a través de las decisiones, los juicios de preferencia y las líneas de acción posibles en un contexto determinado.

Lo que yo planteo aquí es que una experiencia formativa abre un campo de indeterminación a los condicionamientos y las limitaciones impuestas por la estructura, siempre y cuando el espacio reflexivo que se genere en la actividad de formación otorgue la oportunidad de cuestionar y recrear el marco de valoraciones aceptadas hasta ese momento.

Conocer la existencia de esos paradigmas valorativos resulta esencial en un proceso reflexivo de cambio a partir de situaciones de interrelación con cosas y personas, ya que son las tradiciones las que posibilitan, y a la vez delimitan, las respuestas compartidas a las preguntas que son de todos. Considero que en la medida en que un individuo adquiere conciencia de sus marcos de referencia está adquiriendo autonomía frente a ellos.

Uno de los propósitos deseables en un proceso formativo es la mayoría de edad de la persona, esto es, su autonomía, que en la formación docente encuentra una referencia de valor en la autonomía profesional o profesionalidad. El mundo de la modernidad tiene como uno de sus valores principales la autonomía, cuya moral se funda en una base racional en que los principios éticos pueden ser aceptados por todos independientemente de la clase social, el nivel cultural o la creencia religiosa que tengan.

El propósito de incluir esta segunda dimensión en el análisis de la experiencia formativa concuerda con la tesis de Honoré denominada “pluralización de mundos de sentido”, en la cual señala que las acciones de diferenciación que llevan a la ampliación del margen de autonomía individual requieren el reconocimiento de los otros con quienes se realiza la construcción y significación compartidas. Al significar la información, la persona no sólo se estructura a sí misma, sino también al medio o mundo que lo rodea. Por lo tanto, la formación no concierne sólo al individuo, sino que caracteriza al entorno, a la sociedad en su conjunto.

Asimismo, concuerda con la intuición original de este trabajo, expresada en términos de que el valor de la experiencia formativa está relacionado no sólo con el espacio y el tiempo de desarrollo de la misma, sino con horizontes de sentido compartidos en el ámbito de la formación, que es de todos.

REFERENCIAS

- Ferry, G. (1991). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Barcelona: Paidós Educador.
- García Morente, A. (1982). Lecciones preliminares de filosofía. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Honoré, B. (1980). Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad. Madrid: Narcea.
- Káiser, R. (1994). La entrevista centrada en la narración en el campo de la investigación educativa. Caracteres, aplicación y evaluación, en Educación, vol. 49/50, Tübingen, República Federal de Alemania, pp.80-88.
- Pujadas, J.J. (1992). El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales. Cuadernos Metodológicos. Buenos Aires: Centro de Investigaciones Sociológicas.

EL DESARROLLO DE HABILIDADES INVESTIGATIVAS DESDE LA TESIS, EN LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS

Martha Sánchez Tablas

mtra.marthas8321@hotmail.com

Teresa Peña Rodríguez

tpena0407@hotmail.com

José Martín Herrera Domínguez

sawsmx@hotmail.com

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

RESUMEN

Se presenta un recorte de un trabajo investigativo de corte mixto, tipo estudio de caso, el cual surgió a partir del reconocimiento de una realidad normalista caracterizada por la incorporación de nuevas opciones de titulación en el marco del Plan y Programas de Estudio 2012, así como el desarrollo de habilidades investigativas; en esa dinámica se reflexionó sobre la forma en que los estudiantes de las escuelas normales enfrentan las tareas propias de la investigación, poniendo especial atención en la construcción de las tesis que efectúan como documento de titulación; la interrogante que se plantea es: ¿De qué manera se ha trabajado, desde la tesis, el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes

normalistas de la Licenciatura en Educación Preescolar?, para ello se consideraron tres líneas de análisis: la propuesta curricular del Plan de Estudio 2012 respecto a la construcción de tesis, las concepciones en cuanto al desarrollo de habilidades investigativas de los 27 estudiantes normalistas de 5o. semestre, y de 7 docentes normalistas, específicamente los asesores de tesis. Considerando referidas líneas se hace una revisión documental: de tesis e informes de evaluación; como instrumentos de investigación se emplearon entrevistas, cuestionarios y observaciones participativas, aplicadas en el ciclo escolar 2017-2018.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El tema relacionado al desarrollo de habilidades investigativas en los procesos de formación docente tanto inicial como continua, tiene antecedentes desde finales del Siglo XIX

cuando Dewey revolucionó la escuela tradicional a partir de la creación de la escuela experimental, en ese momento se proponía un cambio en el hacer y ser docente, se hablaban de conceptos tales como democracia en la educación, donde la escuela se convertía en un espacio de reflexión y producción, es decir, aquel modelo escolar basado en el autoritarismo, las rutinas y la quietud del pensamiento, pasaba a convertirse en un modelo dinámico donde la filosofía era una constante para reorganizar y reconstruir la experiencia escolar.

Otro momento, en el que se plantea la necesidad de vincular las habilidades investigativas al contexto escolar es en el movimiento impulsado por Sthenhouse en la década de los 70s, cuya propuesta concreta fue que el docente ocupara un papel activo en la investigación educativa y curricular, así mismo, Van Mannen es otro influyente en la educación que planteó la práctica de la enseñanza como una actividad reflexiva, en la que el docente necesita de habilidades investigativas para repensar la labor educativa. A la par y posterior a ello, han sido muchos los educadores, filósofos y pensadores que han planteado la necesidad de que el docente se involucre en procesos de investigación de su propia realidad. No obstante, el docente como investigador ha sido y sigue siendo un reto que aún no logra superarse.

En el contexto normalista mexicano, espacio donde se forman los futuros docentes, se reconoce que el desarrollo de las habilidades investigativas son un factor poco trabajado y reflexionado, a pesar de que en las recientes mallas curriculares de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria 2012 y 2018, se plantea a la investigación como una tarea esencial en la formación docente, el desarrollo de dichas habilidades ha generado polémica, confusión y debate. Se reconoce que la realidad académica dista de referida pretensión, se argumenta que: las escuelas normales no han sido diseñadas para tal fin, y carecen de personal para ello (Vilchis, 2017).

Con fundamento en un diagnóstico previo, efectuado a la muestra de estudio: 27 estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, de 5to. semestre, ciclo escolar 2017-2018, se reconocen algunas de las habilidades académicas con las que cuentan las estudiantes, ello posibilitó reconocer su condición como estudiantes y la posibilidad de trabajar el desarrollo de habilidades investigativas. En un primer acercamiento, se reconoció que la mayoría de las estudiantes entrevistadas dieron evidencia de presentar dificultades en cuanto a: comprender lo que leen, trabajar en equipo, estudiar, comunicar lo aprendido y administrar el tiempo requerido en el estudio.

Referido reconocimiento, permite construir un panorama general de la situación académica de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar; se reconoce que tienen problemas principalmente para utilizar el lenguaje como una “herramienta mental”, es decir para pensar y expresar reflexivamente sus ideas; de acuerdo con los comentarios vertidos en las entrevistas aplicadas reconocen que hacen uso de la

palabra oral y escrita de forma irreflexiva lo que impacta en sus procesos de análisis, y por ende en el desarrollo e habilidades investigativas.

En ese sentido, se valora que les resulta difícil reflexionar los diversos textos académicos, lo que hace destacar los siguientes puntos: si las futuras educadoras no comprenden el material escrito será complicado que sistematicen y reconstruyan sus experiencias docentes desde una pedagogía crítica. La palabra escrita y hablada son herramientas a través de las cuales el educador puede reconstruirse a lo largo de su formación y experiencia académica dado que posibilitan el distanciamiento y el reconocimiento de su actuar educativo (Freire 1999).

Una dificultad enunciada, tiene que ver con la carencia de habilidades sociales tales como el trabajo en equipo, ante tal situación se destaca lo siguiente: en esta era de grandes cambios, caracterizada por albergar a una sociedad consumista y capitalista guiada por pseudovalores y necesidades materiales, el “trabajo en equipo ha sido una de las competencias que la sociedad del siglo XXI demanda desarrollar en el ser humano” (De Zubiría, 2006); aprender a convivir, a comunicarse, a resolver problemas en comunidad, son los retos de la educación actual, bajo ese contexto se valora la importancia de que las futuras educadoras logren trabajar en equipo.

Continuando con el análisis de las dificultades expuestas, se identifica que algunas de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar carecen de identidad profesional y de compromiso con su proceso formativo, las mismas estudiantes expresaron que les cuesta trabajo estudiar de manera autónoma, lo cual se convierte en una situación delicada dado que a través del estudio el hombre puede conformarse como un ser crítico, creativo e innovador, “el acto de estudiar, en el fondo, es adoptar una actitud frente al mundo” (Freire 1999, 51), cuando nos sumergimos en esta actividad asumimos una actitud curiosa y reflexiva de la realidad, pensamos nuestras prácticas, buscamos las respuestas, dialogamos las ideas.

En palabras de Freire (1999): “no importa si uno se compromete con el estudio a través de la lectura de un texto que trata o discute un determinado contenido que ha sido propuesto por la escuela o si se establece el compromiso a partir de una necesidad de la propia reflexión, lo sustancial es que al estudiar uno logre asumir una actitud crítica frente al texto y al contexto”. Las futuras educadoras que no comprenden que su responsabilidad ética, política y profesional les exige prepararse, capacitarse y transformarse a través de procesos permanentes de estudio (durante toda su vida laboral) muy posiblemente se convertirán en docentes obsoletas; en el hacer educativo siempre hay algo que aprender y el maestro debe reconocerse como la persona que enseña, pero también como la que aprende críticamente (Freire 1999).

Derivado del reconocimiento de la realidad descrita, surgen cuestionamientos que orientan la indagación: ¿Cuál es el planteamiento del Plan de estudio 2012, respecto a la investigación educativa?, ¿Qué curso del Plan de estudio 2012 desarrolla habilidades para la

investigación educativa?, ¿Con las características académicas, descritas anteriormente, los estudiantes logran desarrollar las habilidades investigativas que demanda la modalidad de titulación: tesis? ¿De qué manera se potencia, por los asesores, el desarrollo de habilidades investigativas?

MARCO TEÓRICO

Con base en una revisión documental se reconoce que el concepto “habilidades investigativas” tiene diferentes acepciones, no obstante se rescata la aportación de Moreno (2005), quien hace referencia a un conjunto de habilidades de diversa naturaleza, que empiezan a desarrollarse desde antes de que el individuo tenga acceso a procesos sistemáticos de formación para la investigación, que en su mayoría no se desarrollan sólo para posibilitar la realización de las tareas propias de la investigación, pero que han sido detectadas por los formadores como habilidades cuyo desarrollo, en el investigador en formación o en funciones, es una contribución fundamental para potenciar que éste pueda realizar investigación de buena calidad.

Así mismo, se define el concepto tesis, para ello se citan algunas ideas: Partiendo de una revisión del concepto que nos ocupa, se reconoce que las primeras tesis registradas en México datan del siglo XVI en la Real y Pontificia Universidad de México, se elaboraron con la intención de legitimizar el conocimiento que se construía en la universidad mexicana de aquella época (novohispana); no obstante, estas han ido evolucionado a través de los años, modificando su presentación, estructura y contenido (Fernández, 2016) el ritual de la defensa de la tesis (examen oral frente a un jurado) así como la intención de acreditar un grado (obtener un título) a partir de la documentación del trabajo realizado por el tesista cabe mencionar que sigue estando presente a pesar del tiempo (Ibarra, 2017).

De acuerdo con Hernández (2006), la tesis es el documento en el que se exponen los resultados científicos alcanzados por el aspirante en su trabajo de investigación. Este puede ser de licenciatura, maestría o doctorado, la presentación del documento se caracteriza por ser sistematizada, lógica y objetiva, en correspondencia con el proyecto presentado, discutido y aprobado al iniciarse la indagación y que tuvo como objetivo la búsqueda de soluciones al problema planteado con respuestas científicas contextualizadas a partir de la utilización de una metodología específica.

Con base en la Real Academia Española, se reconocen tres definiciones que aportan elementos al tema: por una parte, plantea que es una conclusión, proposición que se mantiene con razonamientos, no obstante también plantea que es la opinión de alguien sobre algo y por último dice, es la disertación escrita que presenta a la universidad el aspirante al título de doctor en una facultad.

Considerando la acepción citada, se advierte que desde el contexto educativo son ideas y planteamientos sustentados que conllevan al autor a defenderlos a través de la réplica oral; y para muchas licenciaturas y maestrías de diversos programas educativos la solicitud de elaboración de una tesis es una práctica común, que posibilita la acreditación de un grado académico. Respecto a la 2da. definición que presenta la RAE: es la opinión de alguien sobre algo, se cuida que las opiniones de las estudiantes normalistas sean producto del análisis y la reflexión.

Es decir, para el ámbito normalista, en el marco de los Planes y Programas de Estudio 2012, que rige a las Escuelas Normales en el país, la tesis se conceptualiza como:

Un texto sistemático y riguroso que se caracteriza por aportar información novedosa en algún área o campo de conocimiento...con el objetivo de construir conocimientos que permitan dar solución a un problema, de ahí que requiera hacer uso de la investigación metódica y exhaustiva (documental y de campo), así como del saber específico de la disciplina. En este sentido, la tesis permite exponer, argumentar e informar acerca de la forma en que el tema y el problema fue tratado en contextos y prácticas específicas (SEP, 2012, p22).

Desde referido concepto se reconoce que la tesis de investigación resulta un documento donde el estudiante normalista asume un papel activo en la construcción de conocimientos, reconoce la realidad de la práctica educativa de manera crítica y la atiende a partir de un proceso metodológico, sistemático y riguroso. La elaboración de tesis de investigación que se efectúa en las Licenciaturas, se puede realizar desde cinco tipos: a) de la propia práctica, b) un estudio de caso, c) de la práctica, concepciones o creencias de otros, d) de una problemática socioeducativa y e) teórica o tesina, cabe señalar que el punto de partida será la elección de un tema del área de elección del estudiante y según las Orientaciones.

METODOLOGÍA

La presente investigación es de corte mixto, con un enfoque exploratorio-descriptivo; se construyó en tres etapas: en la primera, se realizó una indagación documental exploratoria por medio de tres pasos, se inició con un bosquejo histórico sobre el surgimiento de la tesis en México, y el desarrollo de habilidades investigativas en la formación docente; se realizó un estado de la cuestión a partir de la lectura analítica y sistémica, donde se citaron diversos trabajos nacionales revisados en documentos como libros, revistas indexadas y sitios web. Finalmente, se entrevistaron a expertos (27 estudiantes normalistas y 7 asesores) y analizaron informes oficiales de la escuela investigada a fin de formular nuevas preguntas exploratorias (Campenhoudt & Quivy, 2006).

En la segunda etapa, se hizo una revisión de documentos institucionales y en función de ello se delimitó el problema planteado y la perspectiva teórica, se determinaron conceptos a partir del estudio de trabajos teóricos, lo que permitió construir la pregunta eje y las preguntas de investigación. En la tercera etapa, se construyó la estructura metodológica, determinando que se efectuaría bajo un enfoque mixto, no se manipularon variables o generaron situaciones extraordinarias, se trabajó a partir de la cotidianidad existente sin estimular realidades (Campenhoudt & Quivy, 2006).

El diseño de la investigación fue flexible, constantemente se reestructuraron sus diversas etapas; la recolección de datos se orientó hacia la interpretación centrada en el entendimiento de cómo los estudiantes tesistas y los asesores desarrollan y potencian las habilidades investigativas. La muestra, la recolección y el análisis fueron fases que se realizaron en gran medida de manera simultánea. El investigador se asumió como una persona con valores y creencias que de algún modo formaron parte del proceso de estudio (Campenhoudt & Quivy, 2006).

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Con base en una revisión documental en donde se analizó la malla curricular, se reconoce que desde el inicio de la formación docente el estudiante normalista de la Licenciatura en Educación Preescolar trabaja en el desarrollo de habilidades investigativas, en cuanto al uso de herramientas teórico metodológicas para obtener datos a través de la observación y la entrevista; en el **primer semestre** se diseñan guías que posibilitan desarrollar la observación y aprender a formular preguntas; en el **segundo semestre** observa, sistematiza, analiza e interpreta datos, construye sus primeros niveles de comprensión y explicación; en el **tercer semestre** focaliza su observación a contextos más específicos como en el aula, los ambientes de aprendizaje, las formas de organización, en éste sistematiza analiza e interpreta su propia práctica; así como también en el **cuarto semestre** “sistematiza y analiza su propia experiencia de intervención y elabora guías, formatos y estrategias para procesar la información y la toma como referente para mejorar su intervención” (SEP, 2012).

En **quinto semestre** sistematiza la experiencia, valora crítica y analíticamente el alcance y fundamenta su innovación; en **sexto semestre** sistematiza la experiencia, analiza e interpreta los datos y los usa pertinentemente para diseñar nuevas propuestas; para culminar en **séptimo y octavo** semestres, analiza: reflexionando y utilizado la información derivada de su práctica lo que fortalece sus competencias profesionales para desempeñarse como docente (SEP, 2012). Cómo se puede observar, a través del Trayecto de la práctica profesional y por medio de un proceso metodológico se van propiciando estrategias de aprendizaje que dan la posibilidad al estudiante de desarrollar habilidades investigativas para enfrentar la elaboración de un documento recepcional como es la tesis. No obstante, en los

cursos: “Diagnóstico e intervención educativa” y “Herramientas para la investigación educativa”, el alumno genera insumos para definir una modalidad de investigación.

A partir de lo anterior, se reconoce que “El Trayecto de Práctica Profesional se vincula con el trabajo de titulación porque brinda el insumo necesario para la modalidad de titulación seleccionada; sin embargo, en la Tesis de investigación el tema también puede provenir de distintos ámbitos educativos y no necesariamente de la Práctica Profesional”, es decir, desde el inicio de la formación profesional, los estudiantes viven varias experiencias que les posibilitan desarrollar habilidades para la investigación, no sólo para elaborar un documento recepcional sino para enfrentar una problemática educativa.

Cada uno de los cursos de la malla curricular y en específico del trayecto de la práctica, contribuyen a la construcción de competencias genéricas y profesionales tales como: “Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación” y “Aplica proyectos de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo”.

Por todo lo anterior, se reconoce que el Plan de Estudio 2012, plantea un procedimiento metodológico donde el estudiante necesita reflexionar acerca de la práctica educativa a través de diferentes ciclos reflexivos; pretende “poner al estudiante en contacto consigo mismo para analizar su actuación en el proceso de formación inicial” (SEP, 2012), a partir del análisis efectuado, se da cuenta que existen diversos espacios curriculares en donde el estudiante de la Licenciatura en Educación Preescolar, tiene un acercamiento directo con las formas, métodos, el diseño de estrategias e instrumentos para la investigación, es decir, se reconoce que los espacios curriculares posibilitan al estudiante el desarrollo de habilidades investigativas.

RESULTADOS

Para obtener los resultados, se siguió un proceso en el que se efectuaron tres tareas sustanciales, las cuales se constituyen en un camino obligado, constituido *por la preparación de los datos, análisis de las relaciones entre variables y la comprobación de resultados* (Quivy & Campenhoudt, 2006). Cada una de ellas tiene diversas características y procedimientos, en la primera se realizó una descripción de los distintos datos recabados a través de los instrumentos, mismos que se sistematizaron con ayuda de tablas y gráficas lo que permitió asociar las variables para reconstruir los conceptos de análisis.

Posteriormente, se efectuó el análisis de las relaciones entre variables, se observó la correspondencia que existe entre diferentes variables y por último en la comprobación de los resultados, se tuvo la posibilidad de relacionar lo observado con aquellos resultados esperados, lo que permitió establecer conclusiones.

Derivado de ello se encontró que los asesores de tesis, de la Licenciatura en Educación Preescolar, potencian las habilidades investigativas en sus asesorados en función de su forma de ejercer la asesoría, es decir, el 100% reconoce como ineludible el trabajo de potenciar las habilidades investigativas en sus asesorados, no obstante las formas de cómo lo hacen, es lo que ha marcado diferencias significativas, al respecto se advierte que si bien el sistema educativo se rige por un planteamiento curricular cada uno lo hace desde diferentes perspectivas, pues su intervención tiene que ver con su forma de concebir la profesión desde los referentes conceptuales, los saberes, las experiencias y hasta los mismos intereses personales.

Los formadores de la escuela Normal elaboran explicaciones de la práctica y de su docencia con base en los referentes que poseen a partir de su historia personal y profesional. Dicho de otro modo, reconocemos que tienen y son portadores de una biografía incanjeable, como sostiene Giménez (2005), su historia personal, escolar, profesional, de grupos de pertenencia les ha permitido conformar un conjunto de conocimientos con los cuales respaldan sus decisiones y sus modos de actuar (Mercado, 2013).

No obstante, la experiencia anterior, se complementa con la experiencia de ser docente - asesor y esto lo han aprendido a partir de su vivencia al hacer una tesis de grado, pero no solo eso sino del diálogo con otros asesores y en su documentación teórica. Fernández (2016), clasifica a los asesores de la siguiente manera:

El práctico. Al respecto asevera que este tipo de asesor privilegia la acción planteando la premisa de “la mejor forma de aprender es haciendo” de este saber práctico habla Schon (1992) quien afirma que este saber es el resultante de un proceso de reflexión sistemática de la experiencia.

El Docto. Es el investigador con una gran trayectoria investigativa que lo certifica por su perfil profesional de excelencia. Este asesor a comparación del práctico establece y marca la diferencia con el asesorado. Él es que sabe. Él es el director de tesis.

El analista. El objetivo del asesor analista es que su asesorado construya su tesis desde sus propios intereses y características, se mantiene en la lógica que es el asesorado quien elige la temática para estar motivado y la intervención del asesor es ayudar a superar los obstáculos que lo limitan o frustran.

El *laissez faire*. En este tipo de asesoría el asesorado tiene la libertad de diseñar y definir él mismo lo que va hacer su trabajo de tesis, esta asesoría no está basada en un plan de trabajo y es el alumno quién especifica los tiempos para su asesoría. Es decir, el asesorado goza de una total libertad intelectual para realizar su trabajo de tesis.

El “inexperto”. Este tipo de asesores no tiene experiencia, si acaso la vivida al elaborar su tesis de grado para la maestría, se encuentra en un proceso de formación, por lo tanto, aún no ha definido por concreto cual ha de ser su enfoque teórico o metodológico, su lógica en la asesoría, ha de situarse en el “ensayo error”.

Considerando tales categorías, se reconoce que el 50% de los docentes consultados considera que su papel como asesor de tesis es el de coordinar el proceso de investigación; de acuerdo a Fernández (2016) asumen su papel como asesor analista; pues busca que su asesorado construya su tesis desde sus propios intereses. Por otra parte, otro 50% considera ser solo acompañante en el proceso metodológico. Desde los aportes de Fernández (2016) es un asesor *laissez faire* pues no asume una actitud directiva, el asesorado tiene la libertad de diseñar y definir él mismo lo que va hacer su trabajo de tesis.

Con base en la identificación de los estilos de asesores (analista y *laissez faire*) que imperan en la Licenciatura de Educación Preescolar, se trató de identificar desde su estilo de asesoría, la potenciación de habilidades investigativas; al respecto se reconoció que el asesor con un estilo analista tiene un reconocimiento de las habilidades investigativas a desarrollar en los estudiantes, es decir, las trabaja de manera intencionada, por otro lado, en el estilo de asesoría *laissez faire*, el estudiante puede desarrollarlas aunque el asesor no las trabaje de manera intencionada, incluso se identificó en los cuestionarios aplicados que algunos asesores tipificados en esta última categoría confunden las habilidades investigativas con las competencias profesionales.

Dieron su punto de vista respecto a los documentos que orientan el proceso metodológico de investigación, el 80% mencionaron los documentos institucionales, mientras un 20% dijeron basarse en otros documentos de metodología. Así mismo, reconocieron que el planteamiento para elaborar tesis de investigación desde la propuesta institucional, implica que el estudiante ponga en juego habilidades investigativas, el 80% de los entrevistados reconoce a la modalidad de tesis como la forma de titulación en la que más habilidades investigativas se potencian.

Respecto a las habilidades que se ponen en evidencia en la construcción de un documento recepcional (tesis) aportaron que: la indagación en la literatura del tema, el análisis del planteamiento del problema, la sistematización, la búsqueda de alternativas de solución, la búsqueda y selección de información, el análisis, la síntesis y pensamiento crítico reflexivo, habilidades instrumentales, metodológicas, metacognitivas, saberes para la resolución o interpretación de problemas, habilidades para la argumentación de temas.

El 90% opinó que todos los cursos de la malla curricular aportan elementos para desarrollar habilidades para la investigación, comentaron: “las estrategias que se ponderan

son los ensayos,” un docente opinó que es el curso de herramientas para la investigación educativa de 5º semestre y uno más refirió al trayecto de la práctica profesional.

En lo que toca a los estudiantes, se reconoce que el 70% reconoce las habilidades investigativas que necesitan para construir su tesis de investigación, el otro 30% mencionó desconocerlas. El 90% identifica sus dificultades y logros académicos, están conscientes de su proceso formativo, el 5% no contestó y el otro 5% manifestó ser competente. Como un dato interesante, se identifica que los estudiantes quienes reconocen las habilidades investigativas requeridas así como su proceso académico, están siendo asesorados por un docente de tipo analista, ello deja entrever que el desarrollo de habilidades investigativas es un proceso que necesita ser mediado pues son los asesores, al igual que los textos y actores académicos diversos los que promueven la reflexión de manera sistematizada, si bien un asesor de estilo *laissez faire* puede potenciar las habilidades investigativas en sus estudiantes, tal vez de manera, no sistematizada, dado que “...las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de vida, la relación con los otros...” (Ferry, 1991).

CONCLUSIONES

- Partiendo del análisis documental, se reconoce que la malla curricular 2012 que orienta la Licenciatura en Educación Preescolar, brinda las posibilidades a las estudiantes normalistas para trabajar sobre el desarrollo de sus habilidades investigativas. No obstante, estas se potencian en función del proceso académico que viven. En el trabajo de tesis, el tipo de asesoría que vivencian las estudiantes resulta un elemento clave para el desarrollo de sus habilidades investigativas, al respecto se identificaron dos tipos de asesor: *laissez faire* y analista.
- El desarrollo de habilidades investigativas, es un proceso que implica experiencias, prácticas y actores diversos, si bien el logro de estas no depende exclusivamente del asesor, pero si se reconoce que como mediador juega un papel determinante en el desarrollo de referidas habilidades, pues es el quien facilitará en gran medida la sistematización de lo vivido, según el Plan y Programas de estudio 2012.
- El 90% de las estudiantes normalistas entrevistadas, logra identificar las habilidades investigativas con las que cuenta, lo que las hace conscientes de su proceso formativo, así mismo quienes logran identificar su proceso han sido acompañadas por un asesor de estilo analista.
- El desarrollo de habilidades investigativas, es un tema que implica una reconstrucción de la didáctica, pone al centro del análisis la forma de enseñanza de muchos profesores normalistas, pues desde una enseñanza instrumental, pasiva, memorística el logro de las habilidades investigativas resulta complicado; estas se logran mas fácilmente en el marco de una enseñanza centrada en la potenciación del

pensamiento, en la pregunta, en la reflexión de lo se vive y se es, en el debate, en los conflictos..

REFERENCIAS

- Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2006). Manual de Investigación en Ciencias Sociales. México: Limusa.
- Díaz Barriga, A. (2009). El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico. Cd. de México: Bonilla Artigas Editores.
- Fernández, H. (junio de 2016). file:///C:/Users/Admin/Documents/TIPOS%20DE%20ASESORES.pdf. Obtenido de file:///C:/Users/Admin/Documents/TIPOS%20DE%20ASESORES.pdf
- IEESA. (diciembre de 2012). ¿De dónde vienen y a dónde van los Maestros mexicanos? La formación docente en México 1822-2012.
- Mercado, E. (2013). Acompañar al otro: saberes y prácticas de los formadores de docentes. México: diezsantos.
- Rivas Tovar, L. (2011). Las nueve competencias de un investigador Investigación Administrativa. Redalib, 108.
- SEP. (2012). Orientaciones Académicas para la elaboración del trabajo de titulación. México: DGESEPE.
- SEP. (20 de agosto de 2012). Plan de Estudio 2012. México, CD. de México, México: SEP.
- SEP. (2012). Modalidades de Titulación para Escuelas Normales. DGESEPE, 9-10.

LA CONCIENCIA SOCIAL EN LOS FORMADORES DE PEDAGOGOS Y DOCENTES DE MAESTRÍA Y DOCTORADO DE LA NORMAL 3 Y LA UNAM

Nanci Villegas Tapia

nanciv.nv@gmail.com

María Guadalupe Villegas Tapia

mtragvt@prodigy.net.mx

Escuela Normal 3 de Nezahualcóyotl

RESUMEN

El objeto de estudio de la conciencia social es relevante en la actualidad y sobre todo en el ámbito educativo, donde se cumplen funciones sociales. Aunque para algunos la conciencia social se considera un término olvidado, no es así, por lo general se escucha entre los grupos de izquierda o cuando surgen conflictos que atentan a la dignidad humana, o bien en diversas manifestaciones sociales.

Por lo que el propósito fue recuperar las voces de los actores, en este caso de los formadores de pedagogos y docentes de la Normal 3 y de la UNAM, quienes son sujetos susceptibles a los cambios sociales y a la vez preservadores de la cultura en las nuevas generaciones de docentes, por lo que sus formas de conceptualizar la realidad y en específico la conciencia social logra realizarse a través de sus representaciones sociales.

La ponencia recupera a Nietzsche, a partir del imperativo "Conócete a ti mismo", para conocer al otro, como una analogía para

dar cuenta de lo que acontece alrededor y adoptar frente a los hechos una postura crítica y consciente. Sin embargo, el término conciencia social se ha transformado al institucionalizarse, colocándolo fuera del hombre, prescribiéndolo a través de la religión, la educación y las empresas hegemónicas, alejando al sujeto de ésta conciencia de sí y del otro.

Se utilizó una metodología cualitativa de representaciones sociales, utilizando como instrumento la entrevista, para indagar y conocer cuál es la representación de la conciencia social de los formadores de maestros y pedagogos de la Normal 3 de Nezahualcóyotl y de la UNAM.

Los resultados de la investigación mostraron que la conciencia social se representa desde dos aspectos, uno con una postura emancipatoria y crítica que posibilita la lectura de la realidad desde un enfoque materialista histórico, y otro desde una construcción cotidiana de lo particular y personal.

MARCO TEÓRICO

El formador de pedagogos y docentes en México, no está ajeno a su entorno, en el que las profesiones han entrado a la cultura del rol, de las competencias; al mercantilizarse la educación, además de estar viviendo un periodo de deshumanización generalizado a partir de los problemas de inseguridad, corrupción, narcotráfico, de deterioro del medio ambiente, de salud y educación. En este sentido, interesa conocer los procesos de construcción de representaciones sociales de un término poco usado en los programas de estudio como lo es la conciencia social.

Dicho termino por lo general se escucha en México, entre los grupos de izquierda o cuando surgen conflictos que atentan ante la dignidad humana, este término ha tenido diferentes significados a lo largo de la historia, dependiendo de los espacios y características donde interaccionan los actores, por lo que aquí se planteará que éste es un constructo social.

Según Nietzsche, “El imperativo “conócete a ti mismo” era desconocido en la etapa “premoral” de la humanidad denominada prehistoria “se juzgaba de valor y del no-valor de un acto por sus consecuencias” (Nietzsche, [1886], 2004:32), no se conocía su origen, ni sus intenciones, pero el hombre en su afán de dominar al mismo hombre ha pervertido este término, institucionalizándolo, colocándolo fuera del hombre para decirle como obrar, para lo cual ha utilizado a la religión, a la ciencia, a la educación y actualmente a los medios masivos de comunicación; entonces el ser humano se enajena, pierde su particularidad, su capacidad de reflexionar en torno a sí mismo y al otro.

Esta preocupación partió del reconocimiento que el formador de pedagogos y de docentes, se encuentra inmerso en una sociedad que propicia el individualismo, la cosificación de los sujetos e incluso la anulación del Ser, lo que está ocasionando la destrucción del ser humano y del entorno donde habita. Debido a esto se plantea como **problema de investigación** el desconocimiento de los significados que poseen los formadores de pedagogos de la conciencia social, siguiendo la **pregunta** ¿cuáles son los significados compartidos, que le atribuyen los formadores de pedagogos y docentes de maestría y doctorado de la Normal 3 y la UNAM a la conciencia social?, con el **propósito** de conocer los significados que los formadores de pedagogos y docentes tienen de la conciencia social, a través de sus representaciones sociales, para dar cuenta de sus posturas como formadores, partiendo del **supuesto** que un formador con conciencia social podría develar a partir de su discurso, lo oculto en los procesos formativos y apoyar a los sujetos a realizar una lectura reflexiva y crítica de su realidad.

El problema anterior es abordado desde una perspectiva interpretativa, adoptando este concepto en lugar del de paradigma que plantea Khun en las ciencias naturales, por los siguientes motivos, el estudio se efectúa en las ciencias de la educación, inmersas en las ciencias sociales o del espíritu, y estas son tan complejas que su aprehensión se torna difícil, por lo que un investigador, sólo puede dar cuenta de un pequeño recorte de esa realidad y

de un determinado proceder de investigación “Necesitamos hoy situarnos dentro de una óptica relativista, vivir la ambigüedad, ya que no siempre es posible la certeza” (De Miguel, 1988:76). Así se considera que “una perspectiva es una forma de conocimiento inferior a un paradigma científico Kuhniano. Es un modo de ver un problema, no un conjunto rígido de reglas y procedimientos” (House, 1988:8), así la perspectiva se sitúa en una determinada comunidad de profesionales, que puede emplear varias perspectivas simultáneamente, pero no tiene por qué sujetarse al referendo de toda la comunidad científica.

METODOLOGÍA

Para este estudio se empleó una metodología de representaciones sociales a partir de la perspectiva interpretativa, con la intención de superar la explicación positivista e interpretar los significados y sentidos que tiene para los formadores la conciencia social, ya que la comprensión humana de las situaciones sociales surge de la conciencia de los individuos y de los grupos históricamente condicionada. Gadamer (1975), consideraba que la comprensión sólo puede ser desarrollada por los prácticos, es decir por los formadores de docentes y pedagogos.

Así las **Representaciones sociales** (Moscovici,1961), constituyeron una posibilidad teórica y metodológica para captar como los sujetos fueron construyendo significados referentes a la conciencia social, se siguió un enfoque procesual (Banchs, 2002), en el que se entrevistaron a partir de un guión previamente elaborado a un total de 24 maestros de la Normal 3 y el programa único de maestría y doctorado en pedagogía de la UNAM, en las sedes de FFyL, FES-Aragón, ISSUE todos estos de la UNAM. 15 hombres y 9 mujeres, cuya edad promedio fue de 52 años, con una antigüedad promedio de 22 años laborando en la UNAM o bien en Normales, el 88% cuenta con el grado académico de doctor, un 10% con una candidatura para el doctorado; y un 2% con grado de maestría, el 94% tiene sus horas dedicadas a la docencia y la investigación, por lo que atienden estudiantes de maestría y doctorado en los seminarios y en las tutorías y un 6% se dedica a funciones administrativas.

RESULTADOS

A partir de las entrevistas realizadas, se ubicaron dos categorías de representaciones sociales referentes a la conciencia social, identificando las narrativas de los sujetos con un número y la letra E.

Cabe destacar que la representación social de la conciencia social que construyeron los sujetos es muy rica, por la abundancia de información que manejan, por lo que aquí se abordarán exclusivamente las dos categorías identificadas de cada representación, las cuales

corresponden a la categoría emancipatoria y a la construcción cotidiana, estas categorías se describen e interpretan a continuación.

Categoría Emancipatoria. La conciencia social es representada con un tinte emancipatorio, crítico, que posibilite la lectura de la realidad, ven su origen en los planteamientos principalmente de Marx, aspirando a la transformación social, a la libertad, justicia e igualdad. Su representación social rescata el Ser, al sí mismo, pero en el reconocimiento con el otro, la historicidad del sujeto, que sería el para sí del sujeto.

Un contenido central que manejan en su representación social lo constituye la lucha social, a partir del grupo, el partido, las organizaciones, que pueden dar fuerza a las demandas de la sociedad, principalmente de las clases desprotegidas.

El origen de la conciencia social lo atribuyen a dos prácticas sociales: la primera, cuando la sociedad vive problemáticas álgidas, de sufrimiento, como se expresa con los siguientes enunciados:

“[...] yo creo que cuando hay situaciones económicas acuciantes para los trabajadores, por ejemplo, con la huelga de los electricistas (Compañía de Luz), se genera mucha conciencia social” (9E), [...] pero como la ven los que están en una realidad dura, álgida, [...] (1E). Es en esas circunstancias que se construyen estrategias para intentar solucionar sus conflictos, una de éstas el agruparse.

[...] nos quedamos en el mundo de las ideas, en el mundo platónico, y yo creo que la conciencia social nada tiene que ver con un mundo visto así [...]. La conciencia social en los académicos, tiene un extracto epistemológico, teórico, a lo mejor yo cobro conciencia social porque desde el concepto de ejercicio del poder según Foucault, o bien puedo tomar conciencia desde los ámbitos de la postura de interacción-comunicación de la construcción de una sociedad más justa, como lo maneja Habermas, o puedo verlo desde una visión antropológica o psicológica, a partir de posturas desde la psicología social, habría que ver que este planteamiento se está haciendo a una persona que está en el ámbito académico, pero como la ven los que están en una realidad dura, álgida, [...]no nos movemos en una conceptualización única y qué habría que ver conciencia social por qué, otro problema cómo se crea y se despierta la conciencia social, cómo surge, cómo aparece, ese es otro mundo, no solo qué es la conciencia social, sino cómo es que la persona llegó a adquirir una conciencia social, que la lleva a dejar su puesto privilegiado de gerente de personal en una empresa trasnacional y se baja y se va a una zona marginada a trabajar, o nuestros psicólogos, que aparecen en las noticias, que están haciendo trabajo de base, que están generando grupos de desarrollo social, o qué es la conciencia social para las ONG o para los académicos. (1E)

Construcción cotidiana. La conciencia social, con un tinte de construcción cotidiana, así se refieren a que al ingresar a la educación superior debería constituir un compromiso con la asunción de una conciencia social, a partir de los acercamientos teóricos y bajo una postura

crítica, que posibiliten interpretar la realidad, a partir de la construcción de un conocimiento fundamentado (conciencia= con- conocimiento), generar actitudes de compromiso con la acción, además de que la formación de la conciencia social tiene que ser algo permanente, una educación para toda la vida, por lo que la construcción de la conciencia social, se da en las prácticas de la vida cotidiana de los sujetos, (vida familiar, laboral, escolar, ciudadanía etc.).

Dentro de estas categorías se ubicaron seis elementos: el ser y su sentido de existencia; La transformación de la realidad, a través de la organización de partidos políticos y las prácticas de los actores; la conciencia social como algo permanente; El factor ético, permea a la conciencia social; en la educación superior la conciencia social es un compromiso con la comunidad y Interés en favorecer una conciencia social crítica, estos aspectos se desarrollan y analizan a continuación:

a) El ser, su sentido de existencia y la educación como un recurso para su realización

Esta representación social de la conciencia social se adentra en el ser y se preocupa por ese tránsito de una conciencia de sí, a la conciencia de para sí que plantearía Hegel, en la conciencia para sí, el otro es un simple otro, una conciencia que sólo se dirige al otro, y esta conciencia de sí, se transforma en la historia de la humanidad y en las relaciones interpersonales, Filloux (1996). La conciencia para sí, aparece en el momento en que la conciencia de sí encuentra en el otro no un objeto externo, sino un objeto que tiene sus propios deseos y sus propios deseos con relación a sí mismo. Es decir, el otro en el momento en que se apunta a él como deseo o en que se lo ve como deseo, devolviéndonos algo de él (Filloux, 1996:38). El testimonio plantea el deseo de una construcción del ser, de la sociedad y del sentido que ésta tiene para el ser, estos tres elementos involucran un proceso de construcción social de la realidad, con un sentido.

Este sentido no es una dualidad inherente a ciertas experiencias que surgen dentro de nuestro flujo de conciencia, sino el resultado de una interpretación de una experiencia pasada contemplada desde el ahora con una actitud reflexiva (Schutz, 1995:199), mis actos no tienen sentido en el presente, sino como experiencias circunscritas al pasado, en la retrospectiva, entonces solo las experiencias que se recuerdan más allá de su actualidad y por ende se pueden cuestionar su constitución, son subjetivamente provistas de sentido [...], pero también la referencia o reflexión que el sujeto hace en su recuerdo al proyecto precedente o a sus acciones pasadas es lo que dota de sentido al actuar y al acto (Schutz, 1995:200 y 2003). Así los formadores de pedagogos y docentes, consideran que la educación, como un proyecto pensado previamente y que tiene la intención de llevarse a cabo y que tal ejecución puede reflexionarse y cargarse de sentido, esto ofrece la posibilidad al ser, de encontrar en tal ejecución como diría Mead, su sí mismo actuante o Yo total o integro, y por tanto sentir su actuar dotado de sentido y por tanto su existencia, como se expresa a continuación.

De entrada yo ubicaría el ser, entendiendo el ser como la comprensión del aquí y el ahora diría Heidegger, pero más allá de la idea de Heidegger, a mí me gusta la idea de Alfred Schutz, la construcción social de esa realidad, no solamente hablar de que el sujeto es alguien que puede mejorar individualmente, sino que esa mejoría individual que él tenga, repercute en la mejoría de otras personas, en ese sentido, me parece que no solamente hablamos de una preocupación en cuanto a la construcción del ser, sino en la preocupación en cuanto a la construcción de una sociedad y del sentido de esa sociedad.(15E).

[...]me parece que la educación en cuanto que es un recurso que puede contribuir al desarrollo de la persona, si requiere que esa persona esté como muy ubicada socialmente, entonces que tenga una conciencia del fenómeno educativo como un mecanismo de desarrollo personal y en el caso concreto del país como el reconocimiento de que hace falta mucho por hacer, por lograr dentro del sistema educativo, a mi me preocupa mucho que los estudiantes si tengan está conciencia de las desigualdades, de la falta de oportunidades, de las desventajas de unos y otros en cuanto al acceso a la educación y en cuanto al compromiso del que educa, de ir y cumplir esas metas, como más sociales, más de convivencia (7E)

b) La transformación de la realidad, a través de la organización de partidos políticos y las prácticas de los actores

Este aspecto de su representación social, entrelaza tres contenidos centrales, primero el conocimiento o toma de conciencia de que existen los problemas, en segundo lugar, el organizarse para resolverlos y en tercer lugar intervenir por medio de sus prácticas, las respuestas mostraron lo siguiente:

En su representación los emancipatorios proponen que los sujetos tienen que rebasar el simple conocer los problemas, para ir a un saber más reflexivo, más humano, donde esté presente la intencionalidad de cambiar la realidad, en este sentido coinciden con Freire en “ayudar a la gente a comprender que no hay fatalismo en la conducta humana, que la historia (y la cultura) la construimos nosotros y a su vez nos construye. Pero para que la historia (y la cultura) nos construyera fue preciso que antes nosotros la construyéramos a ella.” (Freire, 2004:71), el pedagogo planteaba que cómo era posible que en Brasil estuvieran muriendo de hambre treinta millones de personas, le contestaron que la realidad era así, y comenta que este fatalismo posmoderno no existía antes, que es algo que introyectó el discurso neoliberal y que “La realidad no **es** así, la realidad **está** así. Y está así no porque ella quiera, ninguna realidad es dueña de sí misma, **esta realidad está así porque estando así sirve a determinados intereses en el poder.** Nuestra lucha es por cambiar esta realidad y no acordarnos de ella” (Freire, 2003:63). Este proceso de concientización es necesario para evitar el pensamiento fatalista, conformista, en donde se piensa que las cosas son así y no hay nada por hacer.

Por el otro extremo los sujetos investigados, no se conforman con el conocer los problemas, desean trascender este conocimiento a una concientización, término que popularizó el pedagogo de América y le otorgó una comprensión político-pedagógica y epistemológica “Una de mis preocupaciones fundamentales, ya entonces, fue considerar a la concientización como una postura más radical de entender el mundo, si se la compara con la postura que comúnmente definimos como toma de conciencia. En otras palabras la concientización pasa por la toma de conciencia pero la profundiza” (Freire, 2004,69), esta profundización los informantes la expresan con términos como: “un saber más reflexivo, más humano, con la intención de hacer algo, cambiar las cosas, cómo percibe uno lo que pasa en el país, los problemas, cómo te preocupa lo que sucede en terrenos que están cercanos a ti, el papel que tiene la Universidad, no pensar como capitalista, percatarse del trabajo extenuante, puedo ver, creo que el experimentar cómo batallan para ganarse la vida, que abran los ojos”, como se narra en los testimonios siguientes:

[...] entonces en ese sentido yo creo que no tienen una conciencia social quien solo conoce los problemas, tan solo con el hecho de conocer que existe la pobreza, el problema de la basura, que estamos acabando con un medio ambiente, no quiere decir que exista conciencia social, yo entiendo que conciencia social es un saber más reflexivo, más humano, más con la intención de hacer algo por cambiar las cosas, esa sería la diferencia el político, el economista, el que tiene el poder, lo conoce, pero no quiere hacer nada, sabiendo lo que está pasando no le interesa hacer nada, la conciencia social tiene que ir apareada con la participación, con la acción con hacer algo.(9E)

Digamos que la conciencia social tienen que ver con el hecho de cómo percibe uno lo que pasa en el país, cómo percibe los problemas, cómo te preocupa lo que sucede en terrenos que están cercanos a ti o que tienen que ver con la vida del país, como es la educación, la economía, el estado de la población, en fin ese tipo de cosas, bueno pero también tiene que ver con el papel que tiene la Universidad, que tenemos los académicos en la sociedad, pues cómo contribuyes a proponer o coadyuvar las propuestas que puedan solucionar algunos problemas que tenga el país, en tu ámbito inmediato, en este caso de la educación, particularmente de la educación superior, por eso es que este tipo de palabras las relaciono yo, tienen ese significado. (3E)

Definitivamente a favor, ratifico lo que decía Marx, yo no soy potentada, no puedo pensar como capitalista, poseedora de los medios de producción, sino que simple y sencillamente soy una persona del pueblo, que estoy en este espacio por la lucha, por el trabajo extenuante, pero también me percató del trabajo extenuante al que están sometidas muchas personas que me rodean, en la colonia, porque tampoco vivo en una colonia de alto nivel económico, tengo vecinos de clase media, baja, de acuerdo a las clasificaciones hechas en nuestro capitalismo y puedo ver como ellos se ganan la vida día a día y como también batallan, creo que el experimentar y ver esas situaciones, tanto desempleo, la mendicidad, la delincuencia, el suicidio, de personas que no tienen como solventar deudas y recurre a él. Esto es suficiente como para pensar que es

necesario una mejor equidad en la distribución de la riqueza y que la demás gente también tenga oportunidad y acceso a cuestiones como son la educación y el trabajo; que abran los ojos, porque a veces son víctimas de explotación de otros sujetos, que están en su medio y a veces lo asumen sin decir nada, sin defender algún derecho, cuando estamos en una época que se han legalizado una serie de derechos en todas las ciudades y todas las condiciones.(11E).

Los formadores de pedagogos y docentes en este tinte emancipatorio, de transformar su país, centran sus esperanzas al representarse a la conciencia social, en la militancia en los partidos políticos u otra organización social que asuma el compromiso emancipador y en el trabajo en la comunidad. En este sentido coincidirían con Freire en que “No son los filósofos de la educación los que cambian la pedagogía, son los políticos bajo nuestra presión los que van a hacerlo, si presionamos. La educación es una práctica eminentemente política.” (Freire,2003:60).

[...] yo no entiendo la conciencia social, sin ninguna militancia, como un partido político, significa alcances, compromisos, acciones concretas, porque las ONG, si tienen sus ventajas, pero como la siento un tanto voluntaria, en el momento cuando ya empieza a pesar chao, se desinvolucra, pero cuando entras a un partido, como que entras motivado por otro tipo de posibilidades, como que entras a un partido con la esperanza de que si puedes transformar al país y que si lo puedes hacer desde esa organización, cualquiera, una organización social que representar esa posibilidad, está complicado [...](6E).

Una persona con conciencia social sería cualquier estudiante, profesor, trabajador, que participara, que tuviera inquietudes por conocer los movimientos sociales, los problema del país, por ejemplo ahorita lo de los electricistas (Se refiere a la desaparición de la paraestatal Compañía de Luz y Fuerza del Centro, CLyFC), pero hay gente que ha participado en el Zapatismo, gente que ha participado en organizaciones estudiantiles, en diferentes movimientos que ha habido en la UNAM, en el país, gente que ha trabaja en las comunidades campesinas, que hace trabajo en la comunidad, por ejemplo los odontólogos, los médicos, psicólogos, los trabajadores sociales, etcétera, porque eso puede ser en cualquier profesión, no solamente esas sin otras. (3E).

Las prácticas, la acción, la intervención, “Se puede decir que un motivo pragmático gobierna nuestra actitud natural hacia el mundo de la vida cotidiana. En este sentido, el mundo es algo que debemos modificar por nuestras acciones o que las modifica.” (Schutz, 1995:198), como se expresa con el siguiente testimonio.

[...] implica que los individuos y los grandes grupos sociales los conjuntos sociales, hayan tenido conciencia de que había que cambiar la sociedad. (3E)

En su anhelo de transformar la realidad, los formadores de pedagogos y docentes plantean en su representación a las prácticas, lo que Schutz denomina “El comportamiento ideado de antemano, es decir, basado en un proyecto preconcebido, será llamado acción,

con independencia de que se manifiesto (mero hacer) o latente (mero pensar); este último tiene que tener la intención de ser proyectado, el deseo de llevarse a cabo, ya que la ejecución, es la actividad más importante para la construcción de la realidad y esta ejecución no termina jamás “La pelea por el hombre y la mujer buscando su ser, su desarrollo pleno, va seguir acompañándonos” (Freire,2003:60) y esta pelea para este grupo denominado emancipatorios se da en las prácticas.

Principalmente creo que la conciencia social si se tiene que promover, pero además de promover, además tiene que estar presente en las prácticas de los actores, sean docentes, estudiantes, administrativos, porque eso de alguna manera va a permitir cambios, transformaciones que puedan favorecer a la misma sociedad, porque la universidad no puede estar desvinculada de la sociedad. (8E)

...tener conciencia de lo que está pasando en tu contexto social y de eso tratar de buscar alguna solución en tu contexto y yo creo que está muy vinculado con esto de la participación, uno puede tener conciencia, pero hacerse qué bueno ahí están las cosas, yo confieso que muchas veces me ha pasado eso, de momento veo el movimiento universitario, el movimiento de los telefonistas, de los electricistas, pero no participo, yo podría decirte yo tengo conciencia social, pero en realidad tiene que ir de la mano con la participación.

c) La conciencia social como algo permanente

La representación social de la conciencia social, usa una analogía entre la conciencia social y la educación para toda la vida, en donde el formador plantea como los diferentes grados de escolaridad van desarrollando una conciencia social, en cuanto la humildad con el conocimiento, la responsabilidad de poseerlo y como pedagógicamente responder a los reclamos de las personas que se están formando, el ser un mediador o facilitador, en este sentido la analogía se fundamenta en lo que Jacque Delors, en su obra La educación encierra un tesoro, propuso en 1996, implantar la educación durante toda la vida, como una llave de acceso al siglo XXI, para responder al reto del mundo que cambia rápidamente. “La universidad podría contribuir a esta reforma diversificando su oferta [...]como plataforma privilegiada de la educación durante toda la vida, al abrir sus puertas a los adultos que quieran reanudar los estudios, adaptar y enriquecer sus conocimientos, o satisfacer sus ansias de aprender en todos los ámbitos de la vida cultural.” (Delors 1997).

Uff, yo creo que muchísimo, a mi me parece que la conciencia social es algo que es permanente, es como una educación para toda la vida, quien tiene un doctorado, yo te digo mi experiencia personal, me parece que en el doctorado yo aprendí que uno tiene que ser humilde con sus conocimientos, el conocimiento que nosotros recibimos no es gratis, nos reclama una responsabilidad. De acuerdo a lo que yo estudie, en la licenciatura y luego en la maestría, no alcanza uno a ubicar todavía esa expresión de humildad con el conocimiento, lo que si alcance a ubicar en términos del doctorado, por ejemplo, nos tiene que quedar muy claro que somos servidores públicos, no gente que nos tenemos que servir de los demás, aprendí que mi tarea principal, pedagógicamente

hablando es atender muchos de los reclamos educativos que las personas que puedan estar a mi cargo o que se acerquen a mí, reclamarían o dirían oiga yo necesito una percepción pedagógica del asunto, entonces me queda claro que mi papel sería mediar, cómo esta persona, desde el punto de vista aristotélico, parir su propia conocimiento, entonces mi papel sería facilitar ese proceso. (15E).

d) El factor ético, permea a la conciencia social

Al referirse a la conciencia social a partir de su función, ubican en la pedagogía un factor ético y en los procesos de formación una corresponsabilidad, que se objetiva en las acciones que efectúan sujetos con atribuciones, con la responsabilidad saber y dar cuenta de sus actos, en este sentido una responsabilidad social. Al referirse a la expresión “todo acto tiene una consecuencia”, ubican a lo ético en la acción, en la práctica, en el mundo objetivo, esto recuerda lo que Freire planteó en Pedagogía del oprimido “tal como el opresor para oprimir requiere de una teoría de la acción opresora, los oprimidos, para liberarse, requieren igualmente de una teoría de su acción.” (Freire, 1991:239), entonces no se concibe un proceso formativo, sin la toma de concientización de la responsabilidad que tienen los actos de cada sujeto ante la sociedad y la libertad del propio individuo y de su comunidad.

También recuerda las cuatro presuposiciones pragmáticas inevitables para la acción comunicativa, que Habermas (2002), plantea en su obra “Acción comunicativa y razón sin transcendencia” que son: la existencia de un mundo objetivo común, la responsabilidad de los sujetos racionales, la validez incondicional de las pretensiones de verdad y de corrección normativa y a necesaria dependencia de la justificación discursiva. En donde la acción comunicativa, posibilita ese factor ético al que se refieren los entrevistados, pero no pensando en el discurso, como algo dado, sino como un mundo que se construye a partir de la acción comunicativa y sus posibilidades de develar el tipo de intereses que se gestan y a qué sector hegemónico sirven, porque reconoce en cada sujeto su poder de enjuiciamiento. “Por esto, los participantes individuales en la argumentación ligados en una práctica ejercida en común; y por otro bajo la suave coacción del mejor argumento, deben tomar posición respecto a las pretensiones de validez fundadas desde el juicio propio autónomo. Ninguna autoridad colectiva limita el ámbito individual de enjuiciamiento, nadie mediatiza la competencia ejuciadora de cada individuo” (Habermas, 2002:98). Nadie evita que el otro sienta el dolor de ver injusticia, desigualdad y hambre en nuestro país.

Debería de, porque el tener conciencia social, implica darle atribuciones, y dar cuenta de tus actos y saber que tus actos, todo acto tiene una consecuencia, que por lo tanto como dice Piaget, es necesario que nos equivoquemos, pero en esas equivocaciones implica tu responsabilidad y deberías de tener conciencia social porque la pedagogía tiene que ver con situaciones éticas, entonces tendríamos que establecer que en los procesos de intervención hay una corresponsabilidad de los procesos de formación.(12E Rosa María Soriano)

La imagen que tengo de conciencia social es que hubiera mayor justicia social, igualdad y cosas por el estilo, entre toda la gente, que toda la gente tuviera para comer diariamente y no que pienses en 50 millones de pobres, la mitad de México. (9E).

e) En la educación superior la conciencia social es un compromiso con la comunidad

En su representación social de la conciencia social, el compromiso con la comunidad, es medular del sujeto que se forma en educación superior y se sustenta en el conocimiento que adquiere a través de su formación, “si tienes conocimientos que te pueden llevar a una acción concreta” que posibilite la transformación de la comunidad, en un vaivén de compromiso intelectual con la formación, pareciera encontrar eco este apartado en las palabras de Freire (1991) Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo, los hombres se liberan en comunión. Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo”. En este sentido de comunidad, ésta se refiere a aquello que es común, que crea lazos de unión, que me identifica, donde aflora la afectividad, que hermana, es el otro, es espacio y las prácticas donde se desenvuelve, en donde cuando se ve afectado el otro, se ve afectado el yo, en su mayoría por la dominación cultural, “dominación que implica una invasión que se manifiesta no sólo físicamente, en forma visible, sino a veces disfrazada y en la cual el invasor se presenta como si fuese el amigo que ayuda. En el fondo, la invasión es una forma de dominar económica y culturalmente al invadido” (Freire, 1991:194) Entonces este grupo de maestros, reconoce que es un privilegio el ingresar a la educación superior y en su otra fase está su reconocimiento en que el grueso de la población no tiene acceso a la educación, por lo que para los que ingresan constituye un compromiso con el que no accedió. Este compromiso se explicita con frases como: “para darle la oportunidad de acceso”, “efectuar acciones concretas”

Yo creo que es fundamental, porque vivimos en México y tiene ciertas características, en donde es un privilegio llegar a la educación superior, la maestría o más aún al doctorado, eso yo lo veo como un privilegio y por lo tanto como un mayor compromiso, entonces si me interesa compartir con los estudiantes este compromiso, tu llegaste aquí, entonces tienes un compromiso mayor con tu comunidad, para darle la oportunidad de acceso, en las medidas de cada quien, uno no es Secretaría de Educación, el rector, pero si eres maestro, estudiante, padre de familia, entonces si tienes conocimientos que te pueden llevar a una acción concreta. Cómo hago que este estudiante que tiene tal problemática, la logre superar para que pueda plenamente adquirir las habilidades de formación y como está formación puede repercutir en una acción local, de donde se encuentre, a mejorar sus labores profesionales. (7E)

f) Favorecer una conciencia social crítica

En su representación social de la conciencia social, rescatan la mediación del mundo en su práctica profesional, reconociendo en la Universidad la meta de favorecer una conciencia social crítica, y a la vez examinan que, en la praxis, intervine la subjetividad e

intersubjetividad de los profesores, por lo que existe un interés diversificado en favorecerla o no.

No podría entenderse el deseo de favorecer una conciencia social crítica, sin remitirse a Habermas, en que el conocimiento no está libre de intereses, que estos son los que mueven el deseo del saber técnico y práctico, en un proceso permanente de autorreflexión que es el sendero metodológico para el interés emancipatorio, que busca la libertad del ser y de su comunidad, ya que el autor es claro al plantear que todo conocimiento no está exento de un interés.

“Pues es verdad que más bien ocurre que la categoría de interés cognoscitivo viene testificada por el interés innato a la razón. Sólo a partir de su conexión con el interés cognoscitivo emancipatorio de la reflexión racional de los intereses técnico y práctico puede ser comprendidos sin malentendidos como intereses rectores del conocimiento; sin malentendidos, es decir, sin caer en la psicologización o en un nuevo objetivismo.” (Habermas, 1986:201). En la expresión “puede tener más o menos interés den favorecer una conciencia social crítica” se encuentra implícito también la autorreflexión que conduce a la acción crítica, a esto Habermas le da el nombre de una metodología autocrítica de la ciencia que devele el punto de unión del conocimiento e interés, “la autorreflexión es a la vez intuición y emancipación, comprensión y liberación de la dependencia dogmática.” (Habermas, 1986:210), interés emancipatorio que asumen como una meta de la universidad y una alternativa a construir en cada uno de los formadores, en un ámbito de libertad.

[...] al margen de que uno sea investigador, profesor, que esté uno en un instituto o en una escuela o facultad, cada individuo puede tener más o menos interés en favorecer una conciencia social crítica, yo creo que la universidad como institución si se lo plantea como una meta, luego cómo se manifiesta en cada lugar es muy diferente (7E).

CONCLUSIONES

La representación social de los emancipatorios, asume una postura crítica y por ende de acción y transformación de la realidad, reconocen una realidad en la que la “humanización y deshumanización, dentro de la historia, en un contexto real, concreto, objetivo, son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión.” (Freire, 1991), ven un México en donde la deshumanización cobra auge, se niega al hombre su vocación natural de humanizar “Vocación negada en la injusticia, en la explotación, en la opresión en la violencia de los opresores”, para que continúe el hombre en el sendero humanista se requiere del ansia de libertad, de justicia y de lucha, de una educación como práctica de la libertad desde la vida cotidiana escolar.

Se alcanza el propósito de conocer y analizar la representación social que tienen formadores de docentes y pedagogos de educación superior y posgrado sobre la conciencia

social, y se identifica como una necesidad de dicha conciencia en los educadores para la sociedad actual.

REFERENCIAS

- BANCHS, M. (2002) Cognición social y representación social, Revista de Psicología de el Salvador, VII (30), 361 – 371.
- DELORS, J., (1997) La educación encierra un tesoro, Distrito Federal, México, Ed. Librería Correo de la UNESCO.
- DE MIGUEL, M. (1988) Paradigmas de la investigación educativa española, En dendulace, I, Aspectos metodológicos de la investigación educativa, Madrid, Narcea.
- FILLOUX, J (1996) Intersubjetividad y formación. Buenos Aires, Novedades educativas.
- FREIRE, P. (2003) El Grito manso, México, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1991) Pedagogía del Oprimido, México, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1980) La Educación como práctica de la libertad, México, Siglo XXI.
- GADAMER, H. (1975) Verdad y método I, Salamanca, Ed. Sígueme.
- HABERMAS, Jurgen (1986) Ciencia y técnica como ideología, Madrid, Ed. Tecnus.
- HABERMAS, Jurgen (2000) Teoría de la acción comunicativa. Madris, Ed. Taurus
- HELLER, Agnes, (1985) Sociología de la Educación, Barcelona España, Ed. Peninsula.
- HOUSE, E.R. (1988) Tres perspectivas de la innovación educativa, Revista de Educación, 286,5-34.
- MOSCOVICI, Serge, (1979) El psicoanálisis su imagen y su público, Buenos Aires, Argentina, Ed. Huemul.
- NIETZSCHE, F. (1886) Humano demasiado humano, Barcelona, Akal.
- SCHÜTZ, A. (1995) El problema de la realidad social, Buenos Aires, Ed. Amorrortu.

LA TUTORÍA EN LAS ESCUELAS NORMALES: ACCIONES DE LA COMISIÓN ESTATAL DE TUTORÍAS

Angélica Ma. Guadalupe Espinosa Cervantes

amgec_2011@hotmail.com

Fabiola Isabel Castro Romero

fabiola_castroromero@live.com.mx

Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación

RESUMEN

Uno de los principios que sustenta el Modelo Educativo de las Escuelas Normales, es la formación integral de los alumnos, concebido como el proceso continuo del desarrollo de potencialidades de la persona, equilibrando los aspectos cognitivos y socio afectivos, hacia la búsqueda de su plenitud en el saber pensar, saber hacer, saber ser y saber convivir con los demás, como profesionales y personas adaptadas a las circunstancias actuales y futuras.

Por lo anterior, la Comisión Estatal de Tutorías implementa y propone la Operatividad del Programa Estatal de Tutoría en las Instituciones de Educación Superior dependientes del Departamento de Educación

Normal de la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado, dando a conocer a cada una de ellas los Lineamientos Generales y la Guía de Operatividad, por lo que esta ponencia da a conocer la factibilidad de las acciones de la CET, aplicando una encuesta a los docentes tutores a los que se asesoró y presento la operatividad del programa de tutorías, para analizar la pertinencia que tiene en los programas educativos institucionales dando el cumplimiento con lo establecido y a que la operatividad sea útil para la acción tutorial de cada docente tutor.

PALABRAS CLAVE: Tutorías, modelo educativo, docente tutor, saberes, formación integral.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En nuestro país la acción tutorial es una estrategia que se ha desarrollado a partir de la atención a las problemáticas de reprobación, rezago y deserción en educación superior, la propuesta intenta disminuir estos indicadores mediante el acompañamiento a los estudiantes

durante su trayectoria, conjunto a la necesidad de fortalecer un sistema de aprendizaje centrado en quien aprende (ANUIES, 2000).

En las Escuelas de Educación Normal las tutorías surgen como política a nivel federal a partir del Acuerdo 710 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas, considerando los retos propuestos por la UNESCO (1998) que inquietan la formación de estudiantes bien informados, críticos y analíticos, que busquen soluciones a los problemas sociales y asuman una responsabilidad social, por lo que se requiere entre otras cosas una docencia que oriente estas situaciones que proyectarán en los estudiantes su ciudadanía en un mundo globalizado que demanda la rápida acción.

En San Luis Potosí el Programa Estatal de Tutorías de las Escuelas Normales (PETEN) opera a partir de la Comisión Estatal de Tutorías (CET) un organismo que depende del Departamento de Educación Normal (DEN) de la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado (SEGE), a través de este programa se establecen los lineamientos generales para la operatividad y está orientado a fortalecer la tutoría, asesoría y apoyo a estudiantes en las Escuelas Normales Públicas de la entidad, por lo anterior surge la necesidad de la CET de identificar las acciones llevadas a cabo dentro de las mismas, surgiendo la siguiente interrogante:

¿De qué forma las acciones de la CET facilitaron la puesta en marcha de la tutoría en las Escuelas normales de la entidad a partir de la implementación del PETEN en el ciclo escolar 2017-2018?

OBJETIVO GENERAL

Identificar cómo las acciones de la CET facilitaron la puesta en marcha de las tutorías en las Escuelas Normales de la entidad a partir de la implementación del PETEN en el ciclo escolar 2017-2018

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Orientar a los tutorados en la adaptación e integración a la vida institucional para facilitar el trabajo académico
- Fortalecer el desarrollo biopsicosocial a través de técnicas de técnicas del auto-aprendizaje, hábitos de estudio, administración del tiempo y recursos.

MARCO TEÓRICO

La Tutoría es la alternativa más viable para brindar a los alumnos normalistas el acompañamiento que requieren para transitar con éxito toda su licenciatura y el primer año de egresados.

La labor tutorial, no implica trabajo sencillo, es una actividad que requiere seriedad, disponibilidad y un proceso formativo con funciones conceptuales, procedimentales y actitudinales para desarrollar habilidades y competencias deseables del perfil de egreso.

Tutoría: es una estrategia institucional, centrada en el acompañamiento sistemático y permanente del educando, que contribuya en su formación académico- disciplinar, así como en su preparación para enfrentar diversas circunstancias -escolares, laborales, sociales, afectivas, entre otras- a lo largo de su formación y su trayectoria de vida futura, de tal forma que coadyuve a elevar el desempeño académico y profesional de conformidad con las necesidades de la sociedad actual. Las tutorías más recurrentes en el subsistema de IES son:

Tutoría escolar y educacional: Es la que se realiza en campos educativos presenciales, normada en un marco de servicio psicopedagógico y de orientación multidisciplinar, su modalidad puede ser individual, grupal y entre pares.

Tutoría a distancia: Es aquella donde la interacción personal del estudiante con la institución se realiza a través de entornos virtuales de aprendizaje, es la más flexible y capacitada para adaptarse a las necesidades planteadas por cada alumno.

Docente tutor: Es el asume una función de guía del estudiante, planteándole retos y exigencias que lo conduzcan a lograr niveles superiores de independencia, en su formación como persona y como profesional, en un proceso de interacción social.

Tutorados: son estudiante inscrito a los programas ofrecidos por las IES.

METODOLOGÍA

Para identificar cómo las acciones de la CET facilitan la puesta en marcha de las tutorías en las Escuelas Normales Públicas de la entidad a partir de la implementación del PETEN en el ciclo escolar 2017-2018, surge este estudio de alcance descriptivo, en la presente ponencia se evidencian estos ejercicios y su funcionalidad desde la recuperación de opiniones y el método observacional para sistematizar y objetivar datos.

La CET ha estado fungiendo como rectora del PETEN desde el año 2010, y durante este tiempo ha propuesto condiciones para que los tutores tengan una directriz en las exigencias para realizar esta labor, es preciso señalar que estas instituciones están conformadas por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE), la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino (ENESMAPO), el Centro

Regional de Educación Normal Profra. Amina Madera Lauterio (CREN) en Cedral, la Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano” en Matehuala (ENEM), la Escuela Normal de la Huasteca Potosina (ENOHUAPO), la Universidad Pedagógica Nacional 241 y 242 (UPN) y el Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación (IEIPE).

La CET está conformada por un integrante de las normales mencionada, quien funge como el responsable del programa en sus centros escolares, su participación dentro de la comisión es aportar datos para el diagnóstico, implementación, seguimiento y evaluación de las tutorías y es indispensable este trabajo interinstitucional ya que su intervención como colectores de información constituye la principal fuente de información para realizar este estudio.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

La Comisión Estatal de Tutoría (CET), diseña los lineamientos y la guía de operatividad del Programa Institucional de Tutoría que establece: propósitos, definición, normatividad y acciones genéricas para su implementación, en cada una de las Instituciones de Educación Superior (IES) y así apoyar su labor como tutor.

Por lo anterior, se pone en marcha las acciones que diseñó la CET para las escuelas normales de la entidad, implementando la capacitación, donde se dieron a conocer los lineamientos y la guía con el propósito de facilitar el trabajo académico, orientar a los tutores y fortalecer el desarrollo como tutores.

El diagnóstico se realizó mediante una encuesta para identificar de qué forma las acciones presentadas por la CET, facilitaron la puesta en marcha de la tutoría en las Escuelas normales de la entidad a partir de la implementación del PETEN en el ciclo escolar 2017-2018. De donde las encuestas aplicadas representan una muestra del 37% del total de maestros tutores de Educación Normal, quienes refieren que la asesoría brindada por la Comisión Estatal de Tutorías, para el conocimiento y aplicación de los Lineamientos Generales y la Guía para la Operatividad del Programa de Tutorías es factible y viable para su funcionamiento y aplicación en sus instituciones, siendo de utilidad para su acción tutorial, ya que cuenta con elementos sustantivos que ayudan a focalizar la organización e implementación de la tutoría.

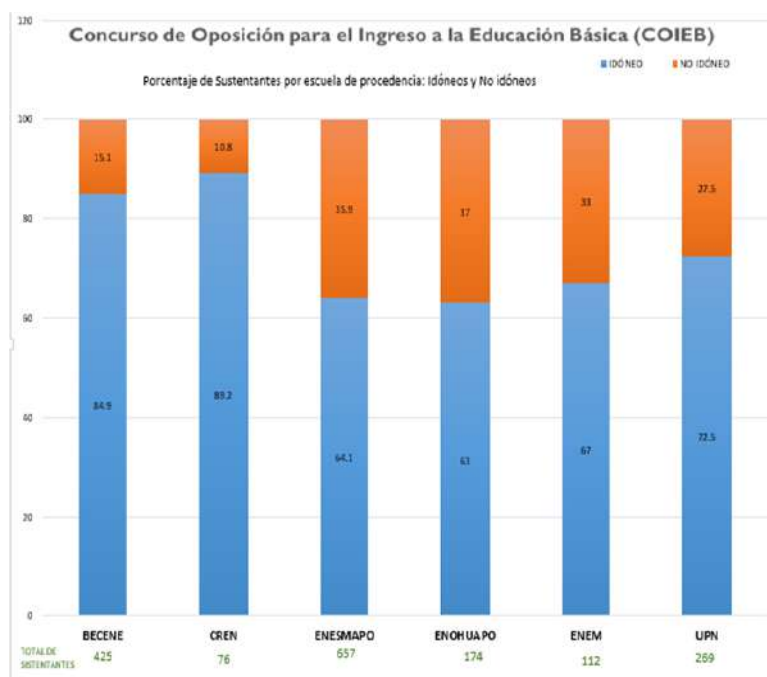
Dentro de la recolección de datos obtenida en el diagnóstico, se identificaron diferentes áreas de oportunidad dentro de estas instituciones que llevan a cabo el programa tales como:

- Poca disponibilidad de tiempo por parte del tutor
- Expectativas diferentes entre tutor y tutorado.
- Indiferencia por parte del tutor o tutorado

- Perfil del tutor poco idóneo para la actividad
- Falta de capacitación
- Falta de herramientas necesarias para el tutor

A partir de esto, la CET ha establecido que la operatividad del PETEN si bien ha logrado que las tutorías se implementen, es preciso mejorar las prácticas de estas, a su vez comprender cuáles son sus efectos positivos en el desempeño académico de los alumnos, por lo que una de las primeras acciones consistió en realizar un análisis de los datos obtenidos por la entidad en el Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica (COIEB) 2017, con la finalidad de establecer las prioridades para el ciclo presente.

Gráfico 1. Índice de idoneidad de egresados de las Instituciones de Educación Normal Públicas que dependen del DEN de la SEGE.



Los resultados establecidos en el Gráfico 1, arrojan que la formación inicial de los docentes requiere fortalecerse a través de estrategias que mejoren las condiciones para la calidad y la equidad educativas, por tanto el proceso de formación se reconoce como el propio derecho a una educación que les pueda brindar estos elementos y para promover al interior de las instituciones educativas la difusión y uso de los resultados de las evaluaciones docentes, como referentes confiables para el diseño de procesos de intervención para la mejora.

Las acciones iniciales de la CET

Comprendiendo que la tutoría académica es una acción fundamental de las Escuelas Normales como instituciones de educación superior, para elevar la calidad académica de los estudiantes, como una de las vertientes para la acreditación de la eficacia educativa (OCDE, 2007), el trabajo del tutor juega un papel importante ya que ha de contar con un perfil que le permita llevar a cabo la tarea de relación pedagógica de una manera profesional y de persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura “el desarrollo profesional de los maestros adquiere sentido en tanto reconoce la complejidad y heterogeneidad de la labor docente.” (SEP, 2003, p.20).

La complejidad de la función y los distintos contextos en que se realizan vuelven difícil la definición de un perfil que oriente la selección y formación de los docentes como tutores, sin embargo, entre los rasgos deseables (Diez, et.al, 2001), señalan:

- Cualidades humanas (el ser del tutor): la empatía, madurez intelectual–volitiva y afectiva, sociabilidad, responsabilidad y la capacidad de aceptación.
- Cualidades científicas (el saber del tutor): conocimiento de los alumnos, conocimiento de los elementos pedagógicos para conocer y ayudar al alumno.
- Cualidades técnicas (el saber hacer del tutor): trabajar con eficacia y en equipo, formando parte de proyectos y programas orientados a la formación de los alumnos.
- Cualidades sociales (saber convivir): el saber mediar conflictos, habilidades comunicativas, proactivo, asertivo, trabajar en equipo, habilidades para relacionarse con las personas involucradas en la función (pp-15-16).

Surge la necesidad de actualizar los documentos normativos del PETEN que son los Lineamientos Generales y la Guía para la Operatividad del Programa Estatal de Tutorías en las Instituciones Superiores Dependientes del Departamento de Educación Normal de la SEGE, fortaleciendo tales documentos con la teoría educativa actual, en ellos se establecen las bases para la implementación del Programa de conformidad con lo establecido en la Ley General de Educación y el Programa Sectorial de Educación, relativos a la generación de acciones que contribuyan al impulso de Programas de Tutoría y de acompañamiento académico de los estudiantes a lo largo de la trayectoria escolar.

Este trabajo se realizó por la CTE en el periodo de septiembre- diciembre de 2017, dando como resultado un documento más sólido con nueve capítulos, que aborda las disposiciones básicas del programa, los conceptos básicos para trabajar las tutorías, los tipos y modalidades, la estructura organizativa, las condiciones institucionales para el desarrollo, las funciones del tutor, los derechos y obligaciones del tutorado y los transitorios. Por su parte la guía propone sugerencias para desarrollar la tutoría clasificada en los grados de instrucción

normal, teniendo en cuenta que el desarrollo integral de estudiante normalista es una de las ideas sustantivas del PETEN.

Una vez conformados estos documentos la siguiente actividad consistió en su presentación ante los tutores de las Normales en la siguiente calendarización:

Tabla 1. Cronograma de la presentación oficial de los Lineamientos Generales y la Guía para la Operatividad del Programa Estatal de Tutorías en las Instituciones Superiores Dependientes del Departamento de Educación Normal de la SEGE.

Presentación de los Lineamientos y Guía de Operatividad del Programa Estatal de Tutorías				
Nº	INSTITUCIÓN	SEDE	FECHA	MAESTROS ATENDIDOS
1	ENESMAPO , Plantel 1	SLP	26/01/18	6
2	ENEM	Matehuala	01/02/18	15
3	ENESMAPO, Plantel 3	ENEM/Matehuala	01/02/18	17
4	CREN	Cedral	01/02/18	37/
5	BECENE	SLP	02/02/18	35
6	ENOHUAPO	Tamazunchale	14/02/18	17
7	ENESMAPO, Plantel 5	Tamazunchale	14/02/18	15
8	ENESMAPO, Plantel 2 ENOHUAPO, Extensión Tancanhuitz	Cd. Valles	15/02/18	10
9	ENESMAPO, Plantel 4 ENOHUAPO, Extensión Rayón.	Rio Verde	16/02/18	15

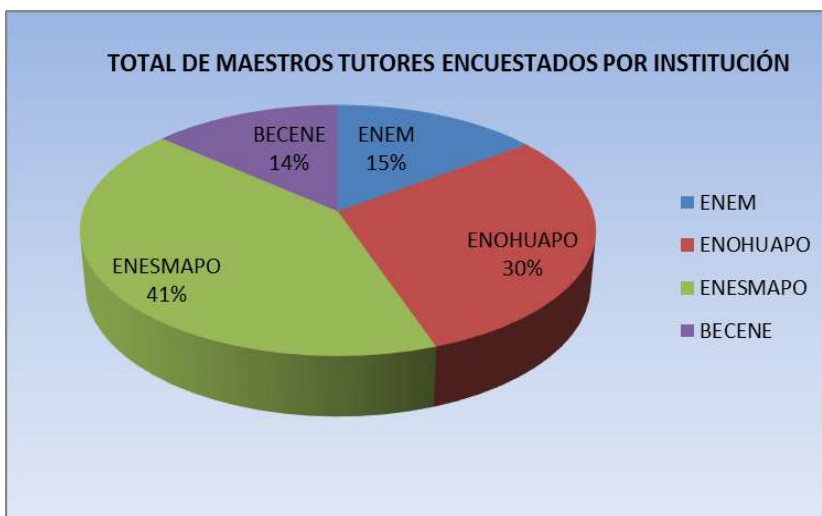
Esta actividad fue presentada ante 167 tutores en las fechas evidenciadas en la tabla 1, en todo el estado de San Luis Potosí, y aunque la dinámica de presentación permitió aclarar dudas y enunciar las características principales del PETEN, es necesario interpretar que en dos instituciones hubo un desinterés ante este proyecto por parte de los tutores demostrado en la falta de atención, y cuestionamientos tales como referir que dichas escuelas ya contaban con un programa.

RESULTADOS

Recuperación de opiniones sobre el trabajo realizado

De acuerdo con lo establecido, para conocer la opinión sobre la difusión y orientación realizada por parte de la CET, para el conocimiento y aplicación de conocimientos de los Lineamientos Generales y la Guía de operatividad del Programa Estatal de Tutorías, en las Instituciones de Educación Superior Dependientes del Departamento de Educación Normal de la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado, se realizó una encuesta a una población de cuatro Instituciones de Educación Normal (Gráfico 1), con una muestra en la ENEM del 15%, en la ENOHUAPO del 30%, en ENESMAPO 41% y en la BECENE del 14%, de donde se obtuvieron los siguientes resultados:

Gráfico 2: Porcentaje de docentes encuestados.



En la ENEM, se aplicó a 4 docentes tutores, quienes representan el 25 % de los maestros tutores de esa institución, consideraron que la asesoría brindada por la CET, se dio en clima de respeto y armonía, la información fueron abordados con claridad resolviendo todas y cada una de las dudas y aceptando cada sugerencia propuesta por ´parte del auditorio, estableciendo acuerdos entre la institución y el CET, ya que los temas presentados fueron pertinentes con los programas educativos institucionales. Estuvieron de acuerdo en que el representante institucional de la CTE, facilitó el acceso a los lineamientos, ya que son de utilidad para su acción tutorial y forman una herramienta para mejorar su desempeño como tutor.

La segunda institución encuestada fue la ENOHUAPO, donde la muestra representa al 70% de los docentes tutores que se presentaron a la capacitación, estuvieron de acuerdo en que la asesoría brindada por la CET, fue dada con claridad, estableciendo acuerdos entre los docentes tutores y la comisión, ya que existió el factor tiempo entre los temas tratados y

los programas educativos institucionales, al no saber la existencia de dichos documentos, por lo que su acción tutorial no está cumpliendo con la función establecida con la CET.

Los resultados de las encuestas aplicadas a la ENESMAPO, Plantel 1, fueron aplicados al 50% de los docentes que tutoran y que asistieron a la asesoría dada por la CET, arrojan un resultado poco favorable a los temas presentados, al no encontrar claridad y resolución de algunas dudas, ya que expresaron encontrar poca pertinencia con los programas educativos de su institución, por consecuencia se asume que su acción tutorial no cumple con los lineamientos establecidos en el programa de operatividad estatal de tutorías.

La última institución encuestada fue la BECENE, en la que se recopiló la información únicamente del 23% de la población de los docentes tutores los cuales expresan que los elementos sustantivos de los lineamientos ayudan a focalizar la organización e implementación de la tutoría, cumpliendo así con su acción tutorial.

Las encuestas aplicadas representan una muestra del 37% del total de maestros tutores de Educación Normal, quienes refieren que la asesoría brindada por la Comisión Estatal de Tutorías, para el conocimiento y aplicación de los Lineamientos Generales y la Guía para la Operatividad del Programa de Tutorías es factible y viable para su funcionamiento y aplicación en sus instituciones, siendo de utilidad para su acción tutorial, ya que cuenta con elementos sustantivos que ayudan a focalizar la organización e implementación de la tutoría.

CONCLUSIONES

Recapitulando las acciones realizadas por la CET en la implementación del PETEN partiendo del diagnóstico a principio del ciclo escolar, comprendemos que el avance se puntualiza en la propia difusión y conocimiento de los documentos normativos, así como la oferta de asesorías por institución como una iniciativa de la CET y sus integrantes. Es preciso señalar que aún faltan acciones a realizar, en virtud de las opiniones recuperadas, ya que los tutores expresan la necesidad de recibir asesorías que determinen una orientación más precisa de sobre las cualidades del programa, algunos de los factores a resolver y que se consideraron para mejorar la acción tutorial, se encuentran en la estructura de la operatividad de los lineamientos, correspondiente al uso de tiempos, recursos y acciones que complementan la acción tutorial, esto de acuerdo a como se lleva su aplicación en cada institución.

Aun es preciso establecer acuerdos de manera clara y precisa tanto con las autoridades educativas y tutores que permitan dar el seguimiento y cumplimiento al programa dentro de cada una de las instituciones, así como de sus necesidades, para lograr las metas planteadas en el PETEN.

Queda claro a través de estas acciones que la implementación del programa ha avanzado en las Escuelas Normales públicas del estado, situación que nos deja ver que los tutores requieren de a constante actualización de su función, así como de la asesoría y del seguimiento y evaluación del programa para poder asegurar un tránsito exitoso en la trayectoria de formación inicial de los futuros docentes de la sociedad potosina.

REFERENCIAS

- ANUIES (2000) Programas Institucionales de Tutoría. México. Biblioteca de la Educación Superior.
- Diez, et.al. (2001) La acción tutorial: el alumnado toma la palabra. Editorial Graó. España.
- OCDE (1997). Examen de la Política Educativa de México, Informe de los examinadores. México, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- SEP (2003). Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Cuaderno de discusión No.1, México.
- UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción, en Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. En línea: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm [Consultado: 26 de noviembre de 2009].

ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA PRÁCTICA REFLEXIVA. UNA MIRADA DESDE LAS EXPERIENCIAS DE LAS FUTURAS EDUCADORAS

Aurora Olivia Castelán Leines

auroracastelan@gmail.com

Julia Abrego Escalante

jabregoescalante@yahoo.com.mx

Rosa María Butanda Flores

rositamich@hotmail.com

Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez”

RESUMEN

El inestable contexto que vive México demanda una formación docente reflexiva y crítica, que integre la investigación e innovación en los procesos educativos, como base del progreso económico, social y sostenible de nuestra sociedad. Esta investigación pretendió identificar las estrategias que utilizan las estudiantes del 8° semestre, de la Licenciatura en Educación Preescolar, generación 2012-2018, para desarrollar un análisis reflexivo en y sobre su práctica profesional en los jardines de niños.

Es una investigación cualitativa_ fenomenológica. Se aplicaron 60 entrevistas narrativas para reconstruir los recursos metodológicos y estratégicos brindados durante su proceso formativo, para reflexionar, argumentar e innovar su práctica profesional; se valoró el nivel de competencias

profesionales y éticas para mejorar su trabajo docente.

La información obtenida en las entrevistas, fue transcrita. Se utilizó la técnica de análisis del discurso, para identificar las representaciones discursivas sobre el nivel de práctica reflexiva de ellas. El procesamiento de análisis fue la reducción de información, según las categorías definidas en los referentes teóricos. La información fue concentrada en matrices y validada con una triangulación teórica.

El resultado de la investigación sigue un orden narrativo, fundamentalmente descriptivo, basado en la información registrada en categorías acordes a los objetivos propuestos, y del marco teórico.

PALABRAS CLAVE: Estrategias, práctica reflexiva, experiencias, futuras educadoras.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Nuestro país requiere docentes con un alto sentido humano y ético, comprometidos con el cambio social, dispuestos a apoyar a los grupos más vulnerables y en situaciones de riesgo, que permitan la transición de nuestro país a otro más justo y democrático, que haga frente a las políticas globalizadoras. La Escuela Normal (EN) no sólo busca innovar su trabajo para enfrentar los nuevos retos sociales y educativos; también se esfuerza por formar docentes reflexivos, capaces de apoyar a la transformación educativa y social, “los profesionales reflexivos llegan a percibirse a sí mismos como agentes de cambio” (Villalobos J. &, 2009, pág. 141).

La formación inicial docente es el espacio donde se materializan las propuestas para promover la educación integral; los docentes en formación tendrán que desarrollar competencias para la resolución de problemas que presenta el Sistema Educativo Nacional, y que deberán resolver en su práctica profesional, entre los cuales se encuentran la reprobación, el abandono escolar y el rezago educativo.

El Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar (2012), bajo su enfoque basado en competencias y centrado en el aprendizaje, plantea el desarrollo de las distintas capacidades de los estudiantes, para resolver los problemas de su práctica profesional.

Sánchez, Santos y Ariza (2005), afirman que la capacidad de una persona para resolver problemas, depende de su nivel de pensamiento reflexivo, así como de la ruta que se traza para enfrentar y resolver conflictos. La práctica reflexiva tiene que ver con: “buscar alternativas frente a los constantes desafíos”.

La malla curricular del Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar 2012, está constituida por cinco trayectos formativos. Uno de ellos es denominado: trayecto de prácticas profesionales. Este trayecto “vincula los saberes adquiridos o desarrollados en cada uno de los semestres, con proyectos de intervención en aula” (SEP, DGESE, 2012, pág. 17), siendo las experiencias que viven en los jardines de niños, el referente para la reflexión y la mejora de su trabajo docente.

Las prácticas profesionales “se convierten en espacios de articulación, reflexión, análisis, investigación, intervención e innovación de la docencia”. (SEP, DGESE, 2012, pág. 17).

Esta investigación reconstruye las estrategias, metodologías y recursos que propicien, en las estudiantes normalistas, el uso del pensamiento reflexivo para resolver problemas de manera responsable.

La práctica docente reflexiva exige la toma de decisiones para la selección de estrategias y recursos didácticos, dirigidas para el diseño y desarrollo de las actividades educativas, de modo que resulten adecuadas a las características de los alumnos y al contexto en el que desarrolla su práctica. Para Domingo, A; & Gómez M (2014), la enseñanza de calidad tiene que ver con la capacidad de los docentes para justificar, de manera razonable, su actuar, siendo capaces de sustentar cada decisión, acción que desarrolla en su práctica educativa.

“La capacidad de argumentar y estar consciente del actuar docente, es un elemento clave para el desarrollo de una reflexión reflexiva y crítica”. (Gómez, 2014, pág. 196).

A seis años de haberse iniciado la reforma educativa de 2012, las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, en su último grado de formación, expresan debilidades para emprender una reflexión en y sobre su propia práctica profesional, basada en la aplicación de conocimientos didácticos, teóricos, o en investigaciones educativas, puesto que no cuentan con la habilidad para explicar las situaciones ocurridas en su práctica docente, basándose en los resultados de su experiencia, en el análisis de los fines y metas educativas, así como en las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos, reconociendo las implicancias sociales y políticas de su actuación.

Los docentes del trayecto de práctica profesional, del CREN “Benito Juárez”, detectan, en algunas de las futuras educadoras, un bajo nivel de análisis sobre las bases teóricas relacionadas con la práctica docente del aula; además, la valoración de la práctica, pocas veces es guiada por un marco conceptual pedagógico. Se percibe poca preocupación por parte de algunas de ellas, por cuestiones relacionadas con la falta de equidad, justicia social, entre otros. De igual manera, hay quienes demuestran resistencia por emprender procesos investigación sobre las acciones de enseñanza que desarrolla en el aula.

PLANTEAMIENTO

Con base en lo anterior, se formula el siguiente problema: **¿Qué estrategias se concretan en el Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez”, de Pachuca, Hidalgo, según las experiencias de las estudiantes del 8° semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, generación 2012-2018, para que éstas desarrollen un análisis reflexivo, en y sobre su práctica profesional, en los jardines de niños?**

MARCO TEÓRICO

Las Escuelas Normales, en México, tienen la misión de formar a las futuras educadoras con un perfil que las caracterice como: reflexivas y críticas, con un alto nivel de conocimientos disciplinares, pedagógicos, métodos de enseñanza, estrategias didácticas, tipos de

evaluación, uso tecnologías de la información para la creación de ambientes sanos de aprendizaje, que respondan a los propósitos de la educación básica, y brinden una educación inclusiva en apoyo a los grupos más vulnerables.

En congruencia con ello, la propuesta curricular para la formación de Maestros en Educación Preescolar 2012, plantea que las competencias: “se integran mediante un proceso permanente de reflexión crítica, fundamentalmente para armonizar las intenciones, expectativas y experiencias, a fin de realizar la tarea docente de manera efectiva” (SEP, Plan de estudios 2012. Licenciatura en Educación Preescolar., 2012, pág. 8).

Gutiérrez, Correa y Jiménez (2009), expresan que un modelo de formación docente reflexivo debe favorecer una actitud indagadora que dé cuenta de la realidad que vive en su escuela, demostrando una manifiesta voluntad de cambio y mejora. El propósito de la práctica reflexiva es: “lograr un conocimiento y una comprensión profunda, que formará la base no sólo para considerar alternativas educativas, sino para tomar acciones con el fin de mejorar continuamente la práctica, a través de la carrera profesional que desarrolle el docente” (Villalobos J. &, 2009, pág. 149).

El pensamiento reflexivo comienza con “un estado de duda, vacilación, perplejidad, dificultad mental, en la cual se origina el pensamiento; acto de indagación, de búsqueda, de investigación para hallar el material que resuelve la duda, soluciones y elimine la perplejidad” (Sánchez Sierra, Santos, & Ariza, 2005, pág. 151). Conviene subrayar que la solución de problemas exige la indagación que ofrezca alternativas, estrategias, propuestas sustentadas con bases teóricas, metodológicas, disciplinares. Otro rasgo es la búsqueda y elección de los medios, recursos, que hagan eficiente la propuesta de atención.

El análisis de la práctica educativa tiene que ver con la valoración que realiza el docente sobre las acciones que emprende en el aula, desde la selección de contenidos, estrategias, recursos, TIC, evaluación, y de las adecuaciones curriculares que realiza para atender la diversidad. Para Zabalza (2002), el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de:

Los acontecimientos que resultan de la interacción maestro alumnos y alumnos-alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente. (Pág. 20).

Villalobos y Cabrera (2009) señalan que los docentes pueden utilizar la reflexión sobre la acción, no solamente para prepararse para el futuro, sino como un medio para detectar inconsistencias entre las creencias y la práctica. El primer paso para iniciar un proceso de

reflexión, consiste en reconocer la necesidad de cambiar algo, con el firme propósito de obtener resultados más favorables.

Sánchez, Santos y Ariza (2005) proponen las siguientes etapas para el desarrollo de una práctica reflexiva: 1) Desarrollar un hábito de observación sistemática de la propia práctica, que incluye la valoración social, cultural, política, económica, escolar, familiar, del contexto en el que desarrolla su práctica, registrando sus acciones; 2) Construir una actitud positiva hacia al autocuestionamiento de lo que hace, dice, piensa, siente, con la inquietud de identificar problemas, causas y consecuencias, e iniciar con un proceso de investigación para buscar alternativas. 3) Argumentar, desde el saber teórico, aquello que ha observado, cuestionado, durante sus prácticas profesionales. Villalobos y Cabrera (2009), identifica tres niveles de reflexión:

- A. Reflexión superficial (técnico- descriptivo): El análisis de su práctica se centra en las estrategias y en los métodos de enseñanza utilizados para el logro de las metas educativas. Preocupación por mantener el orden.
- B. Reflexión pedagógica acerca de los propósitos formativos, las teorías, enfoques de enseñanza, la vinculación que existe entre los principios teóricos y la práctica. Análisis práctico, comparativo, conceptual, contextual, teórico e intencional. Denotar un nivel superior de reflexión basado en la aplicación del conocimiento, de la teoría y/o de la investigación docente.
- C. Reflexión crítica: Valora sus competencias éticas y morales, está consciente de las consecuencias de las prácticas educativas sobre los estudiantes, la escuela y la comunidad. Estos docentes extienden sus problemas más allá del salón de clases, para incluir ideales democráticos. Reconoce que las políticas sociales, influyen en los procesos democráticos, lucha por la construcción de una sociedad justa y equitativa.

METODOLOGÍA

Es una investigación cualitativa. Álvarez- Gayou (2009), afirma que: la tarea fundamental de este paradigma, consiste en explicar las formas en que las personas comprenden, actúan, y manejan situaciones cotidianas y particulares. Se utiliza a la fenomenología como un recurso para identificar las perspectivas e interpretaciones que otorgan las estudiantes a la práctica reflexiva y crítica. El estudio que se presenta es descriptivo: se indaga sobre las estrategias, metodologías que utilizan las estudiantes para emprender procesos de reflexión, análisis y solución a los problemas educativos.

En esta investigación se aplicaron entrevistas narrativas a 60 estudiantes del 8° de la Licenciatura en Educación Preescolar, durante el ciclo escolar 2017- 2018. “Las entrevistas narrativas permiten dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de

acción de los docentes; esto se debe a que ellos cuentan sus propias vivencias” (Huclim.D, Reyes, & R, 2013).

Se seleccionó la técnica de análisis del discurso como una vía para analizar la información obtenida de las entrevistas. El análisis del discurso permite dar sentido, interpretar hechos y acciones vinculadas a la aplicación de conocimientos, habilidades, y actitudes para: la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional, la disposición al estudio y la investigación para la mejora de la práctica educativa. El análisis de documentos “es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar, analizar documentos escritos con el fin de obtener información útil y necesaria para responder a los objetivos de investigación” (Latorre, 2003).

La información recabada de las entrevistas fue transcrita, con la intención de “analizar las representaciones discursivas puestas en marcha” (Sayago, 2014, pág. 5). El proceso de análisis de datos comenzó con la definición de categorías concretas en los referentes teóricos.

La reducción de información se realizó, con base en las categorías predefinidas, y fueron concentradas en una matriz, en tres ejes temáticos: 1) Prácticas profesionales como espacios de mejora, 2) Experiencias formativas para la práctica reflexiva, 3) Nivel de práctica reflexiva y crítica. Los resultados fueron validados a partir de una triangulación teórica.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Responder a los problemas de reprobación, deserción, y bajos índices de eficiencia terminal que presenta el Sistema Educativo Mexicano, requiere de la formación de docentes reflexivos y críticos, capaces de resolver los problemas que enfrentan en su práctica profesional, a partir del estudio y de la investigación. La atención de situaciones y resolución de problemas del contexto escolar; requiere de la búsqueda “de una propuesta nueva para formar docentes capaces de dar respuesta a las necesidades de la escuela actual y futura” (Murillo, 2006, pág. 21).

La formación de futuras educadoras debe de fomentar actitudes favorables para emprender procesos de autocrítica y reflexión, que promueva la solución de problemas socioeducativos, y mejore su desempeño docente: “El desarrollo profesional está vinculado a procesos de estudio y reflexión que surgen al investigar sobre los problemas de la práctica” (Azcárate, 2004, pág. 51).

Para Dewey (1989), el profesor reflexivo se caracteriza por poseer una mente abierta, sincera, que se pregunta por las razones que determinan sus acciones y las consecuencias de las mismas, haciéndose responsable por los resultados; no se conforma con el logro de los objetivos, sino que cuestiona si los resultados son satisfactorios. La reflexión la realiza antes, durante y después de la acción.

Las habilidades de autoobservación y autoevaluación consiguen que las estudiantes emprendan una valoración, positiva o negativa, de los eventos que han ocurrido en las escuelas de práctica. Los procesos de mejora demandan que el estudiante “reflexione críticamente sobre su trabajo, para que tome conciencia de sus logros y de sus intereses, de sus teorías, sus realizaciones y sus expectativas” (Rigo, 2013, pág. 63).

La descripción/narración de la práctica brinda posibilidades al estudiante para que exprese sus problemas, sus preocupaciones, aquello que lo motiva a investigar para mejorar su propia práctica. El pensamiento reflexivo, tiene que ver con un análisis sistemático de la práctica docente “sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello” (Perrenoud, 2014, p. 17).

Las narrativas amplían el conocimiento de lo que sucede en las instituciones educativas, puesto que ofrece una metodología para poner en orden las experiencias vividas en las escuelas de práctica. Gutiérrez, Correa y otros (2009), expresan que, en la reconstrucción de los sucesos, comunicamos quiénes somos, qué hacemos, cómo nos sentimos. El Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar (2012), estipula que las prácticas profesionales, en los jardines de niños, son espacios que habilitan a las estudiantes en la aplicación de sus conocimientos disciplinares, didácticos y disciplinares en la acción. Es a partir de la reflexión y el análisis de problemas, como se incorporan innovaciones al trabajo docente.

Los ejercicios de narrativa y autorreflexión apoyan a la estudiante a revelar la relación entre lo personal, lo académico y lo profesional, reconociendo los efectos de su práctica educativa en el aprendizaje de sus alumnos. Villalobos y Cabrera (2009) señalan que los docentes pueden utilizar la reflexión sobre la acción, no solamente para prepararse para el futuro, sino como un medio para detectar inconsistencias entre las creencias y la práctica. El primer paso para iniciar un proceso de reflexión, consiste en reconocer la necesidad de cambiar algo, con el firme propósito de obtener resultados más favorables.

RESULTADOS

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2012, expresa la necesidad de enfrentar a los estudiantes a situaciones reales, que los obliguen a reconstruir conocimientos para la toma de decisiones reflexivas, que sustenten las acciones emprendidas en la solución de problemas educativos. Por lo tanto, una competencia permite identificar, seleccionar, coordinar y movilizar saberes diversos para la resolución de problemas que enfrenta en la práctica profesional.

Al preguntar a las alumnas sobre qué significaban para ellas las prácticas profesionales en su proceso formativo, ellas expresaron que son oportunidades que tienen para la aplicación de conocimientos, destrezas, habilidades, para responder a las necesidades del

contexto y mejorar sus competencias. Al respecto, una alumna comentó: “Las prácticas nos sirven para poner en evidencia nuestras habilidades, conocimientos y las estrategias que hemos adquirido a lo largo de nuestra formación docente [...], y nos permite ver lo que tenemos que mejorar” (A25). En las entrevistas, las normalistas no concretan comentarios relacionados con la reflexión en y sobre su práctica, ni con la resolución de problemas.

En cuanto a los procesos que siguen las futuras educadoras para resolver problemas, que enfrentan durante su práctica educativa, éstas indicaron que llevan a cabo observaciones, buscan información y evalúan las actividades emprendidas:

(...) primero hay que identificar cuál es el problema de mayor importancia que se presenta dentro del aula; posteriormente tengo que informarme de cómo puedo darle una posible solución a esta problemática; aplico las actividades que encuentro pertinentes para lo que quiero lograr; posteriormente las evalúo para poder ver la eficacia de éstas y ver qué cambios necesarios tengo que hacer para poder solucionar esa problemática (A 18).

Para Tallaferro (2005), los docentes reflexivos, se caracterizan por poseer una mente abierta, que le permita determinar las razones que orientan sus acciones. Una estudiante expresó que las competencias que había desarrollado en su proceso formativo para realizar la reflexión en y sobre de su práctica son:

(...) habilidades que implican un punto muy importante para poder evaluar la propia práctica docente, pero que no sólo se quede en una simple reflexión de ella, sino que también evaluemos aquellos puntos que necesitamos mejorar o cambiar, para poder obtener los resultados que buscamos (A4).

La actitud positiva ante la evaluación para la mejora de la práctica docente que expresa la estudiante, es compartida por varias de sus compañeras. En la reconstrucción de las oportunidades formativas que ofrece la EN para el desarrollo de un pensamiento reflexivo, se pueden encontrar frases como: “realizar diagnósticos”, “diseño y aplicación de instrumentos de evaluación”, “uso de sustentos teóricos”.

Sañudo (2005), señala que los docentes reflexivos y críticos valoran sus competencias éticas y morales, están conscientes de las consecuencias de las prácticas educativas sobre los estudiantes, la escuela y la comunidad. Al preguntar a las estudiantes sobre estas competencias, ellas expresaron que su nivel de valoración de la práctica, únicamente reside en analizar las estrategias, los métodos de enseñanza utilizados, las teorías para el logro de las metas educativas. Con base en estas consideraciones, las estudiantes se encuentran en un nivel superficial (técnico- descriptivo): “En las jornadas de análisis de la práctica docente, analizamos el uso de estrategias, teorías, la adecuación de ritmos y formas de trabajo, el avance de los alumnos y los nuevos aprendizajes que van adquiriendo” (alumna 12).

Una habilidad que demuestra la práctica reflexiva, es el establecimiento de una ruta estratégica que resuelva los problemas educativos enfrentados en las escuelas de práctica;

sí desarrolla una actitud propositiva para el estudio y la investigación: “buscar alternativas frente a los constantes desafíos” (Murillo, 2006, pág. 21). Al respecto se encuentra que esta estudiante normalista señala, como parte de su plan de trabajo, la identificación de necesidades específicas de su grupo, y la búsqueda de estrategias de atención, diferenciadas, bajo un marco teórico pedagógico.

Para Tallaferro (2005), un maestro reflexivo, se caracteriza por poseer una mente abierta y honesta, que se pregunta por las razones que determinan sus acciones y las consecuencias de las mismas. Al respecto, en este estudio se identifica la disposición, en las estudiantes, para realizar un análisis interno de los fenómenos curriculares y educativos; este paso inicia con un autocuestionamiento de lo que pasa en su práctica:

En la construcción del diagnóstico pude observar que a los niños les cuesta mucho trabajo realizar una investigación y experimentación; esto se debe a que no sé el enfoque para trabajar las ciencias, no tengo clara la metodología a seguir, y no utilizo muy bien la modalidad de proyecto; además no sé generar recursos y materiales de apoyo... entonces tendré que investigar: ¿Cómo enseñar ciencias en el preescolar? ¿Cómo desarrolla habilidades cognitivas? ¿Cómo diseña estrategias, y cómo aplica metodologías? “(E5).

La Escuela Normal consigue que las estudiantes emprendan una valoración de los eventos que han ocurrido en las escuelas de práctica, ya sea positiva o negativa, lo que promueve la identificación de áreas de oportunidad; éste es un aspecto importante porque hace que la estudiante tome conciencia de sus logros y de sus debilidades. El logro de la innovación del trabajo docente, está dirigido a que el profesor: “reflexione críticamente sobre su trabajo, para que tome conciencia de sus logros y de sus intereses, de sus teorías, sus realizaciones y sus expectativas” (Rigo, 2013, pág. 63), lo que se encuentra en vías de desarrollo de las estudiantes que constituyeron la población de este estudio.

CONCLUSIONES

Esta investigación, retomando el Modelo de Larrivé (2008), del análisis de discurso, ubicó a las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, en un estadio Pre-reflexivo y una reflexión superficial.

Se ubicó a las estudiantes en un nivel Pre-reflexivo, porque no se apoyan en las pruebas de la experiencia, la teoría o la investigación. Es necesario que la Escuela Normal avance en un programa que formalice, con mucha precisión, las características del modelo de formación inicial crítica y reflexiva.

Las estudiantes también se ubican en un nivel de reflexión superficial, porque manifestaron el análisis de su práctica reflexiva, que se centra sólo en el uso de las estrategias, así como de los métodos utilizados para alcanzar objetivos predeterminados.

Las creencias, posiciones acerca de las prácticas de enseñanza, son compatibles con la evidencia de la experiencia, no tomando en cuenta las teorías pedagógicas. Reconoce la necesidad de tomar en cuenta las necesidades de las y los alumnos. Las estudiantes que constituyeron la población estudiada, perciben a las prácticas profesionales que realizan en los jardines de niños como oportunidades de aprendizaje y mejora. Tienen una actitud favorable para identificar y atender problemas que enfrentan en el aula. Su nivel de reflexión es técnico, descriptivo.

Por ello es necesario que los formadores de docentes desarrollen, en las practicantes, una percepción personal crítica ante los problemas sociales, políticos, económicos y educativos que acontecen en el contexto en el que desarrolla su práctica profesional.

Es necesario implementar prácticas esenciales para lograr una formación reflexiva y crítica: autorreflexión, investigación, resolución constante de problemas, valoración de competencias profesionales y éticas, sus efectos en el aprendizaje de los niños, en su escuela y comunidad, así como percibir la docencia como un medio para la transformación social.

Las futuras educadoras tienen que reconocer que la acción docente trasciende el ámbito del salón de clases y la escuela, para mantener una relación de mutua influencia con el contexto sociocultural en que está inserta la institución escolar; además tiene que distinguir las características culturales y lingüísticas de la comunidad y su vínculo con la práctica educativa.

REFERENCIAS

- Gómez, À. D. (2014). Reseña del libro La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos. Bogotá, Colombia: PUJ (Pontificia Universidad Javeriana).
- Huclim.D, Reyes, & R. (2013). La investigación biográfica, alternativa para el estudio de los docentes. "Actualidades Investigativas en Educación, 1-27.
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción. ¿Qué es la investigación-acción? (Cap. 2). Madrid, España: GRAÓ.
- Murillo, F. J. (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente. Santiago de Chile: PRELAC.
- Prieto de Pinilla, B. H. (2012). REVISITANDO LA PRÁCTICA DOCENTE. REVISITANDO LA PRÁCTICA DOCENTE., 179-208.
- Rigo, E. (2013). Estrategias de estudio y trabajo en estudiantes universitarios de la UIB. En E. R. Carratalá, El valor de la utilidad en los contenidos escolares (págs. 55-63). Palermo, Canadá: UP (Universidad de Palermo).

FORMACIÓN DOCENTE Y APRENDIZAJE INTEGRAL

Verónica Valadez Mena

verovmena@hotmail.com

María Elena Valadez Mena

gemelasn@hotmail.com

Mirna del Rosario Luna García

miroluga12@hotmail.com

ESCUELA NORMAL DE TORREÓN

RESUMEN

Es de suma importancia replantearse la función de la escuela debido al tipo de sociedad global en la que se convive, se reconoce la necesidad de atender al profesional de la educación desde su formación docente en el reconocimiento de su personalidad dado que esta se proyecta en sus actitudes y emociones al realizar su labor áulica, así como la importancia del equilibrio afectivo para el buen ejercicio de la práctica docente, llevándolo a tomar conciencia de su papel formativo y la influencia de su personalidad en el proceso enseñanza-aprendizaje

Se busca que el docente sea capaz de adecuar sus prácticas didáctico-pedagógicas desde la perspectiva de las relaciones interpersonales de acuerdo con las características psicológicas, motrices, sociales y culturales de los alumnos. Llama la atención que en los rasgos del perfil de egreso no se menciona ni se presta a atención al equilibrio emocional del docente, ni el cultivo de cualidades que llevan a pensar, ser y actuar como educadores desarrollando la vocación docente e identidad profesional.

PALABRAS CLAVE: Competencias didácticas-pedagógicas, formación docente y aprendizaje.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hoy en día el papel de los formadores no es tanto "enseñar" (explicar-examinar) unos conocimientos que tendrán una vigencia limitada y estarán siempre accesibles, sino ayudar a los estudiantes a "aprender a aprender" de manera autónoma en esta sociedad de la información y cultura del cambio, promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas, tomando en cuenta sus características (formación centrada

en el alumno) y exigiendo un procesamiento activo e interdisciplinario de la información para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción pasiva-memorización de la información, Colomeo.

Por tal motivo la Reforma curricular en las Normales busca que se considere al futuro docente como un profesional del aprendizaje y de la formación. Se orienta fortalecer en el futuro maestro el sentido de su quehacer como educador, de comprender los cambios o formas en el sistema educativo a partir de los orígenes y desarrollo de las corrientes del pensamiento pedagógico, para propiciar un posicionamiento respecto a su práctica docente y posibilitar la construcción de estrategias didácticas y proceder pedagógicos que sean adecuados al contexto, a las personas y contribuyan al propósito de formas ciudadanos para aceptar el cambio, al tiempo que afirman su identidad vacacional. Para ello debemos identificar:

¿Qué ha faltado atender en la formación docente del estudiante normalista para que su práctica sea efectiva y logre desarrollar aprendizajes en los alumnos?

MARCO TEÓRICO

Concepto de competencia

El concepto de competencia es extremadamente polisémico y, lamentablemente, su polisemia pareciera crecer con su utilización. Esta polisemia o babilonia conceptual como la denomina Díaz Barriga, se torna un problema en ambientes internacionales e internacionales. El enfoque de competencias se aborda desde distintas concepciones o posturas, lo cual causa confusión, indefiniciones y en aplicaciones apresuradas en el ambiente educativo. Díaz Barriga (2006), Tobón, Rial, Carretero y García (2006) coinciden en que hace falta la construcción teórica y conceptual del concepto de competencias.

Para Tardif (2008) una competencia corresponde a “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos”. Competencia no es sinónimo de saber-hacer o de un conocimiento procedimental.

Es un actuar complejo porque implica la movilización y utilización eficaz de un conjunto de recursos. Estos recursos son de dos tipos: recursos internos y externos.

Para Tobón (2009) las competencias son “Procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible, en equilibrio con el ambiente”.

En esta definición de competencia, se comparten elementos de conceptualización con Tardif (2008) y Jonnaert, (2008). Tardif y Jonnaert hablan de un actuar complejo y Tobón de procesos complejos de desempeño, los primeros hablan de recursos internos los cuales se

complementan con la integración de saberes (conocer, hacer, ser y convivir), los tres hacen referencia a situaciones de contexto y criterios de desempeño.

Concepto de pedagogía

La palabra pedagogía deriva del griego paidos que significa niño y agein que significa guiar, conducir. El que conduce niños (Del gr. pedagogo παιδαγωγός) y pedagogía παιδαγωγική. La idea que se tiene de pedagogía ha sido modificada porque la pedagogía misma ha experimentado desde principios de siglo cambios favorables. Cada época histórica le ha impregnado ciertas características para llegar a ser lo que en nuestros días se conoce como: Ciencia multidisciplinaria que se encarga de estudiar y analizar los fenómenos educativos y brindar soluciones de forma sistemática e intencional, con la finalidad de apoyar a la educación en todos sus aspectos para el perfeccionamiento del ser humano. Es una actividad humana sistemática, que orienta las acciones educativas y de formación, en donde se plantean los principios, métodos, prácticas, maneras de pensar y modelos, los cuales son sus elementos constitutivos. Es una aplicación constante en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con algunos autores como Zarzar, Chaírez, Braslavsky, Augusto que han estudiado el tema las habilidades didáctico-pedagógicas, ya son imprescindibles para generar aprendizajes significativos, es menester retomar las teorías que darán curso y trayectoria a la formación docente de la era del conocimiento y la tecnología.

Zarzar (2002) señala que el ser experto en el área o materia que se imparte es evidente una condición necesaria para ser buen profesor, pero de ninguna manera es condición suficiente. Es decir, el dominio de la materia, aunque necesario, no certifica por sí mismo que uno pueda enseñar eficaz y adecuadamente. Expone que se requiere una condición más, a parte de las comunes en los docentes (saber su materia y enseñarla) es: saber propiciar en los alumnos aprendizajes significativos, estableciendo que lo principal en un profesor no es enseñar sino generar aprendizajes en sus alumnos.

Chaírez (2002), el docente requiere ser formado no sólo en aspectos disciplinarios, sino también en los pedagógicos, estos dos aspectos se convierten en elementos esenciales para su desempeño en el grupo. Por lo que se considera importante dotarlo de habilidades que le permitan afrontar las distintas problemáticas en su experiencia docente. De igual forma llama la atención cuando expresa que los docentes saben que tiene que cambiar, pero carecen de insumos para emprender ese cambio, por lo que los recursos críticos para emprender ese cambio, por lo que los programas de actualización deben atender, tanto las necesidades institucionales, así como personales, fortaleciendo el sentido que los propios docentes tienen sobre su actualización.

Braslavsky (1999), cuando se hace referencia al perfil de los profesores, se constatan dos tendencias que igual que en otros casos, son aparentemente contradictorias, por una

parte, la sobre simplificación con relación a sus deberes, el saber y el saber enseñar. Por otra la falta de jerarquización, presentándose largos listados de cualidades y de conocimientos que los profesores deberían poseer.

Señala que la dimensión didáctico-pedagógica, consiste en la posesión de criterios que les permiten seleccionar entre una serie de estrategias conocidas para intervenir intencionalmente, promoviendo los aprendizajes de los alumnos, y para inventar otras estrategias en donde las disposiciones son insuficientes y no pertinentes.

Augusto (1999) menciona que las teorías pedagógicas y educativas aportan también estrategias para el logro de los objetivos que formulan, y constituyen una forma sistemática de aproximación a la práctica del docente. La pedagogía es un saber complejo que no puede ser formalizado en reglas procedimentales precisas, pero esto no lo hace menos riguroso, al contrario, comprendiendo el rigor como acoplamiento entre el problema y el método que se requiere para resolverlo, mal podría la pedagogía reducirse a un conjunto de fórmulas universalmente establecidas. Por más que se expliciten contenidos y métodos, una parte importante de la acción pedagógica depende de las concepciones del maestro y es el fruto del ejercicio de su autonomía.

La didáctica es un campo “disciplinar” que ha logrado articular conceptos tales como contrato didáctico, saber transferencia, espacio, proceso, metodología, campo, transposición didáctica, sucede con la pedagogía para que los aprendizajes, la enseñanza, el alumno, el alumno, la escuela, el texto, el poder, el otro, la formación, momento pedagógico, ritmo e interés, etc. Constituye capacidad de definirla y delimitarla. Cabe señalar igualmente que dentro de la didáctica y la pedagogía se entrecruza solidariamente y en el interior de un espacio infinito logra poner en circulación dichos subconceptos Zambrano Leal (2001).

En los últimos años se ha abogado por considerar a la práctica docente como un referente muy importante en los procesos de formación, capacitación y perfeccionamiento de los profesores. Pero qué entendemos por práctica docente o práctica educativa. En una primera aproximación puedo afirmar que es un proceso, integrado por un conjunto de actos, que tiene como propósito enseñar. Implica un conjunto de interrelaciones entre sujetos, que enseñan y/o aprenden. Estas interrelaciones implican encuentros entre personas que tienen diferentes referentes socioculturales y experiencias de vida. Esta condición no sólo conlleva la necesidad de conocer las características particulares y socioculturales de los estudiantes y de que éstas sean respetadas por todos los participantes, sino además de comprender que ellos tienen diferentes marcos de referencia para interpretar las situaciones que observan y viven.

El punto de convergencia es una versión del acto de enseñanza que podría cambiar nuestra visión de la vida en las aulas y, a la vez, nuestra comprensión de la travesía de los docentes al descubrir qué significa mediar entre las materias y las conciencias de los alumnos listos para aprender a aprender. Sarason (2002)

La práctica docente está orientada por determinados propósitos u objetivos que se consideran deseables de alcanzar, por lo tanto, contienen un sentido ético fundamental. Al respecto W. Carr señala que esta práctica "...Sólo puede hacerse inteligible como una forma de praxis regida por criterios éticos inmanentes a la misma práctica educativa; criterios que sirven para distinguirlas.

De ahí la necesidad de fomentar el sentido ético y de responsabilidad en los docentes y la constante revisión y reflexión del trabajo que realizan. Estas prácticas ocurren en momentos y ambientes determinados, situación que les da condiciones particulares que impiden el enfocarla con uniformidad, esperando que al aplicar ciertas técnicas (como si fueran recetas) se obtendrán resultados específicos. Cada práctica docente es una situación particular e irreplicable; aunque pueda contener elementos comunes con otras prácticas, mantiene su especificidad, de ahí la necesidad de revisarlas y reflexionarlas con el propósito de promover su mejoramiento.

La labor del docente depende en gran medida del conocimiento pedagógico basado en la pedagogía constructivista, que se relaciona con el desarrollo del conocimiento y del aprendizaje, en las ideas principalmente de Vygotsky, Piaget, Bruner y Ausubel que refieren a la estructuración del pensamiento constructivista en el ámbito educativo, permiten sustentar lo referente a los procesos cognitivos que los estudiantes ponen en juego a la hora de aprender matemáticas; así mismo, al identificar sus niveles cognitivos y grados de aprendizaje. A continuación, se mencionan las ideas más relevantes de dichos autores, que se retoman para la presente propuesta, ya que no podemos separar la labor docente de los procesos mentales que conllevan al aprendizaje.

Vygotsky (1979) La postura de este autor, sugiere considerar la ayuda pedagógica, el contexto y la dinámica de grupo, como medios para inducir al alumno a transitar por los rubros de la zona del límite superior.

Piaget (1987), concibe el aprendizaje en términos de asimilación - acomodación por parte del sujeto, afirma que, para lograr un equilibrio en los esquemas adquiridos con anterioridad, se debe manifestar un aprendizaje en términos de adquisición de conocimiento, así mismo dicho aprendizaje depende del nivel cognitivo inicial del sujeto.

Para Ausubel (1999) Lo que se enseña puede concebirse como un puente a transitar, entre lo conocido y desconocido para el alumno; por tanto, la asimilación de conceptos e ideas matemáticas, debe considerarse como un proceso gradual. Dewey, citado por Davini (1997) afirmó que "...el estudiante de magisterio que fortalece su preparación en métodos de enseñanza podrá alcanzar más rápidos resultados en la clase, mientras que el que fuese enseñado a pensar sobre la práctica sería el mejor maestro a largo plazo" (pág. 119).

La formación y el desarrollo profesional de los docentes se presenta como la ruta hacia una nueva configuración de la profesión, en un actuar activo creativo, responsable, vinculando

permanentemente con el saber didáctico, la adquisición de conocimientos, el desarrollo de competencias y aptitudes para establecer con claridad las necesidades individuales y sociales.

METODOLOGÍA

Es de tipo transaccional correlacional ya que se recolectan los datos en un solo momento, en un tiempo único. Tiene como propósito describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado, además de describir las relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables, así mismo la interpretación de datos a partir del análisis de conceptos. (Hernández, 2006)

Se desarrolló un trabajo de carácter explicativo y predictivo de la realidad, bajo una concepción objetivo, unitaria, estática y reduccionista, haciendo una concepción lineal de la investigación a través de una estrategia hipotética-deductiva. Las variables en el estudio fueron: formación docente, competencias didáctico-pedagógicas y aprendizaje.

Con el fin de conocer la opinión que tienen los alumnos, maestros y directivos sobre el desarrollo de habilidades docentes, la aplicación que de estas se hacen en las aulas, las relaciones interpersonales y la formación para la educación y el auto aprendizaje, y así construir una perspectiva que dé una nueva visión del sentido actual de la disciplina que concilie un nuevo paradigma con las necesidades del mundo moderno, se busca identificar los problemas de la enseñanza, de las dificultades del trabajo docente y de la tarea del estudiante desde una perspectiva de la formación docente, el desarrollo de competencias didácticas-pedagógicas para generar aprendizajes.

Diseño del instrumento de investigación

Se elaboró una encuesta de 163 variables, 155 de complementación cerrada con un valor estimado de 0 a 100 , 3 de nivel de medición tipo señaléticas (nombre, edad, sexo), cada ítem mide una variables simple, la medición referida a actitudes, valores, creencias y opiniones, son medidas en una escala del 0 al 100.

Al verificar su confiabilidad quedo conformado de 152 variables de pregunta cerrada y 3 para medición señaléticas.

Perfil, selección y delimitación de la población y muestra

La población estudiada en la presenta investigación pertenece a de la Escuela Normal de Torreón, es de 948 estudiantes, la seleccioné por ser la institución en donde laboro como docente frente a grupo. La muestra no probabilística se llevó a cabo con 30 sujetos tomados del 6 ° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

Pruebas de confiabilidad y consistencia interna

Se realizó un estudio piloto, para determinar su fiabilidad y validez del instrumento. La consistencia interna fue de 0,97 y 0,98 según el alfa de Cronbach's, encontrándose correlación entre estas dos alphas, determinando una posible prueba t de student; en el relacional con correlación de Pearson y por último en el integracional con análisis de factores y regresión multivariada para determinar las principales redundancias en los ítems elaborados, el cuál fue evaluado por un experto en la materia.

Análisis Comparativo

En este nivel se trabaja con la prueba T de Student, con un nivel máximo de error probable de 05.

Variable independiente: Género

Variable Dependiente: Planificación Estratégica

El nivel de significancia es mayor que .05, por lo que se lee que no hay diferencia significativa respecto a la opinión de hombres y mujeres en relación con la utilización de la Planificación Estratégica como herramienta para influir en la construcción de aprendizajes significativos de los alumnos.

Al observar los promedios se puede leer que los hombres consideran que la Planeación estratégica, es una herramienta que en menor grado ayuda al docente a decidir con anticipación lo que se va hacer, cómo hacerlo, cuándo hacerlo y quién se encargará de hacerlo. Implica prever y seleccionar las actividades que se van a seguir en el futuro.

En tanto que se infiere que las mujeres consideran que en mayor grado la planificación estratégica es una herramienta para enfrentarse a los constantes cambios que impone la complejidad de los cambios que se presentan, ayudando a la toma de decisiones orientando, la secuencia en las operaciones y tareas a realizar, expresadas en términos de tiempo, recursos y medios necesarios para su puesta en marcha.

Análisis correlacional

En este nivel se trabaja con las correlaciones Producto Momento Pearson, se consideran las correlaciones significativas con error probable a $p \leq 0.01$ y un $r = .23$.

EL COMPORTAMIENTO CORRELACIONAL DE V.C. VOCACIÓN DOCENTE EN RELACION, V.C. FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE (EJE 2) Y V.C. CONDUCCIÓN DEL APRENDIZAJE (EJE 3).

En la tabla 16 y el gráfico 2 se presentan los resultados de la correlación interior (si la hay) de la V.C. Vocación Docente, donde se lee que en la medida en que el estudiante normalista tenga vocación docente será capaz de influir en la conducta de sus alumnos.

Se lee que en la medida en que el estudiante influya en la conducta de sus alumnos, será capaz de identificar las necesidades del alumno de acuerdo al tema, considerar a la socialización como motivación del aprendizaje, así como identificar las características grupales e individuales para lograr su atención e involucrarlos en el proceso enseñanza aprendizaje y le permitirá responder a imprevistos que se le presenten.

En la medida en que los estudiantes normalistas influyan en las emociones de sus alumnos, logrará motivarlos para adquirir los conocimientos necesarios para su realización como persona dentro de una sociedad.

Se puede leer en la tabla 16, que en la medida en que el estudiante logre influir en el desarrollo de la personalidad de sus alumnos, permitirá motivar sus emociones llevándolos a aprender, así como a identificar las características del contexto, grupales e individuales las cuales contribuirán a adaptarse a su realidad.

Se observa que en la medida en que el estudiante influya en las actitudes motivará a sus alumnos, así mismo le permitirá identificar las características del contexto en que se desenvuelve admitiéndole responder a imprevistos que se le presenten.

DISCUSIÓN

Partiendo de las conclusiones se obtuvieron los resultados de la presente investigación que permiten reconocer el potencial de la **formación docente** en las **competencias didáctico-pedagógicas** para generar aprendizajes desde la perspectiva de las relaciones interpersonales, demostrando que la **vocación docente** hace referencia a la satisfacción del estudiante normalista para orientar pedagógicamente a sus alumnos expresando que influye en mayor medida en su conducta, coincidiendo con Jersild al indicar que la función esencial del docente es ayudar al niño que crece a auto conocerse y a adquirir actitudes sanas de auto aceptación (1986) y Rugarcía (2001), al señalar que la misión docente debe promover habilidades y reforzar determinadas actitudes que ayuden al alumno a su crecimiento como estudiante no solo en el tema que imparte, sino en su desarrollo como individuo, relativo a la **profesionalización docente** lo lleva a manifestar la personalidad es decir pesar, actuar y ser como gestor del aprendizaje logrando ser un modelo a seguir, contrario a lo que señala Tedesco (1995) las exigencias de mayores niveles de preparación a los docentes por requerimientos de la sociedad, implican cambios muy importantes en sus modalidades, sus concepciones, sus relaciones laborales, el autor sostiene que las resistencias de los docentes ante estos cambios se deben a "comportamientos defensivos " asociados a "sentimientos de inseguridad", y reconoce el deterioro que han sufrido las condiciones de trabajo de los docentes y la consideración social acerca de su labor; referente a la **formación y práctica docente** se encontró que es transcendental identificar los estilos de aprendizaje para conducir a los alumnos en la construcción de sus conocimientos, asumiendo lo que asevera Perrenaud

(2004), Meirieu (2002), Tardif (2006, 2009), las formas y estrategias utilizadas por los docentes en el aula adquieren otra perspectiva, ya no son vistas solo como actividades para la transmisión de conocimiento, sino como elementos que permiten al alumno apropiarse del saber, el saber hacer y saber ser, haciendo referencia también a lo indica Maruny, I. (1989) enseñar no es solo proporcionar información, sino ayudar a aprender, y para ello el docente debe tener un buen conocimiento de sus alumnos: cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema.

Tocante a la **conducción del aprendizaje** los estudiantes están preparados para predecir situaciones de riesgo en el proceso enseñanza-aprendizaje dentro de aula, identificándolos y respondiendo a ellos, asumiendo lo que señala Fontana (1994) la clave del control eficaz en las diferentes edades radica en la comprensión de qué es lo que realmente desencadena el comportamiento de los niños y en la comprensión de las estrategias más apropiadas para guiarlos y orientarlos, en relación **al proceso de evaluación** los sujetos exponen que los mecanismos de dicho proceso los lleva a reconocer el desarrollo de las actividades realizadas en la construcción del conocimiento y la intención de sus palabras hacia el niño en el proceso enseñanza-aprendizaje, de igual forma Scallon (1998), menciona que la evaluación del aprendizaje es una forma para orientar el proceso, de dar nuevas pautas para que el docente adecue sus recursos, detecte los niveles de desarrollo cognitivos desplegados en la solución de los problemas planteados al alumno permitiendo una nueva relación entre actividades de aprendizaje-evaluación tanto en su dimensión formativa, como sumativa, convirtiéndose en un apoyo para el educador, al reconocer qué aspectos son los que ofrecen mayor obstáculo para la comprensión del escolar.

Referente a la **metodología del aprendizaje** los estudiantes aplican convenientemente el aprendizaje basado en problemas y métodos de proyecto, para hacer más eficiente, dar direccionalidad y continuidad al proceso enseñanza-aprendizaje, permitiéndole ajustar los contenidos a las necesidades de los alumnos, ejecutando, controlando y corrigiendo la tarea que desarrolla dentro y fuera del aula, como lo considera Freinet (1979) al señalar que se debe experimentar el método que permita al educando a aprender en la escuela como aprendía en la vida, pero no lo deben hacer como partidarios ciegos de unos métodos inflexibles, sino como educadores decididos a conseguir lo máximo posible desde una perspectiva pedagógica centrada en la acción del niño, en sus posibilidades, en sus necesidades y deseos, para alimentarlas y hacerlas desarrollar en función a las necesidades de la sociedad en que vive.

CONCLUSIONES

Con el fin de Analizar las estrategias de enseñanza aplicables al desarrollo de competencias didáctico-pedagógicas y determinar su efectividad para fortalecer y enriquecer la formación intelectual y humanística del estudiante normalista mediante el auto-conocimiento como persona, la auto-educación y el auto-aprendizaje se llega a las siguientes conclusiones.

Vocación docente

Se encontró en el presente estudio que los estudiantes consideran que no influyen en los sentimientos positivos del desarrollo personal de sus alumnos.

Práctica docente

Referente al dominio de las modelos de aprendizaje, estrategias teórico- prácticas, socialización laboral y herramientas didáctico -pedagógicas para enfrentar la complejidad de la práctica docente.

Se concluye que los sujetos encuestados proyectan su formación y práctica docente al identificar los estilos de aprendizaje para conducir a los alumnos en la construcción de sus conocimientos.

Señalan no proyectar en las reformas educativas y los beneficios que aportan las políticas educativas a la educación su formación y práctica docente.

Diseño de planeaciones

Se hace referencia a la creatividad, habilidad-destreza, acciones, procedimientos, conciencia del grupo, para obtener resultados positivos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, los resultados arrojados demuestran que los estudiantes identifican los elementos que integran la planeación como lo son: el propósito de las estrategias teórico-prácticas, las necesidades de los alumnos, la utilidad el material didáctico, los modelos y estilos de aprendizaje principalmente el activo, teórico y kinestésico, orientado de forma consciente y organizada el desarrollo exitoso del proceso enseñanza-aprendizaje.

Exponen que no identifican los estilos de aprendizaje afectivo y visual.

Conducción del aprendizaje

En la que se hace referencia a la capacidad que posee el docente para expresarse, así como los procedimientos utilizados para llevar a cabo cualquier actividad, el grado en que motiva al alumno e improvisa en las situaciones inesperadas para dar solución, durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

Se encontró que los estudiantes están preparados para predecir situaciones de riesgo dentro del aula, identificándolos y respondiendo a ellos. Indican que no cautivan a sus alumnos.

Proceso de evaluación

Permiten al docente reconocer, la naturaleza subjetiva de la enseñanza, emitir juicios, dar seguimiento del proceso, así como soluciones y alternativas.

Según la opinión de los encuestados se concluye que los sujetos exponen que los mecanismos de evaluación los lleva a reconocer el desarrollo en la construcción del aprendizaje y la intención de sus palabras hacia el niño en el proceso-enseñanza-aprendizaje y no a identificar los factores que intervienen en una situación problemática.

Metodología del aprendizaje

Le permiten al docente reconocer el método de enseñanza que se manifiesta en el planteamiento, o sea en las decisiones que toma el docente con respecto a los objetivos, selección de contenidos y la organización de actividades, se manifiesta también en la fase de la conducción del aprendizaje.

De acuerdo a los resultados se llega a la conclusión que los estudiantes expresan la metodología del aprendizaje principalmente el aprendizaje basado en problemas y métodos de proyecto facilitándoles ajustar los contenidos a las necesidades de los alumnos, ejecutando, controlando y corrigiendo la tarea que desarrolla dentro y fuera del aula.

Planificación estratégica

Se deduce en el límite superior que los estudiantes normalistas consideran muy importante que la planificación estratégica el permitirá mejorar su práctica docente.

Se puede concluir que los estudiantes normalistas consideran que la planificación estratégica les permite lograr la coherencia en el diseño de los planes de clase, en su actuar docente, la articulación de las competencias básicas en el proceso enseñanza-aprendizaje, dar soluciones al rezago educativo de algunos alumnos, de la misma manera precisar los objetivos inmediatos, influir en el educando y tener la capacidad para analizar la información del progreso en el proceso de enseñanza-aprendizaje para gestionar cambios, ser capaz de obtener claridad en lo que quiere y puede lograr para responder a situaciones críticas demostrando su capacidad para revisar el procedimiento de la planificación.

REFERENCIAS

- Abraham, Ada (1986) El enseñante es también una persona. Gedisa Barcelona.
- Acosta. L (2001) la recreación: Una estrategia para el aprendizaje. Santa Fe de Bogotá Colombia. Editorial kinesis.
- Alonso, C.; Gallego D.; Honey, P. (1994). Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora.
Bilbao: Ediciones Mensajero
- Almaguer, T, Cazares Y, Ocampo, L (1999). Material de apoyo para el curso: Desarrollo del alumno y sus características y distintos tipos de aprendizaje. México Trillas ÍTEMS, Universidad Virtual.
- Albert, G.M. (2010). La investigación educativa. Claves teóricas. Madrid. McGrawHill.
- Arnaut, Alberto. (1996). Historia de una profesión. Biblioteca del Normalista. México
- Ato, M. (1996). Rasgos de un buen aprendizaje. Texto Juan Ignacio Pozo Municio. Aprendices y Maestros. Capítulo 3. Madrid: Alianza Editorial.
- Ausubel, D, P (1999), El aprendizaje significativo en situaciones escolares: formadores pedagogía modelos ensayo texto
ensayos/99aprendizajesignificativo...<http://www.camposc.net/0repositorio/ensayos/99aprendizajesig>
- Ausubel, D, P (1986) Psicología Educativa un punto de vista significativo. México. Trillas
- Augusto, C. (1999). Aproximaciones a la discusión sobre el Perfil Docente. Organización de Estados
- Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Caribe, México, España y Portugal. Sal salvados, el salvador.<http://campus-oei.org/de/cah.htm>
- Bar, G (1999) Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo (documento en línea)
- Bleger, J. (1998). Temas de psicología: entrevista e grupos. São Paulo: Martins Fontes.
- Bower, G. Hilgard, E. (1989) Teorías del Aprendizaje. México: Trillas.
- Braslavsky, C.(1999) Bases, Orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. (Biblioteca digital de la OEI), Disponible: <http://oei.gov.co.html>(Consulta:2003,octubre 18)

- Carr Wilfred. 1996. Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Ediciones Morata.
- Chairez, M. (2002). La coordinación de grupos de aprendizaje como competencia pedagógica-didáctica. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Baja California. Mexicali. B. México.
- Davini, María Cristina. 1997. La formación docente en cuestión: política y pedagogía, Buenos Aires: Paidós.
- Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión sobre la Educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO
- Diaz Barriga, Ángel, Didáctica y currículo, Paidós, México, 1997.
- Díaz Barriga (2006), Tobón, Rial, Carretero y García (2006)
- Freire, Paulo. Pedagogía de la Esperanza. Madrid: Siglo XXI España Editores S.A. 1993
- Galvis, R., Fernández, B. Valdivieso, M. (2007, abril) Construcción de perfiles por competencias bajo el enfoque del marco lógico. Taller presentando en el Congreso Internacional de Calidsd E innovación en Educación Superior.
- Galvis, Rosa Victoria: De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias *Acción pedagógica*, N° 16 / Enero - Diciembre, 2007 - p p . 4 8 Y 49 <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17284/2/articulo5.pdf>
- Garner, Howard, Las inteligencias múltiples hacia el siglo XXI, Paidós, Barcelona, 2011
- Hernandez, Sampieri, Roberto. Metodología de la investigación, Castillo, 2005
- Jersild, Artur (1986) La personalidad del maestro. Paidós Barcelona.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., Yaya, M., & Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 12, 1-32.
- Martorell, J.L, Prieto, J.L. (2002). Fundamentos de Psicología. Editorial Ramón Areces, Madrid, España.
- Morin Edgar, El modelo educativo de los siete saberes, Santillana_ UNESCO, Madrid 2000
- Monte, Gil. (1999) . Desgaste psíquico en el trabajo, el síndrome de quemarse. Madrid
- OCDE. DeSeCo. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseeco/index.htm; <http://www.deseeco.admin.ch> y Ediciones Aljibe, de Archidona (Málaga), publica el informe final de 2003 traducido al español: Las competencias clave para el bienestar

- personal, económico y social, Dominique Symone Rychen y Laura Hersh Salganik (compiladoras). Archidona (Málaga): Aljibe, 2006. Colección Aulæ, 6.
- Piaget, Jean, La psicología de la inteligencia, Crítica, Barcelona, 2003.
- Rodríguez Gómez Gregorio (1999) Metodología de la investigación Cualitativa, Malaga: Editorial Aljibe.
- Secretaria de Educación Pública. Modelo integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica. (2009). Documento de trabajo. México
- Secretaria de Educación Pública. (2008). Plan de Estudios 2009. Educación básica. Primaria. edición. México.
- Seymour B. Sarason (2003) El predecible fracaso de la reforma educativa, Barcelona: Octaedro
- Schön, Donald, El profesor reflexivo. Como piensan los profesores cuando actúan Tapscott, Donet al., Capital digital, Taurus, Barcelona, 2003.
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 12, 1-16
- Perrenoud, Philippe. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. Biblioteca para la actualización del maestro. México. Editorial Graó.
- Perrenoud, Philippe (2010) Construir competencias desde la escuela. México. J.C. Sáenz.
- Tobón Tobón, Sergio, Pimiento Julio, García Juan (2010) Secuencias didácticas. Aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson. México.
- Tobón Tobón Sergio (2009) Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá Ecoe.
- Torres Rosa María (Ecuador), ex directora del Programa de la Fundación Kellogg para América Latina y el Caribe, con sede en Buenos Aires. Se desempeña actualmente como coordinadora del Área de Gestión de Innovaciones Educativas en el IIPE-UNESCO, de Buenos Aires. Las ideas contenidas aquí son de la autora y no comprometen al IIPE. <http://saberes.wordpress.com/>
- UNESCO, 1998, IBE Working Papers on Curriculum Issues No 2 SOS profesión docente al rescate del currículum escolar,
- http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/teachers_lat_america_ibewpci_2.pdf p.13-15

Vygotski, L. S., El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Crítica, Barcelona, 2003.

Wilfredo Gonzaga Martínez. Las estrategias didácticas en la formación de docentes de educación primaria. Revista electrónica "Actualidades investigativas en Educación"; enero/junio 5 número 001 Universidad de Costa Rica. San José de Costa Rica.

Zarzar, Carlos. Habilidades básicas para la docencia. México 2005. Edit. Patria 1ª ed. 147p

LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA CON INTEGRACIÓN DE LAS TIC Y SU APLICACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS ALUMNOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR

Lidia Elena Caña Díaz
lidia@usb.edu.mx
Axel Darío Paredes Medina
axel.paredes.me@usb.edu.mx
Universidad Simón Bolívar

RESUMEN

Ante un amplio abanico de herramientas digitales que los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria del Plan 2012 aprendían a utilizar en las asignaturas “Las TIC en la educación” y “La tecnología informática aplicada a los centros escolares”, correspondientes al primero y segundo semestre, respectivamente, y el nuevo programa 2016-2017 de inclusión digital “aprende 2.0”, propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP), fue necesario revisar y adecuar la planeación didáctica que elaboran los alumnos para sus prácticas docentes, con la finalidad de integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se realizó una investigación de tipo cualitativa que permitió desarrollar un instrumento de apoyo para facilitar a los alumnos integrar las TIC en la planeación didáctica, así como la propuesta de rediseño del formato para elaborar dicha planeación. El resultado fue la integración de seis elementos en la planeación didáctica: Recursos digitales a utilizar, el uso o función que tendrá, su potencial educativo (competencias digitales que promueve), nivel de desempeño, modelo de equipamiento y el impacto en los procesos de enseñanza aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Planeación didáctica, integración de las TIC, educación primaria, formato de planeación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Dentro de las actividades de aprendizaje y enseñanza a desarrollar por los alumnos en las asignaturas “Las TIC en la educación” y “La tecnología aplicada a los centros escolares”, se solicitaba que los alumnos realizaran una investigación “acerca de las herramientas digitales, su uso, clasificación y funciones” (SEP, 2013); también que los estudiantes seleccionaran algunas herramientas encontradas, para que las utilizaran y llevaran a cabo una reflexión “acerca de las ventajas de implementarlas dentro del aula y su impacto en el aprendizaje de los alumnos” (SEP, 2013).

Es entonces en estas actividades donde surge un primer acercamiento para el desarrollo de esta investigación, ya que todos estos elementos no se tenían incluidos en el formato de planeación didáctica utilizada por los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) de la Universidad Simón Bolívar (USB). Al buscar formatos propuestos por la SEP para integrar las TIC a la planeación didáctica, nos dimos cuenta que no existe un formato oficial y se deja a las escuelas normales y a las escuelas primarias la decisión de su diseño.

Por lo tanto, era necesario desarrollar un instrumento que incluyera estos indicadores y que le facilitaran al alumno de la Licenciatura realizar su planeación didáctica con integración de las TIC, para su aplicación en la práctica docente.

MARCO TEÓRICO

Al buscar propuestas y experiencias para la planeación didáctica con inclusión de las TIC y la formación de los docentes en esta área, elaboradas por autores mexicanos, el Doctor Ángel Díaz-Barriga, en su ensayo sobre la incorporación de las TIC en el aula y su impacto en la planeación didáctica, menciona que “no se ha trabajado de manera suficiente sobre los cambios que demanda una planeación didáctica” al incorporar a las TIC en el aula (Díaz-Barriga, 2013). Las secuencias didácticas se siguen trabajando con un enfoque de aprendizaje presencial escolar, sin alguna novedad en cuanto a sus elementos, y comenta que a pesar de las reformulaciones que han aportado diversos autores en la teoría de las secuencias didácticas, “en ninguna de las mencionadas aportaciones didácticas se formuló un planteamiento que incorporase a las TIC” (Díaz-Barriga, 2013).

Se revisaron las propuestas y experiencias para la planeación didáctica con inclusión de las TIC y la formación de los docentes en esta área, elaboradas por autores mexicanos como el Doctor Ángel Díaz-Barriga (Díaz-Barriga, 2013) y Elizabeth Martínez (Martínez Sánchez Correo, 2016), así como por la Secretaría de Educación Pública, la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) (CNSPD, 2015), la Dirección General de

Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (DGESPE, 2017), por la Fundación Telefónica España y México (Fundación Telefónica, 2013), el curso “Microsoft Certified Educator” (Microsoft, 2015). Además, tuvimos las aportaciones de tres formatos utilizados por maestras que se desempeñan profesionalmente en escuelas primarias públicas y privadas, así como de otra Escuela Normal, todas ubicadas en la Ciudad de México.

METODOLOGÍA

En el periodo escolar 2016-2017 participaron los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria que habían cursado las asignaturas de tecnología en primero y segundo semestre: 5 alumnos en primer semestre, 4 en tercero, 5 en quinto y 2 en séptimo, con un total de 16 alumnos. En el periodo escolar 2017-2018 participaron los alumnos de los semestres 1º, 2º y 3º, con un total de 7 alumnos. Se utilizaron como base, el programa @prende 2.0 de inclusión digital 2016—2017 y diez formatos de planeación didáctica.

Las fases realizadas para la investigación fueron las siguientes:

1. Recopilación y construcción de un catálogo de herramientas digitales
2. Integración de indicadores de sugerencia de uso de las herramientas digitales propuestas
3. Integración de indicadores de su potencial educativo
4. Integración de indicadores de nivel de desempeño
5. Integración de indicadores del modelo de equipamiento
6. Integración de indicadores del impacto educativo
7. Análisis y rediseño del formato de planeación didáctica
8. Prueba del uso del instrumento para la elaboración de la planeación didáctica en el nuevo formato propuesto.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Fase 1: Recopilación y construcción de un catálogo de herramientas digitales

El programa aprende 2.0 concibe a las TIC como “las herramientas (dispositivos electrónicos, programas y aplicaciones) que maneja el docente” (SEP, 2016). En su plataforma actual ubicada en la dirección electrónica <http://www.aprende.edu.mx/>, en la sección de recursos educativos, se pueden seleccionar las siguientes herramientas digitales: interactivo, aplicaciones, audio, documento y video. Una ventaja importante es que se pueden hacer búsquedas avanzadas por nivel, grado y asignatura y están alineadas a los planes de estudio oficiales

Fase 2. Integración de indicadores de sugerencia de uso de las herramientas digitales propuestas

Se integran los indicadores del programa aprende 2.0, a los que agrupa en cinco categorías de acuerdo a su objetivo de uso: Crear, aprender, practicar y experimentar. Para enriquecer el instrumento, rescatamos los indicadores de sugerencia de uso del programa Habilidades Digitales para Todos (HDT) propuesto por la SEP en 2011 (SEP, 2012). Dicho programa proponía siete categorías que “abarcan los distintos momentos didácticos en los que puede ser pertinente utilizar los recursos y materiales digitales” (SEP, 2012): Fortalecimiento, detonador, recapitulación, toma de decisiones, recuperación de ideas, demostración y conceptualización. Por último, agregamos la sugerencia de uso “evaluar” que no se incluye en HDT, pero en el programa aprende 2.0 se toma en cuenta en su plataforma, en la sección “Desarrollo profesional en TIC”, donde establece que las TIC pueden optimizar el proceso de evaluación para obtener de manera inmediata datos que pueden ser analizados para definir estrategias a seguir de manera grupal o individual.

Fase 3. Integración de indicadores de su potencial educativo

El curso Microsoft Certified Educator (MCE) contempla que “lo que se persigue con las TIC es aprovechar sus potencialidades para impulsar nuevas formas de aprender y enseñar, promoviendo habilidades digitales” (Microsoft, 2015). Por su parte, el programa aprende 2.0 establece que “al potenciar el uso de las TIC en las escuelas se promueve que docentes y alumnos desarrollen habilidades digitales, con ello se contribuye a su inserción efectiva en la sociedad productiva y democrática del siglo XXI” (SEP, 2016). Es por ello que consideramos como indicadores del potencial educativo a las nueve habilidades digitales del siglo XXI que establece el programa aprende 2.0: Manejo de información, Uso de la tecnología, Pensamiento creativo, Comunicación, Colaboración, Pensamiento crítico, Ciudadanía digital, Automonitoreo y Pensamiento computacional

Fase 4: Integración de indicadores de nivel de desempeño

El programa aprende 2.0 “define los tres niveles de desempeño para que el personal docente integre las TIC en sus actividades de enseñanza con el fin de mejorar el aprendizaje de la población estudiantil y optimizar la realización de otras de sus tareas profesionales” (SEP, 2016), basándose en el marco de competencias para los docentes en materia de TIC de la UNESCO. Por este motivo, consideramos importante incluir este indicador, ya que se refiere a los tres niveles progresivos de incorporación de las TIC en la educación: Nociones básicas de TIC, Profundización del conocimiento y Generación de conocimiento.

Fase 5: Integración de indicadores del modelo de equipamiento

El modelo de equipamiento se refiere a contemplar el equipamiento tecnológico y de conectividad con el que el docente cuenta en su aula. El programa aprende 2.0 describe tres modelos: El primero contempla que solamente el equipo del docente tiene acceso a internet.

El segundo contempla acceso a internet para máximo diez equipos de manera concurrente y el tercero contempla un acceso a internet para treinta equipos de manera concurrente. Para cada modelo, el programa establece las habilidades a desarrollar, las estrategias de uso, los tipos de recursos y el uso de internet. También tomamos en consideración otros modelos que propone el curso Microsoft Certified Educator (MCE): Sin acceso, una computadora para muchos, una computadora para pocos o una computadora para cada alumno. El practicante deberá considerar la dinámica de actividades de aprendizaje y enseñanza que podrá acoplar en sus prácticas.

Fase 6: Integración de indicadores del impacto educativo que puede promover

El impacto del uso de las TIC se refiere a “mejorar lo que siempre ha sucedido en el salón de clases: hacer de lo tradicional algo más relevante, accesible, atractivo y real” (Microsoft, 2015). Al buscar indicadores de impacto en el programa 2.0, este lo contempla en su componente “Monitoreo y evaluación”, que promete integrar indicadores y diseñar un sistema integral de información en línea para contar con datos que demuestren el uso y el aprovechamiento de las TIC en la educación. Al no contar con datos dentro del programa, buscamos entonces en otras fuentes indicadores donde las TIC mejoraran las oportunidades de aprendizaje, así como el proceso de enseñanza aprendizaje. Algunas opciones fueron tomadas del curso Microsoft Certified Educator (MCE) y otras de algunas tendencias pedagógicas (Instituto Tecnológico de Monterrey, 2015), como, por ejemplo: aprendizaje personalizado, flexible, atractivo, colaborativo, extramuros, etc., que debería incrementar el entusiasmo y la participación, facilitar las funciones administrativas, mejorar la calidad de los materiales de aprendizaje, etc.

Al concluir esta fase, logramos desarrollar el instrumento de apoyo para la planeación didáctica con integración de las TIC, el cual se muestra en la Tabla 3 (Caña Díaz & Paredes Medina, 2017).

Fase 7: Análisis y rediseño del formato de planeación didáctica

En esta fase examinamos los elementos de diez formatos de planeación didáctica, resumidos en la tabla 1 y los comparamos también con los elementos de la planeación argumentada solicitada por la SEP.

Tabla 1. Formatos de planeación didáctica recopilados para su análisis y comparación

Formatos	Número asignado	Descripción
Formatos de planeación de la LEP-USB	1	Desafíos matemáticos
	2	Cualquier materia
	3	Para proyectos
Formatos externos a la LEP-USB para cualquier materia	4	Formato proporcionado de una escuela primaria oficial
	5	Formato proporcionado de una escuela primaria particular
Formatos externos a la LEP-USB con integración de las TIC	6	Formato de planeación desarrollado en la experiencia de formación docente para el uso didáctico de las TIC en los procesos de aprendizaje con la implementación de los modelos SAMR y TPACK (Martínez Sánchez Correo, 2016).
	7	Planeación didáctica con TIC (SEP, s.f.). Curso en línea
	8	Formato de planeación con TIC en la Enseñanza para la comprensión (SEP, s.f.). Curso en línea
	9	Formato de planeación con TIC en el aprendizaje por proyectos (SEP, s.f.). Curso en línea
Formatos externos a la LEP-USB para proyectos	10	Planeación de un proyecto didáctico de una Escuela Normal particular

Para evaluar los elementos encontrados y seleccionar los que serán utilizados para construir el nuevo formato para la planeación didáctica con integración de las TIC, elaboramos una hoja de cálculo con una columna de elementos encontrados en cada formato y diez columnas, una para cada formato evaluado, donde se fue tabulando con el número 1 si el elemento estaba presente y vacío si no estaba presente. Primero encontramos algunos elementos que se expresan de diversas formas y que consideramos significan lo mismo y tratamos de agruparlos para su conteo. Posteriormente fuimos contabilizando el número de los formatos que contienen los elementos listados, así como identificamos si nuestros formatos de la LEP-USB lo contienen. Finalmente los agrupamos por aquellos elementos de identificación general, los que tienen que ver con la secuencia didáctica, con recursos y/o materiales, con la evaluación, con la planeación argumentada y los de integración de las TIC. Estos elementos se muestran en la tabla 2, a continuación:

Tabla 2: Elementos encontrados en los formatos de planeación didáctica analizados

Elemento	Número de formatos que lo contienen	Contenido en los formatos LEP-USB
De identificación general		
Bibliografía	1	No
Bloque y número	2	Sí (Solo el 2)
Ciclo escolar	2	No
Competencias	2 (Formatos 5 y 10)	No
Contenidos/Conceptos/Definiciones Tópico generativo/Definiciones	7	Sí
Estándares curriculares	1 (Formato 10)	No
Fecha de elaboración	2	Sí
Fecha de las prácticas	3	Sí
Firma y nombre de la maestra de iniciación al trabajo docente	1	No
Firma y nombre del Director de la escuela de práctica	1	No
Firma y nombre del maestro de grupo en la escuela de práctica	2	Sí (Solo el 1)
Grado/Nivel Académico	8	Sí
Grupo	5	Sí
Localidad	1	No
Logotipos	4	Sí
Metas de comprensión	1 (formato 8)	No
Nombre de la asignatura	9	Sí
Nombre de la escuela de práctica	7	Sí
Nombre de la escuela del practicante y datos de la misma (Clave, CCT).	2	Sí
Nombre del practicante o nombre del profesor	6	Sí
Nombre y número de desafío	1	Sí (solo el 1)
Objetivo(s) o aprendizajes esperados	8	Sí
Población	1	No
Productos	2 (formatos 3 y 10)	No
Rasgos del perfil de egreso	1	No
Semestre que cursa el practicante	0	No

Elemento	Número de formatos que lo contienen	Contenido en los formatos LEP-USB
Subsector	1	No
Tema(s) o temas transversales ¹ /Tema de reflexión/Unidad Temática/ Tema/Trabajo transversal	6	Sí
Tipo de práctica social Las prácticas sociales se dividen en tres rubros: Estudio, literatura y participación social. Aplican en la materia de español y hoy se llaman prácticas sociales del lenguaje. Lo utilizaremos como Ámbito de práctica.	1	No
Sobre la secuencia didáctica		
Actitudes / Valores	2	Sí (Solo 1 y 2)
Fecha de las actividades / duración. Se refiere a la fecha o periodo de prácticas.	6	Sí
Intención didáctica	2	Si (Solo 1 y 2)
Secuencia didáctica/ Situación didáctica/ Actividades/ Secuencia de desempeños/ Situaciones de enseñanza/ situaciones didácticas con fase intuitiva, fase de representación y fase de generalización	9	Sí
Tiempos/Alcance/Número de clases	4	No
Sobre recursos o materiales		
Recursos o materiales	9	Sí
Recursos TIC	1 (formato 8)	No
Recursos humanos y financieros	1	Sí (formato 3)
Sobre la evaluación		
Instrumentos y productos	5	No
Evaluación continua con forma de realimentación y criterios	1	No
Evaluación por competencias (actitudinal, procedimental, conceptual)	2	Sí
Indicadores de aprendizajes esperados	1	No
Inteligencias a trabajar	1	No
Elementos de la planeación argumentada solicitada por la SEP		
Contexto interno y externo de la escuela	0	No
Diagnóstico del grupo	0	No

¹ Se refiere a los 9 temas transversales consensuados y se pueden manejar si el docente decide hacer su clase transversal: Educación ambiental, para la paz, del consumidor, vial, para la igualdad de oportunidades entre sexos, para la salud, en la sexualidad, cívica y moral, para la ciudadanía y los derechos humanos (LOE).

Elemento	Número de formatos que lo contienen	Contenido en los formatos LEP-USB
Plan de clase	9	Sí
Estrategias de intervención didáctica	5	Sí
Estrategias de evaluación	5	Sí
Elementos de integración de las TIC a la planeación didáctica (Caña Díaz & Paredes Medina, 2017)		
Recursos educativos digitales	2 (Formatos 6 y 8)	No
Sugerencia de uso	0	No
Potencial educativo o habilidades digitales	2 (formato 6 y 9)	No
Nivel de desempeño	1 (formato 6)	No
Modelo de equipamiento	0	No
Impacto educativo	0	No

Como se observa en la tabla 2, se listaron 29 elementos de identificación general, de los cuales 14 no están incluidos en los formatos de la LEP-USB (un 48%), por lo que es importante valorar su integración en el rediseño. Sobre la secuencia didáctica, observamos que en algunos formatos se indica detallando las etapas de inicio, desarrollo y fin. En otros formatos se encuentran solamente actividades o con el nombre de secuencia de desempeños. En cuanto a los recursos, en este rubro encontramos que el 90% de los formatos incluyen el elemento “recursos o materiales”. Así mismo, solamente el formato número 3 contiene por separado los recursos humanos y los recursos financieros. En los formatos de la LEP-USB (formatos 1 y 2) se hace la distinción de los materiales en colectivo y en individual. La sugerencia con nuestros formatos es indicar los tiempos (fechas, horas, minutos, etc.) de las actividades a realizar. En lo referente a la evaluación, encontramos diversas formas de incluirla y observamos que en los nuestros es importante dejar el espacio indicado para describir los métodos, momentos, técnicas e instrumentos de evaluación.

Sobre la planeación argumentada encontramos que ningún formato incluye el contexto ni el diagnóstico del grupo; el plan de clase está presente en el 90% de los formatos; las estrategias de intervención didáctica y de evaluación se encuentran en el 50% de los formatos, pero, aunque se incluyen, falta ligarlos al contexto y diagnóstico de grupo. En cuanto a los elementos para la integración de las TIC en la planeación, los formatos de la LEP-USB no contienen ningún elemento y de los formatos externos analizados, tres formatos incluyen el elemento de “recursos educativos digitales” y solo uno de ellos integra además “habilidades digitales” y “nivel de desempeño”.

En base a este análisis, elaboramos la propuesta de rediseño del formato de planeación didáctica para ser utilizado en la práctica docente de los alumnos de la LEP-USB con la integración de las TIC, el cual se muestra en la figura 1.

Fase 8: Prueba del uso del instrumento para la elaboración de la planeación didáctica en el nuevo formato propuesto.

El formato propuesto se probó con cinco alumnos que cursaban el segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la USB, en la asignatura “La Tecnología Aplicada a los Centros Escolares”, para presentar su proyecto final en junio de 2017. Para utilizar el formato, a los alumnos se les entregó un documento con el detalle a desarrollar en cada punto solicitado de su planeación, un glosario de términos y el Instrumento de apoyo para la elaboración de la planeación didáctica con integración de las TIC. Observamos en general facilidad para su llenado. Donde hubo dificultad fue al llenar el rubro del “impacto educativo” al no contar con indicadores específicos en cada elemento, sobre todo al momento de plasmarlo en algún instrumento de evaluación (rúbrica, lista de cotejo, etc.). El portal aprende 2.0 sigue en construcción de estos indicadores, por lo que será importante integrar indicadores medibles y observables desarrollados por otros autores.


RESULTADOS

En la tabla 3 se presenta el Instrumento de apoyo desarrollado para la elaboración de la planeación didáctica con integración de las TIC y su aplicación en la práctica docente de los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad Simón Bolívar. En la primera columna se encuentran los seis elementos a incluir en la planeación didáctica, mismos que fueron descritos en las primeras seis fases de la metodología propuesta. En la segunda columna se encuentra una breve descripción de cada elemento. En la tercera columna se muestran los indicadores propuestos.


En la figura 1 se muestra la propuesta de rediseño para planificar en cualquier asignatura de educación primaria con integración de las TIC, en base al análisis de los formatos de planeación encontrados. Las características que contempla el nuevo formato incluyen:

- Los elementos solicitados por la SEP en la planeación argumentada (CNSPD, 2015)
- Los elementos de la secuencia didáctica propuesta por la DGESPE (DGESPE, 2017)
- La metodología propuesta por Fundación Telefónica, donde se toman decisiones disciplinares, pedagógicas y al final tecnológicas (Fundación telefónica, 2013),.
- Elementos de identificación general enriquecidos en el análisis de los formatos.
- Los seis elementos indicadores del instrumento de apoyo para la elaboración de la planeación didáctica con integración de las TIC.

Figura 1: Resumen de los elementos del formato para planificar en cualquier asignatura de educación primaria con integración de las TIC.



**Universidad
Simón Bolívar**
USB Mérida



Escuela Normal "Simón Bolívar"

Elementos del formato de planeación didáctica

1. Datos del practicante, de los profesores y autoridades responsables y de la escuela de práctica.
2. Situar el contexto (hacia quién nos dirigimos, dónde y con qué).
3. Elegir los contenidos, establecer los objetivos y las competencias a alcanzar basados en un contenido curricular.
4. Tomar decisiones pedagógicas: ¿Cómo enseñar el contenido seleccionado? plantear la estrategia metodológica, cómo se van a enseñar los contenidos para alcanzar los objetivos marcados.
5. Plantear las actividades a desarrollar (secuencia didáctica)
6. Seleccionar las estrategias de evaluación (Diagnóstica, formativa y sumativa)
7. Seleccionar las herramientas TIC que más se ajusten a lo que se quiere hacer.

Formato de planificación y evaluación de los recursos TIC integrados en la planeación didáctica

Herramienta o recurso digital	Uso	Habilidades digitales que se promueven	Nivel de desempeño	Modelo de equipamiento	Impacto educativo	Observaciones

Tabla 3: Instrumento de apoyo para la elaboración de la planeación didáctica con integración de las TIC y su aplicación en la práctica docente de los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad Simón Bolívar

Elemento a incluir en la planeación didáctica	Descripción		Indicador	
1.– Recursos educativos digitales	Tipo de herramienta digital (recurso) que apoya el proceso de aprendizaje y enseñanza (SEP-HDT) y de acuerdo a los recursos disponibles.	En la plataforma en línea se pueden seleccionar los siguientes: <ul style="list-style-type: none"> · Interactivo · Aplicaciones · Audio · Documento · Video 	Otros sugeridos son: <ul style="list-style-type: none"> · Recursos multimedia, recursos en línea · Aplicativos para programación · Videos educativos y de instrucción · Manuales, prácticas y ejemplos didácticos sobre algún tema · Juegos educativos, objetos de aprendizaje · Programas adaptativos, simuladores de ciencias y matemáticas, mapas interactivos 	
2. Sugerencia de uso (función)	Categorías que abarcan los distintos momentos didácticos en los que puede ser pertinente utilizar los recursos y materiales digitales propuestos por la SEP.	Recuperadas de HDT <ul style="list-style-type: none"> · Fortalecimiento · Detonador · Recapitulación · Toma de decisiones · Recuperación de ideas · Demostración · Conceptualización 	Propuesta en programa @prende 2.0: <ul style="list-style-type: none"> · Aplicación · Interpretar · Crear · Aprender · Practicar · Experimentar · Y agregamos evaluar 	
3. Potencial educativo	Lo que se persigue con las TIC es aprovechar sus potencialidades para impulsar nuevas formas de aprender y enseñar, promoviendo habilidades digitales.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manejo de información 2. Uso de la tecnología 3. Pensamiento creativo 4. Comunicación 5. Colaboración 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Pensamiento crítico 7. Ciudadanía digital 8. Automonitoreo 9. Pensamiento computacional 	
4. Nivel de desempeño de cada docente	Niveles progresivos de incorporación de las TIC en la educación.	Nivel 1. Nociones básicas de TIC. Nivel 2: Profundización del conocimiento. Nivel 3: Generación de conocimiento		
5. Modelo de equipamiento	Tipo de hardware utilizado en el aula, ya sea computadora o tableta como base y quizás se integren otros como proyector o celulares y acceso a internet. La dinámica de		Sin acceso, Una computadora para muchos, Una computadora para pocos, Una	

Elemento a incluir en la planeación didáctica	Descripción	Indicador	
	actividades deberá acoplarse a cada modelo.	computadora para un alumno	
6. Impacto educativo	El impacto real de las TIC es mejorar lo que siempre ha sucedido en el salón de clases: hacer de lo tradicional algo más relevante, accesible, atractivo y real.	Aprendizaje personalizado, extramuros Aprendizaje flexible Aprendizaje atractivo Aprendizaje más colaborativo, etc.	Incremento del entusiasmo Incremento de la participación Facilitar las funciones administrativas Mejora en la calidad de los materiales de aprendizaje, etc.

Fuente. Bolívar (Caña Díaz & Paredes Medina, 2017)

CONCLUSIONES

El instrumento desarrollado integra las propuestas del programa @aprende2.0 2016-2017, rescata elementos del programa HDT 2011 e incluye los contenidos de aprendizaje de las asignaturas de las TIC en la educación y la Tecnología informática aplicada a los centros educativos. Es importante considerar que éste instrumento se apega al programa @aprende2.0 para hacer uso de los recursos educativos digitales que se encuentran disponibles en la plataforma ubicada en la dirección electrónica <http://www.aprende.edu.mx/>. Sin embargo, cada elemento puede ser ampliado y actualizado.

El uso de este instrumento ha permitido a los estudiantes tener una visión más articulada y congruente de los elementos a tomar en cuenta para utilizar las TIC en la educación y plasmarla en su planeación didáctica, en el nuevo formato propuesto.

El proceso de planeación didáctica puede fomentar la cooperación y la colaboración, al compartir las planeaciones elaboradas, ya sea entre compañeros del mismo semestre o con todos los alumnos de la licenciatura. Podría incluso desarrollarse un acervo digital de planeaciones didácticas. Si la experiencia en el uso de las TIC en el aula se comparte, ésta se puede enriquecer. Además, se lograría medir de manera cuantitativa y cualitativa, las herramientas digitales que utilizan nuestros practicantes, el uso que le dan, las habilidades digitales que pretenden desarrollar y el impacto que pudieran tener en sus alumnos.

REFERENCIAS

- Caña Díaz, L. E., & Paredes Medina, A. D. (2017). Desarrollo de un instrumento de apoyo para la elaboración de la planeación didáctica con integración de las TIC y su aplicación en la práctica docente de los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad Simón Bolívar. *Investigación Universitaria Multidisciplinaria* (16), 7-16.
- CNSPD. (2015). Permanencia Básica: Servicio Profesional Docente. Recuperado el 1 de septiembre de 2017, de Servicio Profesional Docente: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/PLANEACION_DIDACTICA/VF_GUIAS_ACADEMICAS_PLANEACION_DIDACTICA_AR GUMENTADA/2_Guia_Academica_Educacion_Primeria.pdf
- DGESPE. (14 de junio de 2017). Curso Integral de Consolidación a las Habilidades Docentes. México, México. Obtenido de Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación: http://mx.mexicox.gob.mx/courses/course-v1:DGESPE+CICHD5x+2017_S2/about
- DGTIC. (2014). Educatic: UNAM. Recuperado el 13 de agosto de 2017, de Educatic: UNAM: <http://www.educatic.unam.mx>
- Díaz-Barriga, Á. (2013). TIC en el trabajo del aula: Impacto en la planeación didáctica. *Revista iberoamericana de educación superior*. Recuperado el 10 de agosto de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722013000200001&lng=es&tlng=es
- Fundación Telefónica. (2013). Cambios en la programación didáctica. Inclusión de la competencia digital. Unidad 3: Nivel básico. Madrid, España. Obtenido de <http://campus.fundaciontelefonica.com/>
- Fundación telefónica. (2013). Experiencias de planificación didáctica. Conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar. Unidad 3: Nivel medio. Madrid, España. Recuperado el 20 de agosto de 2015, de <http://campus.fundaciontelefonica.com/home>
- Fundación Telefónica. (2017). Educación: Fundación Telefónica. Recuperado el 20 de agosto de 2017, de Fundación Telefónica: <http://www.fundaciontelefonica.com.mx/educacion/>
- Instituto Tecnológico de Monterrey. (mayo de 2015). Informe Edutrends. Obtenido de Observatorio de Innovación Educativa Tecnológico de Monterrey: <http://www.observatorioedu.com>
- Martínez Sánchez Correo, M. E. (2016). Formación docente para el uso didáctico de las TIC con la implementación de los modelos SAMR y TPACK. *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia*. Guadalajara. Recuperado el 2 de agosto de

2017, de UDG virtual:
<http://www.udgvirtual.udg.mx/remedied/index.php/memorias/article/view/235/186>

Microsoft. (2015). Curso de certificación Microsoft Certified Educator (MCE). México, México.

SEP. (2012). Guía de uso de materiales educativos digitales nivel primario. México, México.

SEP. (2013). Planes de estudio: La tecnología informática aplicada a los centros escolares. DGESPE. Obtenido de DGESPE: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/la_tecnologia_informatica_aplicada_a_los_centros_escolares_lepri.pdf

SEP. (2013). Planes de estudio: Las TIC en la educación. DGESPE. (D. G. Educación, Ed.) Recuperado el 16 de agosto de 2016, de DGESPE: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/las_tic_en_la_educacion_lepri.pdf

SEP. (2016). Programa @prende 2.0. Programa de inclusión digital 2016 - 2017. (1). (C. G. @prende.mx, Ed.) Ciudad de México, México.

SEP. (s.f.). TCI SEP DF. Recuperado el 7 de diciembre de 2016, de Curso de Planeación didáctica con TIC: <http://tic.sepdf.gob.mx/micrositio/micrositio1/index.html>

UNESCO. (1 de marzo de 2008). Estándares de competencias en TIC para docentes. Obtenido de Eduteka: <http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>.

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE QUE IMPACTAN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

Teresa Peña Rodríguez

tpeña0407@hotmail.com

Martha Sánchez Tablas

mtra.marthas8321@hotmail.com

Gabriela Arias Zarco

aby25_@hotmail.com

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

RESUMEN

El presente trabajo es un estudio exploratorio de corte transversal, que se originó al identificar las creencias de 30 estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar (Generación 2015-2019 de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla, Morelos y que actualmente se encuentran cursando el 8º semestre) acerca de las implicaciones del ser docente y cómo van construyendo la identidad profesional. Las primeras creencias se recabaron a partir de la biografía al iniciar el ciclo escolar 2015-2016; con el fin de conocer su identidad, las razones por las que eligieron la carrera y sus perspectivas profesionales. Lo anterior generó los siguientes cuestionamientos: ¿Qué factores influyen en las creencias de las estudiantes de la LEPree?

y cómo influye en la identidad profesional?, ¿Qué papel juegan los docentes normalistas en la construcción de la identidad profesional de las estudiantes de la LEPree?, ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que refieren las estudiantes han contribuido a su identidad profesional? Dichos datos se fueron recabando a través de la observación, el cuestionario y la entrevista desde 1º, 5º, 7º y se culminará en el 8º semestre reconociendo las experiencias de aprendizaje que impactan en la construcción de la identidad profesional de las estudiantes de la LEPree.

PALABRAS CLAVE: Creencias del estudiante, experiencias de aprendizaje, identidad profesional.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El trabajo, surge al conocer las **creencias de las estudiantes** de la Generación: 2015-2019, que ingresaron a la Licenciatura de Educación Preescolar en la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla y que actualmente se encuentran cursando el 8vo. semestre; dichas creencias se recopilaron a partir de la biografía en los primeros días en su estancia en la institución; con el fin de saber su identidad, las razones y sus perspectivas acerca de la profesión, dado que la biografía “es un paso previo a una acción formativa como docentes, porque permite capacitarse para conocer las bases de su práctica educativa, profundizar en las razones por las que decidió ser docente, consolidar su autoconcepto desde una vertiente positiva, seleccionar y comprender las experiencias en su realización profesional para aprovechar su experiencia como base de su formación futura”. (García, 2000). Lo anterior posibilitó reconocer que las estudiantes que ingresan a la carrera desconocen las implicaciones pedagógicas del ser docente de preescolar, su elección y concepción está permeada por una serie de creencias que muchas de las veces distan de la realidad misma de ser educadora; al grado de ir reproduciendo ciertos mitos, tradiciones o ideas arraigadas en este nivel educativo.

Así como también y tomando en cuenta que **las creencias** son comprensiones, supuestos e ideas concebidas como verdades y están construidas a partir de lo que se empeña uno en creer, lo dicho por otra persona, lo que se cree y parece razonable, lo probado a través de la investigación, (Díaz, Alarcón y Ortiz, 2015 cit en Asension & Ruiz de Mguel, 2017), recobra importancia ya que si las creencias incipientes de las estudiantes en relación a la profesión no están basadas en situaciones reales y aún más durante la formación inicial como docente no vive experiencias significativas; difícilmente impactarán en la **identidad profesional**; pues esta se refiere a los significados que alguien construye sobre sí mismo y posibilita tener un referente para que el docente construya sus propias ideas de cómo ser, actuar, comprender su trabajo y su rol en la sociedad (Aróstegui Plaza, 2013).

Diversos estudios apuntan a que la identidad profesional se construye a partir de vivir la realidad misma de ser docente, a través de experiencias, en situaciones reales de trabajo, en vivencias informales, en el colectivo, a partir de la práctica de la reflexión; es decir, con **experiencias de aprendizaje** que se generan en situaciones con significado. Por lo anterior, fue imprescindible indagar como esas creencias incipientes de las 30 estudiantes de la LEPree. se iban transformando, modificando o permanecían estáticas a lo largo de su proceso formativo durante su estancia en la escuela normal y como la participación de actores y de las experiencias de aprendizaje impactan en la construcción de la identidad profesional.

MARCO TEÓRICO

Para dar respuesta a lo anterior, fue importante la revisión teórica acerca de la problemática identificada; clarificando como se conceptualizan las creencias desde este trabajo de investigación. Las creencias tienen una parte cognitiva y suponen una implicación afectiva, por lo que juegan un papel crucial no sólo en el modo en que la persona conoce e interpreta la realidad, sino también en cómo y cuánto se compromete con lo que en ella acontece; son contundentes a pesar de mostrarse lo contrario, actúan como filtros del conocimiento teórico al conocimiento práctico, ya que son perdurables a veces incluso frente a una realidad que las contradice; sin embargo, se pueden modificar a menos que se tengan experiencias significativas y duraderas; según Kagan (1992). Pajares (1992) enfatiza que son difíciles de cambiar y más en la vida adulta, porque suelen formarse tempranamente y tienden a autoperpetuarse y a mantenerse incluso a pesar de que la razón, el tiempo, la escolarización o la experiencia se empeñen en decir lo contrario (Asension & Ruiz de Mguel, 2017). No obstante, también Alarcon (2014) argumenta que las creencias pueden ser entendidas como redes complejas de procesamiento alojadas en la memoria de largo plazo. Considerando esta perspectiva, las creencias actúan como filtros del conocimiento teórico, redefiniendo y transformando el mismo en conocimiento práctico, personal y subjetivo.

Tomando en cuenta que “En el transcurso de la identidad que el individuo elabora, comienzan también a aparecer trazas de la identidad profesional del sujeto, que se pueden conocer a través de su historia vivida. Esa historia son los primeros pasos que evidencian la identidad profesional del estudiante mediante la lectura de su propia biografía. García (2016) señala que las creencias son la antesala de la reconfiguración de la identidad docente, fue imprescindible primeramente indagar que significa y como se construye la Identidad; el término identidad está compuesto por dos palabras “ídem”, es decir igual y “entitas” o entidad, es decir; ser entero significa uno, completo, total, perfecto. En este sentido, idéntico significa igual a uno a lo entero (Jaureguì, 2005). La identidad tiene una dualidad; por una parte, se refiere a características que nos hacen percibir que una persona es única y diferente a los demás; por otro lado, se refiere a las características que poseen las personas que nos hacen percibir que son lo mismo. Es decir, “el concepto de identidad es complejo, porque no es una realidad objetiva, sino una construcción discursiva y mental que los individuos emplean para expresar un determinado modo de verse y sentirse en relación con su medio. La identidad es el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo objetivo y subjetivo, biográfico, y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones” (Dubar, 2001. cit. en Bolívar & Ritacco, 2016).

La identidad también es definida como un sentimiento de mismidad y continuidad que experimenta un individuo; por tanto, el individuo tiene que reflexionar sobre la pregunta ¿Quién soy? y como resultado se reconoce así mismo y da cuenta de sus características propias que lo hacen único. De este modo, la identidad es lo subjetivo, pero también lo social, son las pertenencias y exclusiones, las afinidades y diferenciaciones, las cercanías y

distanciamientos. La identidad está vinculada a la concepción de sociedad y a la percepción que se tiene de la propia posición dentro de ésta; también las expectativas, los valores y las normas forman parte del mismo proceso unitario de conformación de la identidad (Escoto, 2013).

La identidad no tiene un concepto específico, si se considera que ha sido abordado desde el punto de vista de distintos autores y cada disciplina le da su propio enfoque, y porque los individuos construimos nuestra identidad a medida que vivimos; por lo tanto, está sujeta a redefiniciones. Dado que para Gee (2000) la identidad consiste en “decir qué tipo de persona uno es” (p. 99) y para Holland et al. (1998) es la propia “narrativización” (p. 66) de la persona. Según Holland et al. (1998) los sujetos les dicen a otros quiénes son, pero, lo que es más importante, se lo dicen a sí mismos y luego tratan de actuar como si fueran las personas que ellos dicen que son.

Tomando en cuenta lo anterior, se hablará como se define y se construye la identidad profesional, la identidad profesional son “los significados que alguien construye sobre sí mismo, como profesional se negocian y re-construyen continuamente, conforme participa en las prácticas profesionales específicas de su profesión, se encuentra con situaciones dilemáticas, o interactúa con distintos tipos de personas” (Solaris, 2014, pág. 180). Surge así el concepto de «identidad profesional» que, al relacionarse con sus prácticas de enseñanza, «proporcionan un marco para que el profesorado construya sus propias ideas de “como ser”, “como actuar” y “como comprender” su trabajo y su lugar en la sociedad». No obstante, implica “Construir la identidad profesional del docente en un contexto reflexivo, investigativo y colegiado dado que contribuye al mejoramiento de la calidad de su ejercicio profesional y de la formación de los estudiantes. La construcción de la identidad profesional es un proceso individual y colectivo que inicia en la formación inicial del docente y se prolonga durante su ejercicio profesional” (Prieto, 2004, pág. 34).

Por lo anterior las creencias incipientes al ingresar a la profesión son difíciles de cambiar a menos que se tengan experiencias significativas y duraderas que contribuyan en la identidad docente; es decir, de experiencias de aprendizaje que se generan en situaciones con significado y en donde el aprendiz no solo observa sino es parte importante, “Cada aprendiz forma parte del medio, enriqueciéndolo con su aportación tanto individual como compartida” (Boud & Cohen, 2011, pág. 18).

METODOLOGÍA

Lo anterior posibilitó plantear un estudio investigativo de corte cualitativo para conocer los factores que influyen en las creencias de las estudiantes de la LEPre. sobre la identidad profesional y cómo actores, factores y su experiencia educativa durante siete semestres han incidido en las creencias expuestas a su ingreso a la Normal. La presente investigación es de

corte mixto con un enfoque exploratorio-descriptivo, con corte transversal ya que se eligió a 30 estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la generación 2015-2019. El primer dato que llamó la atención fueron los resultados que obtuvieron en el examen de ingreso a la carrera con 72 puntos (1), 65(2), 63(2), 62(2), 60(1), 59 (1), 58(2),56(1), 55(1), 54(2), 53(3),52 (1), 50(2), 49(2) ,48(4), 47(1), 46(2). Es decir, el 75 % de las estudiantes ingresaron con un nivel por debajo del aprobatorio.

Después de esos datos se les solicitó en un segundo momento se les solicitó redactaran su biografía cómo una estrategia didáctica para conocer quiénes se incorporaban a este programa educativo; como resultado, se identificaron sus características personales como: su nombre, edad, procedencia, los motivos por los que eligieron la carrera, sus creencias respecto a ser docente de preescolar y sus expectativas tanto personales como profesionales.

En el tercer momento se aplicó un cuestionario a las mismas estudiantes que cursaban el 5to. semestre en el que solo 24 lo contestaron; con este instrumento se tuvo el dato de reconocer si las creencias de las estudiantes se habían modificado y que actores o factores desde su punto de vista incidió, y si no han cambiado, ¿cuál es la razón? Un cuarto momento fue en el 7º. semestre al contestar una entrevista semiestructurada para reconocer que factores influyen para que modifiquen sus creencias incipientes de la carrera y si han logrado en este momento de su formación construir su identidad profesional. Se analizaron los datos y al término del 8vo. semestre se les pedirá realicen una biografía con el propósito de comparar las creencias al ingresar y al egresar de la carrera.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Se eligió a 30 estudiantes desde primer semestre que como dato significativo el 75% ingresaron con un nivel por debajo del aprobatorio; por lo que se les pidió, redactaran su biografía que dio cuenta de sus características personales, los motivos por los que eligieron la carrera, sus creencias respecto a ser docente de preescolar y sus expectativas tanto personales como profesionales. Es decir, se identificó que provienen de las comunidades rurales aledañas a la institución, son del sexo femenino y sus edades oscilan entre 20 y 23 años; en cuanto a su formación académica, son egresadas de diferentes escuelas de nivel medio superior de bachillerato técnico, preparatoria y del colegio de bachilleres.

A fin de reconocer las creencias de las estudiantes del primer semestre de la LEPree. se emitirán los primeros hallazgos recabados de la biografía escrita por ellas; en ese sentido, se expone lo relativo a las principales creencias basadas en la categorización de Díaz, Alarcón y Ortiz, 2015 en: (Asensión & Ruíz de Miguel, 2017) como: **las creencias basadas en la tenacidad**: la facilidad de la carrera, el tiempo reducido que se trabaja como educadora en servicio, por el agrado por los niños preescolares, por las implicaciones del trabajo (jugar

y cantar); es decir, uno cree en lo que se empeña a creer, aún más si estas creencias no implican salir de un estado de confort. Así como también hay creencias, como resultado de lo que una **autoridad** le ha dicho, por ejemplo, un familiar que está dentro del gremio o un amigo que representa una autoridad moral: la carrera es sencilla, solo vas a jugar, cuidar y entretener niño. Lo que ha construido **a priori** y le parece razonable, al respecto expone y cree que durante la carrera tendrá cursos de manualidades, cantos y juegos y le enseñaran a calificar a los niños, evidenciando tener un medio de control hacia el otro. Creencias a través de lo que uno ha **probado** como resultado de lo que vivieron y recuerdan que realizaban en preescolar, la paciencia y amor por parte de la educadora hacia los niños lo que refleja una concepción de una docente maternalista; ninguna refirió haber indagado acerca de la profesión antes de elegirla pues estas creencias se fundamentan en aportes **teóricos**.

Se reconoce que los factores familiares, geográficos, culturales y económicos impactan fuertemente en las creencias que tienen las estudiantes, pues a partir de sus respuestas la elección de la carrera sigue respondiendo a las necesidades de profesionalización de un sector de la población originarias de zonas rurales. Es evidente que resulta una opción del género femenino así como se encontraron tres factores de menor significancia que impactan en la elección de la carrera los cuales son: bajo una elección azarosa, influencia de amigos, hermanos u otros familiares y la comodidad; situación que nos permite visualizar las creencias de las estudiantes al ingresar a la licenciatura, dado que el hecho de delegar la responsabilidad de la elección de la carrera a otro, muestra que no se tiene un significado claro ni identidad profesional.

Posteriormente, se aplicó un cuestionario, con la intención de dar seguimiento e identificar los actores y su experiencia de aprendizaje que durante cinco semestres fueron incidiendo en las creencias expuestas a su ingreso a la Normal. Otro dato que llama la atención son las altas y las bajas de este grupo, ya que de acuerdo a la Oficina de Control Escolar se inscribieron en: 1er, 2do, 3ero, 4to y 5to, 6to y 7mo. semestres 30, 27, 25, 25 y 27 respectivamente, (2) son de otra generación; lo cual indica que cinco estudiantes desertaron de la carrera, tres por no coincidir sus creencias y las implicaciones de la profesión (tres se encuentran en diferentes universidades estudiando derecho, medicina y la licenciatura de contador público, otra está reclutada en su servicio religioso y una más es empleada.

En lo que toca al análisis del cuestionario aplicado a estas mismas estudiantes en el 5to semestre, exponen que las características esenciales que debe tener una educadora se basan en ser, organizada, optimista, amable, observadora, empática, inteligente y cariñosa. Llama la atención que la característica de ser inteligente representa la penúltima opción. El instrumento permitió reconocer que las experiencias de aprendizaje han incidido en sus creencias y el 85% mencionan que han cambiado por las experiencias en las jornadas de observación y práctica; es decir, por lo que observan, cabe mencionar que solo una estudiante afirma que los cursos le han aportado para corroborar la importancia de este nivel educativo, otra menciona que la teoría estudiada en la normal no es coherente con lo que pasa en la

realidad. Lo anterior enfatiza el activismo en el que se basan sus percepciones de ser docente de preescolar.

En la entrevista semiestructurada con 25 estudiantes al término de 7mo. semestre permitió visualizar lo siguiente: algunas reconocen las experiencias de aprendizaje que han contribuido a cambiar su forma de pensar acerca de la carrera entre estas está: el trabajo de los profesores de la normal, ya que algunos (muy pocos) han dejado huella y otros no por su forma de enseñar, pues ellas aseguran haber descubierto que “desconocen sobre el trabajo con los niños preescolares pues nunca han sido docentes de educación básica”. De acuerdo a un estudio realizado en el ciclo escolar 2016-2017, se menciona que el perfil del 80% de los docente de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla es universitaria; Estevez-Nenninger & Valdez (2014) revela que la principal preocupación y ocupación del profesor universitario es desarrollar su programa del curso; Por “lo común, el conocimiento de los profesores universitarios en México acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es producto de la experiencia y del efecto de la socialización que les hace repetir, hasta cierto punto, los esquemas y modelos de los profesores que les enseñaron cuando fueron estudiantes. Los docentes universitarios suelen carecer de formación didáctica específica o general; más bien, su formación corresponde al campo de la disciplina que enseñan. Por esto se dice que “sus conocimientos sobre enseñanza y aprendizaje son subjetivos, con una fuerte carga de afectividad y sin una sólida base pedagógica que los sustenten” (Estevez-Nenninger & Valdez, 2014, pág. 34)

Por otra parte una tercera parte de las estudiantes mencionaron que las lecturas, los escritos y los comentarios en clase les ha permitido visualizar la profesión, solo dos hicieron alusión al programa de preescolar como el documento que guía la intervención docente y menciona el papel que desempeña la educadora, así como también se mencionó el trabajo en las jornadas de observación y práctica; es decir, enfrentarse a la realidad; otras reconocen las implicaciones de ser docente y aún les atemoriza enfrentar a los padres y a la comunidad. No obstante, se aprecia que algunas estudiantes son resilientes, pues su situación familiar marcada por la violencia, los problemas económicos y emocionales les ha permitido aferrarse a la carrera considerando su posibilidad para salir adelante y tener otra forma de vida.

RESULTADOS

Se reconoce que las estudiantes que ingresan a la carrera en el ciclo escolar 2015-2016, desconocen las implicaciones pedagógicas del ser docente de preescolar, su elección y concepción de ser docente está permeado por una serie de creencias que muchas de las veces distan de la realidad misma de ser educadora; al grado de ir reproduciendo ciertos mitos, tradiciones o ideas perpetuadas en el nivel educativo. Entre otras ideas emitidas socialmente se cree que ser docente de Educación Preescolar no tiene implicaciones cognitivas; pues se considera que la docente de este nivel educativo solo entretendrá a los

niños, creencias que impactan en la construcción de la identidad docente pues hay diferentes vías mediante las cuales los individuos fijan sus creencias. Como resultado de esta primera estrategia las estudiantes de nuevo ingreso evidencian sus creencias, reconocen haber elegido la carrera por *ser una carrera fácil, porque trabajar con niños pequeños es divertido, por considerar que la única implicación pedagógica se remite a hacer manualidades, porque es una buena opción laboral, pues se trabaja solo tres horas, no hay materias complejas (matemáticas), desde pequeña jugaba a ser la maestra y es fácil, porque las educadoras siempre se visten bien (datos retomados de las biografías de las estudiantes de la LEPree. de la generación 2015-2019.*

Posteriormente en los datos recabados en quinto semestre a través del cuestionario se reconoce un cambio notorio en las creencias de las estudiantes normalistas pues consideran que la jornadas de observación y práctica docente les ha posibilitado identificar la realidad, sin embargo consideran que su papel como docente se perfila más por cuestiones actitudinales que por una situación cognitiva; es decir, dejan entre ver que su papel es ser bondadosa, amable, empática, creativa dejando al último como una persona inteligente capaz de cambiar una realidad. solo una estudiante mencionó que lo revisado en la escuela le ha ayudado a comprender la realidad educativa. Se reconoce que aún estaba presente el activismo.

Dos semestres más adelante estas mismas estudiantes no solo reconocen que han cambiado su creencias de las implicaciones de la carrera sino reconocen las experiencias de aprendizaje que les dan la posibilidad de ver con otra mirada la realidad educativa y entre estas están los docentes de la escuela normal, las estrategias didácticas encaminadas a la lectura y escritura, su experiencia en los jardines de niños, las interacción con educadoras, su relación con los niños; mientras otras, no son las razones académicas sino las personales que le han ayudado seguir en la carrera como una posibilidad para tener otra forma de vida.

Con base en lo revisado hasta el momento, se reconoce que las creencias de las estudiantes de la LEPree. ha evolucionado; sin embargo, la identidad docente respecto a la carrera son una fase compleja influenciada por experiencias, conceptos y pensamientos derivados de factores: políticos, sociales, culturales, familiares, escolares y personales, que si no están fundamentadas pedagógica, psicológica, filosófica y didácticamente impactarán en la identidad profesional. Lo anterior implica reconocer la importancia de la interacción de diversas dimensiones y ámbitos de formación: como el trabajo pedagógico que se lleva a cabo en las aulas de las instituciones formadoras de docentes, la práctica escolar en el jardín de niños, el desarrollo de la habilidad para la reflexión, el trabajo colectivo, el actuar como docentes, así como el ámbito familiar, social y escolar que contribuyen a fundamentar sus creencias en los principios éticos que sustenta la identidad profesional.

CONCLUSIONES

Se reconoce, que las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar ingresan a la carrera con creencias incipientes acerca de las implicaciones del ser profesor y los factores derivados del contexto familiar y social, influyen considerablemente en la decisión de elegir formarse como docente. Y que, al tener el primer acercamiento con la profesión a través de las diversas actividades académicas dentro de la escuela normal, le impactan, desilusionan, desertan o les es muy difícil cambiar, retardando la construcción de la identidad profesional; no obstante, los primeros acercamientos con la realidad en el jardín de niños las impacta al grado de surgir el interés por la profesión; lo anterior nos refiere a un total activismo.

Así como también, los docentes normalistas, juegan un papel ineludible en la construcción de la identidad profesional de las estudiantes de la LEPree. Sin embargo, el perfil profesional del 80% de los docentes se derivada de una carrera universitaria, por lo tanto, pierden credibilidad de los estudiantes por no contar con la experiencia de trabajar en un jardín de niños.

Es necesario reconocer jerárquicamente que las estrategias de aprendizaje como: las jornadas de observación, las actividades de ayudantía, las prácticas y la última actividad académica de práctica profesional, el análisis de textos académicos, la relación e interacción con sus iguales, así como algunos docentes que refieren las estudiantes “les dejan huella” han posibilitado que las creencias incipientes cambien y que diferenciadamente las estudiantes vivan un proceso para construir su identidad profesional.

REFERENCIAS

- Alarcon, T. O. (2014). Creencias sobre el aprendizaje del inglés en la formación Inicial Docente. *Educere*, 473-482.
- Aròstegui Plaza, J. (2013). El desarrollo de la Identidad Profesional del Profesorado: el caso del especialista de música. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 145-159.
- Asension, M., & Ruiz de Mguel, C. (2017). Medidas y evaluación de as creencas sobre la formación de los maestros en formación. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.*, 79-91.
- Bolivar, A., & Ritacco, M. (2012). Identidad Profesional de los directivos escolares en España. Un Enfoque biográfico Narrativo. *Revista electrónica interuniversitaria educacional, Formación de profesores.*, 57-86.
- Boud & Cohen. (2011). *El Aprendizaje a partir de la experiencia*. España: Narcea.
- Cohen, B. (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia*. Madrid: Narcea.
- Dubar, C. (2001). Trayectorias ocupacionales y Mercado de trabajo. *Revista Latinoamericana Estudios de trabajo*, 5-15.
- Elias, M. E. (2016). La construcción de identidad profesional en los estudiantes del profesorado de educación primaria. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 335-365.

LOS ASPECTOS QUE CONTRIBUYEN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN EDUCADORAS DE PREESCOLAR INDÍGENA

Dulce Yanelly Alonso Ramirez
dulce_yanelly@hotmail.com
Universidad Pedagógica Nacional

RESUMEN

La identidad es un constructo que ha llamado la atención por el registro de una vida contemporánea emanado de los diferentes cambios sociales, económicos, políticos y culturales, por lo que se considera que las docentes de educación preescolar indígena enfrentan procesos en la construcción de su identidad de manera continua y permanente, y que hay significados o experiencias que contribuyen a esa configuración.

Para la realización de este trabajo se presenta el reporte parcial de la investigación, en base a un estado del arte y el apoyo de referentes teóricos de acuerdo con la teoría de la acción social; posteriormente mediante la investigación cualitativa, y el enfoque biográfico narrativo se recuperan las voces de tres

docentes de preescolar de educación indígena en el Valle del Mezquital y se hace un trabajo de sistematización y análisis de datos, rescatando los siguientes hallazgos: el aspecto biográfico y la identidad docente entre discursos y realidades (en proceso); y por último, la cultura vista desde el habitus y el ethos.

No cierro el presente trabajo de investigación, ya que aún hay una constante depuración, trabajo arduo y minucioso para construir el corpus de la investigación y la elaboración total del informe final y/o tesis.

PALABRAS CLAVE: Identidad docente, preescolar indígena, biográfico narrativo, cultura.

INTRODUCCIÓN

Los cambios constantes dentro de la sociedad generan transformaciones no solo en lo material sino también en las estructuras sociales, culturales, políticas, económicas, entre

otras. Estos cambios también son reflejados en el campo educativo ya que las políticas, la economía, lo laboral, y muchos aspectos más se mueven y al haber una movilidad los actores también sufren cambios.

La inquietud que hoy se mueve dentro del magisterio, es precisamente pensando en la movilidad y los cambios que viven los individuos dentro de una sociedad, de aquellos actores que participan en el campo educativo y que con estos cambios sociales se ha tenido la necesidad de construir una identidad docente.

En educación indígena, la identidad docente de igual manera se va reconstruyendo, debido a estos cambios sociales: políticas educativas (Educación bilingüe, Educación bilingüe bicultural y Educación Bilingüe Intercultural, diferenciándose cada una por la concepción de diversidad adoptado: como problema, como recurso o como derecho), a la diversidad que existe en el ingreso de docentes al nivel, a la formación inicial y continua que prevalece o que hace falta para la preparación académica, y al contexto cultural donde ellos laboran.

Por lo tanto, para conocer y explorar acerca de este objeto de estudio dentro del nivel de preescolar indígena, se plantea el siguiente problema: ¿Qué aspectos de la vida de las educadoras de preescolar indígena contribuyen a la construcción de la identidad docente?

Los objetivos de investigación que se han trazado se refieren a los aspectos que se desean indagar y conocer:

Objetivo general

- Interpretar los significados y experiencias que contribuyen en la construcción de la identidad docente en las educadoras de preescolar indígena.

Objetivos específicos

- Recuperar los relatos de vida de las educadoras para interpretar como es que construyen su identidad docente.
- Identificar, a través de los relatos de vida, aquellos significados construidos durante los procesos de socialización.
- Identificar, a través de entrevistas biográficas, la manera en qué miran al nivel, a las educadoras y a sí mismas como maestras.
- Identificar los imaginarios que mueven las construcciones de la identidad docente.

Por lo que dicha ponencia tiene como propósito presentar el reporte de la investigación desarrollada, en donde la identidad de un docente es un aspecto fundamental, ya que este actor de la enseñanza cuenta con una gama de significaciones que ha ido acumulando a través de su vida y por lo tanto da pie a tener una forma de ser, de pensar y de hacer, así como de cambiar constantemente.

La intención de la investigación es comprender lo que sucede con las educadoras desde un punto de vista objetivo, por lo tanto, las aportaciones que se forjen permitirán documentar procesos y relatos de vida de educadoras en el nivel indígena, que apoyarán a comprender la construcción de la identidad docente, analizada desde lo individual y lo relacional, que podrán beneficiar a otras docentes en el proceso de construcción por una identidad docente en educación preescolar indígena y comprender su práctica docente.

Por lo que dicha ponencia se desarrolla desde los siguientes apartados: primero, da apertura a conocer los referentes teóricos, y la construcción del estado del arte; segundo, da a conocer la estrategia metodológica empleada, en este aspecto, se identifica el enfoque cualitativo y el método biográfico narrativo; y por último, se presenta el análisis de los datos de manera vertical y horizontal para la identificación de hallazgos, por lo que permite presentar el avance parcial del informe de investigación. También se presentan algunas reflexiones en torno al trabajo de investigación realizado donde se da muestra de lo que se ha hecho y de lo que falta por hacer y se da cierre con las referencias bibliográficas que apoyaron este escrito.

REFERENTES TEÓRICOS Y EL ESTADO DEL ARTE

Investigar la identidad se deriva de las nociones que se tenían desde un inicio, en el supuesto de que cada individuo posee una sola identidad que lo define sin tomar en cuenta el tiempo y el espacio, es decir, se es así por esencia, se tiene una forma de ser y un carácter determinado, sin embargo, esta visión tan lineal exigió indagar más acerca del tema.

Poco a poco se fue dando apertura a diferentes formas de mirar la identidad, en los últimos años, el estudio sobre este tema ha cobrado mayor interés derivado de los cambios sociales, económicos, políticos, culturales, entre otros; esto quiere decir que la identidad se construye y reconstruye constantemente, que no es estática y que fluye; Bauman (2000) considera que todo cambia de un momento a otro, que no se está comprometido con nada para siempre, que se es flexible, esto conlleva a crear una situación líquida¹ y que “la identidad es un nombre dado a la búsqueda de salida de esa incertidumbre” (Bauman 2003:41).

Por su parte, Hall (1996), considera que las identidades son construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzadas y antagónicas; sin embargo, es importante tomar en cuenta los procesos de socialización porque contribuyen a la configuración de la identidad de un sujeto.

Esta información, hace pensar, entonces que la identidad es el resultado, estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización, que conjuntamente, construyen a los individuos (Dubar, 2002), es

¹ Bauman (2000) hace la analogía con un vaso de agua en el que con el más ligero empujón cambia la forma del agua.

decir, que es un proceso personal pero también relacional, en este sentido, a partir de una teoría de la *acción colectiva*,² “la identidad de un actor social emerge y se afirma solo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social” (Giménez, 2006:4).

Berger y Luckman (2001) consideran que la persona es introducida al mundo social con una carga cognitiva y emocional impuestas a través de roles y actitudes de otros significantes y que en su mayoría son internalizadas y apropiadas por él, por lo tanto, la influencia familiar transmite una cultura, formas de ser, costumbres y tradiciones; en segundo lugar, la socialización secundaria donde las instituciones emergen en la consolidación de interpretaciones, comportamientos e imágenes, como elementos de identidad reflejados en la interacción social.

De modo que la cultura está estrechamente relacionada con la identidad de los sujetos; por citar un caso, Bourdieu considera una cultura individual, y refiere a las teorías de “capital humano”. Otro autor, Giménez, considera que hay tres sentidos básicos del concepto de cultura: como estilo de vida, como comportamiento declarativo y como corpus de obras valorizadas.

Por lo tanto, estos procesos de interacción social convergen y se van adquiriendo significados y una carga simbólica muy fuerte derivados de una socialización, en este sentido el sujeto que es único por sus características individuales va creando vínculos y relaciones con otros sujetos en el ambiente social.

Hasta el momento se ha referido a la identidad biográfica y relacional, sin embargo qué pasa con la identidad docente, los docentes que trabajan en las comunidades indígenas deben de ser los primeros convencidos de su identidad y del valor que ésta posee, puesto que no basta con ser originario de una comunidad indígena, conocer la cultura y hablar la lengua; como tampoco es suficiente con haber obtenido un título de Licenciado en Educación Indígena, o Intercultural, para ejercer una práctica educativa intercultural exitosa, esta situación sería en el mejor de los casos, y ¿qué pasa con aquellas educadoras con formación indistinta? Un supuesto sería que hay aspectos más allá que contribuyen a la construcción de la identidad docente.

Vaillant (2007) considera a la temática de la identidad docente refiriendo en el cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo y a cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción. También guarda relación con la diversidad de sus identidades profesionales y con la percepción del oficio por los docentes mismos y por la sociedad. La identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad.

² Ésta se concibe como un conjunto de prácticas sociales que: (a) involucran simultáneamente a cierto número de individuos o – en un nivel más complejo – de grupos; (b) exhiben características morfológicas similares en la contigüidad temporal y espacial; c) implican un campo de relaciones sociales, así como también d) la capacidad de la gente involucrada para conferir un sentido a lo que está haciendo o va a hacer (Giménez, 2006: 20).

En un segundo momento, la construcción del estado del arte tiene un sentido ya que te permite un acercamiento en el mundo del conocimiento y el gran bagaje de temas y del campo educativo, llevar a cabo este proceso de indagación ha permitido conocer y percatarse de los diferentes aportes que se relacionan con el tema de estudio y por ende ha permitido abrir la mirada, pensar y reestructurar los esquemas ante nuevas perspectivas.

Para desarrollar este apartado, se tomaron en cuenta los estados del conocimiento³ del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en la cual se encontraron referentes de estudios consolidados en donde se muestran diferentes temáticas, perspectivas y procesos. Este acercamiento me ha permitido conocer de manera general los temas que se han estudiado y por otro lado, se han podido identificar aquellas investigaciones que están relacionados con el objeto de estudio, haciendo mención que fueron consultados los de la década de 1992-2002 y actualmente 2002-2011.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Una vez que se tiene el objeto de estudio definido es necesario poder establecer el enfoque con el cuál se piensa desarrollar la investigación, ya que “la estrategia o el paradigma que se adopte depende en gran medida del objetivo que uno se propone en la investigación que se emprende” (Husén 1988:52).

Por lo tanto, la investigación a emprender está enmarcada en el enfoque cualitativo, Taylor y Bogdan consideran que la investigación cualitativa es “aquella que traduce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1986:20) en este sentido, este enfoque abre pauta para hacer interpretaciones tomando en cuenta “el detalle y el contexto” (Mason, 1996:4), o como plantea Silverman (2005) que este tipo de investigación permite emplear los datos <naturales> mediante la interacción secuencial en donde se desenvuelven los significados de los participantes, o como lo refiere Masrshall y Rossman (1999) es pragmática, interpretativa y se asienta en la experiencia de las personas.

Una vez ubicado el enfoque, es pensar en el método a utilizar Vasilachis (2016) considera a los métodos cualitativos como la constitución de un modo particular de acercamiento a la indagación, una forma de ver y una manera de conceptualizar para conceptualizar e interpretar la realidad.

³ Rueda (2003) ofrece una definición formal de este como: [...] El análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado para permitir identificar los objetos de estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teórico-metodológicas, tendencias y temáticas abordadas, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción. (p. 4)

Para establecer un método, no se puede perder de vista lo que se pretende lograr, por lo que es necesario establecer una base que genere una interacción recíproca entre la investigación y el investigador. Con esto se quiere dar a entender que si la investigación tiene como objetivo identificar e interpretar los significados y las experiencias que contribuyen en la construcción de la identidad docente en las educadoras de preescolar indígena, se estaría pensando en un tipo de investigación con cuestiones subjetivas por lo que resultaría útil e interesante recuperar testimonios, acontecimientos y valoraciones que hace el propio sujeto de su existencia.

Por lo tanto, el método biográfico narrativo será la forma por la cual se estará buscando la manera de acercarse a esa realidad, Bolívar considera que “contar las propias vivencias y <leer> (en el sentido de <interpretar>) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación” (Bolívar, 2002:3).

Ahora ¿por qué este método y no otro?, porque el método biográfico narrativo tiene características que dan pauta a entender fenómenos y procesos desde la autointerpretación en la narración de los agentes, porque el hecho de centrarse en su vida profesional no deja de tomar en cuenta su vida personal y porque dentro de un contexto educativo se pueden recuperar las voces de agentes con visiones, significados y experiencias diversas.

Es necesario conocer y diferenciar que dentro de este método se maneja los relatos de vida y las historias de vida. Pujadas (1992) refiere, a la primera, como a la historia de una vida tal y como la persona que la ha vivido la cuenta, mientras que la segunda, es el estudio de un caso referido a una persona dada, en donde no solo se toman en cuenta los relatos de vida si no también cualquier otro tipo de información, como pueden ser documentos adicionales, para la reconstrucción de la forma más exhaustiva y objetiva posible.

En este caso, se recuperará relatos de vida a través de entrevistas biográficas, Bolívar, Domingo y Fernández (2001) consideran que también puede llamársele narrativa a medida que un entrevistado es inducido a que construya la propia narración de su vida. En este caso, es una oportunidad para dar sentido a su vida y producir una identidad ya que se pueden combinar los hechos de su existencia y las posiciones internas de éstos.

En resumen, bajo un enfoque cualitativo y el método biográfico narrativo, la presente investigación tomara rumbo con los relatos de vida que se recuperen a través de entrevistas biográficas que se realicen a los sujetos que sean seleccionados para recabar la información empírica necesaria.

En un segundo momento, se lleva a cabo el trabajo de campo, pero ¿Qué es el campo? Guber (2004) lo considera como un referente empírico, es decir, la porción de lo real que se pretende conocer, “el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos

que lo construyen” (Guber, 2004:83) por lo tanto es el investigador quien toma la decisión para elegir su materia prima y la información necesaria.

En este sentido, se entra al campo desde la elaboración de un anteproyecto en donde se plasman los primeros supuestos y nociones con respecto a la identidad docente ya que a partir de este momento se elige una “porción de la realidad” que se atiende a través de la incorporación de un bagaje teórico y una constante problematización para llevar a cabo la reconstrucción del proyecto de investigación.

Posteriormente, una vez definido el objeto de estudio, sus respectivos planteamientos, el enfoque, el método y la técnica a utilizar se da paso a delimitar con mayor precisión la unidad de estudio y la unidad de análisis⁴ y para esto se tuvo que fijar criterios de selección:

- Primero, el proyecto fue eje esencial ya que a partir de los supuestos tanto teóricos como empíricos orientaron los criterios de selección para el trabajo de campo posterior.
- Por otro lado, definir el ámbito físico y espacial, es hacer referencia no solo del espacio geográfico sino de tomar en cuenta la parte sociológica, es decir, es derivado de la elección de un grupo humano, en este sentido, al campo educativo, con referencia a una unidad de estudio que tiene que ver con el nivel de educación preescolar indígena en la región del Valle del Mezquital.
- El punto anterior, planteado así pareciera que es un aspecto muy amplio, sin embargo, al definir los criterios para la selección de los actores de investigación el panorama cambia.

Los criterios de selección tienen relación con lo que se plantea en el proyecto, por lo que para elegir a los informantes se pensó en tres educadoras de preescolar indígena que cubrieran ciertas características como son: la de fungir su función docente frente a grupo, tomar en cuenta su formación y perfil académico, sus años de servicio a partir de tres en adelante, la experiencia que hace que hayan formado una representividad dentro del grupo al que pertenecen, la disposición por participar en el trabajo de investigación.

De esta manera, se dio continuidad con la elaboración de entrevistas biográficas, las cuáles fueron diseñadas para realizarse en dos momentos, el primero, tiene como propósito recuperar información de la persona con la finalidad de conocer sus datos generales en sus diferentes ámbitos personales y en el segundo momento, se plantea recuperar información específica de la persona con la finalidad de conocer, analizar e interpretar para el desarrollo del proyecto de investigación, en ésta segunda parte, la información gira en torno al ámbito personal, escolar y laboral, con preguntas que dieran inicio con los relatos de vida de las educadoras.

⁴ Guber (2004) considera a la unidad de estudio como el ámbito físico y espacial donde se llevará a cabo el trabajo de campo y a la unidad de análisis como a los actores o sujetos de investigación.

Con esta información se pudo recapitular un total de 170 cuartillas, de cinco entrevistas biográficas realizadas con una duración (contando ambos momentos) de una hora cincuenta minutos en promedio, de estas cinco se elegirán tres entrevistas biográficas para dar paso a la siguiente etapa del trabajo de investigación.

EL ANÁLISIS DE DATOS

Con la información recapitulada en las entrevistas biográficas realizada a tres educadoras de preescolar indígena, se caracterizó a las docentes a partir de la elaboración de líneas del tiempo para la reconstrucción de sus historias de vida, éstas dieron la posibilidad de recuperar significados y experiencias tanto positivas como negativas que posteriormente fueron codificadas en un cuadro de fases temáticas, en donde se organizó la información por etapas cronológicas y de organizar la información de acuerdo a una identidad biográfica y una relacional, poniendo siempre en tensión la identidad docente.

Posteriormente, se elaboró una sábana con cada etapa cronológica de los cuadros de fases temáticas de cada uno de los sujetos para una revisión y análisis horizontal, esto dio pauta a identificar las recurrencias y hallazgos que dieron paso al trabajo de interpretación y el registro en el informe de investigación.

RESULTADOS

La identidad de una persona se forja mediante un proceso continuo y gradual, y para construir una identidad docente se requiere no sólo de un aspecto, sino que engloba toda una gama de significaciones durante las trayectorias personal, escolar y laboral; entonces, se puede decir que fue importante indagar en aquellos aspectos relevantes en donde las docentes de preescolar indígena, durante estos ámbitos, hayan tomado decisiones y tengan una forma de ser, pensar y hacer.

Los hallazgos encontrados dieron pauta para interpretar que la identidad docente se construye a partir de tres ejes principales: la contribución biográfica, entre discursos y realidades, y la cultura.

La primera y segunda, es un trabajo que está en camino. En cuanto al tercero, <<la identidad docente construida desde la cultura>> se desglosa a partir de dos aspectos

principales, el habitus⁵ y el ethos⁶. En el primero, se registra lo que tienen que aprender las educadoras cuando ingresan a preescolar indígena, y como van construyendo esa identidad a partir de prácticas, representaciones e imaginarios que tienen que ver con la maestra de preescolar y con la modalidad de educación indígena.

En el segundo aspecto, el ethos que las educadoras de preescolar indígena proyectan en cuanto a su tarea docente, es decir, en cómo es que asumen responsabilidades y compromisos, sin embargo, se resalta una transición entre la imagen de la maestra maternal hacia la maestra que se preocupa y se ocupa por su formación como profesional.

REFLEXIONES

Esta recapitulación llevada a cabo en este reporte ha permitido identificar lo que se ha hecho en torno a la investigación:

- Permitted percatarse que el trabajo está en una continua y permanente problematización, consolidar aspectos teóricos y metodológicos y proseguir con el análisis de datos para la interpretación de la construcción de la identidad docente.
- Se continúa el trabajo de la triangulación de los datos con las diferentes dimensiones sociales, teóricas y empíricas para construir el corpus de la investigación y la elaboración total del informe final o tesis.
- Tener presente la construcción de la identidad docente es tomar en cuenta los significados de su vida personal y relacional, y que estos median en su papel profesional, en su práctica docente y por ende, en la actitud que cada maestro desarrolle. Cuando se piense en ello, entonces podremos identificar el papel que tienen los maestros.

⁵ El habitus es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas. Y, en los dos casos, sus operaciones expresan la posición social en la cual se ha construido. En consecuencia, el habitus produce prácticas y representaciones que están disponibles para la clasificación, que están objetivamente diferenciadas [...] (Bourdieu, 2000a: 134-135, citado en Guerra Manzo, Enrique, Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: los conceptos de campo social y habitus. Estudios Sociológicos [en línea] 2010, XXVIII (Mayo-Agosto) : [Fecha de consulta: 9 de enero de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59820673003>> ISSN 0185-4186) .

⁶ "Se trata de un proceso que consiste en la construcción continua de conocimientos y aptitudes y de la facultad de juicio y acción que, a su vez, hacen posible a la persona tomar conciencia de sí misma y de su entorno que, a su vez, hacen posible a la persona tomar conciencia de sí misma y de su entorno y desempeñar su función social en el mundo del trabajo y en la vida pública" (Delors, 1996:108-110, recuperado en Yurén, T., 2005 "Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes" Análisis de dispositivos de formación de profesores, p. 21).

REFERENCIAS

- Ardoino, Jacques (1997) "La implicación" Tr. Patricia Ducoing. Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad. México: UNAM.
- Bauman, Zygmunt (2000) "De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad" p. 41, en Cuestiones de identidad cultural/compilado por Stuart Hall y Paul du Gay.-1ª. Ed.-Buenos Aires: Amorrortu, 2003.
- Berger y Luckman (2001) "La sociedad como realidad objetiva" pp. 165-204 en La construcción social de la realidad. Amarrortu: Buenos Aires.
- Bolívar, A. (2002) "¿de nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación", en Revista electrónica de investigación educativa, disponible en <http://redie.uabc.mx/redie/viewFile/49/91>
- Bolívar, Domingo y Fernández (2001) "La investigación biográfico-narrativa. Enfoque y metodología" Madrid, La Muralla
- Bourdieu, P. et al.: (1975) El oficio del sociólogo, México, Ed. Siglo XXI.
- COMIE, Estados del Conocimiento "Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011" Capítulo 3. La identidad de los maestros: construcción y rasgos identitarios Pp. 343-364 y Estados del Conocimiento, La Investigación Educativa en México 1992-2002 En volumen 2: Acciones, actores y Prácticas Educativas, Capítulo 6 Identidad Pp. 92-112
- Dubar, Claude (2002) Las crisis de las identidades. La interpretación de una mutación, Barcelona, Bellaterra.
- Giménez, Montiel, Gilberto (2002) "Paradigmas de identidad", Sociología de la identidad, México, UAM-Iztapalapa/Miguel Ángel Porrúa.
- Guber, Roxana (2004) "El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento" y "A dónde y con quienes" Preliminares y "Reformulaciones de la delimitación del campo" 83-119 en Ibid. El Salvaje metropolitano. Buenos Aires: Paidós.
- Guerra Manzo, Enrique, Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: los conceptos de campo social y habitus. Estudios Sociológicos [en línea] 2010, XXVIII (Mayo-Agosto) : [Fecha de consulta: 9 de enero de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59820673003>> ISSN 0185-4186
- Hall, Stuart (1996) "Introducción: ¿quién necesita <identidad>? P. 13-39 en Cuestiones de identidad cultural/compilado por Stuart Hall y Paul du Gay.-1ª. Ed.-Buenos Aires: Amorrortu, 1996.

- Husén, Törste (1988) "Paradigmas de la investigación en Educación: un informe del estado de la cuestión" 46-59 En Dendaluze Iñaki (Coor.) Aspectos metodológicos de la investigación educativa. Madrid: Narcea.
- Latapí, Pablo (2009) "¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro" pág. 55-75 En IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. México: COMIE.
- Marshall, C. y Rossman, G. (1999) Designing qualitative research. Thousand Oaks, California, Sage.
- Mason, J. (1996) Qualitative Researching. Londres, Sage.
- Pujadas, Juan José (1992) El método biográfico-narrativo: El uso de las historias de vida en ciencias sociales, Madrid, Centro de investigaciones sociológicas.
- Rueda, Mario. (2003). La investigación educativa en México 1992-2002. En Eduardo Weiss (coord.), El campo de la investigación educativa (pp. 3-15). México: SEP COMIE ESU.
- Silverman, D. (2005) "Instances or sequences? Improving the state of the art of qualitative research. Disponible en <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-30-e.htm>
- Taylor, S. R. y R. Bogdan (1986) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.
- Vaillant, D. (septiembre, 2007). La identidad docente. Conferencia presentada en el I Congreso Internacional "Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado", Barcelona, España.
- Vasilachis de Gialdino (2016) "La investigación cualitativa" 23-64 en Irene Vasilachis de Gialdino (Coord) Estrategias de investigación cualitativa España: Gedisa.
- Yurén, T. (2005). "Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes". En T. Yurén, C. Navia y C. Saenger, Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores (pp. 19-45). Barcelona-México: Pomares.

FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE LOS ALUMNOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA: CONOCIMIENTO, DISEÑO E IMPLEMENTO DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Ulises Olivares Bravo

vares23@hotmail.com

Fermín Sotelo Bahena

ferminsotelobahena@gmail.com

Arely Ruelas Angulo

arely.ruelas2012@gmail.com

Centro Universitario Villavicencio/

Escuela Particular Normal Superior del Estado

RESUMEN

La planeación didáctica es un instrumento que permite diferentes formas de intervención y mejora la actuación docente a partir de un conocimiento amplio de la malla curricular; también es una tarea que describe lo que se efectúa dentro y fuera del aula en tiempos específicos, estableciendo actividades y estrategias metodológicas para el desarrollo del aprendizaje, en otras palabras, orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los ámbitos de la educación. Lo anterior se construye desde la formación docente con el objetivo de consolidar conocimientos y habilidades en torno a la planeación y evaluación de la enseñanza, no obstante,

hemos identificado deficiencias en los alumnos de quinto semestre de la licenciatura en Educación Física de la Escuela Particular Normal Superior del Estado.

Lo que nos ha llevado a generar una estrategia de atención ante las deficiencias detectadas sobre el conocimiento, diseño e implemento de la planeación didáctica, empleando la investigación acción como metodología central para su atención.

PALABRAS CLAVE: Licenciatura en educación física, planeación didáctica, investigación acción, perfil, parámetros e indicadores.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una de las características del perfil de egreso del Licenciado en Educación Física de las Escuelas Normales es que cuente con las competencias didácticas que le permitan la identificación de las necesidades específicas de los alumnos que tenga a su cargo, para impulsar su desarrollo motriz de una manera óptima; por ello en el mapa curricular de esta licenciatura se estableció como asignaturas la “Formación común del educador físico”, las denominadas “Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje I y II”. En estas materias se espera que los futuros docentes de educación física obtengan [...]

un amplio y sistematizado estudio de la planeación y la evaluación, como procesos vinculados entre sí, para desarrollar el trabajo docente en los distintos niveles y grados de la educación básica, además de revisar los aspectos de organización que permiten el pleno aprovechamiento de los recursos didácticos y el uso efectivo del tiempo escolar (SEP, 2002).

En otras palabras, se busca que planifiquen y evalúen actividades de enseñanza que den respuesta a necesidades y características de los alumnos sin perder de vista el uso de recursos didácticos y el uso efectivo del tiempo de la clase en cuestión. Esta asignatura que se divide en dos cursos, se abordan en el cuarto y quinto semestre de la carrera; en el primer curso se encuentra la planeación como un recurso de enseñanza en el que plasme actividades para atender los propósitos y temas, así como a seleccionar los recursos y las formas de evaluación más adecuados para el desarrollo de una o varias sesiones, en donde se presenten actividades que representen desafíos o problemas adecuados a sus posibilidades y que, asimismo, estimulen el desarrollo cognitivo, físico, psicomotriz y de relación social (SEP, 2002).

En el segundo curso, se abordan actividades orientadas a que los estudiantes identifiquen diversas estrategias para evaluar en los niños y adolescentes de educación básica la adquisición de conocimientos y habilidades; es decir se busca que los licenciados en educación física comprendan que la evaluación es un proceso permanente que aporta información sobre los avances y dificultades que experimentan los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje, pero también acerca de las dificultades que enfrenta el maestro al enseñar.

Desde esta perspectiva se pretende entender que la evaluación se realiza en distintos momentos y con propósitos específicos para la toma de decisiones y que no se reduce a la asignación de calificaciones. En otras palabras, el segundo curso se dirige al estudio de los elementos formalizados de la planeación didáctica y la evaluación, a las competencias que pueden desarrollar los estudiantes normalistas para integrar conocimientos y experiencias que han adquirido durante su formación, y al diseño y aplicación de los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, primero en las prácticas escolares y después en su vida profesional (SEP, 2002).

Como se puede leer hasta aquí, los dos cursos respectivos a la asignatura de “Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje I y II” fortalecen su formación pedagógica pero además se vincula con las asignaturas de Observación y Práctica Docente II y III.

No obstante, se encontró que los estudiantes que actualmente cursan el 5to semestre del grupo "A" de la Lic. En educación física, tienen dificultad para organizar su planeación didáctica. Al ser un grupo que cursó el primer ciclo de la asignatura de planeación de la Enseñanza y Evaluación del aprendizaje I en el semestre anterior, se reconoció que no lograron consolidar en su momento los conocimientos en torno al diseño, estructuración y puesta en práctica de una planeación didáctica.

Posiblemente mediante la incorporación de un formato de planeación que integre cuestiones normativas, teóricas y prácticas al interior de la asignatura de Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje II, los alumnos logren conocer e implementar los conocimientos planteados en el objetivo de la asignatura.

Lo anterior como una acción emergente para que los alumnos cursen la asignatura en turno y coadyuvar al refuerzo de las asignaturas ya referidas en párrafos anteriores, planeación de la enseñanza y evaluación I y II, así como también para dar respuesta a los requerimientos del desempeño docente y que le permita al futuro docente en Educación Física: ingresar, permanecer, promocionarse o ser reconocido por méritos, con base en el Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes cuyo objetivo es favorecer una práctica profesional que propicie los mejores logros de aprendizaje en los alumnos de educación básica (SEP, 2018).

MARCO TEÓRICO

Para Díaz Barriga y Hernández (2010) la planeación didáctica es una herramienta que permite al docente organizar el pensamiento y la acción, ordenar la tarea, estimular el compartir, el confrontar; lo ayuda a establecer prioridades, a concientizarse sobre lo que se va a enseñar, a la distribución del tiempo para el desarrollo de sus actividades. Desde esta perspectiva planificar es una tarea y una herramienta de anticipación, que orienta los procesos de enseñanza y de aprendizaje a partir del establecimiento de actividades y estrategias metodológicas.

Actualmente en la práctica profesional, la planeación didáctica se establece desde la normativa determinada por la vigente Reforma Educativa de la Educación Básica, y se enuncia en el Perfil, Parámetros e Indicadores (SEP, 2018) como una dimensión esencial que el docente de Educación Física debe emplear para el desarrollo de su función.

La dimensión uno hace mención que el profesor debe conocer a sus alumnos, saber cómo aprenden y lo que deben aprender; específicamente en el indicador 1.2.3 se hace referencia sobre la atención a las necesidades e intereses de los alumnos para favorecer su aprendizaje, lo anterior es el punto de partida para el diseño e implemento de la planeación didáctica; lo que permite la organización y evaluación de la intervención docente el cual se fortalece con lo establecido en los siguientes indicadores correspondientes a la dimensión dos: indicador 2.1.3 el cual hace alusión a la identificación e implemento de actividades que le permita a los alumnos desarrollar habilidades cognitivas; indicador 2.2.1 en el que se distinguen las estrategias para lograr que los alumnos se involucren en las situaciones de aprendizaje (SEP, 2018).

Si bien es cierto que la dimensión dos habla en su totalidad de la planeación didáctica, desde nuestra perspectiva lo anterior es solo un ejemplo que permite ubicar al lector en una analogía que hemos establecido entre el formato de planeación propuesto en párrafos posteriores y la normatividad vigente.

METODOLOGÍA

El proceso metodológico del presente trabajo es de corte cualitativo que según M. Paz Sandín [...]

es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.

También se consideró que el estudio fuese de carácter documental y exploratorio; llevándose en dos momentos: en el primer momento se exploraron diversos documentos relacionados con la normatividad vigente en la educación básica, así como también planes y programas de estudios vigentes de la Licenciatura en Educación Física 2002; en el segundo momento se consultaron referencias teóricas sobre la planeación didáctica y la intervención docente.

Posteriormente se derivó en una intervención que determinó acciones para la atención de las necesidades detectadas, en este caso, la falta de conocimiento, diseño e implementación de lo que implica desarrollar una planeación didáctica por parte de los alumnos que cursan el 5to semestre de la Licenciatura en Educación Física. Por lo tanto, este trabajo se puede establecer en el proceso investigativo de la investigación acción.

De acuerdo con Sandín la investigación acción se orienta a la práctica educativa, en otras palabras, para esta autora la investigación no es la acumulación de conocimientos sobre enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, ésta aporta información que guía la toma de decisiones, así como los procesos de cambio para la mejora de esta (Sandín, 2003).

Es un proceso metodológico que permite al investigador desarrollar una serie de pasos para detectar y focalizar necesidades, mismas que se atienden a partir de la determinación de acciones establecidas en un programa específico, en donde la toma de decisiones cumple un papel fundamental para la intervención que se realice.

Con base en lo dicho por la misma autora las actividades implicadas en el ciclo de la investigación-acción son las siguientes: identificación de una preocupación temática y planteamiento del problema; elaboración de un plan de actuación; desarrollo del plan y recogida de datos sobre su puesta en práctica y; reflexión, interpretación de resultados, replanificación (Sandín, 2003). A continuación, se describen las actividades que se llevaron a cabo en la presente intervención.

Identificación de una preocupación temática y planteamiento del problema.

Como una parte fundamental al impartir cátedra en la Lic. En Educación Física en la Escuela Particular Normal Superior del Estado de Morelos, los docentes establecemos estrategias de evaluación formativa, entre las que se encuentran en un primer momento la exploración de los conocimientos previos, creencias e inclusive ausencias que los alumnos poseen. En ese sentido al impartir el curso Planeación y Evaluación de la Enseñanza II se determinó llevar a cabo una evaluación diagnóstica que consistió en la aplicación de un examen en formato físico, constituido por 10 reactivos de opción múltiple y cinco de respuesta construida.

La totalidad de los reactivos exploró el nivel de apropiación de los alumnos de la licenciatura sobre los conceptos de planeación didáctica, recursos y formas de evaluación y; cómo seleccionan estos últimos en función de las necesidades específicas de los alumnos. También se valoró el reconocimiento de los elementos básicos de la planeación didáctica y la manera en cómo se pueden organizar para su redacción. En decir, el contenido del examen se basó en el propósito y tópicos del curso anterior de la asignatura, explorando el nivel alcanzado de los alumnos.

Elaboración de un plan de actuación. Posterior a los resultados obtenidos, ya referidos en párrafos anteriores, se elaboró junto con el profesor de las asignaturas de Observación y Práctica Docente II y III un plan de actuación en el que se estableció como prioridad principal que los alumnos de la Licenciatura en Educación Física conozcan, diseñen e implementen una planeación a partir de un formato preestablecido por el Consejo Nacional para el Desarrollo de la Educación Física y el Deporte en la Educación Básica (CONDEBA).¹

Consideramos que este formato cumple con los aspectos requeridos para el diseño e implemento de una planeación didáctica, además de que encontramos correlación entre sus secciones y aspectos que lo conforman con algunos de los indicadores establecidos en la dimensión uno y dos del documento Perfil, Parámetros e Indicadores vigente 2018-2019

¹ El consejo Nacional para el Desarrollo de la Educación Física y el Deporte en la Educación Básica (CONDEBA), surge como una iniciativa para fortalecer los aspectos deportivos de la Educación Básica, teniendo en cuenta que se constituye por responsables de la Educación Física (CONADE, 2018).

(SEP, 2018), así como también con algunos referentes teóricos que hacen mención a los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos; a continuación se presenta el formato en cuestión.

Ilustración 1. Formato de Planeación Didáctica 1.

Nombre del Profesor:		Entidad:	
Grado:	No. Bloque:	Título del Bloque:	
Competencia que se favorece:			
Aprendizajes esperados:		Contenidos:	
Rasgos a evaluar en la Secuencia Didáctica:			
.			

DESGLOSE DIDÁCTICO

Sesión 1		
Inicio	Desarrollo	Cierre

Como se puede observar en la imagen anterior, el formato de planeación didáctica seleccionado se conforma de **Datos de Identificación**: nombre del profesor, entidad, grado en el que se desarrollará, número y título del bloque a trabajar; continua con la descripción de **Elementos Curriculares**: competencia que se favorece, aprendizajes esperados, contenidos, rasgos a evaluar en la secuencia didáctica, estrategias didácticas, estilos de enseñanza, acciones con las que promoverá la participación de los alumnos, materiales didácticos y observaciones; y finaliza con la especificación de las actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación a implementar por sesión distribuidas en un Inicio, Desarrollo y Cierre, esto último denominado **Desglose Didáctico** o también conocido como secuencia didáctica.

Las tres secciones toman en consideración los aspectos que los alumnos de la licenciatura debieron de haber alcanzado en el curso anterior a éste, a su vez, retoma aquellos que se abordan en el curso actual.

Desarrollo del plan y recogida de datos sobre su puesta en práctica. La acción principal que se desarrolló para atender la problemática detectada fue que los alumnos de la Licenciatura en Educación Física diseñen e implementen con el formato propuesto una planeación didáctica en una escuela primaria, obteniendo de la misma evidencia fotográfica y evaluación de su ejecución avalado por el Directivo de la escuela. Para ello se organizó el grupo en equipos estructurados y con roles bien definidos, orientados a resolver las actividades planteadas desde la colaboración entre ellos.

Reflexión, interpretación de resultados, replanificación. Se solicitó a los alumnos que elaboraran un texto reflexivo sobre la implementación de su práctica. En dicho texto se esperaba leer los alcances y limitaciones que los alumnos tuvieron al diseñar su planificación en el formato propuesto, así como las áreas de oportunidad detectadas durante la puesta en práctica.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN


Como ya se mencionó para el fortalecimiento de los conocimientos en planeación y evaluación de los alumnos de la licenciatura en Educación Física, se seleccionó un formato de planeación didáctica empleado por docentes, directivos y supervisores del estado de Morelos durante el XXI Concurso Nacional de la Sesión de Educación Física 2018 (fase estatal), del Consejo Nacional para el Desarrollo de la Educación Física y el Deporte en la Educación Básica (CONDEBA).

Con el cual se les solicitó que identificarán las necesidades de los alumnos que iban a atender y lo describieran en un diagnóstico o perfil grupal, posteriormente se les solicitó que analizaran sus datos cualitativos y cuantitativos para la toma de decisiones en cuanto al diseño y construcción de la planeación en función de las necesidades detectadas.

Posteriormente se redactó la propuesta didáctica en el formato proporcionado y se implementó en las escuelas donde realizan su práctica docente, para finalizar con la reflexión de la misma, es decir su limitaciones, alcances, dificultades y áreas de oportunidad.

Derivado de este ejercicio se logró que los alumnos de la Licenciatura en Educación Física identificaran el Perfil, Parámetros e Indicadores (PPI) del docente, teorías del desarrollo y del aprendizaje, así como elementos básicos de una planeación didáctica: tiempo, momentos y recursos. En las siguientes imágenes se muestran los resultados señalados.

Ilustración 2. Identificación y señalamiento de Perfiles, Parámetros e Indicadores por dimensión.



XXI CONCURSO NACIONAL DE LA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA HIDALGO 2017
SECUENCIA DIDÁCTICA PRIMARIA

Nombre del Profesor: LEF. ULISES OLIVARES		Entidad: MORELOS	
Nombre del Profesor: BRAVO			
Grado: 3o.	No. Bloque: III	Título del Bloque: 1,2,3 , probando , probando	
Competencia que se favorece: Expresión y desarrollo de las habilidades y destrezas motrices básicas.			
Aprendizajes esperados: Controla sus habilidades motrices (salto, carrera, bote, giro) para reconocer lo que es capaz de hacer y aplicarlo en acciones de su vida cotidiana.		Contenidos: Diferenciación de las habilidades motrices que se derivan de su propio cuerpo y las que implican el manejo de objetos. Exploración de las habilidades motrices, dentro de los juegos y actividades diarias. Valoración del desempeño en las diferentes situaciones en las que se desenvuelve.	
Muestra un auto concepto positivo a partir del incremento en sus habilidades y las relaciones con sus compañeros			

Ulises Ayer
Dimensión 1
Parámetro 1.1
Indicador 1.1.1 Identifica los aspectos fundamentales de los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos del nivel educativo

[Responder](#) [Resolver](#)

- Ulises** Dimensión 1 ▾
- Ulises** Dimensión 1 Parámetro 1.1 ▾
- Ulises** Dimensión 1 ▾

(Elaboración: fuente propia, 2019).

El alumno identificó la dimensión y el parámetro del (PPI) en relación al programa de estudio, conoce el proceso de desarrollo y aprendizaje que los estudiantes van obteniendo de acuerdo al grado escolar.

Ilustración 3. Identificación y señalamiento de las Teorías del desarrollo y del aprendizaje.

1a. Evaluación: Recuperando conocimientos previos de manera cognitiva, en base a preguntas.

Actividades que predisponen al alumno para el desarrollo de la sesión:

Calentamiento: Jugar al Cazador: Los alumnos se moverán como lo hacen diferentes animales, cuando el profesor diga "Ahí viene el cazador" los alumnos tendrán que acostarse en el suelo. Recuperando conocimientos previos de manera práctica (motriz)

CONSIGNA: ¡¡¡¡Atención!!!! 3*!!!!

Medusa Peligrosa: Los alumnos se desplazan por la cancha evitando ser tocados por la "medusa"

Serpientes y Escaleras de Números: Se forman equipos de 3 integrantes cada uno. Un integrante del equipo tendrá un dado, lo lanzara y el número que salga es el número de aros que deberá que saltar. Correrá y marcará el número en el papel, debe regresar a formarse, el otro compañero lanza el dado, sumando la cantidad con la anterior.

Pasar el Río: En la misma formación, cada uno con un aro los alumnos tendrán que pasar al otro extremo de la cancha, pero sin dejar de estar dentro del aro.

Transportar la Pelota: formación de 3 integrantes se tendrá que transportar la pelota por dentro de la cancha.

Cuerda Inteligente: Continuando con la formación, un integrante del equipo tendrá un dado, lo lanzara, y el número que caiga es el número de veces que tendrá que brincar la cuerda.



Miriam

Los alumnos se encuentran en la etapa de operaciones concretas con base en Jean Piaget. En donde la seriación funge en la identificación de los números y después realizaron la suma.

(Elaboración: fuente propia, 2019).

En la medida en que alumno conoce las teorías del desarrollo y del aprendizaje, identifica en los alumnos cómo aprenden y su desarrollo dentro del plano motriz.

Ilustración 4. Identificación y señalamiento de los elementos básicos de una planeación didáctica tiempo, momentos y recursos.

Estrategias Didácticas: Juegos Cooperativos		
Estilos de Enseñanza: Mando Directo Resolución de Problemas Descubrimiento Guiado	Acciones con las que promoverá la participación de los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> • Crear un ambiente de aprendizaje óptimo que le permita al educando participar de manera activa y en confianza. • <u>Felicitar</u> y destacar a quien participa o propone. • Exaltando los logros de los menos hábiles. 	<p> Miriam Se aceptan propuestas de los alumnos si son acordes con el propósito de la sesión.</p>
Materiales Didácticos: Pelota Tamaño Grande Pelotas Tamaño Normal Tableros de Serpientes y Escaleras Crayones Aros Cuerdas Stickers Tablero Desempeño	Observaciones: Se aceptarán propuestas siempre y cuando vayan acorde con el propósito de la sesión. La música solo se utilizará de apoyo.	<p> Miriam Las actividades planteadas son acorde a las características del alumno para realizar las actividades de la secuencia didáctica y poder cumplir con la intención pedagógica.</p>

(Elaboración: fuente propia, 2019).

El estudiante de la licenciatura en Educación Física tiene claro la manera de concebir las potencialidades del aprendizaje motor de los alumnos, a partir de la participación y la práctica dentro de la sesión de Educación Física consolidando los aprendizajes y las conductas motrices.

RESULTADOS

Los alumnos de la licenciatura en Educación Física:

1. Lograron identificar las dimensiones y los indicadores en el formato propuesto para la elaboración de una planeación didáctica.
2. Construyeron puentes conceptuales entre las teorías del desarrollo y del aprendizaje, la edad y las necesidades detectadas.
3. Identificaron los elementos básicos de una planeación didáctica, tiempo, momentos y recursos.
4. Fortalecieron los conocimientos y las habilidades desarrolladas en la asignatura de observación y práctica docente actual.
5. Tomaron decisiones para el desarrollo de las actividades de aprendizaje, uso del tiempo y recursos empleados.
6. Comprendieron la diferencia entre acreditar, calificar y evaluar.
7. Consiguieron autoevaluar su práctica docente en el diseño e implemento de su planeación.

8. Vincularon su práctica educativa con otras asignaturas de educación básica, ejemplo, español, matemáticas, geografía e historia.

CONCLUSIONES

La intervención didáctica pertinente en una clase de educación física implica una selección de estrategias de enseñanza, así como su aplicación, con la finalidad de alcanzar el aprendizaje esperado seleccionado para atender las necesidades detectadas con anterioridad y descritas en el diagnóstico respectivo. Como ya se mencionó, al llevar a cabo la planeación didáctica el docente pronostica que las actividades den respuesta a las necesidades de los alumnos que atiende, permitiendo conocer sus aprendizajes previos para determinar las estrategias didácticas que utilizará, los estilos de enseñanza que atenderán, el material didáctico que ocupará y la forma en que evaluará. El docente debe de propiciar que lo que enseña sea significativo para el alumno.

A partir de la intervención descrita en el presente trabajo concluimos que los futuros maestros de Educación Física conocieron escenarios reales de intervención docente ya que la implementación del formato de planeación de la CONDEBA no solo se vincula con la asignatura de observación y práctica docente sino también con la normatividad establecida en el Perfil Parámetros e indicadores, con algunas teorías de aprendizaje y de desarrollo motriz y cognitivo y con lo que ellos enfrentarán en su función docente.

Algunas de las limitaciones que encontramos al llevar a cabo esta intervención fue la resistencia de los propios alumnos de la licenciatura, así como de las escuelas en donde se implementó la práctica de los estudiantes.

Entre los hallazgos que obtuvimos fue el percatarnos de que la investigación acción que adoptamos como proceso metodológico para la intervención que se realizó es un proceso que el docente Normalista tiende a replicar en su práctica cotidiana, ya que los alumnos han adoptado dicho formato y estrategia de análisis en posteriores jornadas de observación y práctica docente, y es de ahí de donde se deriva la necesidad de desarrollar habilidades investigativas en el perfil de egreso del licenciado en educación Física.

REFERENCIAS

- CONADE. (2018). GOB.MX. Recuperado el 07 de febrero de 2019, de CONDEBA:
<https://educacionbasica2017.conade.gob.mx/>
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2010). Estrategias Docente para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación Constructiva. México: McGraw Hill.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2006). Manual de Investigación en las Ciencias Sociales. LIMUSA.
- Sandín, E. M. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Madrid.: Mc Graw Hill.
- SEP. (2002). Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuela Normales. Licenciatura en Educación Física. Plan de Estudios. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2018). Perfil Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y SU RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DOCENTE QUE PRESENTAN ESTUDIANTES DE LEP-BINE

María Guadalupe Vega García

guadalepprim@gmail.com

Edgar Gómez Bonilla

gbonillaedgar@yahoo.com

José Julio Allende Hernández

allendeherjul@gmail.com

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

RESUMEN

La presente investigación analiza y describe las diferentes condiciones en la que se da la formación en investigación educativa en estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, de la generación 2015-2019, de acuerdo al plan de estudios 2012, así como, la forma en que se desarrollan las competencias investigativas de los estudiantes que se plantean en la malla curricular.

Esta investigación tiene un enfoque metodológico cuantitativo, con diseño transversal y un alcance descriptivo, porque se identifican los niveles de desarrollo de las competencias y su impacto en la intervención de la práctica profesional docente, a la par se analizan los principales obstáculos que impiden

alcanzar una adecuada formación en este campo. Se presenta una propuesta de intervención que permite fortalecer en los estudiantes la construcción de habilidades básicas y especializadas para la investigación, como recurso para su formación integral docente.

Un reto esencial que tienen las escuelas normales es el formar estudiantes y futuros profesionales de la educación que puedan insertarse en la sociedad del conocimiento que les permita responder de manera eficiente y pertinente a las demandas educativas actuales.

PALABRAS CLAVE: Formación, investigación educativa, práctica docente, estudiantes, LEP.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Para entender más de qué manera se está atendiendo la malla curricular para preparar a los futuros docentes de primaria en especial a la arista referente a la formación en investigación educativa bajo el enfoque por competencias, es importante hacer un pormenor de los rasgos del perfil de egreso que constituye el elemento referencial y guía para la construcción del plan de estudios, se expresa en competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión. Comprende las competencias genéricas y las profesionales, así como sus unidades y elementos de análisis. Al hablar de competencias investigativas se hace referencia a la competencia no. 8

Un análisis detallado de las causas que generan esta problemática se agrupan en una serie de causas generales de las que se desprenden otras y que a continuación se citan: Desarticulación en la malla curricular del Plan de estudios 2012, de la Licenciatura en Educación primaria, incorporando pocos cursos en la línea de investigación y no colocarlos desde el principio de la carrera. Inadecuado acompañamiento y asesoría de los docentes a los estudiantes para realizar investigación sistematizada en las escuelas de práctica. Poca o nula difusión entre la comunidad educativa para promover la participación de los docentes en formación en espacios académicos para divulgar productos de investigación. Escaso aprendizaje autónomo entre los estudiantes que les permita profundizar sus conocimientos sobre las bases teóricas y metodológicas de la investigación educativa. Poco interés por parte de los estudiantes para formarse en la investigación y que esta impacte en su futuro ejercicio profesional docente.

Por lo que se plantea la siguiente problemática: impera un **insuficiente** desarrollo de las competencias en investigación educativa de los estudiantes normalistas de la LEP-BINE limitando el impacto de su desempeño en la práctica docente.

MARCO TEÓRICO

En esta investigación de corte cuantitativo se establecen dos variables con sus respectivas unidades de análisis para el análisis de la fundamentación teórica que son: **Formación para la investigación educativa con sus dimensiones de desarrollo** de las competencias investigativas de acuerdo al perfil de egreso y perfil del investigador, así como, **práctica docente** con los elementos de análisis de la práctica docente y su relación hacia la investigación, y reflexión sobre la importancia de la investigación educativa en el ejercicio profesional docente.

1.- Formación para la investigación Educativa

Concepto de formación

La palabra forma proviene del latín forma que indica figura o imagen, entre cuyos derivados se encuentran las palabras formar y formación. La primera, indica construir una forma, y la segunda está orientada a una acción y un resultado, por lo tanto, se puede inferir que la palabra formación es la acción y el efecto de formar. Formar es ayudar al sujeto a tomar conciencia de las propias actuaciones y de cómo mejorarlas; es prepararlo para el cambio en las cuatro dimensiones básicas del ser humano: a) conocimientos; b) sentimientos; c) voluntad; y d) habilidades (Fernández, 2005, p. 28).

La formación en tanto desarrollo, evolución del sujeto en su devenir personal, implica el descubrimiento del otro en mí; y el de mi “sí mismo a través del otro. Otro que interpela como un adversario constitutivo de ese sí mismo. De allí la importancia, en la formación, del trabajo de retorno sobre sí mismo, retorno que sólo es posible a través de la mediación de los otros.

La formación docente se trata de una mirada en las prácticas de la enseñanza, que “son aquellas mediante las cuales los docentes facilitan, organizan y aseguran un encuentro y un vínculo entre los alumnos y el conocimiento” (Frigerio y Pago, 1992, citados en Restrepo, 2003).

Las acciones pedagógicas no pueden funcionar sino en relación con las teorías. El docente necesita del rigor de conceptualización y al mismo tiempo riqueza de experiencias. Sólo a través de ésta doble articulación se fortalecerá el campo de conocimiento.

Formación para la investigación

En este marco se impone la revisión y análisis de los paradigmas tradicionales referidos a las instituciones en un mundo signado por el cambio, la globalización y la crisis. Resignificar saberes construidos acerca de los conflictos y su tratamiento a la luz de los fundamentos pedagógicos, psicológicos, antropológicos y sociológicos; y del estudio de las características de la tarea docente, valorando las dimensiones e implicancias éticas, sociales y culturales de la educación (Meana, 2010).

Competencia profesional en investigación de acuerdo al perfil de egreso

Es inminente partir de un análisis de la estructura curricular del plan de estudios que rigen la formación de los futuros Licenciados en Educación Primaria, específicamente bajo la mirada de la formación en investigación, bajo el enfoque por competencias en esta estrecha sincronía con el logro de competencias profesionales, acordes al perfil de egreso, con respecto a esto es importante hacer un pormenor de los rasgos del perfil de egreso que constituye el elemento referencial y guía para la construcción del plan de estudios, se expresa en competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados

en los desempeños propios de su profesión. Comprende las competencias genéricas y las profesionales, así como sus unidades y elementos de análisis. Al hablar de competencias investigativas se hace referencia a la competencia profesional no. 8 que enmarca este perfil con sus respectivas unidades de análisis y que al texto se enuncia, acuerdo 649 (por el que se establece el Plan de estudios para la Formación de maestros de Educación Primaria), la cual señala que se utilizan los recursos de investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación con las siguientes unidades de análisis :

- Utiliza medios tecnológicos y las fuentes de información disponibles para mantenerse actualizado respecto a las diversas áreas disciplinares que intervienen en su trabajo docente.
- Aplica resultados de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo.
- Elabora los documentos de difusión y divulgación para socializar la información producto de sus indagaciones. (Acuerdo 649, p.09)

También fueron consideradas dos competencias genéricas alineadas a la investigación: 3.-Emplea las tecnologías de la información y comunicación en la investigación. 6.- Colabora con otros para generar proyectos innovadores de investigación y de impacto social. (Acuerdo 649, p.1)

Enfoque por competencias

Una dificultad con el enfoque de competencias es que este concepto tiene múltiples definiciones y hay diversos enfoques para aplicarlo a la educación, lo cual muchas veces se convierte en un obstáculo para diseñar y ejecutar los programas de formación. Esto se explica porque el enfoque de competencias se ha venido estableciendo por la confluencia de múltiples aportes disciplinares entre sí, y entre estos y diversas tendencias sociales y económicas. Este concepto como tal se comenzó a estructurar en la década del sesenta con base en dos aportaciones: la lingüística de Chomsky y la psicología conductual de Skinner. Chomsky (1970) propuso el concepto de competencia lingüística como una estructura mental implícita y genéticamente determinada que se ponía en acción mediante el desempeño comunicativo (uso efectivo de la capacidad lingüística en situaciones específicas), por lo cual este autor siempre opone en el marco de su gramática generativa transformacional competencias desempeño (competence performance).

A partir de esto, el concepto de competencias comenzó a tener múltiples desarrollos, críticas y reelaboraciones, tanto en la lingüística como en la psicología (conductual y cognitiva) y en la educación.

En una vía diferente, pero también con un enfoque contextual, están los aportes de la psicología cultural que tienen como principal representante a Vygotsky (1985) y que han sido

planteados por autores como Torrado, (1998). En esta línea básicamente se ha propuesto que las competencias “son acciones situadas que se definen en relación con determinados instrumentos mediadores” (Hernández et al., 2014, p. 14).

Son acciones situadas en el sentido de que tienen en cuenta el contexto en el cual se llevan a cabo. Ahora bien, dichas acciones se dan a partir de la mente; la mente se construye en relaciones sociales y es actualizada por la cultura (Vygotsky, 1985; Bruner, 1992). En general, la psicología cultural le ha aportado al concepto de competencias el principio de que la mente y el aprendizaje son una construcción social y requieren de la interacción con otras personas, estando la idoneidad influenciada por el mismo contexto (Tobón, 2006).

Otra línea disciplinar que ha hecho aportes significativos a las competencias es la psicología cognitiva. Es de destacar la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1987) la cual da un apoyo teórico sustancial a la comprensión de las competencias en su dimensión cognoscitiva (Tobón, 2004). Igualmente, se tienen las contribuciones de Sternberg (1997) en torno a la inteligencia práctica, la cual se refiere a la capacidad que han de tener las personas para desenvolverse con inteligencia en las situaciones de la vida. Esto implica llegar a la solución de los problemas sin necesidad de pensar y analizar mucho, con el fin de canalizar la atención y la memoria en otras actividades.

Desarrollo de competencias para la investigación

Es inminente partir de un análisis de la estructura curricular del plan de estudios que rigen la formación de los futuros Licenciados en Educación Primaria, específicamente bajo la mirada de la formación en investigación, bajo el enfoque por competencias en esta estrecha sincronía con el logro de competencias profesionales, acordes al perfil de egreso, con respecto a esto es importante hacer un pormenor de los rasgos del perfil de egreso que constituye el elemento referencial y guía para la construcción del plan de estudios, se expresa en competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión. Comprende las competencias genéricas y las profesionales, así como sus unidades y elementos de análisis.

Perfil del investigador

Hablar de un perfil del investigador como lo plantea Moreno (2002,) se hace referencia a un conjunto de habilidades de diversa naturaleza, que empiezan a desarrollarse desde antes de que el individuo tenga acceso a procesos sistemáticos de formación para la investigación, que en su mayoría no se desarrollan sólo para posibilitar la realización de las tareas propias de investigación, pero que han sido detectadas por los formadores como habilidades cuyo desarrollo, en el investigador en formación o en funciones, es una contribución fundamental para potenciar que éste pueda realizar investigación de buena calidad, Machado et al. (2008) define la habilidad investigativa como: “El dominio de la acción

que se despliega para solucionar tareas investigativas en el ámbito docente, laboral y propiamente investigativo con los recursos de la metodología de la ciencia” (p. 164). En el trabajo se considera que este concepto es el que mayor relación guarda con el proceso de formación de pregrado puesto que muestra a las habilidades investigativas como un eje transversal dentro de los procesos sustantivos.

El *perfil* es conceptualizado como una especie de foco de atención, de meta de referencia que se habrá de tener en cuenta a lo largo de todo un proceso de formación; queda claro que no es una propuesta para la realización de acciones únicas, que no es una normatividad a seguir y que existe multiplicidad de formas para propiciar que un perfil sea alcanzado por los sujetos en formación.

El perfil que se describe a detalle contiene una serie de habilidades que debe poseer y / o desarrollar el docente en formación referidas no solo a los aspectos intelectuales en el campo de conocimiento en el que investiga, sino además a los rasgos personales y las actitudes que necesitan desarrollarse en forma paralela a las habilidades investigativas, a continuación, se hace una clasificación de estas:

- Competencias de construcción conceptual
- Competencias de construcción metodológica
- Competencias de construcción social del conocimiento
- Actitudes del investigador

Las habilidades referidas al núcleo de construcción que se incorporan al perfil cuya forma de planteamiento revela ampliamente el enfoque constructivo desde el que es entendida la práctica de la investigación en este estudio; se trata de las habilidades de construcción conceptual, de construcción metodológica y de construcción social del conocimiento. Estos núcleos tienen el carácter específico de incorporar habilidades cuyo desarrollo posibilita desempeños estrechamente vinculados con el proceso mismo de la investigación, por ello fueron contruidos teniendo como referencia las grandes operaciones propias del proceso de investigación, así como los diversos productos parciales que necesitan generarse a lo largo de éste. Las habilidades de construcción social del conocimiento destacan el carácter eminentemente social, tanto de los procesos de producción de conocimiento, como de los productos, de tal manera que su desarrollo se concibe en forma paralela al de las habilidades de construcción conceptual y metodológica.

2.- Práctica Docente

Elementos de análisis de la práctica docente y su relación con la investigación

Zabala (2002) señala que el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro-alumnos y alumnos-alumnos.

Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente. Por ello el análisis de la práctica educativa va más allá de la interacción de alumno-docente de lo que ocurre en el aula, algunos autores la definen como situación didáctica, se incorporan los momentos antes y después de todo el proceso educativo, debe incluir las actuaciones del profesor antes de iniciar su clase, es necesario contemplar el pensamiento que tiene respecto al tipo de alumno que va a atender, sus expectativas acerca del curso, sus concepciones acerca del aprendizaje, las diversas estrategias que puede instrumentar, los recursos materiales que habrá de disponer, su lugar dentro de la institución, lo que piensa que la institución espera de él, etc. Ante estos escenarios es indispensable formar a un docente reflexivo y crítico de su propia práctica y más aun de todo su quehacer educativo.

La investigación en el aula práctica, la construcción del objeto en y desde la práctica pedagógica

La “práctica pedagógica” de acuerdo a lo que plantea, Duhalde (1999), es la que se despliega en el contexto del aula, en la que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y en el aprender. Aquí se trata de investigar con el alumno, es enseñar a preguntar y preguntarse, es resignificar el proceso de enseñanza- aprendizaje, oponiéndose a la trasmisión mecánica de los contenidos, es permitirse dudar junto a los alumnos, hasta de las cosas más evidentes y legitimadas.

Reflexión sobre la importancia de la investigación educativa en el ejercicio profesional docente

El trabajo reflexivo que conlleva cada una de estas prácticas para la docente varía ya que en la práctica pedagógica como por ejemplo en el campo científico donde se producen los conocimientos disciplinares, investigar junto al alumno también es cuestionar y aprender, para ir favoreciendo los procesos de enseñanza-aprendizaje, Duhalde (1999).

En éste sentido el docente no es solo el que produce su propia práctica sino además, está mejor posicionado que cualquier otro agente social, para reflexionar sobre ella, para este análisis es conveniente diferenciar lo que es la práctica pedagógica de la práctica docente como ya se mencionó en párrafos anteriores, la primera es la que se despliega en el contexto del aula, caracterizada por la relación docente, alumnos y conocimientos y la práctica docente incluye a la pedagógica pero a la vez la trasciende, ya que esta última se ajusta a una red de relaciones que corresponden a contextos no solo del aula, sino institucionales del ámbito laboral del profesor así como a determinadas condiciones institucionales y socio históricas.

METODOLOGÍA

Es una investigación de corte cuantitativo, con un diseño transversal y un alcance descriptivo, Hernández (2014), trabajando con un universo de 321 estudiantes de la Licenciatura de Educación Primaria del estado de Puebla, con una muestra asignada de 92 estudiantes de 7º. Semestre. Se estableció la siguiente hipótesis de investigación (H1): **La formación en investigación educativa de los estudiantes normalistas LEP-BINE, influye en la mejora de su práctica profesional docente.** Y como Hipótesis nula H0) - **La formación en investigación educativa de los estudiantes normalistas LEP-BINE, no influye en la mejora de su práctica profesional docente.**

La variable independiente es: la formación en investigación educativa de los estudiantes normalistas LEP-BINE y la variable dependiente: influye en la mejora de su práctica profesional docente.

La investigación señala como objetivo general: Analizar la relación que existe entre el desarrollo de las competencias investigativas de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP-BINE) y su intervención en la práctica docente. Y como objetivos específicos: 1.-Evaluar en estudiantes del 7º semestre de la LEP, el nivel de logro de las competencias investigativas en relación con la malla curricular y el perfil de egreso. 2.- Clasificar el nivel de desarrollo de las competencias investigativas agrupadas en un “perfil básico del investigador”. 3.- Describir las experiencias que los estudiantes tienen de la práctica profesional docente y su relación con las acciones de investigación, y 4.-Identificar cuáles son las principales dificultades que presentan los estudiantes en formación para convertirse en investigadores noveles.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Este trabajo analiza cómo se desarrollan las competencias investigativas en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria BINE, acordes a lo que demanda el perfil de egreso del plan de estudios vigente, para que efectivamente respondan a las demandas de práctica profesional que atienden los estudiantes en las aulas de educación primaria. Se contemplan las siguientes etapas o fases en las cuales se dan a conocer el procedimiento general que se siguió para realizar este estudio.

- **Primera Fase:** Planteamiento del problema, hipótesis y objetivos y fundamentación del marco teórico (estado del arte y contextual), que orientaría los ejes centrales del trabajo de investigación.
- **Segunda Fase:** Construcción de los instrumentos escala Likert con 41 ítems, agrupados en 11 indicadores, cuatro dimensiones de análisis correspondientes a dos variables, cinco gradientes o escalas de valoración y una guía de encuesta.
- **Tercera Fase:** Trabajo de Campo con Jueceo de los instrumentos con tres jueces expertos en investigación y educación. Pilotaje del instrumento “escala Likert” con la

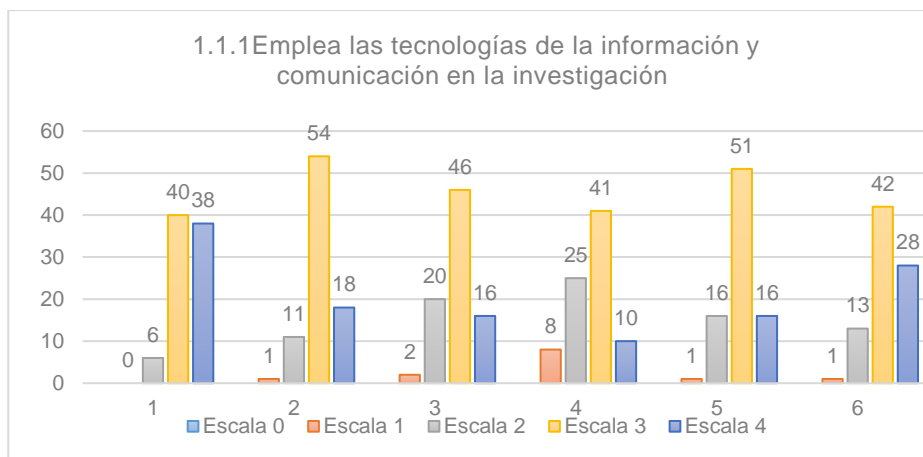
participación de 12 estudiantes de 7º semestre de la LEP y una rúbrica de valoración del instrumento. Procedimiento estadístico para obtener el alfa de Cronbach para validar la confiabilidad de los ítems, obteniendo un puntaje con esta medida de 0.94 que refiere un buen grado de confiabilidad del instrumento. Aplicación del instrumento en un formulario de google a 84 estudiantes de la población seleccionada, se aplicó vía internet, cabe señalar que la población total es de 94 estudiantes, pero 10 de ellos se encuentran en movilidad internacional y presentaron algunos inconvenientes para conectarse y contestar el instrumento en el plazo fijado para ello.

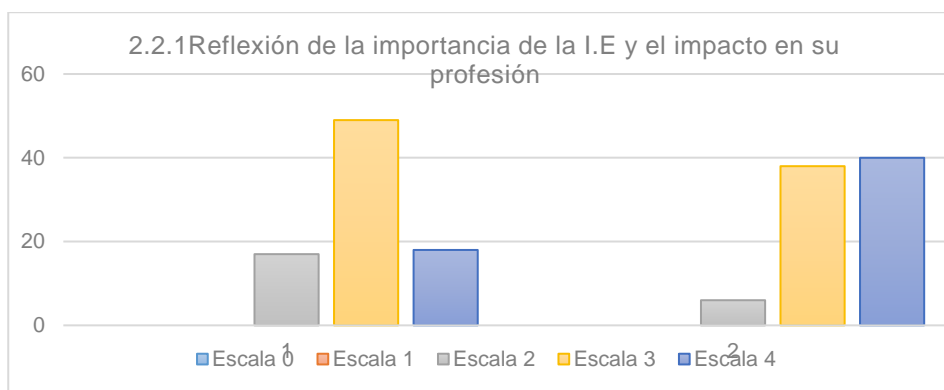
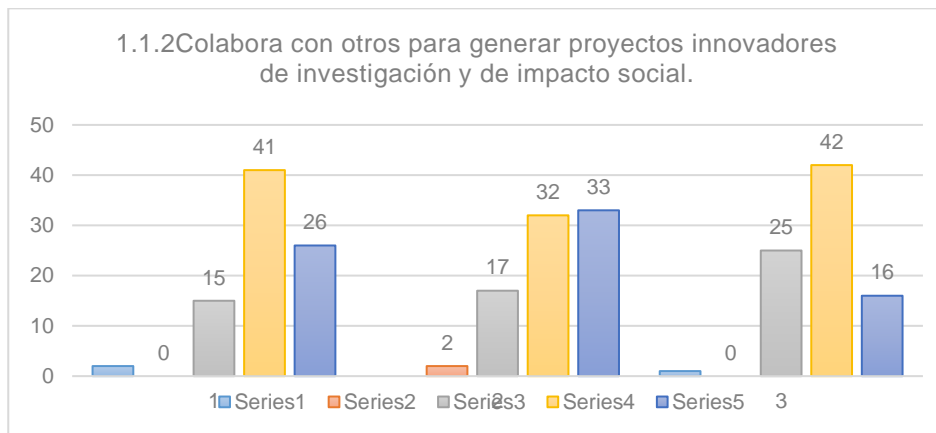
- **Cuarta Fase:** Interpretación de resultados y conclusiones

RESULTADOS

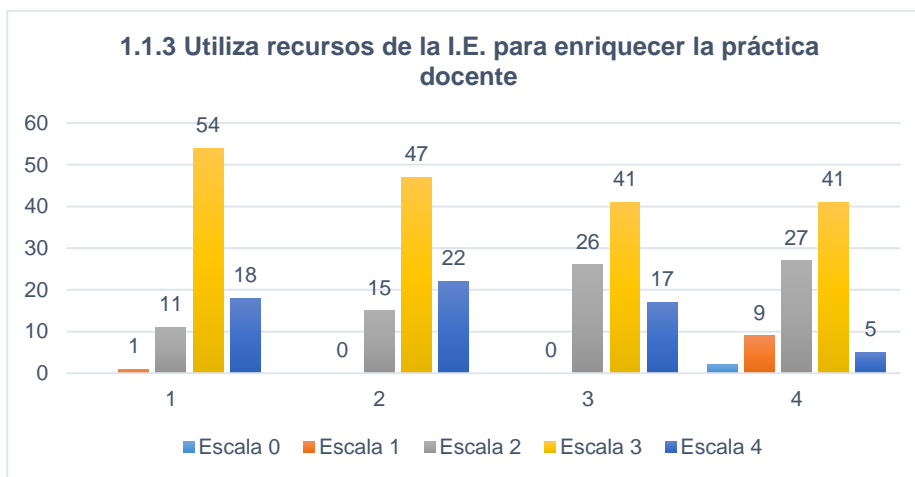
Con base en los resultados obtenidos en la evaluación de las competencias investigativas de acuerdo al perfil de egreso en estrecha relación con su intervención en la práctica docente, se hizo una clasificación de acuerdo a los puntajes obtenidos en tres bloques quedando de la siguiente manera:

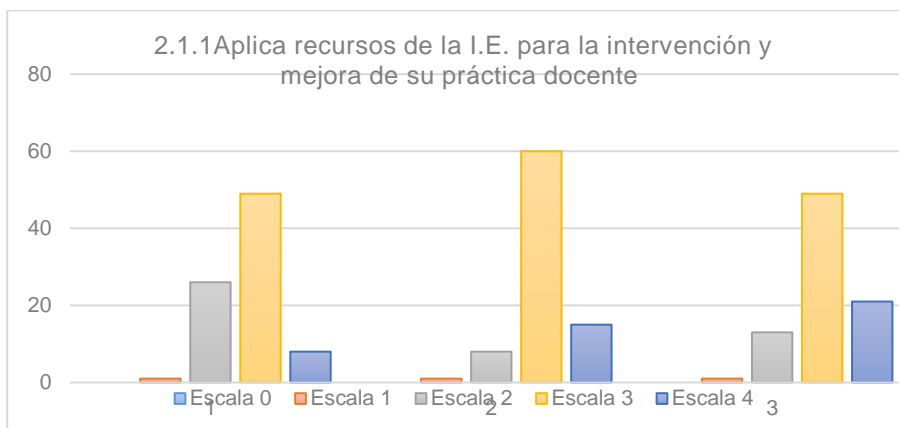
Primer bloque. “Competencias consideradas como consolidadas”, porque la mayoría de los puntajes oscilan entre las escalas 4 y 3



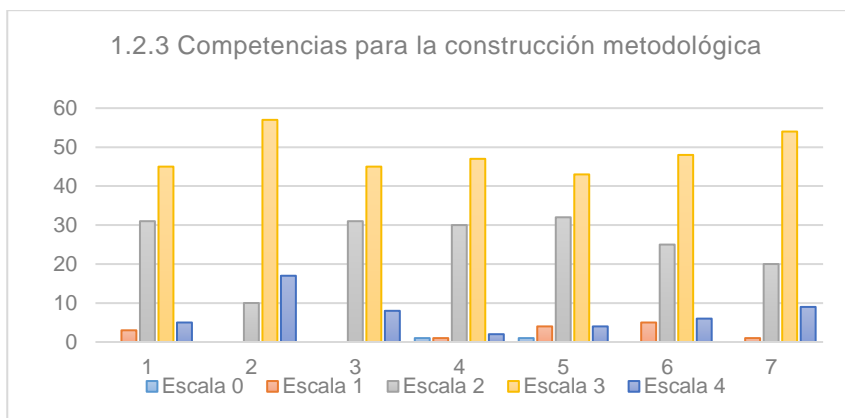
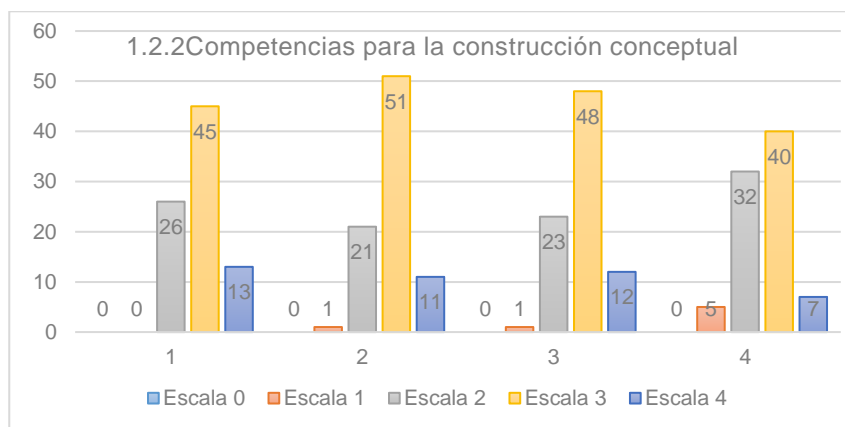


Segundo bloque. “Competencias que se encuentran en proceso de Consolidación” se observan puntajes que predominan en escalas de 3 y 2





Tercer bloque. “Competencias que se encuentran en un nivel de desarrollo insuficiente” Las puntuaciones oscilan entre 3,2 y 1



CONCLUSIONES

Del análisis de los resultados obtenidos se responden en primer lugar la pregunta general de investigación: **¿Cómo se desarrolla la formación en investigación de los estudiantes normalistas y de qué manera impacta en la mejora de la práctica docente?** Dando respuesta a este planteamiento se observa que existe un nivel adecuado del desarrollo de la mayoría de las competencias en investigación educativa de los estudiantes que cursan el 7o semestre de la LEP, se perfilan como fortalezas el uso de las tic como un recurso para apoyarse en la investigación, las habilidades de construcción social de la investigación y la importancia que la brindan a la investigación y su impacto en el ejercicio profesional docente, considerando que la competencia profesional no. 8 referida a la aplicación de los recursos de la I.E. para la intervención y mejora de su práctica docente aún está en proceso de desarrollo no la han logrado consolidar y como debilidades se identifican las competencias para la construcción conceptual y metodológica de la investigación y sobre la construcción de instrumentos sistematizados para realizar diagnósticos pertinentes en los contextos de las escuelas primarias.

Se aprueba la hipótesis: **La formación en investigación educativa de los estudiantes normalistas LEP-BINE, influye en la mejora de su práctica profesional docente.**

Sin embargo, se deben atender las áreas de oportunidad identificadas, por lo que es necesario en primer lugar hacer un análisis de la malla curricular e insertar un mayor número de cursos en la línea de investigación desde los primeros semestres, considerando la flexibilidad curricular se puede incorporar en los cursos optativos I, II y III para fortalecer estos aspectos.

Con respecto a las debilidades que se presentan en el manejo de los enfoques conceptuales, epistemológicos y metodológicos para hacer investigación más sistematizada y que impacte en la mejora de su práctica docente, se propone realizar talleres desde tercer semestre ya que a partir de este, tienen la inmersión a las escuelas de práctica, relacionados con la construcción e interpretación de instrumentos para el diagnóstico y la intervención de su trabajo docente, a fin de robustecer la formación en investigación educativa, que les permita construir no solo los proyectos de intervención en el aula, sino la construcción más sólida, pertinente y de mayor rigor científico de sus documentos de titulación, pero el reto más importante es llevar a los estudiantes hacia una reflexión permanente de su quehacer educativo que les permita resignificar su práctica docente y vislumbrar a la investigación como una herramienta fundamental para enriquecer esta tarea.

REFERENCIAS

- Duhalde, M.A. (1999) La investigación en la escuela. México: Ediciones Novedades educativas.
- Fernández, B. (2005). Modelo Teórico para el Desarrollo de la Dimensión Ética en la Formación Docente en la UPEL – IPC. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- Hernández, S. F., & Berrio, M. K. C. (2014). Formación de competencias investigativas en Ciencias de la Información desde la Universidad de La Habana. Revista Cubana de Información En Ciencias de La Salud, 26. Retrieved from <http://www.rcics.sld.cu/index.php/acimed/article/view/647>.
- Meana, G. (2010). La formación del Docente para los Nuevos Escenarios Educativos. [Documento en línea] Ponencia presentada en el Segundo Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y concepciones. Argentina.
- Moreno B., M. G. (2002). Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades. México: Paidós.
- Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. Nómadas, 195–202. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3991803&info=resumen&idioma=>.
- Tobón, S. (2004). Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE.
- Zavala, A. (2002) La práctica educativa, como enseñar. Barcelona: Gao.

LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA ESCUELA PRIMARIA

Brianda Rodríguez Alaniz

rodriguez11@uabc.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza

RESUMEN

Las exigencias de la formación del profesorado para la sociedad del siglo XXI ahora integran la enseñanza de una segunda lengua como un requisito de carácter técnicamente obligatorio. Sin embargo, para poder formar una sociedad en el bilingüismo es necesaria la actualización del profesorado en cuanto a las metodologías de la enseñanza de una segunda lengua. El presente estudio se realizó una investigación sobre la metodología del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras para la enseñanza de un

segundo idioma en la escuela primaria, además, se realizó un contraste entre la intervención en la escuela primaria bajo esta metodología para poder detectar los beneficios y limitaciones de su empleo en la enseñanza de un segundo idioma tanto para los docentes en formación como para el alumnado.

PALABRAS CLAVE: Metodología, enseñanza de segundo idioma, aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras, contenidos del currículo, educación básica.

INTRODUCCIÓN

La situación actual de la educación en las ciudades fronterizas (como es el caso de Mexicali), la globalización y la tendencia nacional e internacional de la educación hacia el bilingüismo, trae consigo todo un cambio para el profesorado en formación y los docentes en ejercicio de la profesión. Más que nada, se ha transformado en una situación problemática y angustiante para muchos profesores.

Surgen interrogantes que pasean y acosan el pensamiento de muchos, entre ellos surgen el “¿y a qué hora quieren que de inglés?” “A duras penas alcanzo a ver matemáticas

y español en todo un día”. “Si soy maestro de medio tiempo ¿de dónde saco horas para poder dar inglés?”

La organización curricular de los diferentes modelos educativos, a pesar de su flexibilidad y la tendencia integral de la educación, no ha llegado a una clara integración de la enseñanza de un segundo idioma en las escuelas primarias. Al menos no hasta donde es perceptible.

La administración de las escuelas primarias, se ve en la necesidad de esperar a que les envíen un maestro de inglés, al que le corresponde, semanalmente, una hora de clase frente a los diferentes grupos de los distintos grados. Esta dinámica de trabajo, termina por segmentar el proceso de enseñanza ya que no existe una clara comunicación entre los profesores.

Para atender a esta situación y como una propuesta metodológica bien estructurada y fundamentada, surge la opción de la incorporación de la metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) para la enseñanza del inglés en la primaria. Los beneficios de esta metodología incorporan aspectos pedagógicos, profesionales, formativos y de gestión que resultan en prácticas educativas bien dirigidas y mejor estructuradas.

En el presente artículo se presentan, inicialmente algunas bases y definiciones relacionadas con la AICLE con el fin de acercar al lector a la esencia de esta metodología y que esta misma pueda ser incorporada a las prácticas cotidianas de las escuelas primarias. Posteriormente, se analizan algunos estudios que la involucran desde la perspectiva de otros autores, así como una experiencia vivida en la escuela primaria bajo esta metodología.

Como parte primordial de todo trabajo académico se plantean algunas conclusiones que pretenden orientar la aplicación de esta metodología para la enseñanza de una segunda lengua al proceso que se lleva a cabo dentro del aula.

MARCO TEÓRICO

El origen de esta metodología, influenciada por la enseñanza por inmersión canadiense, se sitúa alrededor de la década de los 70 en Europa cuyas regiones con aspectos geográficos y sociales presentaban situaciones relacionadas con la existencia de ciudades y regiones fronterizas, personas bilingües, así como determinadas situaciones laborales y políticas, trajeron consigo la necesidad de la incorporación de un segundo idioma.

El AICLE es definido por Eurydice (2006) como la plataforma de un enfoque metodológico innovador que va más allá de la enseñanza de una lengua. Por otra parte, Suárez (2005), menciona que hace referencia a cualquier contexto educativo en el que se

utiliza una lengua extranjera como medio de enseñanza y aprendizaje de contenidos no relacionados con la lengua en sí.

A partir de las definiciones anteriores, se puede concluir la AICLE considera no sólo los aspectos que, hasta ahora, hemos considerado esenciales de la enseñanza del inglés en la escuela primaria, es decir, que los alumnos aprendan y memoricen las expresiones de “buen día”, “¿cómo estás?”, etc., para utilizarlas cuando la ocasión se presente respondiendo únicamente ante un estímulo.

Esta metodología, integra un conjunto de actuaciones específicas para contextos educativos donde la lengua extranjera sirve de código mediador en el acceso a contenidos curriculares tradicionalmente adquiridos a través de la lengua materna de los alumnos (Barbero, 2014), por ende, no sólo se refiere a la familiarización del alumnado con expresiones cotidianas que puede o no utilizar en el momento, sino que acerca todo un conjunto de saberes relacionados a una asignatura que no contempla la estructura de la lengua, la lectura y pronunciación como único participe en la enseñanza de un determinado contenido.

De manera explícita, la AICLE, involucra un proceso de enseñanza y aprendizaje que incorpora un segundo idioma, en este caso el inglés, como una herramienta que permite al alumnado acceder al currículo, es decir, participa en el proceso como lo hace un hablante del idioma.

La aplicación de esta metodología permite entonces, o hace más fácil, la integración de la enseñanza y el aprendizaje, ya que persigue dos objetivos principales (Suárez, 2005): el desarrollo de competencias de la materia no lingüística (matemáticas, artes, ciencias naturales, educación física, etc.) en cuestión y el desarrollo de competencias lingüísticas de la lengua extranjera que se está aprendiendo.

Algunos estudios realizados como el de Xavier San Isidro “An insight in to Galician CLIL: provision and results”, en el que se realizan comparaciones entre dos grupos diferenciados porque con uno de ellos se aplicó la metodología del AICLE, demuestran que el grupo que sigue esta metodología muestra, además de mejora, un nivel más avanzando con respecto del otro grupo. Lo anterior, demuestra que emplear el AICLE en las aulas para la enseñanza de una segunda lengua, en comparación con otras metodologías más tradicionales, resulta más efectiva y benéfica tanto para el profesor como para el alumnado.

Toribio - Castelló (2017) la define como un enfoque metodológico innovador en el que la lengua y la materia no lingüística son, ambos, objetos de enseñanza con un peso curricular igual. Ese decir, no existe una preferencia por enseñar el segundo idioma exclusivamente y tampoco la hay por el contenido específico de la materia que no es pertenece al campo de formación de lenguaje y comunicación.

El AICLE integra cuatro lineamientos protagónicos en el proceso de bilingüismo (Toribio-Castelló, 2017): el contenido como un proceso mediante el que se crea el conocimiento a través del proceso de aprendizaje de una segunda lengua; la cognición como el proceso de interacción y cuestionamientos derivados del proceso de construcción del conocimiento; la comunicación, que permite la interacción y profundización del conocimiento; y la cultura, que permite la inserción de conceptos relacionados con las características de la segunda lengua.

Esta metodología trae consigo 5 aspectos básicos a considerar para la planificación de una clase bajo la metodología AICLE (Attard, Chrysanthou, Tyheodoru, & Walter, 2015): contenido, comunicación, competencias, comunidad, cognición. Para comprender estas de manera más profunda será necesario definir cada una de ellas:

- Contenido: la planificación se realiza en torno a aquellos contenidos que los estudiantes ya saben.
- Comunicación: el empleo de un segundo idioma tanto por parte del alumnado como del profesor, así como los apoyos que se pueden ofrecer para establecer una comunicación.
- Competencias: se debe considerar en algo útil, que los alumnos puedan emplear en contextos distintos al escolar, ya sea una nueva habilidad – relacionada con un nuevo idioma – o determinados conocimientos.
- Comunidad: los profesores deben ayudar al alumnado a relacionar lo aprendido con su uso fuera del aula.
- Conocimiento: las destrezas del pensamiento que pretenden desarrollarse con las lecciones y contenidos abordados.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Durante la intervención en las escuelas primarias, los maestros en formación, nos damos a la tarea de diseñar y aplicar proyectos para la acreditación de los diferentes cursos. Específicamente para la enseñanza de una segunda lengua, se propuso la implementación de una sesión de clase ajena a cualquier asignatura directamente relacionada con la parte lingüística. Inicialmente y como no – hablantes se presentaron dificultades diversas.

Entre ellas, cabe mencionar la falta de conocimiento con respecto a la pronunciación y estructura del idioma inglés, la familiarización con el vocabulario en un segundo idioma sobre tópicos específicos, la falta de experiencia impartiendo clases de un segundo idioma, además de una cultura autoimpuesta de algunos profesores en formación en la que no tendemos a acudir.

Esta metodología requiere una formación distinta del profesorado de educación básica, es decir, requiere que su formación como maestro bilingüe comience a cambiar. Pues, si bien

es necesario que conozca la estructura gramatical de una segunda lengua, también se requiere comprender la manera de enseñar a los alumnos y aprovechar las motivaciones e intereses de los mismos para acercarlos a una formación integral y bilingüe.

Por otra parte, la constante actualización, la práctica del segundo idioma y la incorporación de otras metodologías como el trabajo por proyectos o la investigación guiada, exigen al maestro – con tendencia a formar alumnos bilingües – un mayor trabajo extra – escolar, lo que, en ocasiones, puede llegar a ser uno de los mayores problemas para el profesorado. Lo anterior, debido a que algunos de los profesores pueden llegar a encontrarse en un nivel básico de dominio de una segunda lengua.

Sin embargo, la rápida y positiva reacción de los alumnos nos invitan a reflexionar acerca de la importancia que tiene incorporar estas prácticas al quehacer educativo, pues, en palabras de Bikandi (2000) la ventaja de comenzar tempranamente a aprender una segunda lengua y de hacerlo con abordando diferentes campos del conocimiento, se encuentra en que el alumno puede comportarse como bilingüe desde muy pronto.

Acercar a los alumnos de manera continua y real, en el sentido de no temer por que utilicen la lengua materna para expresarse de vez en cuando, coadyuba en el proceso de adquisición de una nueva lengua, puesto que, a pesar de no comprender en primera instancia, tienen un acercamiento a otra lengua, con el modelamiento del profesor generan una idea de lo que el alumno será capaz.

Si bien, durante la experiencia con la aplicación de la metodología en el aula de primer grado, los alumnos demostraron cierta dificultad para comprender instrucciones, en ocasiones llegando a ser necesario cambiar el código y utilizar la lengua franca, el conocimiento previo que tenían con respecto al tema mostró, en cierto modo, que la metodología (con un seguimiento constante a lo largo del ciclo escolar) mejoraría los resultados con respecto a la formación de alumnos bilingües.

Para el desarrollo de la clase utilizando esta metodología de la enseñanza, se consideró inicialmente el diseño de un plan de clase que tuviera como tema central uno que haya sido abordado y que los alumnos tengan cierto dominio del contenido en su lengua materna. Esto propició que la comprensión del tópico fuera menos compleja. Además, se consideraron otros medios que permitirían a los alumnos acceder al currículo, entre ellos el empleo de medios audiovisuales y multimedia, así como el lenguaje corporal.

Algunos de los beneficios que el empleo de la AICLE en el aula de primer año con los medios y recursos disponibles fue, como anteriormente se mencionó, un mayor dominio del vocabulario específico de un tema de conocimiento del medio, específicamente, las partes del cuerpo. Los estudiantes disfrutaban de esta forma de aprendizaje y enseñanza, sobre todo por la curiosidad que caracteriza a los alumnos del primer ciclo, además, el empleo de los

medios audiovisuales y el conocimiento del cuerpo motivan aún más al alumno para ser partícipes en las actividades relacionadas con la enseñanza de un segundo idioma.

Por otra parte, el uso significativo de la lengua resulta un factor motivante para los alumnos ya que no se limitan a memorizar palabras porque se les pide, sino que en ocasiones incluso pueden asombrarse al conocer palabras y frases que utilizan diariamente, en un segundo idioma. Además, esto, en ocasiones no requiere un “tiempo extra” del currículo diario, sino que se incorpora al mismo permitiendo al profesor hacer ajustes mínimos con respecto al tiempo empleado para la enseñanza de un segundo idioma.

RESULTADOS

Al no ser de naturaleza cuantitativa, esta investigación y sus resultados pueden expresarse a través de una serie de consideraciones necesarias para la aplicación de esta metodología en las escuelas primarias para la enseñanza de una segunda lengua, entre estas se encuentran (sin un orden particular):

1. El empleo de distintos recursos y materiales.
2. La planificación de las sesiones de clase.
3. Una adaptación a la metodología de los cursos de inglés durante la formación del profesorado.
4. Integración de las asignaturas y la enseñanza de una segunda lengua.

CONCLUSIONES

La metodología AICLE, resulta ser una de las más adecuadas para la enseñanza de una segunda lengua debido a la cantidad de beneficios que aporta en la formación de alumnos con competencias lingüísticas de la lengua materna y una segunda lengua, entre estos se encuentran los planteados por Klimova (2012):

- Desarrolla competencias para la comunicación intercultural.
- Amplia el perfil del alumno
- Mejora las habilidades de conocimiento de la lengua y la comunicación
- Desarrolla actitudes e intereses por las lenguas
- Prepara a los estudiantes para futuros estudios y/o la vida laboral

Además, implica la generación de ambientes más naturales para quienes aprenden, en otras palabras, brinda mayores oportunidades al alumno de aprender haciendo; existe cierta simultaneidad entre la adquisición de los contenidos lingüísticos de un segundo idioma y los no lingüísticos, propios de la materia en cuestión. Esto último, implica que no se deben

hacer ajustes al tiempo didáctico, es decir, no requiere tiempo extra en el currículo ya que se emplea este de manera más integral.

Por otra parte, la implementación de esta metodología, demanda ciertos aspectos en cuanto a las competencias del profesorado. El profesor que ponga en práctica la AICLE debe tener las competencias profesionales necesarias para emplear diferentes herramientas, medios y estrategias verbales y no verbales, la repetición, los gestos, el lenguaje corporal, la ejemplificación, la representación y la visualización, pero sobre todo (aún más en los primeros grados) los soportes visuales son los más recomendables en una clase AICLE.

Por otra parte, es necesario también un profesor competente en el área de gestión en el aula ya que esta metodología requiere una buena planificación, en ella se han de incorporar todos los recursos de los que se dispone y la finalidad de cada uno, anticipar las dificultades que los no – hablantes pueden presentar para acceder al currículo y eliminar las barreras que pudieran presentarse.

También, como parte de la planificación y la gestión para la implementación de esta metodología, es necesario contemplar una amplia variedad de estrategias y actividades que motiven al alumno, los medios audiovisuales y las TIC son un excelente recurso susceptible a ser utilizado en las clases AICLE.

Se muestra como una necesidad también el disponer de una gestión cooperativa en la que todos los alumnos sean partícipes y tomen decisiones para generar un espacio en que se sientan cómodos y abiertos al diálogo y la experimentación con un segundo idioma.

Por último, pero no menos importante, para ser competentes en la aplicación de esta metodología para la enseñanza de un segundo idioma, resulta imprescindible que el profesorado tenga conocimiento en cuanto al segundo idioma que el alumnado está aprendiendo y del contenido que se va a impartir, así como el vocabulario que debe ser capaz de manejar una vez abordado el contenido.

Así como también resulta necesaria una constante actualización en cuanto a la formación bilingüe, esto permitirá al profesorado adquirir y desarrollar en mayor medida las competencias profesionales necesarias para realizar un trabajo efectivo en la formación de alumnos con tendencias hacia el bilingüismo.

REFERENCIAS

- Attard, S., Chrysanthou, K., Tyheodoru, M., & Walter, L. (2015). languages.dk. Obtenido de <https://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20ES.pdf>
- Barbero, A. (2014). Programas de Educación Bilingüe en Cantabria: la mediación de las lenguas extranjeras en un nuevo escenario educativo. Cabás, 40 - 70.
- Bikandi, U. (2000). Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación infantil y primaria. Madrid: Síntesis Educación.
- Eurydice. (2006). Aprendizajes Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo. España: Secretaría General Técnica.
- Klimova, B. (2012). CLIL and the teaching of foreign languages. Procedia, 572 -576.
- Suárez, M. (27 de junio de 2005). Quinta Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo. Claves para el éxito del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Toribio-Castelló, J. A. (junio de 2017). Universidad de Jaén. Obtenido de http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/5777/1/TORIBIO_CASTELL_JOS_ANTONIO_TFGeducacin_primaria.pdf.

LOS TIPOS DE PRUEBA EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOMETRÍA. DIFERENTES NIVELES DE ACTIVACIÓN EN EL AULA MULTIGRADO

Adriana de la Cruz Mauricio
mau07cruz@gmail.com

Griselda González Arriaga
grisgonzalez5@yahoo.com.mx

Francisco Javier de la Rosa Vázquez
chired@live.com.mx

Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"

RESUMEN

Esta ponencia forma parte de un proyecto de investigación más amplio -del que se desprende una tesis doctoral y otra de licenciatura- en el que se toma como perspectiva teórica el Espacio de Trabajo Matemático específico del subdominio de la geometría, es decir, el Espacio de Trabajo Geométrico (ETG) que orientó el diseño de una propuesta de formación de profesores para la enseñanza de la geometría en escuelas multigrado. La metodología que sustenta este estudio es de corte cualitativo, la información se recuperó con las videograbaciones de las sesiones y los productos realizados por los

sujetos participantes. A partir de la aplicación de una situación didáctica que incluye tareas para primero, segundo y tercer grados de la educación primaria, se analizan los criterios que se utilizan para clasificar triángulos en función de los tipos de pruebas que presentan los sujetos. Los resultados muestran que al diseñar tareas en las que se demanden pruebas acordes con el nivel cognitivo del alumno, se logra un razonamiento geométrico significativo, lo que da cuenta de la importancia de activar las diversas génesis de un ETG.

PALABRAS CLAVE: Geometría, formación de profesores, pruebas, triángulo.

INTRODUCCIÓN

La presente ponencia es resultado de un primer análisis que forma parte del trabajo conjunto de dos tesis, una doctoral y otra de licenciatura, ambas se inscriben en la perspectiva

sobre el trabajo matemático y la didáctica de la geometría de Houdement y Kuzniak (2006), que se denominada Espacio de Trabajo Matemático. En esta perspectiva se asume como hipótesis fundamental que, a través de la actividad matemática el sujeto configura un constructo teórico respecto al objeto y el contenido matemático en cuestión. En este sentido, en el presente trabajo nos referiremos al Espacio de Trabajo Matemático en el subdominio Geométrico (ETMG) o simplemente al Espacio de Trabajo Geométrico (ETG). De igual manera, se destaca el trabajo en el aula multigrado y la dificultad que el profesor enfrenta al diseñar situaciones que le permitan abordar un mismo contenido geométrico con grados de escolaridad distintos. Es importante mencionar que ambas tesis sólo se cruzan en algunos momentos del proceso. El caso específico de este análisis, corresponde a una tarea diseñada en la tesis doctoral, pero que fue aplicada con sus alumnos de prácticas por una profesora en formación que cursa el octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La modalidad de educación multigrado se caracteriza por el hecho de que un solo profesor atiende en una misma aula a estudiantes de diferentes grados y por lo tanto de diversas edades, experiencias de vida, niveles de desarrollo cognitivo, etc. De acuerdo con el número de maestros que tienen las escuelas multigrado, se pueden clasificar como “unitarias” si tienen un solo maestro para todos los seis grados escolares; “bidocentes” si tienen dos maestros; “tridocentes” si tienen tres, y “tetra” y “pentadocentes” si tienen cuatro y cinco profesores respectivamente, aunque en estas últimas algunos grupos ya no son propiamente multigrado.

Según datos proporcionados por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE, 2017), actualmente en México existen 98 771 escuelas primarias y el 58.3%, esto es 43 289 son multigrado. En el estado de Zacatecas (que es donde se desarrolla este estudio) 6 de cada 10 escuelas primarias son multigrado, en total son 2 522 escuelas de este tipo en la entidad. Estas cifras dan cuenta de la necesidad de formar a los futuros docentes de manera tal que puedan desarrollar una práctica efectiva en estos contextos escolares.

Ahora bien, una de las dificultades que enfrentan los profesores de escuelas multigrado es la atención simultánea a distintos grados, haciendo modificaciones al programa de estudios para poder favorecer los distintos aprendizajes esperados. Sobre el respecto, Rodríguez (2004) señala que “mientras que algunos docentes atienden a cada grado por vez asignando actividades específicas a cada grupo; otros desarrollan una misma actividad para todos los grados tratando de manejar el nivel de dificultad” (p.135) además muchos optan por priorizar la atención en alguno o algunos grados, por ejemplo, en los alumnos de los ciclos superiores que están por terminar la primaria, y esperan “promocionar” a la escuela secundaria. Otros atienden preferentemente a los pequeños que inician su escolarización descuidando a los grados intermedios. En sus investigaciones Weiss (2000) distingue tres

modalidades básicas de organización didáctica del multigrado: actividades separadas para cada grado, actividades conjuntas para los grados y actividades en conjunto y por separado. En este sentido, es pertinente reflexionar, ¿de qué manera puede el profesor en el aula multigrado, abordar de manera conjunta los contenidos geométricos, respetando el nivel cognitivo de los estudiantes?

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Toda actividad matemática escolar debe plantear el análisis y reflexión desde la perspectiva del estudiante y del profesor. Se debe considerar el saber matemático que están desarrollando los alumnos, cómo lo adquieren y consolidan; asimismo, el docente debe tener claridad sobre los procesos de enseñanza para plantear a los alumnos tareas que demanden situaciones significativas para el desarrollo de su pensamiento matemático. Bajo esta noción retomamos la Teoría del Espacio de Trabajo Matemático (ETM), definido por Henríquez y Montoya (2016) como “un ambiente organizado que permite el trabajo de las personas que resuelven tareas matemáticas, el cual se constituye por dos planos, cognitivo y epistemológico, en relación directa con los objetos matemáticos del dominio en juego” (p. 47). El ETM está compuesto de dos planos: el epistemológico y el cognitivo; de los cuales se desprenden distintos componentes en torno a la tarea matemática. En el plano cognitivo están presentes los procesos de visualización, construcción y prueba, y en el epistemológico, el representante, artefactos y referencial.

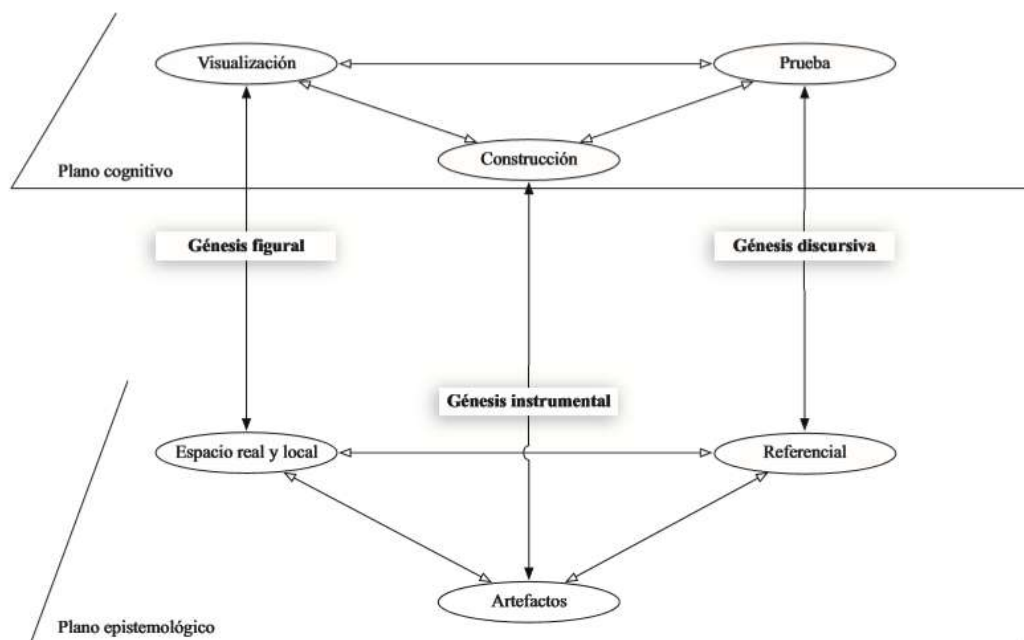
En un ETM se articulan diferentes dominios disciplinares (geometría, estadística, aritmética, álgebra, etc.) ligados a la naturaleza de los objetos estudiados, pero fundamentalmente es necesario conocer los principios epistemológicos de estas diferencias (Kuzniak, 2011). Las tesis de investigación que orientan el presente análisis, están interesadas en el aporte que realiza Kuzniak (2006) con el dominio geométrico del ETM, es decir en el Espacio de Trabajo Geométrico ETMG.

Espacio de Trabajo Geométrico (ETMG)

Kuzniak (2016) se refiere al Espacio de Trabajo Geométrico como “un ambiente organizado para permitir el trabajo de las personas que resuelven problemas geométricos” (p. 239). Dichas personas pueden ser estudiantes o bien profesores que trabajan en el proceso de enseñanza y aprendizaje; permitiendo así, recurrir a distintos elementos que ayuden a comprender el enfoque y trabajo de la geometría desde ambas perspectivas.

Al igual que el ETM, el ETG se representa mediante un esquema que permite conocer los planos, componentes y génesis que se activan, además de la articulación entre ellos. En la siguiente figura se puede apreciar el proceso de interrelación.

Figura 1. El espacio de trabajo geométrico y su génesis.



Fuente. (Kuzniak, 2011)

El espacio de trabajo geométrico es articulado por dos planos; epistemológico y cognitivo. El primero se refiere a la construcción del saber geométrico y se articula por los componentes de visualización, construcción y prueba. El plano epistemológico se describe como la concepción que el individuo tiene del modelo geométrico y la intuición y abstracción de lo que se hace del objeto, los componentes que lo integran son; un espacio real y local, un conjunto de artefactos y un sistema teórico de referencia. Estos dos planos están estrechamente ligados y articulados por tres génesis: la génesis figural que es el proceso semiótico asociado al pensamiento visual que se opera en geometría; la génesis instrumental que permite hacer operatorios los artefactos en el proceso constructivo y; la génesis discursiva que da sentido al referencial teórico (definiciones, propiedades) para ponerlo al servicio del razonamiento matemático (Kuzniak, 2011). Estas génesis constituyen un modelo dinámico que permite un aprendizaje geométrico donde se hace necesaria la activación de las tres génesis desde cada plano y sus componentes, los cuales pueden separarse para su análisis, pero no siempre para la actividad geométrica.

Por esta posibilidad de separar los componentes para su análisis, en este estudio analizaremos lo concerniente al componente de prueba. En ese sentido, el ETG se complementa con el aporte de Balacheff (1987) sobre el proceso de prueba que hace referencia a las actividades de razonamiento mediante las que los alumnos desarrollan la capacidad para elaborar conjeturas o procedimientos de resolución de un problema que

después tendrán que explicar, probar o demostrar a partir de argumentos que puedan convencer a otros de su veracidad.

La prueba

La prueba es conceptualizada por Balacheff (2000) como: “una explicación es reconocida y aceptada (...) hace referencia a un proceso social por el cual un discurso que asegura la validez de una proposición cambia de posición siendo aceptada por una comunidad” (p. 12). De acuerdo con Balacheff (2000), en el trabajo matemático surgen explicaciones que son aceptadas o no por una comunidad (carácter social), aquellas que son aceptadas por la comunidad” constituyen las pruebas, que pueden ser pragmáticas o intelectuales. A este esquema de trabajo intelectual es lo que nosotros entenderemos por proceso de prueba.

Pruebas pragmáticas

Balacheff (2000) menciona que las pruebas pragmáticas están ligadas a la acción y a la experiencia, hay en ellas una presencia de saberes prácticos ya que las justificaciones son realizadas mediante el material concreto o la representación del objeto. Este tipo de prueba se caracteriza por el uso de ejemplos como elementos de convicción y la utilización del lenguaje natural. Entre las pruebas pragmáticas se encuentran las siguientes (Balacheff, 2000; citado en Henríquez, 2014, p. 59-60):

- Empirismo naïf: cuando la persona valida después de verificar casos particulares.
- Experimento crucial: toma en cuenta la problemática de la generalidad y la resuelve mediante un caso en particular.
- Ejemplo genérico: cuando se justifica la afirmación considerando un ejemplo concreto como representante de los que pertenecen a dicha afirmación.

Pruebas intelectuales

Las pruebas intelectuales provienen de una forma particular de razonar en la que se articulan argumentos y cadenas de argumentos expresados en una lengua simbólica, hay en ellas un pasaje a lo algebraico y se dejan de lado los objetos materiales y su relación con la experiencia material (Henríquez, 2014). Entre las pruebas intelectuales se encuentran las siguientes.

- Experiencia mental: cuando el razonamiento se independiza de la representación particular.
- Demostración: cuando la validación se apoya en conocimientos institucionales, conjuntos de definiciones, teoremas, etc., y se funda en una lógica formal.
- Cálculo sobre el enunciado: se ubica entre la experiencia mental y la demostración, no tiene características de una demostración, pero tampoco las de una experiencia

mental. No tiene ejemplos ni dibujos, utiliza el razonamiento con propiedades explícitas, aunque no todas ciertas.

Transición de las pruebas pragmáticas a las intelectuales

Como se ha mencionado, las pruebas pragmáticas marcan el comienzo del acercamiento a la demostración, son actividades que parten de la lógica de los alumnos y el orden jerárquico en el que se presentan permite determinar una creciente complejidad hasta llegar a las pruebas intelectuales, pero ¿Cómo se presenta la transición de una prueba pragmática a una intelectual? Balacheff (2000) menciona que:

Recurrir a la experiencia mental marca verdaderamente la transición de las pruebas pragmáticas a las pruebas intelectuales, en la medida en que las pruebas pasan de ser acciones efectivas a acciones interiorizadas puestas en práctica. Las acciones interiorizadas se encuentran en la génesis de las operaciones que serán necesarias para la elaboración de pruebas de un nivel más alto. Las pruebas basadas en un ejemplo genérico constituyen un estado intermedio en la medida en que decidir el carácter genérico del ejemplo no puede hacerse sino en virtud del uso que se hace del ejemplo. (p. 28)

La transición de una prueba pragmática a una intelectual implica un cambio en el uso del nivel de formalismo; del lenguaje natural y del lenguaje simbólico, y esto debe hacerse intencionadamente. Para que el lenguaje pase de lo familiar, de la mera descripción a un lenguaje funcional, se requiere: la descontextualización de los ejemplos, lo que permite una generalidad; la despersonalización, a fin de que los resultados no dependan de la persona que realiza la demostración y; la destemporalización para que sea posible la demostración (Balacheff, 2000). El profesor debe tener claro el tipo de prueba que solicitará al alumno, para lograr paulatinamente un avance en los niveles de activación y que el alumno pase de una prueba pragmática a una intelectual.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada es de corte cualitativo y su ruta de aplicación tuvo que ver con la propuesta de formación para el profesor multigrado con base en el ETG a través de una situación didáctica, de la cual se derivan tareas que se asignan a los sujetos de estudio de acuerdo a su nivel cognitivo en 1°, 2° y 3° grado de educación primaria. En ellas se reflejan las implicaciones en un área de trabajo geométrico que se instruye en y a través de la didáctica; aportando un plus a la misma, el aula multigrado. Este conjunto de elementos da lugar a la construcción de una categoría de análisis que es el contenido fundamental de este trabajo, categoría denominada tipos de pruebas. La propuesta de formación es parte de la fase experimental de una tesis doctoral y, una de las tareas incluidas en esa propuesta fue aplicada en una escuela multigrado bidocente durante las jornadas de práctica por una

profesora en formación que cursa el octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. El análisis que aquí se presenta es parte de la tesis de licenciatura de dicha profesora.

La situación didáctica se desarrolló en tres sesiones y los resultados presentados son de una de ellas cuya duración fue de 40 minutos, la recuperación de la información se logró a partir de videgrabaciones y evidencias registradas en hojas de trabajo, donde es posible identificar los resultados de los participantes en su interacción con la tarea geométrica. Los datos que se derivan de estos instrumentos permiten un análisis que da cuenta de una investigación de corte cualitativo.

En la sesión seleccionada de la cual deriva el análisis, se observa la presencia de un saber geométrico ligado a la clasificación de triángulos bajo el criterio del tamaño de sus lados. Por ello, para el caso del primer grado (Ver figura 2) se les proporcionó una hoja con imágenes de diferentes triángulos esperando que a partir de la visualización icónica identificarán las características descritas en el enunciado dado por la profesora. Para el caso de segundo y tercer grado (Ver Figura 3) la tarea busca que, a partir de la activación de la génesis figural y empleando la visualización icónica, los alumnos clasifiquen los tipos de triángulos con base en las medidas de sus lados, la idea es que los alumnos generen explicaciones que reflejen el razonamiento geométrico adquirido, es decir una prueba.

RESULTADOS

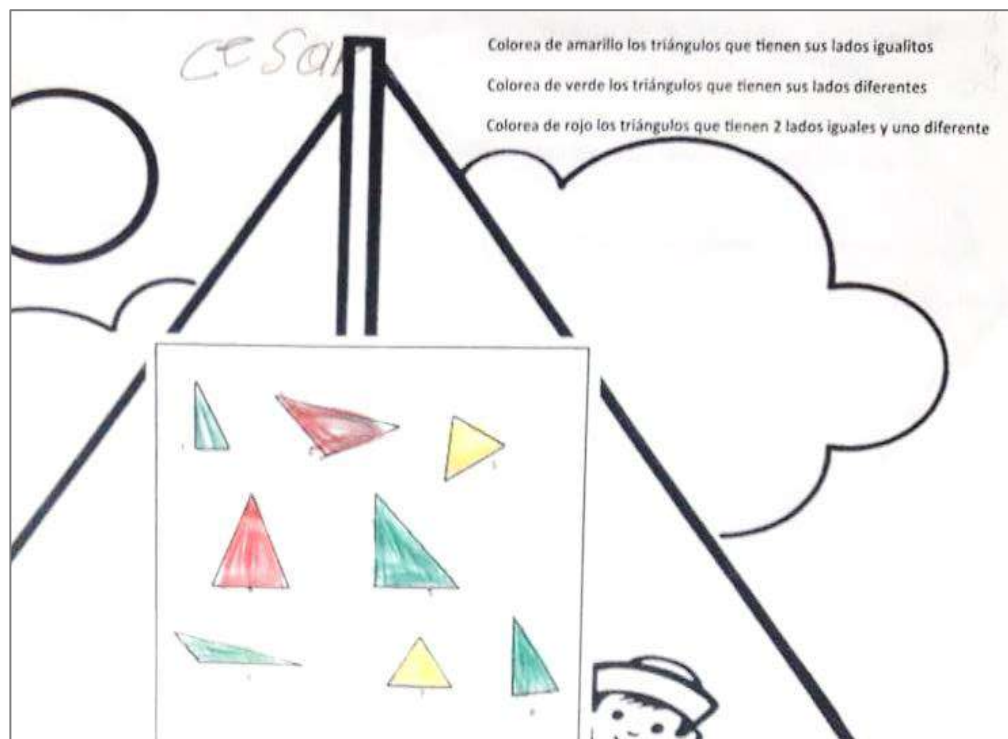
Como ya se mencionó en la fundamentación teórica, para construir un conocimiento geométrico es necesario que se activen las tres génesis del ETG. En lo que respecta al saber geométrico presente, la clasificación de triángulos según sus lados, de acuerdo con Thompson (1993), si los tres lados de un triángulo tienen la misma longitud se llama triángulo equilátero, si dos lados son iguales pero el tercero es diferente se llama triángulo isósceles y los triángulos que tienen sus lados desiguales se llaman triángulos escalenos. El análisis se focaliza en el tipo de prueba que se solicita al alumno para conocer el nivel de construcción del saber, para ello se retoman dos casos en correspondencia con los dos tipos de pruebas solicitados en las tareas, en cada caso, cómo se verá más adelante, se describe la activación de las génesis figural e instrumental dentro del proceso de prueba.

Análisis del caso 1

Tabla 1. Elementos de análisis del caso 1.

Análisis de la prueba.		
Propósito de la tarea geométrica (Prueba)	Se pretende que los alumnos de 1° <i>clasifiquen los triángulos considerando el tamaño de sus lados</i> , aplicando los conocimientos adquiridos durante la sesión.	Instrucciones: Colorea de amarillo los triángulos que tienen sus lados igualitos. Colorea de verde los triángulos que tienen sus lados diferentes. Colorea de rojo los triángulos que tienen dos lados iguales y uno diferente.
Génesis figural	Corresponde al componente de visualización en el plano cognitivo, pone en juego la visualización icónica al identificar los triángulos para su posterior análisis.	
Génesis instrumental	Se activa al utilizar como artefactos los tres colores sugeridos para identificar los diferentes triángulos y realizar el proceso de construcción en la prueba.	
Génesis discursiva	Para probar la tarea el alumno debe identificar que existen tres tipos de triángulos bajo el criterio de la medida de sus lados, no se le solicita el nombre de cada tipo de triángulo, ya que en primer grado no se espera que reconozca los nombres pero sí que identifique algunas figuras geométricas planas elementales y describa sus características con un lenguaje natural. La prueba solicitada es Empirismo naïf, ya que para su resolución recurre a la acción y después verifica casos particulares, este tipo de prueba dentro de la jerarquía que menciona Balacheff es una de las primeras formas de generalización. Como se observa en el producto (Figura 2), el alumno identifica los triángulos de manera correcta, lo que indica que cumple con el aprendizaje esperado de la sesión.	
Paradigma	El paradigma privilegiado es el de Geometría Natural (GI)	

Figura 2. Actividad propuesta para el primer grado (Caso 1).



En el caso 1, la visualización icónica se propicia mediante las ilustraciones de los triángulos, con la indicación de iluminar las figuras de color distinto de acuerdo al tamaño de los lados, es que se solicita la prueba. La cual corresponde a Empirisme naïff (Empiricismo ingenuo), en ella las conjeturas se obtienen de examinar pocos casos y el problema de su validez no es abordado. En el producto mostrado podemos darnos cuenta que el alumno logra relacionar el enunciado: colorea de amarillo los que tiene sus lados igualitos con la figura que corresponde, en este caso el triángulo equilátero, sin embargo, la solución es esencialmente empírica a partir del conocimiento que ya posee pero la comprensión y diferenciación entre cada uno de las figuras en lo particular, requeriría que los estudiantes involucraran un proceso complejo de definición de objetos, por ejemplo, el nombre de cada uno o la medición de todos los casos.


Análisis del caso 2

Tabla 2. Elementos de análisis del caso 2.

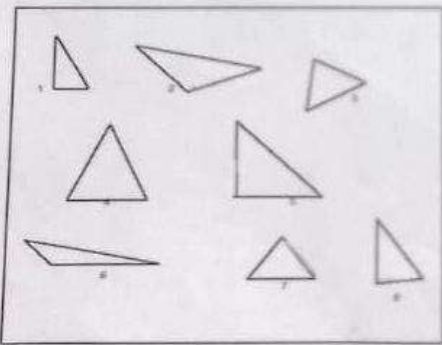
Análisis de la prueba		
Propósito de la tarea geométrica (Prueba)	Después de haber trabajado distintas actividades en la sesión, se solicita que los alumnos <i>clasifiquen los triángulos según sus lados y reconozcan</i> sus nombres y características.	Instrucciones: Coloca el nombre a cada uno de los siguientes triángulos. Marca con una X en la tablita según la clasificación del triángulo.
Génesis figural	La entrada perceptiva a la tarea geométrica de la prueba es la visualización icónica y no icónica. En la actividad 1 (Ver figura 3), se recurre a la no icónica ya que a través de un enunciado discursivo sobre los triángulos y la clasificación según sus lados, el alumno recurre a la construcción para deducir el nombre del triángulo y sus características. En las dos tareas restantes está presente la visualización icónica, pues se presenta una serie de triángulos.	
Génesis instrumental	En lo experimental, el artefacto simbólico utilizado es la tipología de triángulos que le permitirán dar respuesta al problema. Para la construcción se usa el lápiz, en tanto entidad intermedia.	
Génesis discursiva	Para que el alumno valide el saber en juego, se pide que exprese una prueba de Experiencia Crucial, a diferencia del caso de primer grado aquí no solo valida, sino que deduce generalidades, plantea explícitamente el problema de la generalización y lo resuelve, aventurándose a la ejecución de un caso que reconoce tan poco particular como le es posible. Se plantean dos tareas geométricas. En la actividad 1 se le pide identificar y escribir qué tipo de triángulo se muestra y en la actividad 2 se le pide clasificar y nombrar (equiláteros, escalenos e isósceles) los triángulos que se muestran en una imagen (Ver figura 3).	
Paradigma	El paradigma que se privilegia es el de Geometría Natural (GI)	

Figura 3. Actividad propuesta para segundo y tercer grado (Caso 2).

Coloca el nombre a cada uno de los siguientes triángulos



Marca con una X en la tablita según la clasificación del triángulo



	Equilátero	Escaleno	Isósceles
1		X	
2			X
3			X
4	X		X
5	X		
6		X	
7	X	X	
8		X	

A diferencia del caso 1, en esta evidencia el niño debe asociar el nombre del triángulo con la clasificación del mismo según sus lados. El conocimiento que se refleja en la primera actividad se relaciona en la actividad siguiente, ya que pasa de nombrar a un triángulo en particular, a clasificar otros triángulos que reúnan la misma condición. En contraposición con la prueba del caso 1, el problema de la generalización no solamente se toma en cuenta, sino que debe tratarse para clasificar los demás correctamente, aunque siga permaneciendo en un marco empirista. Es así que se observa que el alumno identifica los triángulos relacionando su nombre con la propiedad geométrica, es decir con la medida de sus lados, sin embargo, en la clasificación presenta inconsistencias, ya que no ubica correctamente todos los triángulos, posiblemente esto tiene que ver con en el proceso de visualización y la no presencia de la construcción, ya que reconoce la clasificación y las características de los triángulos, pero no logra completar la tabla correctamente. Para pasar al nivel superior de prueba sería necesario hacer explícitas las características de los objetos en juego.

CONCLUSIONES

A través del análisis de los dos casos se destaca la importancia que el maestro reconozca el tipo de prueba que debe solicitar en cada una de las tareas geométricas según sea el nivel cognitivo y el grado que estudian los alumnos, puesto que, si reconoce tal importancia podrá generar condiciones para que se dé el tránsito de las pruebas pragmáticas a las intelectuales. Esta situación resulta un factor decisivo para el aprendizaje en el aula multigrado, pues, aunque se estudie el mismo contenido con diferentes grados, no es deseable solicitar el mismo tipo de prueba a alumnos con diferente nivel cognitivo.

En correspondencia con esta idea, se ha visto como al alumno de primer grado solo se le solicita identificar los distintos tipos de triángulos de acuerdo al tamaño de sus lados sin reconocer sus nombres o características específicas, mientras que a los alumnos de 2° y 3°, se les pide como prueba que reconozcan características de los triángulos que permiten clasificarlos con base en la medida de sus lados. Se puede concluir entonces que el diseño de tareas geométricas en las que se soliciten tipos de prueba que consideren el nivel cognitivo de los alumnos, generan posibilidades para que los estudiantes desarrollen significativamente su razonamiento geométrico. También es evidente que la capacidad de expresar una u otra prueba tiene que ver con la importancia de activar las génesis del ETG. Con base en lo anterior, podemos concluir hasta el momento, que la propuesta de formación de profesores para la enseñanza de la geometría es un aporte significativo para el trabajo en el aula multigrado.

REFERENCIAS

- Balacheff, N. (2000). Procesos de prueba en los alumnos de matemáticas. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia,
- Henríquez, C. (2014). El trabajo geométrico de profesores en el tránsito de la geometría sintética a la analítica en el nivel secundario. Tesis doctoral. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
- Houdement, C. y Kuzniak, A. (2006) Paradigmes géométriques et enseignement de la géométrie. *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, 11, pp. 175-193. IREM de Strasbourg.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME).
- Kuzniak, A. (2011). L'espace de travail mathématique et ses génèses. *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, 16, 9–24.
- Kuzniak, A., Montoya, E. y Vivier, L. (2016). Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática. 2016. Año 11. Número 15. pp 235-249. Costa Rica
- Rodríguez, Y. (2004). Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. Educación y procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación. GRADE, Lima.
- Thompson, J. (1993) Geometría. México, D.F.: Limusa.
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles Educativos*, Vol. XXII, núm. 90, pp. 57-76. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México.

REFLEXIVIDAD Y CONSTRUCCIÓN INTERSUBJETIVA DE LOS SABERES DOCENTES

Vargas Calanda María Isabel

isabelensem58@gmail.com

Martínez Díaz José Luis

jluismartdiaz@gmail.com

Escuela Normal Superior del Estado de México

RESUMEN

Se intenta, en una primera aproximación, identificar algunos de los saberes de maestros que construyen intersubjetivamente estudiantes y docentes de la Licenciatura, durante su formación inicial en su acercamiento a través de las prácticas en la escuela secundaria, los primeros, o bien, en la escuela normal al desarrollar su práctica docente, los segundos.

Es necesario dar cuenta acerca de los saberes que adquieren en y durante la práctica desde una mirada de construcción intersubjetiva a partir de la reflexividad, como influyen en nuestros actos y toma de decisiones.

Para George Soros, el conocimiento del mundo que tiene el ser humano es imperfecto porque es parte del mundo que está intentando comprender.

Schön, argumenta que la praxis docente se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores y debe mirarse como una actividad reflexiva para entender situaciones cotidianas de aula.

**PALABRAS
construcción
docentes.**

**CLAVE: Reflexividad,
intersubjetiva, saberes**

INTRODUCCIÓN

La mejora del proceso académico planeado favorece la sistematización de la formación inicial de los docentes en la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM), esto implica el análisis de dichos procesos de formación, el seguimiento al aprendizaje de los estudiantes, para con ello objetivar el sentido de las experiencias adquiridas en la trayectoria

de la formación profesional, que comienza en las aulas de la ENSEM y trasciende hasta las aulas de las escuelas secundarias y permite coadyuvar con la mejora de la práctica formativa de docentes.

En la visión cotidiana de los formadores de docentes ha existido un acercamiento con relación a la recuperación a través de la “reflexividad” de la propia práctica docente, de las experiencias adquiridas durante el trayecto de formación de los estudiantes normalistas y los saberes que adquieren. En este sentido se hace interesante enfocarse a la investigación reflexiva como posibilidad de recuperación de experiencias significativas, en las que se vislumbran procesos de aprendizaje, adquisición de conocimientos, valores, herramientas, actitudes propias de un maestro, es decir, la construcción intersubjetiva de saberes docentes.

El contexto en el que está implantada la educación y los posibles cambios en sus concepciones, sus dimensiones sociales, pedagógicas y su práctica, obliga en cierto modo a la reflexividad sobre los modos en quiénes forman y quiénes están siendo formados como docentes. La posible idea que permea el documento consiste en que para poder entender la enseñanza y aprendizaje de la profesión docente en la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM) es importante analizar los conceptos, premisas y experiencias significativas, así como los rasgos y contenidos de esas experiencias recíprocas que al reflexionarlas y expresarlas, emanan, en cierto sentido, hacia la objetivación para convertirse en aspectos de observación, análisis e interpretación.

El mirarse así mismo, implica un proceso de autorreflexión de lo que se hace, antes, durante y después de la práctica docente, es planear como una forma de anticipación de la enseñanza y toma de decisiones, es socializar saberes, es adaptarse a la cultura escolar, es la influencia misma de la historia de vida. Ésta mirada intersubjetiva de lo que se hace favorece la construcción de nuevos saberes, es aprender y desaprender entre otros factores. Por lo tanto, se abre la posibilidad de la mejora de la práctica docente.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Con base en éstas ideas recuperadas de la investigación educativa, se ha podido comprender que ser maestro implica la apropiación o la construcción intersubjetiva de saberes generales y particularizados en torno a una determinada práctica social cotidiana: la docencia y la reflexividad de la práctica. En este sentido, formarse inicialmente como docente y después profesionalizarse como tal, implica saber ser docente, esto es apropiarse no sólo de los contenidos curriculares que la profesión le exige a cualquiera que opta por esta carrera, sino también de una actitud abierta, cognoscitiva que le sitúe en condiciones efectivas de aprender de manera permanente.

Para poder establecer y entender el significado del término reflexividad, lo primero que hay que hacer es determinar su origen etimológico. En este sentido, podemos manifestar que

deriva del latín ya que la palabra está compuesta por distintos componentes de dicha lengua, tales como estos: el prefijo “re-”, que significa “hacia atrás”; el adjetivo “flexum”, que es sinónimo de “doblado”, y el sufijo “-ivo”, que se emplea para indicar una relación activa o pasiva.

La idea de **reflexividad** está vinculada a las características de la persona (docente) que es **reflexiva** (es decir, que **suele reflexionar antes de hacer o decir algo**). Reflexionar, entonces, implica **analizar algo con detenimiento**, este proceso se asocia con la introspección, es el pensamiento que tenemos de nosotros mismos y cómo influye en los que hacemos y decidimos, lo que supone estar más apegados a la realidad.

Cuando en la práctica cotidiana decimos que queremos repensar algo, estamos anunciando que tenemos la intención de sopesar y meditar unas ideas y, por lo tanto, se hace un análisis crítico sustentado en la “reflexividad”. Para George Soros, el conocimiento del mundo que tiene el ser humano es imperfecto porque es parte del mundo que está intentando comprender y mejorar es reinventarse así mismo.

Por su parte, Schön argumenta que la praxis docente se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores y debe mirarse como una actividad reflexiva para entender situaciones cotidianas de aula escolar propiciando una actitud de integración creadora entre el conocimiento y la práctica, entendida además como una forma y modo de conocimiento que orienta (en, durante y sobre) la acción.

La reflexividad es una forma de pensamiento crítico, pues al meditar sobre determinados conceptos ya estamos pensando a dudar sobre ellos (nuestra práctica docente). Lo fundamental no es lo que pensamos, sino la reflexión acerca de qué y cómo lo hacemos. Dando la posibilidad de que la mejora de la práctica se realice por parte del docente normalista o del docente en formación.

Por otro lado, para Badia y Monereo (2004) la capacidad reflexiva constituye una habilidad y competencia central en la promoción de una enseñanza estratégica, enseñanza basada en el principio de la construcción conjunta de significados y en la cesión progresiva del control en los procesos de enseñanza (Coll, 1985; Rogoff, 1993) que, en definitiva, apunta hacia un aumento de la conciencia del alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje.

Ahora bien para entender el concepto de “intersubjetividad” hay que tener primero clara la noción de “subjetividad”, entendida ésta como la conciencia que se tiene de todas las cosas desde el punto de vista propio, que se comparte colectivamente en la vida cotidiana. La intersubjetividad es entonces, el proceso en el que compartimos con otros en el mundo de la vida. (Marta Rizo, 2005)

La vida cotidiana en el aula es un mundo, permeado de un sin número de saberes, es entonces el espacio en donde el maestro formador de docentes comparte conocimientos con sus alumnos normalistas que a la vez transfiere los propios a sus alumnos en la escuela

secundaria. La fenomenología se cuestiona por las formas y procesos que constituyen objetivamente- e instituyen intersubjetivamente- a las estructuras de la realidad, como una construcción y reconstrucción permanente de saberes para la práctica docente, en éste caso, en el entendimiento de mutua comprensión de espacio compartido para el aprendizaje e interacción entre los sujetos.

Los actos reflexivos en el sentido que señala Dwey (1998), implican el registro de algo realizado, alguna visión de futuro o anticipación. La autorreflexión, sucede en el aquí y el ahora específicos que miran al pasado para que en un plano real de conciencia se den actos de construcción y reconstrucción de la vida cotidiana (Schurz, 1995).

El enfoque se da también, a partir de la perspectiva de Ruth Mercado (2002), es decir, pensados los saberes docentes como una construcción social de la vida cotidiana de los maestros: “Las experiencias acumuladas de conocimientos que el profesor pondrá en práctica en situaciones y contextos específicos... Los saberes docentes (son) parte de un proceso histórico social local, de la relación cotidiana entre maestro y alumnos”. Así, la docencia puede ser pensada como sustentada en saberes que los profesores se apropian a partir de las acciones de la vida de todos los días y que son propias de los maestros y en la interacción entre sujetos (maestros, alumnos padres, directivos, personal manual, etcétera).

La reflexividad de la práctica docente permite llevar a cabo acciones deliberadas e intencionalmente para la mejora, la construcción intersubjetiva de saberes, posibilitando el reconocimiento intrínseco de la acción educativa en el aula.

METODOLOGÍA

Problemática que invita a la reflexividad como elemento fundamental para la construcción intersubjetiva de saberes docentes para la mejora de la práctica.

En una mirada cotidiana de los formadores de docentes, se encuentran pocos referentes acerca de la recuperación reflexiva de las experiencias adquiridas de su propia práctica docente y la de los estudiantes docentes en formación. La atención generalmente se centra en la asistencia, puntualidad, elaboración de planes de clase, materiales de apoyo entre otros. En el contexto de la cotidianidad normalista nos visualizamos más en tareas administrativas y elaboración de proyectos que poco tienen que ver con el desempeño profesional de los estudiantes normalistas durante su estancia en las escuelas secundarias y en la consecuente reflexión de los docentes formadores con relación a su propia práctica.

En éste sentido, ha valido la pena poner atención en la investigación reflexiva como posibilidad de recuperación de las experiencias más significativas en el proceso de formación de docentes, en la que se hace necesario plantear algunas interrogantes: ¿Qué características tiene el aprendizaje docente?, ¿Qué significado tienen para el estudiante

normalista los conocimientos que adquiere en la escuela normal?, ¿Cómo interpreta el formador docente las experiencias de los estudiantes?, ¿Cómo construyen ambos sus saberes como docentes?.

Para poder entender el aprendizaje y construcción de saberes de la profesión docente en la Escuela Normal Superior del Estado de México, se ha hecho necesario apropiarnos de experiencias, conceptos y premisas, para analizarlas y reflexionarlas en un sentido que nos llevase a la objetivación e interpretación.

Se trabajó con un grupo de docentes (4) y estudiantes (19) de cuarto grado de licenciatura que pudieran dar elementos de sus expectativas pedagógicas los unos, e indicios de su desarrollo en su formación profesional los otros.

Para lograr esta especie de análisis del Yo del otro y de sí mismo, en términos que sugiere Ricoeur (1996), nos ubicamos en el contexto de la trayectoria de la formación profesional del estudiante normalista. Se ha encontrado en la investigación educativa el arte de reflexionar e intervenir en la práctica que se lleva a cabo, de manera directa o indirecta a través de las actividades, participación e impacto en las escuelas secundarias de los estudiantes de cuya formación somos responsables, a la vez, la reflexividad y reconstrucción intersubjetiva de la propia práctica docente.

La historia de vida y la entrevista, fueron elementos que facilitaron el análisis, dada la complejidad de estudiar como sujetos adultos a docentes y estudiantes de la ENSEM. De tal forma que el trabajo de reflexividad, la relación cara a cara, en un principio unilateral, para convertirse paulatinamente en un devenir simultáneo, favoreció la constitución de un tipo de relación –nosotros-concreta, que se hizo posible a través de un proceso organizado de interrogación, la reconstrucción intersubjetiva de vivencias, actividades experiencias, conocimientos y saberes adquiridos en la trayectoria de ocho semestres formación profesional. Nos damos cuenta que la reflexividad, como tal, es compleja, dada la inmediatez de los procesos en el que prevalecen quizá, los intereses prácticos sobre los intereses reflexivos, de orden superior, tanto en los docentes en formación como en los formadores de docentes.

No obstante, los resultados no fueron tan adversos en términos objetivos y reales, se mostró interés, disposición y apertura por la mayoría de los involucrados en el estudio. Identificando aspectos favorables que permitió socializar sus conocimientos, anticipar su enseñanza a través de las planeaciones, mejorar su práctica docente y construir intersubjetivamente nuevos saberes.

RESULTADOS

La ENSEM como institución formadora de docentes, se ha interesado y caracterizado a lo largo de su vida académica, por la innovación de nuevas formas de enseñanza a través de la profesionalización, capacitación y actualización de sus docentes formadores de nuevas generaciones de maestros. Lo anterior implica que se genere la cultura de la reflexividad de la práctica docente que propicie la construcción intersubjetiva de saberes para la mejora. Indagar al respecto ha sido una necesidad y un reto por las implicaciones tácitas de afrontar en algunos casos, actitudes de resistencia, inseguridad, desconfianza y duda acerca de las pretensiones del estudio realizado. Sin embargo, las más de las veces se obtuvieron acercamientos con docentes y estudiantes normalistas, dispuestos a la apertura, colaboración y participación para dar respuesta a los planteamientos contenidos en las entrevistas, historias de vida compartidas y experiencias docentes relacionadas con su práctica.

La investigación facilitó cierta aproximación a las ideas que se tienen con relación a los conocimientos y saberes que se tienen, se adquieren y se construyen intersubjetivamente durante el desarrollo de la práctica docente y a la concepción que se tiene de “ser maestro”. Respuestas relacionadas con la elección profesional, en ocasiones influenciados por la familia, expectativas laborales, las ideas previas e iniciales del mundo social y cultural de la institución normalista que los ha ido formando como docentes, sus maestros sus clases, sus experiencias de formación que iban tipificando a los sujetos (estudiantes y docentes formadores) con relación a sus clase, trabajos escolares, planeaciones, formas de organización e interacción social, de sus idealizaciones y a sus imágenes de la educación y de la profesión docente, al involucrarse en la dinámica cotidiana de la escuela secundaria, con las cuales poco a poco se iban familiarizando.

Con ésta gama de conocimientos, iban reconstruyendo sus primeras experiencias y reflexionaban acerca de sus primeros presupuestos. Tal reflexión habría de permitirles transformar sistemáticamente su quehacer docente, dándole sentido y validez al cumplir con sus expectativas de mejora. Se persuadió para la toma de conciencia de generar en docentes y alumnos la cultura de la reflexividad de la propia práctica docente en la idea de que es un actuar deliberado e intencional por parte del sujeto que genera cambios, innovaciones, nuevos saberes y adaptaciones en la acción docente.

De lo anterior expuesto surge, en cierto sentido, una de las premisas que coordina el conjunto de ideas expuestas en este documento: En todo intento de estudiar la acción social en el aula y por supuesto a la educación, no podemos abstraernos de realizar acciones que favorezcan la mejora de una práctica docente de calidad, en este sentido la reflexividad de la práctica es una oportunidad autónoma que favorece la construcción intersubjetiva de saberes docentes

Durante el tiempo que duro el estudio con el grupo elegido, se fue reconociendo que, a partir de la reflexividad de la práctica del otro, que en su momento resultó anónimo, extraño

e incluso indiferente, se fue generando una actitud co-participativa, colaboración e impulso intersubjetivo. Con la presencia reflexiva del otro, su existencia docente iba cobrando sentido, asumiendo una actitud empática, tolerante y propositiva con relación al otro.

Como interpretación, la reflexión de la práctica docente intento llegar a niveles más personales y finos de la construcción intersubjetiva de saberes docentes, que refleje la idea implícita de lo que se hace, cómo se hace y para qué se hace. Tomando en cuenta, ya sea por parte de formador de docentes en la ENSEM, como de los estudiantes normalistas en sus escuelas secundarias de práctica, que alumnos siempre van a estar presentes inconscientemente en su vida, por lo que se planea en función de ellos antes, durante y después de la acción en una dinámica espiral que va mejorando y fortaleciendo la práctica misma.

CONCLUSIONES

Aproximarnos mediante los actos de interrogación a los aspectos significativos de la adquisición y construcción intersubjetiva de saberes docentes, nos permitió entender de cierto modo, aunque todavía muy superficialmente, la manera de cómo se constituye el propio Yo, como un proceso continuo de hacer y deshacer, construir y reconstruir nuevos conocimientos, circunstancia que converge en un proceso complejo de aprendizaje, típico de la institución normalista. Permitted rechazar la idea de que la formación docente puede ser como cualquier otra profesión, o que cualquiera puede ser profesor con tan solo saber leer y escribir. Por el contrario, la adquisición de la profesión docente, implica una dinámica cognositiva que enlaza experiencias docentes, es decir, que vinculan al mismo tiempo saberes y experiencias de orden pedagógico y disciplinario de la vida cotidiana de la escuela.

Saberes que trascienden el contenido curricular de la formación de los estudiantes normalistas y la enseñanza que realizan en las escuelas secundarias de práctica. Pero en esa complejidad y participación periférica que van teniendo en la escuela secundaria su presencia, socialización, acciones, quehacer en el aula entre otros, se va legitimando su presencia y se van construyendo nuevos saberes a partir de la reflexividad conformando una cadena de procesos asistemáticos de actualización y transformación de la práctica docente.

Se vislumbra una creciente necesidad de reflexionar acerca del quehacer pedagógico como un proceso que ha de servir para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales, teniendo en cuenta que el profesional debe poner sus recursos intelectuales al servicio de la situación, de manera que a través de un proceso – que debe ser semiautomático – de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones, se satisfagan las necesidades reales del y en el aula de forma eficaz.

Los aprendizajes de docentes formadores y estudiantes normalistas se suceden generalmente en el aula, en donde se hace latente la heterogeneidad de los grupos. La

acomodación de los saberes a partir de la reflexividad, sus referentes previos, la socialización de sus conocimientos, la toma de decisiones son elementos que irán caracterizando la etapa inicial de la profesionalización docente y la práctica de los docentes de la escuela normal. Por lo tanto:

- La reflexividad como elemento consciente ayuda a enfrentar incertidumbres, inseguridad y conflicto de valores.
- Con la reflexión, la relación cambia la interacción consigo mismo y con el otro, para encontrarse consigo mismos como semejantes, coparticipes y colaboradores.
- La autoreflexión es crucial como posibilidad de reconstrucción de la práctica docente antes, durante y después de la acción.
- La reflexividad favorece la construcción intersubjetiva de saberes docentes y a dirigir la mirada a nuevas formas de experiencia formativa.
- Mediante la reflexividad de la práctica docente, se aprende a mirar más allá de la propia experiencia, favoreciendo la empatía y la tolerancia.
- A partir de la experiencia lograda en la práctica y su reflexión se va tomando conciencia de que las planificaciones por más elaboradas que estén no son suficientes para desarrollar la enseñanza, el conocimiento y caracterización del grupo es determinante y abre la posibilidad casi de inmediato de reelaborar otra planeación que es la que usa realmente en el salón de clases.
- La dinámica reflexiva en, durante y para la práctica docente permite la negociación de significados, acuerdos, tareas compartidas y toma de decisiones en la escuela, también implica la interacción entre interlocutores donde los significados se objetivan en acciones, gestos, y en general en respuestas de algún tipo.
- Los “saberes de los maestros”, son elementos como: saber organizar al grupo, planear la enseñanza, decidir sobre la actividad dentro del salón de clase, saber responder a las demandas de los alumnos e improvisar (no en el sentido de “nada se había pensado”, y si, por “haber pensado” el maestro es capaz de tomar decisiones que él considera adecuadas, por ejemplo, cómo, por qué y cuándo mantener comportamientos disciplinares.
- La dinámica de reflexividad en, durante y para la práctica favorece la negociación de significados, acuerdos, tareas compartidas y toma de decisiones en una comunidad de práctica.
- La posibilidad reflexiva constituye una habilidad y competencia central en la promoción de una enseñanza estratégica intersubjetiva por parte del docente formador.
- La historia de vida y la entrevista son instrumentos que permiten identificar intereses, necesidades, referentes conceptuales y experiencias de los sujetos que intervienen los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- La vida cotidiana escolar es un espacio de socialización de conocimientos y construcción intersubjetiva de saberes docentes.

REFERENCIAS

- Carrizales, C (1987)). Los conceptos estelares en la formación, México: Universidad
- Dewey, J. (1998). Cómo pensamos. Barcelona: Paidós
- Mercado, R. (2013). Saber enseñar: un trabajo de maestros. México. D.F.: SM.
- Monereo, C. (2001) El aprendizaje estratégico. Revista: Docencia Universitaria. Madrid, España
- Rcoeur, P. (1996) Sí mismo como otro. SigloXXI. España
- Rizo, M. (2015) Intersubjetividad, comunicación e interacción: los aportes de Alfred Schütz a la comunicología Razón y palabra, ISSN-e 1605-4806, N°. 57, 2007
- Rockwell, E., & Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. CLACSO. Sao Paulo: CLACSO.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona, España: Paidós-MEC.
- Schutz, A. (1993). Construcción significativa del mundo social. Barcelona: Paidós
- Schutz, A. (2007). El concepto de Intersubjetividad. Revista: Espacios públicos, vol.10, núm. 20. Barcelona
- Taylor S. y Bodgan, R. (1986) Introducción a los métodos de investigación. Buenos Aires: Paidos

LA FORMACIÓN DEL TUTOR EN EL EJERCICIO DE LA TUTORÍA. ¿UNA PRÁCTICA CON RESPONSABILIDAD SOCIAL?

Bernardo Hernández Macedo

profebdoh@hotmail.com

Camerino Luis Morales

camerry70@hotmail.com

David Peña Cecilio

afinanciero_david@yahoo.com.mx

Escuela Normal de Santa Ana Zictecocoyan

RESUMEN

La tutoría académica en la escuela normal ha presentado diversas irregularidades en cuanto a la asistencia de los estudiantes, situación que preocupa a los docentes y a las autoridades educativas, se cree que la falta de responsabilidad tanto de tutores como de tutorados ha ocasionado que la escuela no cumpla con la tarea que tiene encomendada ante las exigencias sociales.

Actualmente, en la Constitución Política se pide educación de calidad, para ello se

espera que la tutoría académica contribuya en el logro de un perfil docente de calidad, es decir, que este programa cubra los faltantes que el currículo tiene, situación que exige un tutor con la capacidad para hacerlo, para realizar un trayecto formativo ajustado a las necesidades del estudiante. Ante la necesidad de formarse, los tutores demandan el trabajo en equipo que les posibilite ser guía, orientador y acompañante.

PALABRAS CLAVE: Tutoría, formación, responsabilidad social.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una situación que pone a pensar a la academia de tutoría que sesiona al inicio de cada semestre para acordar la estrategia de atención tutorial es la inasistencia de los estudiantes, quienes por diversas razones se justifican, dicen que coincidentemente es entonces cuando se les presentan casos que merecen ser atendidos y solicitan permiso para ausentarse de la

tutoría programada en las últimas horas de la jornada escolar, en tanto que los tutores se presentan a la sesión en el lugar acordado con el estudiante tutorado; no se da la sesión por la ausencia de éste último. A raíz de ello surgen interrogantes que demandan un trabajo de investigación para que a partir de los resultados que se obtengan, las autoridades escolares tomen decisiones para emprender acciones en atención al fin primordial de la escuela, la formación de maestros.

La indiferencia de los estudiantes a la tutoría llama la atención, porque deja entredicho que por alguna razón prefieren no estar, al suceder una situación así los maestros buscan medios o estrategias para obligarlos a asistir, como el hecho de extenderles una constancia por haber asistido al servicio de tutoría, también se optó que los maestros de las asignaturas dejen trabajos extra clase para que los tutores los revisen y orienten sobre la mejor manera de realizarlos, tal parece que el fin último es mantenerlos en la sesión a como dé lugar, pero vale la pena preguntarnos ¿por qué no es la tutoría un espacio atractivo para los estudiantes normalistas?

Las escuelas normales tienen asignada una responsabilidad social fuerte, son las encargadas de formar maestros para educar a las generaciones venideras, en cierto modo, la tarea para lo que fueron creadas en sus inicios ha sido superada, hoy se demandan maestros capaces de impartir una educación de calidad como lo establece el artículo tercero de la constitución, en tanto, cuando se realiza una autoevaluación a los procesos de formación docente se encuentran ciertos déficit, para ello se ha optado por un servicio de tutoría para superarlos. Al servicio de tutoría se le han asignado varias responsabilidades para la atención de los jóvenes, la duda aquí es: ¿tutoría va a recuperar lo que le hace falta al plan de estudios? O ¿se va a adaptar a las necesidades de cada estudiante para hacerle un plan a su medida?, muchas otras interrogantes pueden plantearse al respecto, lo cierto es que la exigencia de formación docente con calidad está presente.

Con lo anterior, surgen las siguientes interrogantes:

¿Cómo se concibe el sentido de responsabilidad social desde las prácticas de tutoría?

¿Qué papel juegan los sujetos involucrados en la tutoría académica?

¿Cómo se forma el tutor?

OBJETIVOS

1. Conocer el sentido de responsabilidad social que los sujetos involucrados le otorgan a la tutoría académica en la ENSAZ
2. Dar cuenta del papel que juegan los actores ante las prácticas de tutoría académica
3. Conocer la manera en que el tutor se forma.

MARCO TEÓRICO

Al revisar el concepto de tutoría y a la vez entender a ésta como una propuesta para la atención a las problemáticas que los estudiantes presentan a lo largo de su trayecto formativo, emergen conceptos como el de responsabilidad social, las prácticas cotidianas de la tutoría, los fines de la educación normal, las exigencias de la sociedad respecto a la labor del docente, la formación propia del tutor, entre otros, que al entrar en contacto con ellos, se genera un bagaje de información que requiere ser analizada, con el fin de apoyar al estudiante en su formación.

Sobre el concepto de las prácticas de tutoría; en el entendido que la práctica es un hacer, es una actividad es la puesta en marcha de acciones para lograr un fin, la tutoría como Lo cita la ANUIES(2015) “tutela, guía, asistencia y ayuda mediante la orientación, el asesoramiento y la compañía, (...) las prácticas de tutoría son las actividades de acompañamiento a la trayectoria escolar de un alumno o de un grupo de alumnos, con fines de apoyo u orientación, encaminadas a auxiliar al estudiante en el seguimiento de sus estudios” (p.40). En el caso de la formación inicial en la ENSAZ la orientación y el apoyo a los estudiantes es en atención a sus necesidades durante su trayectoria escolar, por lo tanto, surge la exigencia de tener un estudio de necesidades para su tratamiento y seguimiento, el tutor, en un deber ser, se estará considerando como el profesional docente con mayor experiencia.

Se entiende por formación según Ferry (1993) “ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone, obviamente, muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar” (p.2). En tanto que la tarea de la escuela normal es crear condiciones necesarias para que sus estudiantes ejerzan sus prácticas profesionales.

Por otro lado, si la tutoría es vista como un acompañamiento, la gente espera una tutoría que precisamente acompañe a la formación, pero para lo que el estudiante demanda de manera pragmática

“El acompañamiento como un proyecto en el que el acompañado el sujeto tiene como proyecto la realización del sí y, por su parte el acompañante tiene como tarea el apoyo y la ayuda para la realización del otro. La tutoría, por el contrario, se inscribe más fácilmente en un proceso burocrático donde el alumno debe seguir la trayectoria establecida por el tutor, esto es como un sujeto sometido a los designios, a las perspectivas de aquel” (Ducoing, 2009, p. 59).

El tutor en sus procesos de formación, su cultura y aquellas ideas que han configurado su manera de pensar y de ser pueden no estar acordes con lo que el estudiante actual está demandando.

La práctica tutorial también puede ser asumida como un proceso, que “desarrollan de manera conjunta profesor y estudiante, en aspectos académicos, profesionales y personales, con la finalidad de establecer un programa de trabajo que favorezca la confección y el diseño de la trayectoria más adecuada en la carrera universitaria escogida” (ANUIES, 2015, p.40). En el caso de la Escuela Normal, la tutoría está encaminada hacia las prácticas docentes, son éstas las actividades profesionales donde los estudiantes, una vez egresados del plantel, ejercerán su labor. ¿Por qué la tutoría académica demanda realizar un diseño de trayectoria formativa? Cuando se revisan los programas de estudio de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español, que es una de las licenciaturas que oferta la escuela, se aprecia un horizonte académico amplio, del cual el estudiante y el tutor atendiendo las características del contexto, diseñan su trayecto formativo.

METODOLOGÍA

1. Enfoque

La presente investigación está ubicada en el paradigma cualitativo, porque para generar un saber a partir de las interacciones entre los individuos, con características muy peculiares que los distinguen unos de otros, se necesita distinguir las cualidades entre ellos, al respecto Angrsoso (2007) señala que no toda la investigación no cuantitativa es cualitativa y que es difícil escribir una definición a gusto de todos, porque trata de entender y explicar fenómenos sociales desde adentro. En el entendido de que los fenómenos son diferentes y por lo tanto es diferente la manera de tratarlos.

2. Método

De acuerdo con el objetivo que se plantea en la investigación, considero que la etnografía es la perspectiva metodológica que apoya a la misma. “... etimológicamente etnografía significa etnos, pueblo y grapein, describir. La etnografía se consideró como un enfoque derivado de la antropología concebido para describir mediante su registro la cultura de los pueblos nativos” (Reynaga, 2012 p.128). Si llevamos la etnografía al campo educativo, es una perspectiva que nos puede acercar al conocimiento de la cultura y la idiosincrasia en los pueblos, en la escuela, en el aula, en las prácticas de tutoría donde está presente la cultura.

Cuando se hace uso de la investigación educativa desde una perspectiva etnográfica, se busca conocer “sobre el acontecer en las escuelas, se apoyan no solo del uso de la etnografía como técnica de recopilación de datos, sino como un conjunto de conceptos acerca de lo que entendemos por realidad, verdad, objeto y sujeto de conocimiento” (Bertely, 2000, p.13) para entender la manera en que se llevan a cabo las prácticas de tutoría y la responsabilidad social de las mismas en la , se hace necesario hacer un estudio de la realidad, con ello se debe contextualizar a la escuela y ver de alguna manera la subjetividad de los

sujetos, como se relacionan al momento de llevar a cabo las prácticas de tutoría y cuáles son sus antecedentes históricos, derivados de una cultura que viene desde los hogares, probablemente ha tenido modificaciones en la escuela, y que le da cierta identidad cultural tanto al sujeto como al grupo, del mismo modo las exigencias sociales le llevan al sujeto a asumir criterios, estos lo conducen a su actuar.

3. Técnicas

a) La observación participante

La observación entendida como “el acto de percibir las actividades e interrelaciones de las personas en el entorno del campo mediante los cinco sentidos del investigador” (Angrosino, 2007, p.61). Al entrar en contacto con los estudiantes y los maestros durante el desarrollo de las prácticas tutoriales fue necesario poner en juego los sentidos para percibir los sonidos, olores, imágenes y sobre todo el lenguaje verbal y no verbal que se presenta, la observación participante en los espacios donde se llevaron a cabo las prácticas de tutoría, además de una entrevista a profundidad que se llevó a cabo después de haber realizado la observación para conocer más a detalle. “la observación participante ingrediente principal de la metodología cualitativa, la expresión observación participante es empleada aquí para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu de los últimos y mediante el cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor y Bodgan, 1987, p.31) por lo tanto, usar la investigación participante es el principal recurso para hacer investigación cualitativa, en particular desde una perspectiva etnográfica, para el conocimiento de la cultura de los individuos involucrados en el objeto de estudio.

b) La entrevista en profundidad

La observación participante, por sí sola en el proceso de investigación demanda el diálogo, la charla o comunicación con los sujetos involucrados, para ello, fue necesario hacer un proceso interpretativo de lo observado a fin de llegar al diálogo. Además para conocer a “quién piensa, y ese es el sujeto que al pensar puede hacerlo desde diferentes lógicas de razonamiento: desde lo lineal, lo causal, y explicativo o desde lo histórico comprensivo y complejo” (Quintar, 2006, p.29) tener en claro quiénes son los sujetos, se requiere realizarles preguntas, sobre porqué de algunas cosas que para el investigador no hayan quedado claras, allí se da cuenta de la manera de pensar de los sujetos se pretende se revele su historicidad en cuanto a la tutoría. Surgió la necesidad de realizar una entrevista, donde en la medida que las preguntas y el diálogo de allí surgieron otras preguntas que no estaban programadas, pero fueron necesarias para llegar a indagar con más claridad el fenómeno.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Ante el diseño del trayecto formativo, surge la pregunta ¿qué tan responsables socialmente somos los tutores con los estudiantes? La responsabilidad social va más allá de la atención al tutorado en las sesiones programadas por la administración escolar, debe superarse la idea de que la tutoría es una sesión de clase donde se pretende dotar al estudiante de herramientas teórico-conceptuales sobre las cuales el tutor cree tener dominio. La responsabilidad social es un asunto que no se atiende solo con responder a lo que el estudiante quiere que trabajemos en tutoría, responsabilidad social es “una forma de hacer educación, el modo de ser una institución educativa, la ética que la constituye, más allá de su discurso” (Gómez, 2011, p.2). En tanto, hacer educación en la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan (ENSAZ) es atender los principios éticos bajo los cuales las Escuelas Normales Públicas del Estado de México y en particular las características propias de la región donde el estudiante vive y aprende, ¿cómo se es socialmente responsable en las tareas intrínsecas de la formación docente? Cuando los estudiantes se preparan para ser maestros, demandan el acompañamiento de alguien que con experiencia en el ramo les oriente para desarrollar su trabajo de la mejor manera posible, si el tutor es ese alguien, con elementos para brindarle apoyo al estudiante es fácil tener un clima de confianza donde el tutorado puede externar sus dudas, preocupaciones, miedos, proyectos y la manera que tiene de ver la vida y la educación, de esta manera se puede generar seguridad en el mismo estudiante, en este caso, el tutor cumple con la tarea encomendada, en caso contrario, se ve en la necesidad de buscar los medios necesarios para atender la demanda de su tutorado, cuando la tutoría es un proceso de manera natural, es decir si los estudiantes buscan en un maestro de la escuela alguien que les escuche y les oriente sin tener precisamente nombramiento de tutor, cuando la tutoría se programa como algo oficial, la administración escolar asigna un tutor para atender a uno o más estudiantes, entonces la tutoría pasa a ser un programa institucional con sus ciertas exigencias, entre ellas un plan de trabajo, un diagnóstico del estudiante con instrumentos ya establecidos electos por las autoridades educativas, “su proceso de institucionalización se ha puesto en marcha a pesar de los cuestionamientos, resistencias, multiplicidad de significados y por qué no la falta de voluntad, disposición e incluso de habilidades y competencias de los maestros” (Ducoing, 2009, p.57). Para cumplir con esa responsabilidad ya no tanto social, sino una responsabilidad personal, hace falta formarse como tutor.

Sobre la formación del tutor

Hasta el momento en las 36 Escuelas Normales Públicas del Estado de México (ENPEM) no ha habido una institución que oferte licenciaturas, especialidades o algún otro programa donde los egresados sean graduados como tutores, lo cual no limita al tutor a formarse para serlo. Esta situación nos lleva a buscar espacios donde a través de consultas documentales, análisis de experiencias docentes y lo que sobre la marcha vaya resultando.

Desde el surgimiento del programa de la tutoría de manera oficial a partir del 2008 en las ENPEM, se han generado diversas actividades a fin de contribuir en la formación de los docentes tutores, los cuales contribuyen en la formación inicial de los docentes, en el caso de la ENSAZ estas actividades se desarrollan a través de conferencias, talleres, foros y academias internas. Estos espacios de formación han sido programados y desarrollados por la misma escuela a fin de atender sus propias necesidades; sin embargo, los docentes tutores reconocen que en la práctica de tutoría existe un déficit para el desarrollo de la misma, que no han integrado una academia donde se genere aprendizaje para ser tutor “la formación de nosotros como tutores ha sido una actividad en aislado, debemos de conformarnos como una academia de tutores” (4VORT310817-7) en tanto que se ha hecho el espacio en el tiempo para trabajar las academias, pero se observa que hace falta cierto grado de responsabilidad para participar, proponer, discutir temáticas que tengan impacto en el desarrollo del servicio.

Los docentes tutores desde su historicidad y experiencia desarrollan la acción tutorial, al respecto manifiestan que la tutoría “es un espacio para afinar y atender procesos”(hace referencia a los procesos de formación), (4VORT310817-4), la práctica de la tutoría para los docentes tutores representa un espacio y tiempo que contribuye en la formación de maestros siendo los docentes tutores las personas que dirigen la formación de maestros, en el entendido que la formación no es un proceso que se limita solo al currículum establecido oficialmente, si no que se generan otros espacios para atender necesidades propias de la formación docente, uno de esos espacios es la tutoría, afinar esos procesos es una tarea que las Escuelas Normales tienen presentes para hacer docencia. Estas instituciones históricamente han forjado la tradición sobre la docencia en el ámbito de la educación, por ello “entendemos por tradiciones en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (Davini, 2005:20), en la ENSAZ, los que fungen como docentes tutores en su mayoría son egresados de la misma, sus formas de proceder y actuar atienden a las demandas de la política educativa actual, las cuales emergen del poder que se centra en el Estado y se proyecta hegemónicamente sustentado en la ideología de la productividad y la competencia, elementos presentes en los modelos educativos vigentes en los distintos niveles educativos.

Los docentes tutores enfrentan una realidad compleja, a partir de sus experiencias y de las relaciones con los otros, por lo tanto, las relaciones que establece en la práctica tutorial tienen como punto homogéneo el aspecto administrativo, el cual se atiende en los horarios de clase, pero las relaciones con los otros son diversas y atienden a las necesidades compartidas.

Entre los propósitos de formación normalista desde sus inicios han sido para tener orden y control “al principio el sistema lancasteriano, con monitores-instructores que enseñaban ‘a los gritos’ en las fábricas, luchando contra el ruido de las máquinas. Posteriormente, el buen maestro como ejemplo moral para estas masas díscolas” (Davini,

2005, p.22). En esta institución sobresalía el aspecto instruccional. Con propósitos definidos en la formación, de un individuo instruido, actualmente en la ENSAZ, en la academia de docentes tutores y en atención a lo dispuesto en el Programa Indicativo de Tutoría Académica se generaron los siguientes rubros para el desarrollo de la práctica de la tutoría:

1. Fortalecer la identidad de ser maestro.
2. Analizar su práctica docente
3. Introducirlos al trabajo de séptimo y octavo semestres” (RVCT250417-2)

Estos rubros contienen implícitamente el sentido formativo del ser docente, “la formación de docentes para la escuela primaria, sus rasgos centrales se extienden a la imagen del buen docente, con independencia de su actuación en un nivel determinado de enseñanza” (Davini, 2005, p.26), con ello se percibe que la principal consigna de las Escuelas Normales es precisamente la formación de docentes, que posibilite el ejercicio, y análisis de su propia práctica, inducirlos hacia la parte final de su formación inicial, en tanto, la práctica de la tutoría será un complemento en la formación, reconociendo que la escuela normal está encaminada hacia la formación docente, en tanto, la tutoría busca contribuir a la formación docente.

Las instituciones formadoras de docentes, entre ellas la escuela normal, al igual que otras IES, la formación para el trabajo actualmente tiene gran importancia, de allí que se han implementado programas de tutoría con la idea de que un profesional experto en su campo oriente, guíe y acompañe al profesional en formación, Ducoing (2009) afirma:

en Francia y conforme a lo establecido por el ministerio en el trabajo en 1985 y en el marco del contrato de cualificación (...), haciendo de la tutoría una práctica a través de la que usualmente un tutor técnico iniciaba a su tutorado para que pudiese insertarse en un ámbito específico de la actividad productiva. (p.58)

El docente normalista desde la visión del Estado como un técnico en la educación, una persona que se va a encargar de hacer cumplir los propósitos educativos en un plan de estudios, en una entrevista realizada a una estudiante de Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas se comenta lo siguiente: los códigos In= investigador y Aa.= alumna

In. Y ¿Cómo qué temas espera que trabajen con el tutor?

Aa. Matemáticas, eso espero que trabajemos, ya que esto me ayudará para mis prácticas

In. Sienten que están como débiles y necesitan allí el apoyo del tutor

Aa. Porque luego a veces cuando nos toca un tema y vamos a planear los maestros nos ayudan y cuando nos dan bien poquito tiempo para planear a veces no nos alcanza y nos quedamos con muchas dudas sobre lo que vamos a trabajar, a algunos temas no les

entendemos y hace falta precisarlos” (8EE301117-2). Los estudiantes buscan respuestas a sus necesidades inmediatas, como es el caso de la planeación, el dominio de contenidos, esperan encontrar en el tutor alguien que le guíe, oriente y acompañe sobre cómo desarrollar su trabajo, por ello la “formación es el desarrollo personal, consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión o un trabajo” (Ferry, 1993, p.4). Sin embargo, la formación para la docencia debe superar la idea de solo encontrar formas, la formación va más allá es poner en juego la cultura, la historicidad y formación profesional.

Un docente normalista, se espera tenga la capacidad para actuar razonablemente ante determinadas circunstancias, uno de los rasgos de perfil de egreso en el plan 1999 es “Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno” (SEP, 1999, p.12). Aunque no hay unas situaciones ya descritas donde el docente tenga el pleno conocimiento, sin temor a equivocarse, ¿qué protocolo de atención va a seguir?, debe tener la capacidad de leer, entender y tomar la decisión más adecuada. En la mayoría de las circunstancias no hay un esquema establecido para atender la situación, la formación le permite pensar y decidir, al respecto Ferry sostiene que “formarse es adquirir una cierta forma de actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. La formación es diferente de la enseñanza y el aprendizaje” (p.4). por lo tanto para ser docente tutor, no es indispensable asistir a la universidad o a otra institución que otorgue un documento oficial que certifique a alguien graduado como tutor, la formación del docente tutor se está llevando a cabo sobre la marcha, se va aprendiendo a ser tutor según las circunstancias de la dinámica escolar lo van demandando, en la ENSAZ se han organizado conferencias y talleres respecto a la acción tutorial, ha venido personal de las universidades que son pioneras en la tutoría en Instituciones de Educación Superior, pero solo presentan la forma de trabajo bajo la cual estas instituciones operan, en las conferencias se dice que la tutoría es un recurso de apoyo a los estudiantes para evitar que deserten de la escuela, es un medio para lograr eficacia en los estudiantes y de alguna manera asegurar su inserción al mundo laboral. Pero son actividades propias que la misma dinámica tutorial. Las conferencias y los talleres para intentar formar tutores de alguna manera contribuyen a que por lo menos se tenga la idea de qué es la tutoría y cuáles son sus fines. La necesidad del docente tutor de tener elementos para atender al estudiante normalista, lo lleva a tomar las conferencias o talleres al respecto. La gente se forma de acuerdo a sus criterios, su historia y en la medida que sus posibilidades del entorno se lo permitan o se lo demanden, de hecho, para muchas cosas en la vida el hombre aprende a hacer frente a situaciones problemáticas por él mismo, generando así su propia experiencia.

La mayoría de las personas tiene la idea de que para realizar una actividad primero debe pasar por un proceso de formación, ésta, no siempre se adquiere en la escuela y menos de manera integral, la gente se va formando poco a poco según las circunstancias de la vida, de hecho “propuestas en torno a la formación de los docentes y su perfeccionamiento tienden a emerger con fuerza en los momentos más críticos, sea por la insatisfacción de los logros en la escuela, sea por los procesos de cambio político” (Davini, 2005, p.19). Los docentes

tutores encuentran dudas, incertidumbres sobre lo que estará bien o estará mal, la misma dinámica escolar con un carácter hegemónico, nos ha conducido a intentar ubicarnos entre lo que está bien y lo que está mal, con el fin de cumplir las encomiendas que el mismo sistema quiere.

Por un momento en la escuela normal surgió la idea que los docentes tutores fueran profesionales con un perfil psicológico, que al igual que los orientadores con funciones específicas atenderían problemas conductuales individual o de un grupo/clase pero con la tutoría es un proceso de atención a situaciones más personales del estudiante, además de que la planta de docentes no cumple con el requisito de tener el perfil psicológico, entonces los tutores son los mismos maestros de la escuela normal, quienes tienen diferentes perfiles, es el caso que entre tutores difícilmente se habla el mismo lenguaje, ya que la manera de entender la tutoría ha sido diferente entre la planta docente.

RESULTADOS

1. La mayoría de los tutores está convencido de que se requiere un replanteamiento de las prácticas de tutoría, los estudiantes demandan integrarse en colectivo para llevar una formación en conjunto, no de manera aislada, donde cada quien hace lo que está a su alcance, de ser en colectivo, los docentes tutores incrementarán sus elementos para apoyar más a los estudiantes normalistas.
2. Los estudiantes normalistas esperan de la tutoría un apoyo para la atención a sus necesidades inmediatas, las jornadas de conducción en la escuela secundaria, después de éstas no asisten a la tutoría.

CONCLUSIONES

1. La práctica de tutoría en la ENSAZ necesita una responsabilidad mayor por parte de los involucrados en el proceso, en academia tratar los asuntos inherentes a la tutoría para su seguimiento.
2. A la falta de formación de los tutores; éstos demandan integrarse en academia para establecer una ruta formativa que les permita crecer académicamente para mejorar la oferta educativa y atender a las exigencias propias de la formación docente.
3. La indiferencia de los estudiantes y los profesores hacia el servicio de la tutoría es por dos razones: la primera por la necesidad de los estudiantes de ver en la tutoría un proyecto formativo basado en la práctica más inmediata, es decir, quieren ver resultados favorables al momento, la segunda que a diez años de haberse institucionalizado la tutoría se carece de criterio propio de los tutores, los cursos, conferencias otras modalidades de actualización docente no han sido suficientes para atender la demanda de formación del tutor..

REFERENCIAS

- Angrosino, Michael (2007) Etnografía y Observación Participante en Investigación Cualitativa. Trad: Tomás del Anno y Carmen Blanco, Ed. Morata, S.L
- ANUIES (2015) Prácticas de tutoría, prácticas docentes y formación de los estudiantes, México, documentos.
- Berttely, María (2000). Conociendo nuestras escuelas. México, Paidós.
- Davini, M Cristina (2005) La formación docente en cuestión: Política y pedagogía. Disponible en <https://www.monografias.com/docs/Davini-Tradiciones-P3CCKEKFYBZ>
- Ducoing, Patricia, (2009) Coord. Tutoría y Mediación I y II, IISUE, UNAM.
- Ferry Gilles (1993) acerca del concepto de formación, disponible en https://isfd147bue.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/241/ferrygilles_acerca_del_concepto_de_formacion_2.pdf
- Gallegos, Carlos de la Garza, y E. Quintar. (2006) Uso crítico de la teoría y el sujeto que se forma.
8. Gómez, F Teresita. “Una palabra editora” en Revista Nueva Época / Número 58 / julio-diciembre 2011 / Universidad Iberoamericana.
- Guber, Rosana (2011) “la etnografía, método, campo y reflexividad, ed. siglo XXI.
- Reynaga Obregón Sonia (2012) Tras las betas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica en: Arauz R. y Sandoval S. (coord.) ITESO, México.
- SEP (1999) Plan de Estudios, Licenciatura en Educación Secundaria
- Taylor y bodgan (1984) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Ed. Paidós.
- 4VORT310817. Registro de observacion a la academia de tutores, el 31 de agosto de 2017.
- 8EE301117 Entrevista a un estudiante el 30 de noviembre de 2017.

IMPLEMENTACIÓN DE MODELOS DE NACIONES UNIDAS EN ESCUELAS NORMALES

Martín Omar Salazar Flores

martin_4698@outlook.com

Ángela Mercedes Vázquez Barceló

angelavazquez22@gmail.com

Escuela Normal Superior de Hermosillo

RESUMEN

Se realizó un estudio para determinar la importancia de los Modelos de Naciones Unidas (MUN) en la formación de delegados y exdelegados que han participado en el programa Arizona Model United Nations (AzMUN), realizado en la Universidad de Arizona en Tucson, Arizona. Los resultados obtenidos se tomaron como base para argumentar la viabilidad de implementar el primer MUN en las Escuelas Normales. Para lograrlo se aplicó una encuesta a 80 delegados y exdelegados; además de entrevistas y cuestionarios a sujetos clave, apoyándose en la técnica de muestreo en cadena. Los sujetos de investigación lo calificaron como una experiencia en la que mejoran sus habilidades

orales y escritas, con el extra de que ésta brinda la posibilidad de mejorar su dominio en el idioma inglés.

Si el Modelo se implementa en las Escuelas Normales, los futuros docentes podrán desarrollar sus habilidades de comunicación oral y escrita, y así alcanzar las competencias del perfil de egreso, sin dejar de lado la socialización con compañeros de otras escuelas normales, reforzando así su sentido de pertenencia.

PALABRAS CLAVE: • **Práctica social del lenguaje, debate, expresión oral, argumentación, negociación, pensamiento crítico.**

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Entonces ¿Cómo puede una competencia de Modelo de Naciones Unidas coadyuvar a formar maestros normalistas mejor preparados? la respuesta nace de las teorías de Lev Vygotsky de la micro génesis, que habla sobre el desarrollo producido durante unas interacciones concretas en unos contextos socioculturales específicos y que son el resultado

de ellas (Wells G. 1999) que si bien es una teoría centrada al proceso de desarrollo cognitivo de los niños, su teoría guarda cierta similitud con la dialéctica de Sócrates donde mediante la comunicación y la convivencia con otras personas se construye el aprendizaje.

Otro punto muy fuerte que demuestra la pertinencia de implementar este programa en las Escuelas Normales se encuentra en el perfil de egreso de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) porque de allí derivan los demás perfiles de egreso para las demás licenciaturas.

Para comenzar el análisis hay que analizar las competencias generales, por lo que se procederá a mencionarlas y explicar la forma en que participar en un Modelo de Naciones Unidas puede colaborar a obtener las competencias esperadas.

1. “Uso del pensamiento crítico y analítico para la resolución de problemas y toma de decisiones”

Un delegado para poder tener una participación decente y aspirar a uno de los reconocimientos, en su preparación debió haber leído varios artículos de su país relacionados con el tema por lo que posteriormente debió haber comprendido y analizado el contenido para en la conferencia utilizar esa información recabada durante la preparación para poder resolver los temas a tratar. Así como pasa en la conferencia al maestro se le hará más fácil analizar, proponer e implementar porque no va a ser algo que realiza por primera vez, sino que ya tendría la experiencia gracias a su participación.

2. “Actúa con sentido ético”

Un delegado debe de respetar las normas del comité, la cultura y puntos de vista de los demás países visitantes, así como representar con honor a su nación asignada. Si el delegado/futuro docente es capaz de tolerar la cosmovisión que tienen los demás participantes, aceptar los sentimientos y opiniones de sus alumnos y compañeros de trabajo se va a facilitar.

3. “Aplica sus habilidades comunicativas en diferentes contextos”

Esta idea en el contexto de formación docente resulta tácita, ya que la lógica indica que todo maestro es bueno para expresarse no obstante algunos necesitan un empujón ya que participar ayuda no solo a mejorar las habilidades orales y argumentativas, sino que también la comunicación escrita.

4. “Emplea tecnologías de la información y la comunicación”

Tanto el delegado como el maestro es capaz de aprovechar las herramientas que se le facilitan para así poder transmitir de manera efectiva la socialización del conocimiento.

Competencias profesionales

1. “Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias de los alumnos en educación básica”.

Uno de los fundamentos de los Modelos de las Naciones Unidas es la investigación, pero no hay un asesor o maestro que este presionando al delegado a conocer a su país, el aprendizaje es autónomo. Es una gran oportunidad para el estudiante normalista ya que si antes no se le ha presentado la ocasión para aprender por sí mismo ésta la es.

Por lo tanto, un maestro con experiencia en el aprendizaje autónomo se le hará mucho más sencillo crear ambientes para que sus alumnos sean capaces de tener esta característica, a diferencia que un maestro sin experiencia ya que, en cierto grado, resulta ilógico alguien que nunca ha hecho cierta acción, pida que otros lo hagan.

2. “Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar”.

A lo largo del documento se han mencionado de las ventajas que conlleva el hecho de participar en un Modelo de Naciones Unidas, pero ¿Influye en la práctica docente? La respuesta es sí. El docente en potencia podrá coadyuvar al estudiante a cumplir con ciertos rubros del perfil de egreso tales como:

- Lenguaje y comunicación.
- Exploración y comprensión del mundo natural y social.
- Pensamiento crítico y resolución de problemas.
- Colaboración y trabajo en equipo.
- Habilidades digitales.

(Secretaría de Educación Pública, 2017)

3. “Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente expresando su interés por la ciencia y la propia investigación”.

Las temáticas que existen en los comités incluyen problemas relacionados con la educación en el mundo, con lo que sería una puerta que lleve a un camino donde el maestro es consciente de las corrientes educativas actuales y así poder obtener nuevas ideas para aplicar en clase.

La última de las bondades que tiene participar en un Modelo de Naciones Unidas, y que es constantemente infravalorado, es la oportunidad de crear nuevas amistades, poder relacionarse con gente no solo de la ciudad, sino que algún día del estado e incluso el país.

Es un ambiente donde se sueña que los alumnos normalistas no solo convivan con estudiantes de otras partes, sino que también con investigadores y así formar nuevas relaciones laborales.

MARCO TEÓRICO

A lo largo de esta ponencia utilizamos varios conceptos, entre ellos el de práctica social del lenguaje; el Plan de Estudios 2011 para Educación Básica define la práctica social del lenguaje como “pautas o modos de interacción que, además de la producción e interpretación de textos orales y escritos, incluye una serie de actividades vinculadas con éstas” (p. 62).

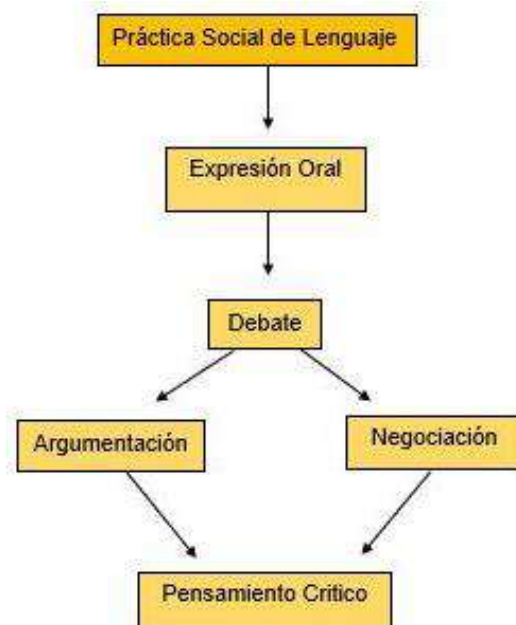
Asimismo, Cueva, H. (2015) la define como “diversos modos de aproximarse a los textos escritos y orales, de producirlos, interpretarlos, compartirlos, hablar de ellos y transformarlos, de interactuar con los textos”.

Por lo tanto, entendemos práctica social del lenguaje como modos que llevan a los textos orales y escritos más allá de la producción y la interpretación. Este concepto es relevante en esta ponencia debido a que el modelo que se busca desarrollar lleva textos escritos y orales más allá de la mera interpretación, busca la reflexión, la transformación, la interacción, la producción, entre otras cosas, a través de diversas actividades realizadas en el modelo.

Otro concepto utilizado es el de expresión oral el cual Fuentes de la Corte, J (2004) define en su libro *Comunicación: Estudio del Lenguaje* como “El acto de expresar, decir, aclarar, manifestar, representar, representación por palabra; estilo de lenguaje, las palabras o el lenguaje con que se expresa un pensamiento; frase modo de hablar o en particular modo o estilo de manifestarse apropiadamente al asunto y al sentimiento” (p. 33).

Por otro lado, Ramírez, J. (2002: 58) la define de la siguiente manera: “es bastante más que interpretar los sonidos acústicos organizados en signos lingüísticos y regulados por una gramática más o menos compleja; y, es más, que emitir una serie de sonidos acústicos de la misma índole”.

Es así como podemos concluir que expresión oral va más allá de interpretar signos lingüísticos regulados por gramática, sino que es utilizar estos signos para expresarse,



manifestarse y representar un pensamiento, sentimiento o idea, lo cual es notable ya que a lo largo del modelo se desarrollan diferentes ideas las cuales deben ser expresadas de oral y utilizando un lenguaje formal.

Consideramos también el concepto de debate, el cual es definido por Cattani, A. como “Una competición (un reto, un desafío) entre dos antagonistas, en los que, a diferencia de lo que ocurre en una simple discusión, existe una tercera parte (un juez, un auditorio) cuya aprobación buscan los dos contendientes. Se puede debatir, incluso sobre cuestiones que se consideran imposibles de resolver con el objetivo de persuadir a otros” (2003: 67).

De igual manera, Sánchez, G. dice que el debate es “cualquier proceso de intercambio dialéctico entre dos o más partes con el objetivo final del voto favorable o aprobación de un tercero”. (p. 2).

Como se observa, debate es una competición dialéctica entre dos o más personas ante una tercera persona cuya aprobación buscan, conocer este concepto es de gran importancia ya que el debate es utilizado como herramienta principal durante todo el modelo, siendo los participantes los competidores y la “mesa” la tercera persona que desean impresionar.

De la mano de los demás conceptos está la argumentación que, para Weston, A (2002: 13) es “ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión”. Mientras que, para Atienza, M (2001: 254) es “una actividad que consiste en dar razones a favor o en contra de una determinada tesis, que se trata de sostener o de refutar”.

De esta forma se entiende que argumentación es dar razones o pruebas a favor o en contra de alguna conclusión, ya sea para defenderla o refutarla. Esto va ligado al concepto de debate y por consecuente a la investigación, ya que para poder llevar a cabo una competencia dialéctica deben de presentar sus pruebas o razones a favor o en contra del tema presentado.

De igual manera abordamos el concepto de negociación; para Altschul, C (1997: 24) es “el proceso a través del cual, ante un proyecto particular, se detectan las tensiones propias de un conflicto, se investigan oportunidades, se amplían los propios recursos, se resuelven diferencias personales y situaciones objetivas concretas, y se obtienen beneficios, imposibles de lograr sin negociación.”

Por otro lado, para, Aldao-Zapiola, C (2009: 89) es “la actividad dialéctica en la que las partes que representan intereses discrepantes se comunican e interactúan influenciándose mutuamente”.

Entonces consideramos negociación como el proceso dialéctico que se presenta durante un conflicto, durante este proceso las partes investigan sus oportunidades, amplían sus recursos, interactúan y resuelven el conflicto logrando así beneficiarse todas las partes.

La negociación forma parte vital del modelo ya que es el objetivo final del debate y argumentación que se lleva a cabo.

Finalmente tenemos el concepto de pensamiento crítico, el cual es definido por Scriven y Paul como “un proceso intelectual, disciplinado y activo que desarrolla habilidades como: conceptuar, aplicar, analizar, sintetizar, y/o evaluar información, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como una guía hacia la creencia y la acción”. (1992)

Para Mertes (1991) es “un proceso consciente y deliberado que se utiliza para interpretar o evaluar información y experiencias con un conjunto de actitudes y habilidades que guíen las creencias fundamentales y las acciones”

Por consiguiente, pensamiento crítico es un proceso intelectual, consciente, deliberado y activo que permite analizar, interpretar, conceptuar, evaluar y aplicar experiencias, reflexiones e información que servirán de guía para fundamentar acciones y creencias.

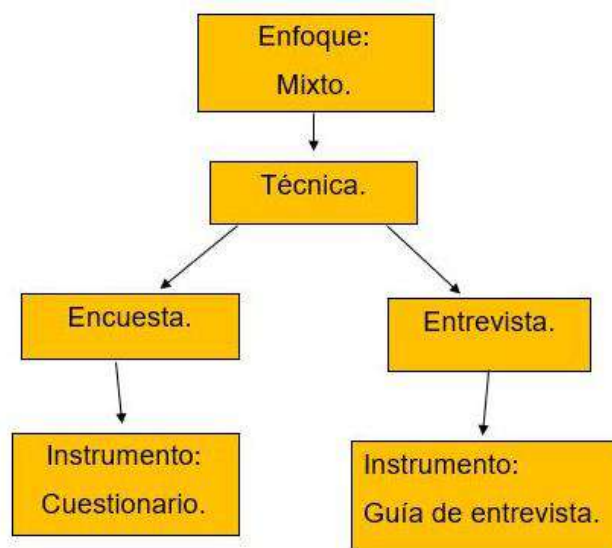
El pensamiento crítico es un proceso que los participantes tienen que llevar a cabo para una eficaz participación lo cual les permitirá no solo desarrollar este proceso de mejor manera, sino que también desarrollaran todas las habilidades que este trae consigo.

METODOLOGÍA

El enfoque utilizado fue el mixto el cual representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda información recabada (meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández y Mendoza, 2008).

Este enfoque fue el más pertinente puesto que se necesitaba reunir información de ambas naturalezas (cuantitativas y cualitativas) y en consecuencia nutrir mejor la información al respecto.

Las técnicas son los medios para recolectar información, entre las que destacan el cuestionario, entrevistas y encuestas (Rodríguez, 2008).



Una de las técnicas que se usó fue el muestreo en cadena, el cual consiste en identificar participantes clave y se agregan a la muestra, se les pregunta si conocen a otras personas que puedan proporcionar datos más amplios, y una vez contactados, los incluimos también (Hernández, Fernández, Baptista, 2010, p.398).

Otra técnica que se usó fue la entrevista. A través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998).

Arias (1999), menciona que instrumento engloba “las técnicas de recolección de datos son las distintas formas de obtener información”. (pág.53).

Una de las técnicas de recolección de datos que fue utilizada en la presente investigación fue la guía de entrevista que sirve para recordar que se deben hacer preguntas centrados en el tema. La guía de entrevista es el proceso previo a la realización de la entrevista debe tener una estructura que le permita ser aplicada sin alterar los objetivos del estudio. Según Bodgan y Taylor (2000, p.119) la guía de entrevista no es un protocolo estructurado, más bien una lista de que debe cubrirse con cada informante, en situación de que el entrevistador decide cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas.

Otro de los instrumentos utilizados fue el cuestionario, mismo que es definido como un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. Debe de ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis (Brace, 2008).

Fue necesario recurrir a los cuestionarios debido a que algunos de los sujetos clave no tenían el tiempo de responder una entrevista, pero accedieron a responder las preguntas de manera escrita.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Para la aplicación de entrevistas se buscó sujetos claves que tuvieran experiencia en Modelos de Naciones Unidas.

1. *¿Cuál es su experiencia con un modelo de naciones unidas?*

El sujeto uno comentó que tiene más de 15 años relacionándose con el modelo “AzMUN” además de ser la que coordina el viaje, el sujeto 2 tiene 3 años de experiencia y es asesor mientras que el sujeto 3 lleva 8, casi 9, años dedicándose a ser asesor.

Los delegados son asesorados por gente con bastante experiencia que los guían en su camino, que además califican como una excelente oportunidad.

2. *¿Qué cambios ha notado en los participantes de un Modelo de Naciones Unidas?*

El sujeto uno dice que ha notado cambios en la personalidad de los delegados, así como el desarrollo y mejora de habilidades orales y escritas, el sujeto 2 pudo apreciar como los delegados han mejorado su inteligencia interpersonal e intrapersonal, cosa el sujeto 3 también opina.

Por lo tanto, según la experiencia de los sujetos clave sí se han percibido grandes cambios en los delegados, notándose un antes y un después.

3. *¿Qué beneficio cree, le traería a un docente tener experiencia con un Modelo de Naciones Unidas?*

El sujeto 1 opinó que sus conocimientos sobre las materias aumentan y que es un camino para mejorar su relación con sus alumnos, el tema de la relación mejorada fue retomada por el sujeto 3 mencionado que incluso después de graduarse los delegados mantienen contacto con sus asesores.

4. *¿Qué utilidad tendría el Modelo de Naciones Unidas para las diferentes especialidades de la Escuela Normal Superior de Hermosillo?*

El sujeto 1 lo ve como una herramienta de apoyo muy buena.

Por lo que participar le daría o mejoraría sus habilidades que podría aplicar en el aula.

5. *¿Considera que el Modelo de Naciones Unidas debería de aplicarse en el sistema educativo mexicano?*

Los 3 sujetos clave comentaron que es una buena idea debido a que, como han mencionado anteriormente, es una herramienta muy útil que puede desarrollar sus habilidades sin embargo hubo opiniones divididas a la hora de ver a partir de qué edad sería bueno aplicarlo ya que la madurez es un factor decisivo.

Al ser universitarios se cuenta con la madurez y desarrollo un poco más pleno de las capacidades por lo que es la edad perfecta para aplicar un Modelo d Naciones Unidas en las Escuelas Normales.

Para la aplicación de la encuesta, se solicitó a 80 personas que han participado con anterioridad en Modelos de Naciones Unidas respondieran un grupo de preguntas, obteniendo como resultado que más de la mitad de los participantes solo han participado 1 vez, no obstante, al preguntar si recomendarían a otros estudiantes participar en un Modelo de Naciones Unidas el 98.75% respondió que sí y al preguntar como calificarían su experiencia el 56.25% la calificó como excelente, seguido del 38.75% que la calificó como buena, de esto podemos concluir que si bien muchos solo participaron 1 vez fue una experiencia positiva, lo cual es de vital importancia para esta investigación ya que no solo se busca que se desarrollen diversas habilidades si no que los alumnos disfruten de esta actividad logrando así un aprendizaje más placentero.

En los Modelos de Naciones Unidas existen comités en los cuales el debate se realiza en inglés por lo cual se formularon preguntas dirigidas a las personas que hayan formado parte de estos comités respecto a cómo consideraban que era su habilidad para expresarse en inglés antes y después de participar, obteniendo como resultado un incremento en la percepción de los encuestados en su habilidad para expresarse en inglés ya que un 36.76% calificó su habilidad como buena antes de participar y un 48.53% la calificó como buena después de participar, lo cual nos permite señalar que no solo se mejoró la habilidad de expresión oral si no que se mejoró esta habilidad en otro idioma lo cual forma parte de los objetivos que buscamos obtener de un Modelo de Naciones Unidas y el que se mejore un segundo idioma es un beneficio adicional.

Al hablar de conocimientos adquiridos durante el modelo y que tanto los utilizan el 48.75% de los encuestados respondieron que los utilizan a veces, seguidos por el 43.75% que los utilizan diariamente y finalmente el 7.50% que señala que rara vez los utilizan, si bien la frecuencia con la que los conocimientos adquiridos son utilizados difiere es correcto señalar que todos los utilizan y por consiguiente concluir que lo aprendido al participar en un Modelo de Naciones Unidas no se queda en este si no que trasciende a la vida rutinaria de los participantes en diferentes magnitudes.

Uno de los objetivos que se busca al implementar un Modelo de Naciones Unidas en escuelas normales es el mejorar diferentes habilidades como hablar en público, la investigación, la argumentación y el conocimiento de políticas públicas por lo cual se realizaron preguntas para conocer la perspectiva de los participantes acerca del desarrollo de estas habilidades tras haber participado; obtuvimos de esta manera que el 85% notó una mejoría en sus habilidades para hablar en público, argumentar investigar, y un 86.25% notó una mejoría en sus conocimientos de políticas públicas.

Figura 1. ¿Cuántos años ha participado en un Modelo de Naciones Unidas?

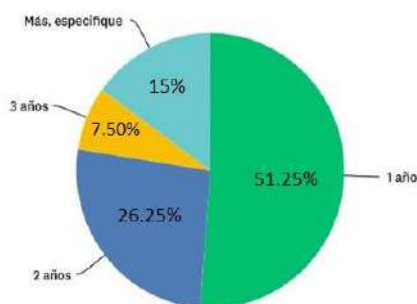


Figura 2. ¿Cómo fue su experiencia al haber participado en el modelo?



Figura 3. ¿Cómo considera que es su habilidad para expresarse en inglés después de participar?

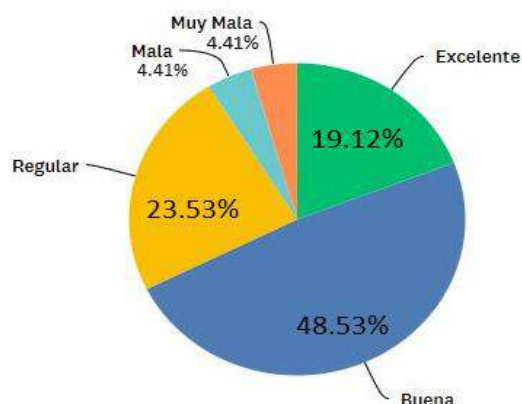


Figura 4. ¿Qué tan frecuentemente utiliza los conocimientos adquiridos

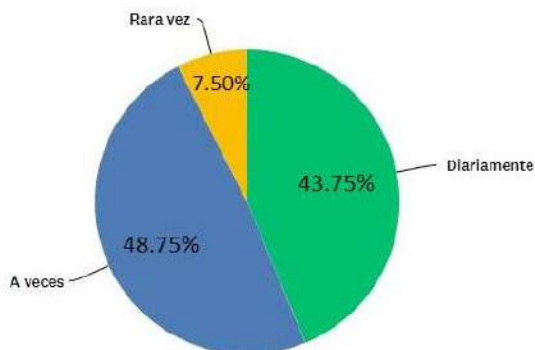


Figura 5. ¿Cómo consideras es tu habilidad para argumentar después de participar en MUN?

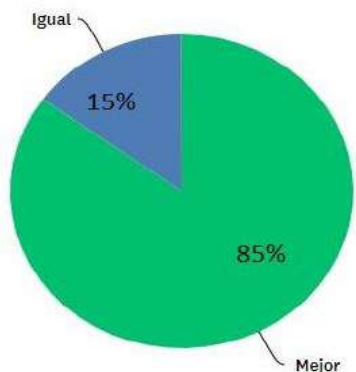
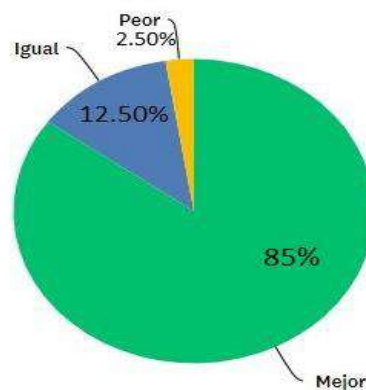


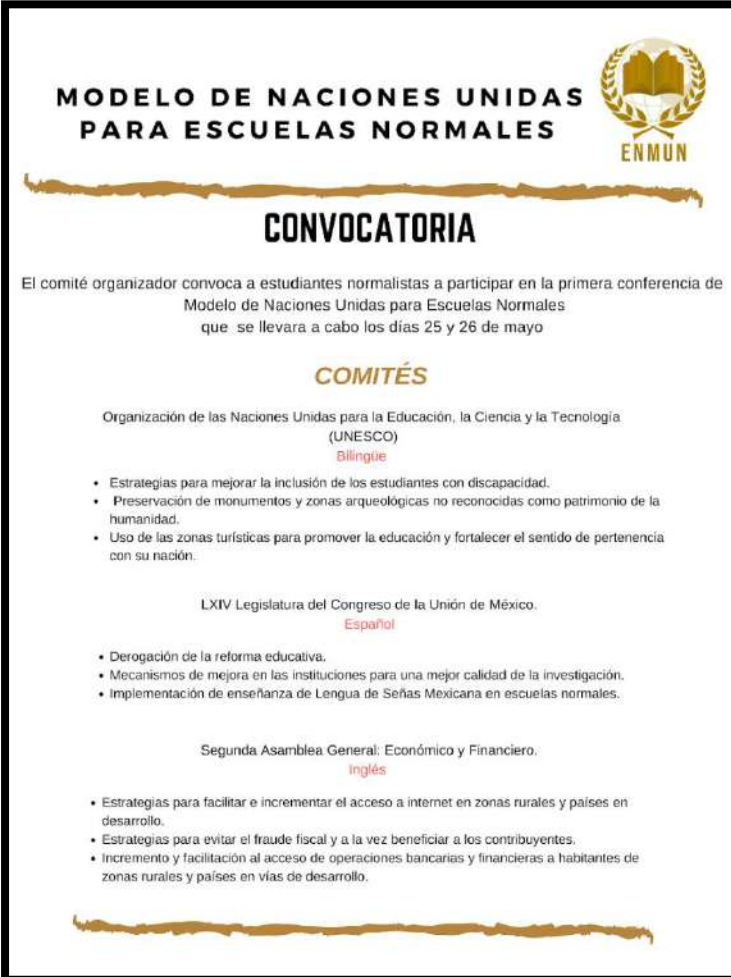
Figura 6. ¿Cómo consideras es tu habilidad para investigar después de participar en un MUN?




RESULTADOS

Al construir el modelo obtuvimos como resultado la creación de un protocolo que está constituido de 95 artículos en los cuales se explica de manera detallada la composición del modelo, los deberes y obligaciones de los involucrados, los procedimientos, reglas, permisiones y prohibiciones a seguir a lo largo del debate, así como los códigos de vestimenta que ayudaran a que el modelo tenga una estructura y como consecuente permitirá que se lleve a cabo de manera eficaz.

Junto con el protocolo se elaboró una convocatoria en la cual se muestran los comités que participaran en el modelo, así como el idioma en que se llevara a cabo el debate; el modelo se encuentra en proceso de diseño para su implementación a partir del semestre 2019-2.



**MODELO DE NACIONES UNIDAS
PARA ESCUELAS NORMALES**



CONVOCATORIA

El comité organizador convoca a estudiantes normalistas a participar en la primera conferencia de Modelo de Naciones Unidas para Escuelas Normales que se llevara a cabo los días 25 y 26 de mayo

COMITÉS

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (UNESCO)
Bilingüe

- Estrategias para mejorar la inclusión de los estudiantes con discapacidad.
- Preservación de monumentos y zonas arqueológicas no reconocidas como patrimonio de la humanidad.
- Uso de las zonas turísticas para promover la educación y fortalecer el sentido de pertenencia con su nación.

LXIV Legislatura del Congreso de la Unión de México.
Español

- Derogación de la reforma educativa.
- Mecanismos de mejora en las instituciones para una mejor calidad de la investigación.
- Implementación de enseñanza de Lengua de Señas Mexicana en escuelas normales.

Segunda Asamblea General: Económico y Financiero.
Inglés

- Estrategias para facilitar e incrementar el acceso a internet en zonas rurales y países en desarrollo.
- Estrategias para evitar el fraude fiscal y a la vez beneficiar a los contribuyentes.
- Incremento y facilitación al acceso de operaciones bancarias y financieras a habitantes de zonas rurales y países en vías de desarrollo.

CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos en la aplicación de instrumentos, la investigación y de la experiencia propia concluimos que participar en Modelos de Naciones Unidas presenta para el alumno un desarrollo, una mejoría, de diferentes habilidades tanto académicas como sociales, las cuales son de vital importancia en la vida de cualquier persona sobre todo de alumnos en formación.

Es así como concluimos de igual manera que es pertinente la implementación de este modelo en escuelas normales ya que las habilidades que se desarrollan y se refuerzan como la investigación, el pensamiento crítico, la expresión oral y escrita son de vital importancia en la formación académica del docente, así como habilidades sociales, de conciencia, visión, reflexión y sensibilidad hacia situaciones que afectan a terceros en contextos totalmente diferentes al propio lo cual aporta al lado humanista que el futuro docente debe de igual manera buscar fortalecer para cumplir de mejor manera con su profesión.

REFERENCIAS

- Hernández, R, Fernández, C. y Baptista, P., (2010). Metodología de la investigación. 5ta. Edición. McGraw-Hill. México, D.F.
- Cueva, H. (2015). Prácticas sociales del lenguaje: Concepto central del Programa de Español. Recuperado de <https://humbertocueva.mx/2015/03/03/practicas-sociales-del-lenguaje-concepto-central-del-programa-de-espanol/>.
- SEP. (2014). Parámetros curriculares para la educación indígena. En Plan de estudios 2011. (62). México.
- Ramírez, J. (2002). Expresión Oral. Contextos educativos, 5, 57-72.
- Sánchez, G. (S.F). El debate académico en el aula como herramienta didáctica y evaluativa. Recuperado de <https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/uvmblogs.org/dist/0/27/files/2014/02/Debate-en-el-aula-zehhr7.pdf>.
- Galindo, E. (2007). ¿Qué es argumentar?: Retórica y lingüística. Revista del Instituto de la Judicatura Federal,31-67.
- Altschul, C. (1997). Avenirse: actualización en negociación estratégica. Argentina: FUNDACIÓN OSDE.
- Aldao-Zapiola, C. (2009). La negociación: Un enfoque transdisciplinario con específicas referencias a la negociación laboral. Montevideo: CINTERFOR.
- Alejos, A. (2005). Desarrollo del pensamiento crítico. Recuperado de <http://avita1706.blogspot.com/2005/09/qu-es-el-pensamiento-crtico.html>.

PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS PARA FAVORECER COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN UNA PRIMARIA MULTIGRADO

Tomás Enrique Estrada Manrique

quiquestrad@gmail.com

Marely Yezenia Nah Esparza

marely990@gmail.com

Dizayné Guadalupe González Nadal

dizayneguadalupegonzaleznadal@gmail.com

Escuela Normal de Dzidzantún Yucatán

RESUMEN

La comunicación lingüística es fundamental para que una persona pueda expresarse de manera correcta y para ello es necesario usar el lenguaje oral y escrito para transmitir sus ideas de manera clara y concretar relaciones con la sociedad. Por eso mismo se llevó a cabo la aplicación del proyecto “Producción de textos narrativos para favorecer competencias comunicativas en una primaria multigrado” con la metodología investigación acción participativa, con el fin de que los alumnos de una escuela primaria rural multigrado ubicada en el litoral centro del Estado de Yucatán, adquieran las competencias comunicativas en la producción de textos enfocados a la trama narrativa, puesto que inicialmente se diagnosticó que en la asignatura de español los alumnos

presentaban barreras de aprendizaje en ese tenor.

Se desarrolló en cinco sesiones durante la primera semana de diciembre de 2018, el cual consistió en la aplicación de estrategias para producir textos que cumplan con su función comunicativa. Los productos fueron evaluados con rúbricas, listas de cotejo y el manual de exploración de habilidades básicas en producción de textos donde se logró que los alumnos aumentarán sus competencias comunicativas al producir textos escritos con trama narrativa como cuentos, leyendas, poemas y autobiografías.

PALABRAS CLAVE: Producción de textos, texto narrativo, competencias comunicativas, estrategias.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante el transcurso de prácticas en la escuela José María Morelos y Pavón se trabajó en seis grados divididos en dos grupos de 1° a 3° y de 4° a 6°, en los cuales se pudieron desarrollar contenidos de las diversas asignaturas, donde se pudo observar la materia en la que se planteó más retos fue en español, debido a que los alumnos estaban predispuestos con ésta, lo que generó un problema el cual es que no les agradaba leer y escribir.

Es notable que en los salones de clases observados los docentes enseñan de manera tradicionalista, sin tomar en cuenta las necesidades y características de los alumnos, su forma monótona de impartir sus clases hace ver que la lectura y escritura como algo aburrido lo que originó que a estos no les llame la atención realizarlas porque no le encuentran el sentido.

Se aplicó un diagnóstico del Sistema de Alerta Temprana (SisAT) a los alumnos de la escuela primaria “José María Morelos y Pavón” durante el periodo de observación y ayudantía el cual dio como resultado el nivel en el que se encontraba cada grupo en las competencias de textos escritos las cuales fueron evaluadas por los siguientes componentes:

- **De 81 a 100%.** Manejo adecuado del componente como elemento para la producción de textos escritos.
- **De 56 a 80%.** Avance significativo en el manejo del indicador.
- **Menos de 55%.** Poco avance en el manejo del componente de la escritura.

Se pudo notar que los alumnos de primer grado requerían apoyo puesto que estaban en el nivel de poco avance, los alumnos de segundo grado el 50% se encontraba en poco avance, el 33% en manejo adecuado del componente y el 16 % se encontraba en avance significativo, por último, los alumnos de tercer grado el 40% se encontraba en el adecuado, el 20 % poco avance y el otro 40% estaba en avance significativo.

Los resultados del diagnóstico de SISAT en los grados de cuarto a sexto grado fueron los siguientes, en los alumnos de cuarto el 50% poco avance y el 50% se encontraba en avance significativo, en el grupo de quinto 66.7% estaba en poco avance y el 33.3% estaba en avance significativo y por último en sexto grado el 50% estaba en avance significativo y el otro 50% en manejo adecuado del componente.

En general la mayoría de los grupos se encontraban en un nivel de poco avance en la competencia de textos escritos debido a que no cumplían con los indicadores como: el propósito comunicativo, no relacionaban oraciones, su vocabulario era muy escaso, mala ortografía y no utilizaban signos de puntuación.

Se puede decir que los resultados que arrojaron las pruebas de competencias de textos escritos eran alarmantes, pues la mayoría de los alumnos se encontraban en un nivel inferior en el cual requerían de apoyo, es por esto que se implementó el proyecto “Producción de

textos narrativos para contribuir al desarrollo de competencias comunicativas” haciendo énfasis en la producción de textos escritos enfocados en la trama narrativa y priorizando que se cumpla su propósito comunicativo.

Para poder comunicarnos y desenvolvemos de manera óptima en la actualidad es necesario, saber redactar y leer, es por ello que estas habilidades se deben reforzar desde la edad temprana, recordando los planteamientos del Plan de estudios 2012. Bombini (2006) hace hincapié que en la escuela primaria es cuando los alumnos adquieren las primeras dos etapas de la Madurez escritural como la pre-caligrafía y la caligrafía. Siendo estas las bases de las etapas que derivan del proceso de escritura, dicho proyecto fue dirigido a los alumnos de la escuela primaria “José María Morelos y Pavón” de la comunidad de Kancabchén Rancho, Motul, en donde se contribuyó a sus habilidades lingüísticas saber escribir y leer enfocado en textos narrativos.

Otro punto importante es la comunicación lingüística que es fundamental para que una persona pueda comunicarse de manera correcta y pueda hacer uso de del lenguaje oral y escrito, se sabe que el individuo que escribe y habla correctamente es aquel que puede ser capaz de transmitir sus ideas de manera clara, de esta forma tiene más oportunidades de concretar relaciones estables con otras personas que conforman nuestra sociedad cada vez más compleja y competitiva. Se pudo notar que los alumnos no habían desarrollado totalmente dicha comunicación lingüística puesto que su diversidad de vocabulario era escasa, no utilizaban las reglas ortográficas y signos de puntuación por lo tanto no cumplían con el propósito comunicativo y la escritura correcta de textos bien estructurados.

Debido a lo anterior se intervino en el proceso de producción de textos enfocados en la trama narrativa en donde se contribuyó el desarrollo de competencias lingüísticas a través de la aplicación de diversas estrategias, utilizando técnicas de enseñanza y actividades previamente diseñadas para favorecer dicho proceso. Lo que se pretendía lograr después de la aplicación de las estrategias es que los alumnos mejoren su proceso de escritura alcanzando un nivel superior del que ya tenían.

MARCO TEÓRICO

Saber leer y escribir no significa otra cosa que ser capaz de oralizar un texto escrito y escriturar un texto oral y otra cosa es saber producir textos. Por “texto” se entiende como un “acto oral o escrito, ideacional, discursiva e interpersonalmente coherente” (Páez Urdaneta, 1991, p. 35). Pero producir textos de diferentes tipos requiere más que solo escribir, sino que se tiene que tomar en cuenta las características de los textos a producir, es por ello que se llevó a cabo el proyecto “Producción de textos narrativos para contribuir al desarrollo de competencias comunicativas” en el cual los alumnos aprendieron las características de los textos que produjeron.

El proyecto desarrollado buscaba contribuir a la adquisición de competencias comunicativas, debido a que éstas son muy importantes para el desarrollo de las habilidades y conocimientos de los alumnos puesto que los autores Stella y Vallejo (1992) dijeron que “La competencia comunicativa comprende las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para poder utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada” (p. 100). Lo anterior fue de gran función para los educandos, es por eso que durante la planificación se tomaron en cuenta el desarrollo de estrategias y actividades que les permitieron apropiarse de las competencias comunicativas porque de esta manera los estudiantes aprenden a desenvolverse estableciendo relaciones de comunicación con la sociedad en el contexto donde se encuentran situados.

Cuando se habla de la producción de textos escritos se refiere a producir mensajes con intencionalidad y destinos reales. Es producir diversos tipos de texto, en función de las necesidades e intereses del momento, es una actividad humana compleja, en la que los hablantes ponen en juego las destrezas adquiridas en la utilización de la lengua, además del conocimiento del mundo que respalda esta concreción textual y es un método para reforzar las competencias lingüísticas.

Por lo anterior se desarrollaron estrategias enfocadas a la producción de textos narrativos tales como leyendas, biografías y cuentos para que los alumnos desarrollen sus capacidades, según Nelson declaró que: “Las narrativas no sólo transmiten valores culturales y sentido sino también contribuyen a mejorar las habilidades cognoscitivas de niños, los sistemas de memoria, las representaciones del tiempo y la capacidad de comunicarse” (Nelson, 1996, citada por Miller, 2002, p. 400).

Para desarrollar las producciones de textos narrativos se implementaron estrategias en el aula que favorecieron el proceso de enseñanza y aprendizaje contribuyendo a la adquisición de las competencias comunicativas.

Las estrategias son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje. Según Schmeck (1988); Schunk (1991).

Para lograr lo anterior se desarrollaron estrategias como: trabajo colaborativo, autoaprendizaje, lecturas creativas, aprendizaje interactivo... cada una de ellas con sus respectivas actividades para lograr el objetivo buscando la mejora del aprendizaje de acuerdo al nivel en que se encontraban los alumnos. Las estrategias deben ser lo suficientemente motivadoras para enganchar a los alumnos que por sí solos no estarían dispuestos a aprender y son dirigidas a alumnos con ciertas particularidades, puesto que no todos piensan de la misma forma y tienen la misma capacidad de aprendizaje Romero (2009). Debido a esto las

estrategias y las actividades que se aplicaron fueron de acuerdo a las necesidades contemplando que orienten a los alumnos a cumplir con el objetivo.

METODOLOGÍA

La metodología que se utilizó en el proyecto fue la de investigación acción, debido a que fue aplicado en una escuela primaria de manera presencial en los seis grados mientras se llevó a cabo la producción de textos escritos con trama narrativa, con la finalidad del mejoramiento de los alumnos en sus producciones escritas para que cumplieran con su propósito comunicativo.

Lewin concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quién investiga y el proceso de investigación. (Restrepo 2005,159).

Durante las primeras salidas de práctica se identificaron las necesidades y dificultades que tenían los alumnos al producir textos escritos, es por ello que se desarrolló un proyecto en el que se mejoró el componente “Función comunicativa” enfocado en la trama narrativa. Previamente a la ejecución del proyecto se aplicó el diagnóstico de Sistema de Alerta Temprana (SISAT), el cual consistió en que los alumnos contestaron hojas de trabajo con diferentes ejercicios según su grado escolar, el que dio como resultado el nivel en el que se encontraba cada alumno en los distintos componentes para la elaboración de textos.

Después de que se identificó la problemática se llevó a cabo la planificación de actividades y estrategias en donde se mejoró el componente elegido, las cuales se planearon de acuerdo a las características y necesidades de los alumnos, brindando las herramientas necesarias para la elaboración de los textos escritos. Estas se aplicaron durante las sesiones de clases al abordar los contenidos de la asignatura de español.

En la primera sesión en el grupo de primero a tercer grado se implementaron las estrategias de enseñanza “Aprendizaje colaborativo e interactivo” para los grados de primero y segundo, con el tercer grado “Hablar para producir un texto”. En los grados de cuarto y quinto se desarrolló la de “Señalizaciones” y para sexto “Organizadores gráficos”. Durante la segunda sesión de clases se desarrolló en primero y segundo grado las estrategias de “Preguntas insertadas y dibujos”, para tercero “Se señalan los hechos” y de cuarto a sexto grado “Lecturas creativas”.

Para el desarrollo de contenidos en la tercera sesión el día miércoles 05 de diciembre de 2018 se aplicaron las estrategias de “Ilustraciones” para primero y segundo grado, en tercero “Organizadores gráficos”. En el grupo de cuarto a sexto se utilizó la estrategia de

“Aprendizaje colaborativo”. En la cuarta y última sesión, en primero, segundo y tercer grado se desarrolló la estrategia “Organizadores gráficos”, en cuarto “Preguntas intercaladas”, en quinto “Resúmenes” y en sexto “Organizadores gráficos”.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

El desarrollo de las estrategias y actividades para la producción de textos enfocados en la trama narrativa, tales como cuentos, autobiografías y leyendas fueron llevadas a cabo en cuatro días en los seis grados de la escuela, en donde se buscó lograr el objetivo, el cual era que los alumnos produjeran dichos textos y cumplieran con su función comunicativa.

Para la elaboración de los textos en el primer ciclo correspondiente a los grados de primero y segundo durante el transcurso de los cuatro días establecidos, se desarrollaron las siguientes actividades; en la primera sesión los alumnos identificaron las características de los cuentos y su estructura que lo conforman a través de lecturas compartidas, dinámicas recreativas, videos, presentaciones digitales en donde pudieron explorar a profundidad cada una sus partes y elaboraron un organizador gráfico que consistió en describir las partes del cuento en su función correspondiente.

En la segunda sesión los alumnos escucharon lecturas compartidas donde se hizo énfasis de las expresiones que se utilizan en los cuentos, se realizaron tablas donde clasificaron dichas expresiones según el orden que tenían, también se proyectaron videos sobre los personajes, escenarios, adjetivos y adverbios que se encuentran en los cuentos, por último, en equipos escribieron un cuento inventado utilizando las expresiones dadas. En la tercera sesión los educandos realizaron el primer borrador de sus cuentos considerando lo visto anteriormente en clases y las características de este tipo de texto, posteriormente se realizó la revisión de los borradores y en la cuarta sesión realizaron su segundo borrador el cual se quedó como el producto final.

En tercer grado los alumnos realizaron autobiografías para ello desarrollaron las siguientes actividades; en primer momento conocieron las características de este tipo de texto, se realizaron estrategias como la de “Señalización de los hechos” para identificar las partes que la conforman, también identificaron a quien entrevistar para recabar información de su historia personal y otros datos para la formulación de su autobiografía. En la segunda sesión realizaron organizadores gráficos con los datos recabados sobre su historia personal, también realizaron pequeñas exposiciones sobre las partes y características de las autobiografías con carteles que hicieron en el salón de clases.

En la tercera sesión los alumnos aprendieron por medio de juegos en donde tenían que mencionar algo importante sobre su vida y cómo lo escribiría en su autobiografía, también vieron videos acerca de la conjugación de los verbos y cómo se deben utilizar en este tipo de

textos, por último, en la cuarta sesión los alumnos realizaron el primer borrador de su autobiografía el cual fue su producto final.

Para poder alcanzar el objetivo de la semana en cuarto grado al que le correspondió trabajar cuentos, fue necesario trabajar diario con diferentes actividades que permitan obtener la información necesaria para escribir su cuento. En primer momento se dieron a conocer las características de los cuentos por medio de proyecciones, lecturas, actividades como juegos con materiales didácticos y cuadros comparativos. Después de haber realizado las dichas actividades al tercer día se continuó la planificación de un cuento el cual abarcó solo los principales componentes con información breve. En la cuarta sesión los alumnos realizaron el segundo y último borrador del cuento tomando en cuenta otras características que también fueron vistas en clases.

En quinto grado se trabajó leyendas, para la elaboración de los productos fue necesario trabajar sobre las características y los elementos que la conforman, durante las primeras tres sesiones de clase por medio de proyecciones digitales, ejercicios del libro de texto, actividades para compartir leyendas y otras más. Durante la tercera sesión los alumnos realizaron la planificación de su leyenda y en la cuarta sesión se llevó a cabo el primer borrador de su leyenda contemplando los indicadores básicos que debe contener este tipo de texto.

El grupo de sexto grado al igual que cuarto trabajó con cuentos, pero esta vez de misterio o terror. Las características de los cuentos de terror fueron básicamente las mismas que las de los cuentos clásicos, por lo tanto, por medio de las presentaciones digitales estos también recordaron algunas de sus características y estructura, solo fue necesario agregar algunos elementos que las diferencian. Para realizar los borradores fue necesario que antes se elabore la planificación del cuento en la tercera sesión y posteriormente en la cuarta sesión los estudiantes realizaron el primer borrador de su cuento considerando las características que este tipo de texto presenta.

Los resultados de los seis grupos fueron significativos, tuvieron un gran avance en la producción de textos escritos, todos cumplieron con la función comunicativa lo cual era el propósito que se debía lograr, los aprendizajes que obtuvieron a lo largo de las sesiones se evaluaron a través de listas de cotejo con indicadores en donde se vio reflejado su nivel de logro, rúbricas y también se les aplicó el SISAT en donde se notó que la gran mayoría obtuvo un nivel de avance.

En contraste con los autores Stella y Vallejo (1992) la adquisición de las competencias comunicativas permite que los individuos se desenvuelvan mejor con la sociedad, pues de esta manera se logra estar en comunicación a través de la oralización o el escrito de un texto considerando las características de estos.

Para que los alumnos realicen producciones escritas se requirió de la utilización de estrategias de enseñanza enfocadas a producir textos de tipo narrativo como los cuentos, las leyendas y autobiografías de las que se obtuvieron buenos resultados. En concordancia con lo que dijo el autor Nelson (1996) los textos narrativos producidos contribuyeron a que a los alumnos adquieran nuevos aprendizajes, pues por medio de ellos se transmitieron conocimientos en las sesiones de clases para que al producir textos cumplan con sus funciones comunicativas.

Las estrategias realizadas fueron de mucha ayuda al momento de desarrollar las actividades con los alumnos puesto que gracias a ellas y a las actividades innovadoras que se implementaron en el aula se tuvieron clases más fluidas y los niños estuvieron motivados al momento de realizar sus productos dejando a un lado la monotonía pues en contraste con Romero (2009) las estrategias deben ser lo suficientemente innovadoras para enganchar a los alumnos que por sí solos no estarían dispuestos a aprender.

RESULTADOS

Para saber cuál fue el avance de los alumnos en cuanto a la producción de textos narrativos durante la semana de práctica docente los productos fueron evaluados a través del Sistema de Alerta Temprana (SISAT) los cuales demuestran el avance en porcentaje del nivel de los alumnos de primero a sexto grado en las competencias de textos escritos las cuales se evaluaron por componentes.

Los resultados de los alumnos de primer grado fueron significativos puesto que en un principio el 100% se encontraba en un nivel de poco avance en las competencias de textos escritos porque sus texto no eran legibles, no había relación entre sus palabras y oraciones, no contaban con un vocabulario diversificado, no había uso adecuado de reglas ortográficas y signos de puntuación y sus producciones no cumplían con el propósito comunicativo, después de la segunda aplicación de la evaluación se pudo notar que solo un 25% se mantuvo en el nivel de poco avance, el otro 25% llegó al nivel de avance significativo y el 50% pasó al nivel de manejo adecuado del componente con un avance significativo lo cual quiere decir que mejoraron en las diversas competencias antes mencionadas.

Los resultados de los alumnos de segundo grado fueron fructíferos puesto que en un principio el 50% se encontraba en un nivel de poco avance en las competencias de textos escritos porque sus texto no eran legibles, no había relación entre sus palabras y oraciones, no contaban con un vocabulario diversificado, no había uso adecuado de reglas ortográficas y signos de puntuación y sus producciones no cumplían con el propósito comunicativo, el 17% en avance significativo pues cumplía con algunas competencias y el 33% en manejo adecuado del componente, después de la segunda aplicación de la evaluación se pudo notar que el 50% llegó al nivel de avance significativo y el 50% pasó al nivel manejo adecuado del

componente con un avance significativo lo cual quiere decir que mejoraron en las diversas competencias antes mencionadas.

Los resultados de los alumnos de tercer grado fueron fructíferos puesto que en un principio el 20% se encontraba en un nivel de poco avance en las competencias de textos escritos porque sus texto no eran legibles, no había relación entre sus palabras y oraciones, no contaban con un vocabulario diversificado, no había uso adecuado de reglas ortográficas y signos de puntuación y sus producciones no cumplían con el propósito comunicativo, el 40% estaba en avance significativo pues cumplía con algunas competencias y el 40% en manejo adecuado del componente cumpliendo con todas, después de la segunda aplicación de la evaluación se pudo notar que los que estaban en poco avance llegaron al nivel de avance significativo con el 43% en total y el 57% paso al nivel manejo adecuado del componente con un avance significativo lo cual quiere decir que mejoraron en las diversas competencias antes mencionadas.

Los resultados de los alumnos de cuarto grado fueron significativos puesto que en un principio el 75% se encontraba en un nivel de poco avance en las competencias de textos escritos porque sus texto no eran legibles, no había relación entre sus palabras y oraciones, no contaban con un vocabulario diversificado, no había uso adecuado de reglas ortográficas y signos de puntuación y sus producciones no cumplían con el propósito comunicativo, después de la segunda aplicación de la evaluación se pudo notar que el 25% llego al nivel de avance significativo y el 75% paso al nivel manejo adecuado del componente con un avance significativo lo cual quiere decir que mejoraron en las diversas competencias antes mencionadas.

Los resultados de los alumnos de quinto grado fueron significativos puesto que en un principio el 50% se encontraba en un nivel de poco avance en las competencias de textos escritos porque sus texto no eran legibles, no había relación entre sus palabras y oraciones, no contaban con un vocabulario diversificado, no había uso adecuado de reglas ortográficas y signos de puntuación y sus producciones no cumplían con el propósito comunicativo, del otro 50% el 25% de los alumnos obtuvo un avance significativo y el otro 25% se encontraba en el nivel de manejo adecuado del componente. Después de la segunda aplicación de la evaluación se pudo notar que el 50% llego al nivel de avance significativo y el 25% paso al nivel de manejo adecuado del componente con un buen avance lo cual quiere decir que mejoraron en las diversas competencias antes mencionadas y solo el 25% se mantuvo en poco avance.

En sexto grado los resultados que se obtuvieron en un principio fueron significativos porque el 50% de los alumnos se encontraba en nivel de manejo adecuado del componente cumpliendo con todos los componentes del SISAT y el otro 50% en avance significativo porque al escribir sus textos no cumplían con todos los componentes y ningún alumno estaba en poco avance. En la segunda aplicación se observó que el 50% que se encontraba en

manejo adecuado del componente incrementó al 75%, solo el 25% de los alumnos se mantuvo en avance significativo.

CONCLUSIONES

El proyecto desarrollado durante el último periodo de práctica docente que abarcó del 03 al 07 de diciembre de 2018 se obtuvieron resultados significativos en todos los grados escolares, logrando que los alumnos aumentarán sus competencias comunicativas al producir textos escritos con trama narrativa como cuentos, leyendas, poemas y autobiografías.

La utilización de las estrategias de enseñanza y actividades planeadas favorecieron la adquisición de nuevos aprendizajes que llevaron a cumplir con el propósito del proyecto el cual era que los alumnos al elaborar sus producciones escritas cumplan con la función comunicativas.

REFERENCIAS

- Colmenares E., A. M., & Piñero M., M. L. (mayo de 2008). LALa investigación accion. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 114.
- Fumero, F. (2004, junio). Estrategias de comunicación en la producción de textos para estudiantes de la Segunda Etapa de Educación Básica. *Sapiens Revista Universitaria de Investigación Volumen 5 (Núm. 99)*. Recuperado 12 de noviembre de 2018 de <https://docplayer.es/69891632-Sapiens-revista-universitaria-de-investigacion-issn-universidad-pedagogica-experimental-libertador.html>.
- Ochoa Angrino, S.; Correa Restrepo, M.; Aragón Espinosa, L.; Mosquera Roa, S (2010, abril) Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos. Volumen (13). Recuperado el 12 de noviembre de 2018 de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83416264003.pdf>.
- Reyes Castillo, H. M.; Ortiz González, C. M. (2015) Proceso de enseñanza aprendizaje en física. Recuperado 12 de noviembre de 2018 de <http://repositorio.unan.edu.ni/788/1/10416.pdf>
- Rincón, C. (S.f.) Unidad 11: La competencia comunicativa. Consultado en noviembre 12, 2018 en <http://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad11CompetenciaComunicativa.PDF>.
- Sardi,V. (2008) El rol de la literatura en la escuela primaria argentina en el marco de la constitución de identidades nacionales (1900-1940): Tesis presentada para la obtención del grado de Doctora en Letras. Tesis de Posgrado no publicada, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Valle, A.; González Cabanach, R.; Cuevas González, L. M.; Fernández Suárez, A. P. Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*. (Núm. 6). Recuperado 12 de noviembre de 2018 de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>.

CONSTRUCCIÓN DEL PROCESO DE LA PLANEACIÓN DESDE LA VISIÓN DE PENSAMIENTO COMPLEJO EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL ESTADO DE MÉXICO

Fracisco Javier García Reyes

pacoensem@gmail.com

María del Socorro Arredondo Zárate

macocoaz@gmail.com

Beatriz Lara Montoya

betylaram@hotmail.com

Escuela Normal Superior del Estado de México

RESUMEN

El documento sugiere que la enseñanza fundamentada en centrar la atención en tópicos aislados no es adecuada por las situaciones que suceden todos los días en la escuela como las respuestas y demandas de los estudiantes o los cambios en las actividades escolares. A cambio, centrará la atención en el proceso de la planeación pensando en diversos factores y en las interrelaciones entre diversos aspectos tiene mayores posibilidades de éxito, a pesar de ello hay otros factores involucrados y

conexos en la enseñanza, de los cuales, apenas estamos tomando conciencia en la Escuela Normal Superior del Estado de México, sin embargo, la guía fundamental de la enseñanza, en palabras de los estudiantes se trata “de improvisar, como vaya saliendo la clase, los alumnos determinan el desarrollo” (de la enseñanza).

PALABRAS CLAVE: Enseñanza, procesos de planeación, maestros. formación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En un intento para formar redes de colaboración entre instituciones de educación superior surgió en el año 2017 el proyecto Red de comunidades para la renovación de la enseñanza–aprendizaje en Educación Superior (RECREA) auspiciado por la Subsecretaría

de Educación Superior, coordinada por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DEGESPE) y la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DEGESU), el propósito es construir la colaboración entre colegas para innovar y mejorar la enseñanza a través de la formación y discusión del trabajo académico y colaborativo, por ejemplo, con tópicos como: prácticas educativas, dificultades de la enseñanza y el aprendizaje, propuesta de posibles soluciones grupales, diseño de diversas situaciones de enseñanza. El trabajo práctico consiste en discutir entre profesores de las Escuelas Normales y Universidades, el proceso de planeación de la enseñanza y el aprendizaje, teniendo presentes tres aspectos: (a) El enfoque epistemológico sustentado en el pensamiento complejo y el desarrollo de competencias profesionales, (b) La incorporación de los resultados de la investigación en la enseñanza y el aprendizaje, (c) El empleo de las tecnologías de la información y comunicación. En la Escuela Normal Superior del Estado de México hemos desarrollado las sesiones de la planeación de la enseñanza tomado como ejes de discusión los tres aspectos de RECREA.

La razón de las Escuelas Normales es ofrecer la formación inicial de los alumnos para que se apropien del trabajo de los maestros en sus múltiples facetas, para ello el plan de la licenciatura en educación secundaria 1999 agrupa a todos los cursos en tres grupos: (1) Actividades principalmente escolarizadas, (2) Actividades de acercamiento a la práctica escolar y (3) Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. En los primeros seis semestres, los cursos se desarrollan por separado y generalmente un maestro por cada materia, pero en los dos últimos semestres esas tres líneas se unen donde las actividades fundamentales son: A) El desarrollo del trabajo docente con varios grupos de alumnos de educación secundaria. B) El diseño y administración de propuestas didácticas en los grupos escolares y el análisis y la reflexión sistemática acerca de su desempeño con los grupos de alumnos en las escuelas de práctica, los cursos de estos semestres administrativamente se dividen en dos talleres, en la práctica hay un sólo profesor quien es el responsable del grupo de alumnos (entre 4 y 11) por especialidad.

Una parte importante del trabajo de enseñar consiste en el desarrollo del proceso de la planeación de las sesiones de clase, desde siempre, en el documento se han enfatizado los componentes formales, que incluyen “la imagen institucional” (logos y escudos), el enfoque de la enseñanza, los instrumentos para la evaluación y la escala para asignar calificaciones. Todos los maestros tenemos más de una planeación, lo sabemos, y no siempre la seguimos “al pie de la letra”, copiamos textos de los documentos oficiales (planes y programas), eso les otorga “sello de validez” y nos aseguramos que tenga todas las exigencias administrativas, aunque no correspondan con la realidad escolar o se aborden en el salón de clase, situaciones similares las ha reportado Rockwell (2018). En la educación la planeación pensada como el documento formal y la planeación considerada como proceso son dos situaciones diferentes, en este trabajo centramos la atención en el proceso de la

planeación, en formato de pregunta: **¿cuáles son los elementos involucrados durante el proceso de la planeación escolar?**

MARCO TEÓRICO

Schön (1992), cuestiona la formación de los profesionales basados en “la racionalidad técnica”, afirma que es un enfoque con origen en el positivismo y la solución de problemas bien estructurados se hace seleccionando las técnicas, y los instrumentos adecuados, sin embargo los problemas bien definidos pocas veces ocurren en la realidad, aún en situaciones como la construcción de carreteras donde existe experiencia, no se pueden prever todas las consecuencias sociales, económicas y políticas de las construcciones, en otras prácticas profesionales como la medicina, la ingeniería y la educación existen situaciones nebulosas cuya solución es sólo a través del ensayo y la improvisación. “Hay zonas indeterminadas de la práctica –tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores– que escapan de la racionalidad técnica” Schön retoma la crítica de White y afirma: “la investigación se ha alejado cada vez más de la práctica profesional, entonces las escuelas son incapaces de enseñar a resolver problemas de la vida de todos los días de la profesión”, así, Schön propone revisar cómo se resuelven los problemas en la práctica en las zonas indeterminadas de ella, en situaciones “de incertidumbre, singularidad y conflicto”, con acento en “aprender haciendo”; existen varios supuestos: los profesionales competentes saben más de los que pueden expresar en palabra, exhiben su conocimiento en la práctica, y revelan su capacidad de reflexión en medio de la acción cuando intentan resolver una situación única, incierta y conflictiva aparecen las reflexiones sobre las zonas indeterminadas de la práctica para intentar resolver problemas específicos. Así, Schön señala zonas nebulosas propias de la profesión que la escuela omite por suponer la existencia de situaciones previsibles y propone revisar las formas de solucionar tales situaciones en la realidad, en nuestro caso la realidad de la escuela.

En la idea de averiguar cómo resuelven los problemas de la enseñanza los maestros, los saberes docentes como Mercado (2002) los propone son un constructo complejo, son ideas guía de los comportamientos individuales, son resultado de la cultura escolar, –con aspectos históricos y sociales–, son manifestación de la cultural personal –tutelan el comportamiento individual–, son guías de acción (intuiciones), guían las decisiones y puestas a prueba son reformuladas (siguen un proceso recursivo), son resultado de la tarea en la vida cotidiana de los maestros, “ ... (los saberes docentes) son construcciones colectivas que se generan en las interacciones cotidianas, particularmente entre los docentes y los alumnos...” (Arteaga, 2011). “... los saberes de los maestros no son ciertos ni falsos, buenos o malos. Simplemente operan dentro de la situación de la docencia en la escuela, tal y como ésta se ha construido históricamente, (Rockwell & Mercado, 1999).

Toda la enseñanza se hace a través del lenguaje, de procesos de diálogo, por ello conviene revisar la contribución de Bajtín (Bajtín, 1982). La función del lenguaje se ha considerado básicamente como una forma de pensamiento disminuyendo la importancia de su función comunicativa, cuando no se incluye “al otro”, el lenguaje se reduce al que habla y al objeto de su discurso, esta forma de pensar la función del lenguaje no da cuenta de la complejidad de la comunicación. Además, pensar la comunicación asignando un papel pasivo al escucha si bien corresponde a un momento de la comunicación no es la totalidad de ella, quien oye tiene un papel siempre activo, siempre se generan respuestas todas traducidas en acciones (incluyendo hacer nada), tales acciones son esperadas por quien habla o escribe.

Pensar la comunicación discursiva sin atender las acciones del otro es simplificar la comunicación a esquemas sin asociación con la realidad. Los enunciados tienen una relación directa con el ambiente, el escenario, el tema, la intención, los propósitos de los hablantes etc., en los cuales se desarrolla la comunicación discursiva, y la intención de la comunicación discursiva, oral o escrita, está guiada hacia la respuesta del otro, tal respuesta muestra la actitud del otro con relación al enunciado.

Pensamiento complejo.

El pensamiento complejo lo entendemos como la agrupación de diversas ideas fruto de la ciencia de la última centuria, en este sentido no es adecuado dar una definición, a cambio haremos un intento por caracterizarlo; las ideas subyacentes al pensamiento complejo no son compatibles con las formas comunes de cavilar la enseñanza, los maestros, en general, pensamos la enseñanza y el aprendizaje de manera determinista, es resultado heredado de las pretensiones de “las ciencias duras” y de la intención humana por determinar una teoría unificada que ofreciera una explicación completa del universo, en consecuencia, describiríamos los diferentes aspectos del mundo para predecirlos y controlarlos. En la educación, establecer orden, equilibrio y estabilidad son condiciones sin las cuales no podemos imaginar la enseñanza; la didáctica son prescripciones para hacer que el otro aprenda, todo lo que le pedimos hacer al estudiante está determinado por pautas bajo la creencia: “así se aprende”, sin embargo, las respuestas de los alumnos y la lectura de sus caras nos “sugieren” hacer cambios y adaptaciones durante el desarrollo de la enseñanza. Tener y desarrollar pensamiento complejo no significa aprender más, a cambio se trata de “pensar lo mismo de forma diferente”.

La idea clásica de la objetividad asociado a la ciencia hacía una distinción entre el sujeto y el objeto de estudio, a éste último se le suponía ver sin prejuicios, ahora sabemos que el observador ve aspectos del objeto que dependen de las ideas preconcebidas por él, para ser más enfáticos: La investigación no inicia con la observación empieza con la teoría subyacente en la mente de quien observa. Otro supuesto era la distinción entre razonamiento y sentimiento, sólo las afirmaciones referentes a “los hechos” eran aceptadas como válidas siempre que fuesen confirmadas por la experiencia. Una consecuencia del postulado de la

objetividad es haber excluido a los hechos sociales de la ciencia, y en el ámbito social esfuerzos por adquirir el estatus de objetividad. (Lamo de Espinosa, 2018).

Incertidumbre: Una manera de caracterizarla es “no saber qué sucederá”, de todas las situaciones para las cuales no se sabe qué ocurrirá, hay aquellas que dependen de alguna decisión y otras que ocurren “porque sí” (azar). De las que atribuimos al azar las dividimos en dos grupos, uno de ellos formado por situaciones que ocurren una única vez, -estas son excluidas del ámbito de nuestro estudio en la educación básica- y las que se repiten en más o menos las mismas condiciones, éstas las estudiamos con la probabilidad.

La probabilidad es un número que mide al azar, para asignar un número particular a un resultado es necesario conocer todos los posibles eventos, al conjunto de todos ellos le llamamos “espacio muestral”. Un supuesto básico es que cada resultado tiene la misma posibilidad de ocurrencia (equiprobabilidad). Los resultados de la probabilidad experimental (la que se obtiene de los lanzamientos de un dado por ejemplo) y la probabilidad teórica (la calculada como 1/6). Sabemos que cuando el número de experimentos se incrementa, la probabilidad teórica y la probabilidad experimental tienden a ser la misma. Aclaremos: la probabilidad es un número entre 0 y 1, probabilidad cero significa “imposible que ocurra”, probabilidad 1 implica “seguridad absoluta” y cada evento individual es independiente del anterior. Hay varias condiciones y supuestos cuando empleamos la probabilidad para estudiar parte de la incertidumbre: Son fenómenos de masas, no interesan los resultados individuales, la información de un resultado previo en absoluto ayuda para determinar el siguiente, el experimento se hace en más o menos las mismas condiciones, es necesario conocer el espacio muestral, la probabilidad es un número entre cero y uno y mide al azar.

Caos. A la probabilidad se le consideró una medida de nuestra ignorancia en un momento determinado (Fréchet, 1958), como no era posible predecir siempre cada resultado individual se albergaba la esperanza de poder hacerlo algún día, el caos nos sugiere que existen situaciones impredecibles donde el estado siguiente depende del estado anterior. En términos numéricos, el resultado que sigue toma “como entrada” el resultado previo. Obsérvese la tabla 1, el valor inicial es 2, después de hacer las operaciones: multiplicar 2 por 4 (resultado ocho) y multiplicar por el resultado uno menos 2, (menos uno), tenemos -8 que el final de todas las operaciones y este es el número inicial.

Tabla 1.

Expresión $y_{n+1} = 4y(1 - y)$					
Número inicial	2	-8	-288	-332928	-4.4337E+11
Resultado	-8	-288	-332928	-4.4337E+11	-7.8629E+23

No sucede nada “raro” cuando iniciamos con número enteros mayores que 1, las gráficas tienen “la misma forma” sin embargo ocurre algo imprevisto cuando empezamos con

0.2. Se obtienen gráficas dientes cuando se modifica el número inicial. El resultado que se obtiene es caótico con una expresión determinista, el estado siguiente está determinado por el estado anterior, por supuesto que hay otra idea que es la recursividad. Con las ideas de: Recursividad, el estado actual depende del anterior, las variaciones en las condiciones iniciales determinan situaciones inciertas y la no linealidad, corresponde a factores propios del pensamiento complejo.

A manera de resumen: Los diálogos en la comunicación generan diversos sentidos que dependen de la experiencia de los sujetos, el ambiente y el escenario de interacción. Los saberes docentes son guías de acción para resolver situaciones específicas. Existen zonas indeterminadas de la práctica profesional caracterizada por la incertidumbre y en ocasiones caos, de ello, centramos la atención en la construcción de la experiencia de los estudiantes para maestro obtenida en el proceso de la planeación escolar. El proceso de planeación de la enseñanza la pensamos como una secuencia de acciones y acciones interiorizadas que son producto de la experiencia y forman parte de los saberes docentes.

METODOLOGÍA

La visión de la enseñanza como “todo lo que sucede en el aula”, hace que el enfoque para la descripción sea etnográfico, no se trata del “procedimiento”, tiene que ver con la búsqueda de significados de los que hacen enseñanza en los salones de clase, es entender las acciones como las indicaciones, los gestos, las instrucciones, las formas de dar información, la asignación de tareas en términos simbólicos, (Mercado & Luna, 2013), (Geertz, 2006), así como las decisiones originadas por las condiciones específicas.

La forma de trabajo corresponde a la obtención de información a través de la grabación en audio y video de entrevistas colectivas y sesiones de clase, con alumnos del semestre 5º, 6º 7º y 8º, de la licenciatura en educación secundaria con especialidades de español, Matemáticas, Biología e Historia. Para este reporte no se señalan las especialidades en las transcripciones, porque pensamos la experiencia docente como formada por tres componentes de saberes: Los que compartimos todos los maestros. Los vinculados con la didáctica particular, que empleamos para establecer las formas específicas para la enseñanza. Y los de la propia especialidad. Para este trabajo pensamos en los saberes que compartimos todos los maestros con independencia de la especialidad y vinculados con el proceso de la planeación en el salón de clase.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Iniciamos con una serie de afirmaciones seguidas por las transcripciones de donde se han obtenido, los textos entre paréntesis son observaciones resultado de las reflexiones del análisis.

Decisiones originadas por cambios en la administración escolar y por la información observada en los alumnos. En una escuela secundaria de Toluca Jak está en el salón, ella es una alumna de octavo semestre de la ENSEM, es la segunda hora (7:50 a 8:40).

Jak: A ver chiquito, ¿no me escuchaste?, que te sientes, chicos ¿Cómo se sintieron en el examen?

Ao1. Yo me las supe todas.

Jak: A ver aquí, a ver Carlos, no entiendo la función de la mano levantada si hablas cuando quieres, (los maestros enseñamos comportamientos sociales para la convivencia diaria, -esperara el turno de participación-) ¿cómo se sintieron en el examen?, sí fácil, si pusieron atención en clase ya no tenían que repasar nada el fin de semana... todo lo vimos aquí... (Entra la maestra titular del grupo), ya hice el examen maestro ya están ahí.

Maestra T: ¿No tuvieron clase o por qué?

Jak: El Director me dijo que se aplicara a todos al mismo tiempo porque después del receso se iban a reunir, también el "C" ya hizo el examen, ya, ya todos al mismo tiempo.

Maestra T: Yo sabía que iba a ser a esta hora. ¿Todos ya hicieron?

Jak: Sí ya.

La administración del examen estaba programada para la segunda hora, la maestra titular llega en ese horario por ello no sabía del cambio de la aplicación, tales modificaciones son "normales" en las escuelas, y no únicamente cambia el orden de las actividades, Jak usa sus valoraciones de las respuestas de los alumnos en el examen y decide revisar la "variabilidad de especies" porque varias respuestas de los alumnos en el examen no eran adecuadas. En otras palabras, un cambio en la administración del examen generó una modificación en la sesión de Jak, ella tomó la decisión de revisar un contenido el programa con el grupo donde estaba. La información la obtiene del grupo donde se aplicó el examen la hora anterior y supone que los estudiantes de éste grupo tienen las mismas dificultades. Jak suponía que sus alumnos no tendrían dificultad en contestar el examen "...sí fácil, si pusieron atención en clase ya no tenían que repasar nada el fin de semana... todo lo vimos aquí...", a pesar de ello las respuestas de los alumnos no son las adecuadas y toma la decisión de repasar los contenidos.

La heterogeneidad del comportamiento de los estudiantes de la escuela secundaria, ella es conocida por los maestros y determinar las características particulares de cada uno

de ellos es necesario para desarrollar la enseñanza. Los maestros aprendemos a reconocer quién requiere de atención individual y cómo organizar la enseñanza, pero esto se logra a través de la experiencia en el salón de clase.

Lalo: Detecté a muchos alumnos con problemas, al principio no los detecté, pero cuando empezó a avanzar (la enseñanza), dije ¿cómo convenzo a estos alumnos?, ¡no supe!, hay dos niñas que el examen me lo dejaron en blanco, les explico y no me hacen caso, nunca pude atraer su atención, a Sheila, “a ver esta pregunta sencillita”, ¡y le costaba un trabajo a la niña pero un trabajo!, y al final le tenían que soplar la respuesta; cuando les digo “levanten las manos si tienen dudas”, y empieza una mano por allá y otra por acá, “¡un chorro de manitas!”, por atender a unos te olvidas de otros, yo me quise enfocar con los que más sufren con la materia...

Lalo no fue capaz de saber que sus alumnos tenían problemas con la matemática escolar “...al principio no los detecté”, sospechaba que las niñas no entendían y verifica su hipótesis preguntándoles individualmente, confirma sus sospechas y las valida con los resultados del examen, decide resolver las dudas de forma individual, pero toma conciencia que no es posible hacerlo “...un chorro de manitas... por atender a unos te olvidas de otros...”, así, juzga conveniente atender a quienes “más sufren con la materia”, esa expresión sugiere que Lalo ha generado “archivos individuales” de sus alumnos y tiene una clasificación para grupos de alumnos.

Para Lalo la toma de conciencia sobre la necesidad de conocer las diferentes capacidades académicas de los alumnos está en desarrollo, así como las formas para acceder a tal información y que están asociadas con sus actitudes, sus respuestas, su participación en el salón y los resultados de los exámenes. Continuamos con la participación de Lalo:

Lalo: ... había notado que no ponían atención pero levantaban la mano al final, Javier levantó la mano, se junta con Miguel y Ángel, ¡esos tres no dan una!, se distraen muy fácil, voy y les explico a los tres como que se quedan mareados, “¿no me entendieron verdad?”, “no profe, no”, a ver otra vez y los demás alumnos presionándome, les explico de una manera diferente, con calma, y por primera vez van y me entregan un trabajo medio bien, “Javier gracias por intentarlo, no, maestro gracias a usted por explicarme”, y dije “a que lindo chamaco” y fue la única vez, la única vez que le explico y la única vez que me entrega trabajo.

Los estudiantes para maestro aprenden que las decisiones son adecuadas temporalmente, además es indispensable tener cierto orden disciplinario para desarrollar la enseñanza. En ocasiones sirve quitar firmas o sellos en otras no.

Mar: El control de grupo nunca se me dificultó porque tenía el apoyo de las orientadoras y con cualquier alumno que tuviera algún problema lo mandaba con ella. Manejaba una

escala y me veían como su titular y no como un practicante, yo era el único que estaba al frente de su grupo (la titular dejó la escuela), en segundo tuve problemas con ellos porque los tomé dos semanas antes de la evaluación, los evalué con lo del libro.

Aldo: Yo no necesitaba gritarles tanto, era chistoso les decía a la de “tres todos se van a callar”, contaba tres y se callaban nadie hablaba, o cuando se me amontonaban para que les sellara les decía “no quiero a nadie aquí” corrían a sentarse, porque al principio yo les iba cancelando un sello y la maestra me dejó hacerlo, les podía quitar hasta diez sellos.

En los salones de clase hay entre 30 y 50 alumnos por un maestro, lo cual genera inversión en tiempo y esfuerzo para tener control sobre las acciones de los estudiantes. Los maestros descubren formas de “manejo de grupo” (hacer que los alumnos desarrollen las acciones que les indican los maestros), en la práctica el resultado de las decisiones depende de las particularidades de la situación.

Est1: Algo que a mí me funciona con los niños de 1º A, bueno no siempre pero casi siempre es que... y los del B también, bueno ahorita me funcionó con los del B porque antes no me ponían mucha atención y los del A sí..., los saqué a jugar básquet, había unos niños que se la pasan hablé y hablé y ellos eran los que me insistían, “sáquenos a jugar, sáquenos a jugar” ...

La experiencia del Est1 sugiere un elemento no considerado en la planeación de la enseñanza, pero que es aparece en el proceso de la planeación: Saber dar respuesta adecuada a las demandas de los estudiantes en términos de decisiones y acciones adecuadas (Mercado, 2001). La incertidumbre es inherente a la tarea de enseñar. (Labaree, 2000). Est2 describe su experiencia.

Est2 (quinto semestre): En primer instancia la elaboración de la planificación significó ser un dolor de cabeza, ya que el empaparse en diversa bibliografía del tema por desarrollar en la jornada de práctica no es sencillo, aun así, no es suficiente debido a que no logras visualizar una estructura clara sobre la presentación y el desarrollo del tema asignado y preguntas como éstas te invaden el pensamiento en todo momento: ¿cincuenta minutos serán suficientes o insuficientes?, ¿qué haré si me sobra tiempo o no termino de realizar lo planeado? Es muy común te muestres nervioso e inseguro, que el grupo se salga de control ya que no mantienes la atención, no planteas situaciones de interés, y peor aún, que los alumnos no perciban cuál es el objetivo y la relación que existe entre las actividades en cada sesión, pero todo ello es necesario vivirlo en carne propia para pagar el precio de la novatada y sirve para comprender y valorar que el ser docente no es una tarea sencilla.

Todas las situaciones señaladas influyen en el proceso de la planeación de la enseñanza, aunque no aparezcan en el documento que se entrega a la escuela.

RESULTADOS

Decidir entre las diferentes formas de organización del trabajo en el grupo no son técnicas prescriptivas, la docencia está definida por sentidos que los maestros construyen, modifican y adaptan a partir del trabajo diario en la escuela y el salón de clase, la heterogeneidad de la vida escolar es un ambiente donde las decisiones son adaptadas local y temporalmente: Organizar al grupo en trabajos comunes, involucrar a los niños en una actividad individual, gestionar recursos para la enseñanza, prever las necesidades de los materiales para el desarrollo de la sesión y decidir las formas adecuadas para el desarrollo del tema, son previsiones resultado de la reflexión previa a la enseñanza y que no siempre aparecen todos los aspectos en los documentos oficiales de la planeación escolar, además lo prefigurado en las planeaciones no siempre ocurre.

En sus primeros acercamientos a la planeación los estudiantes normalistas piensan como una serie de actividades vinculadas con el tema programático, durante la experiencia en los salones de clase toman conciencia de diversos factores: El conocimiento de los alumnos, las condiciones de gestión en la institución, los enfoques didácticos de la materia y el tiempo dedicado para cada sección de la planeación. Las situaciones que representan obstáculos para el desarrollo de las clases les generan ideas que les ayuda a planear con apego a su realidad particular. Pensar usar alguna herramienta tecnológica implica verificar si existen las condiciones adecuadas, aún con los recursos disponibles es necesario comprobar la disponibilidad de usarlos, porque si algún maestro los empleará en la misma hora, a pesar de hacer las gestiones después que los estudiantes, en la escuela les dan prioridad.

Siempre existen situaciones imprevistas, como la inasistencia de los alumnos o las actividades de último momento de la escuela como la modificación en el tiempo en la administración de exámenes en la institución, que obligan a hacer modificaciones a lo ya planeado. Estas situaciones sugieren la conveniencia de tener disponibles acciones para usar en diversos casos.

Los alumnos de la Normal toman conciencia sobre la necesidad de verificar todos los “conocimientos previos” de los alumnos, aún en aquellos que parecían obvios, como revisar si saben usar las escuadras, la regla y el transportador. Además de pre-ver los casos donde el material sea suficiente, como las hojas con ciertas características. Al inicio intentan asignar tiempos determinados para cada sección de la planeación, eso les genera presiones durante el desarrollo y terminan pensando “en tiempos” que son más eficientes y cercanos a la realidad escolar, como poner atención en “cerrar” la clase y evitar “continuar la siguiente”, porque estos cortes no ayudan al desarrollo del tema.

Una condición indispensable de la planeación es “el manejo de contenidos”, aunque no está claro qué significa tal término, es deseable saber “todo lo que se pueda” sobre el tema por desarrollar, tanto desde el punto de vista de la especialidad como de las posibles conexiones con otros ámbitos y las diferentes didácticas. El desarrollo de la enseñanza está determinado

por las respuestas de los alumnos se trata “de improvisar, como vaya saliendo la clase, los alumnos determinan el desarrollo”, (registro de audio: 702_0314.mp3)

CONCLUSIONES

De las anteriores descripciones conviene pensar en el proceso de la planeación como un sistema complejo determinado por los contenidos escolares, los enfoques de la enseñanza, las didácticas específicas, las condiciones escolares, las gestiones administrativas particulares, los horarios de las clases, las relaciones entre los diversos actores de la escuela, en especial los alumnos porque “no siempre se comportan de la misma forma”. Otra manera para describir la elaboración de la planeación es el proceso que permite mediar las modificaciones y adaptaciones acordes con las condiciones específicas de la enseñanza, donde el documento escrito es la muestra incompleta de ese proceso.

Nuestra enseñanza básica está plasmada en áreas específicas de conocimiento y así continuará. El otro señalamiento importante es aceptar explícitamente la incertidumbre inherente a la enseñanza y al aprendizaje porque nos permitiría pensar en posibles soluciones particulares y únicas para las condiciones específicas de la comunidad, la escuela, el grupo y los alumnos. Dos consecuencias de aceptar a la incertidumbre como inherente a la enseñanza: (1) dejar de suponer que una planeación bien pensada y con todos los requerimientos técnicos y administrativos es suficiente para garantizar el aprovechamiento adecuado de los niños y (2) dejar de ver elementos aislados como directamente determinantes de los resultados de la educación. Según nuestra forma de ver, esa es la propuesta de RECREA: La educación es un Sistema Complejo.

Prever la enseñanza tomando como guía el establecimiento de relaciones entre diferentes factores académicos además de tener presente formas de recursividad no son suficientes para desarrollar la enseñanza hay más factores como los señalados en los párrafos anteriores a pesar de ello no es seguro que sean los únicos, y apenas empezamos a vislumbrar la multiplicidad de elementos fundamentales para la enseñanza.

REFERENCIAS

- Arteaga, P. (2011). Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado. Cd. de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. A. C.
- Bajtín, M. M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En M. M. Bajtín, Estética de la creación verbal (págs. 248-293). México, D.F.: Siglo XXI.
- Fréchet, M. (1958). las matemáticas y lo concreto. México: Universidad Nacional Autónoma de Méxio.
- Geertz, C. (2006). La interpretación de las culturas. Barcelona, España: Gedisa.
- Labaree, D. (2000). On the Nature of Teaching and Teacher Education. Difficult Practices that Look Easy. Journal of Teacher Education. Vol. 51. No.3. May/June, 228-233.
- Mercado, R. (2002). Los saberes docentes como construcción social. Cd. de México: Fondo de cultura económica.
- Mercado, R., & Luna, M. (2013). Saber enseñar. Un trabajo de maestros. México, D.F.: SM.
- Rockwell, E. (2018). Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial. Buenos Aires: CLACSO.
- Rockwell, E., & Mercado, R. (1999). La práctica docente y la formación de maestros. En R. E. Elsie, & R. Mercado, La escuela lugar de trabajo docente. Descripciones y debates (págs. 125-143). Cd. de México: DIE-CINVESTAV.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona, España: Paidós.

PROCESO INVESTIGATIVO EN LA ELABORACIÓN DE DOCUMENTOS DE TITULACIÓN EN LAS ESCUELAS NORMALES: REVISIÓN DE LITERATURA 2007-2017 DESDE EL MARCO DEL COMIE

Alejandra Nieves Cisneros

nieves.cisneros.a@bine.mx

Luz del Carmen Montes Pacheco

luzdelcarmen.montes@iberopuebla.mx

Universidad Iberoamericana Puebla – BINE

RESUMEN

Uno de los cambios curriculares más importantes en las Escuelas Normales(EN) es la transformación de prácticas alrededor de la investigación educativa. Construir este escenario como ámbito de estudio implica una exploración en las investigaciones realizadas al respecto, de aquí que, en este trabajo, se presenta una revisión sistemática de literatura desde el marco del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en la que se recuperan investigaciones presentadas en los

congresos (CNIE) de 2007-2017 y los hallazgos reportados en los Estados del Conocimiento (EC) 2002-2011. Se analizaron 11 ponencias de los congresos y un capítulo de libros de los EC. Se encontró que hay vacío en la investigación alrededor de los procesos investigativos en las EN y en general en programas de licenciatura.

PALABRAS CLAVE: Proceso investigativo, documentos de titulación, Escuelas Normales, COMIE, revisión de literatura.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los últimos cuatro sexenios, las políticas educativas encaminadas a la “transformación” de las Escuelas Formadoras de Docentes han trazado metas que van más allá del aprendizaje de los planes y programas, como la calidad académica (Fortoul, Güemes, Martell, y Reyes, 2013) y la transformación de las prácticas educativas (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE, 2016). Estas nuevas consignas han posicionado a la

investigación educativa como referente para el desarrollo de competencias profesionales en la formación de los estudiantes normalistas que los docentes deben apuntalar.

Pero, ¿qué se sabe sobre los procesos investigativos en el contexto de las Escuelas Normales (EN), especialmente en el ámbito de la elaboración de documentos de titulación? A nivel global ya han surgido algunos debates sobre cómo debe ser la formación en investigación en posgrado (Arredondo et al. 2005; Moreno Bayardo, 2003, 2005, 2007, 2011; Moreno Bayardo, Jiménez y Ortiz, 2011; y, Phillips, 2015, entre otros). Investigadores como C. Schmelkes et al. (2013) y López, Sañudo y Maggi (2013) reportan que, aunque la formación en investigación en todos los niveles educativos es relevante, pocos son los trabajos que han profundizado en el nivel de licenciatura, la mayoría de las indagaciones se concentran en maestrías y doctorados, niveles que tienen como meta formar investigadores en nuestro país.

Para indicar la dirección que han tomado los estudios en esta área de trabajo y perfilar la ruta sobre qué es lo que se sabe sobre el proceso investigativo en la elaboración de los documentos de titulación en las EN, se realizó una revisión sistemática de literatura. El objetivo de esta revisión fue analizar reportes de investigación relacionados con el proceso investigativo para la elaboración de documentos de titulación en Educación Superior desde los trabajos reportados en el marco del trabajo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

REFERENTE TEÓRICO

La revisión sistemática de literatura, expresión homóloga al estado del conocimiento y al estado del arte, favorece tanto la construcción del objeto de estudio como la identificación de vacíos en un campo de conocimiento, pues muestra “distintas aristas de un tema de estudio: cómo se ha investigado, quién lo ha hecho, las tendencias, los hallazgos, los campos teóricos” (Jiménez-Vásquez, 2014, 75).

MARCO METODOLÓGICO

Para esta revisión se recuperaron todos los trabajos relacionados con procesos investigativos en licenciatura en dos áreas de conocimiento del COMIE: Investigación de la investigación educativa y Procesos de formación, publicados en las memorias electrónicas del Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) del COMIE en el periodo 2007-2017 y en los Estados del Conocimiento (EC) 2002-2011 del COMIE en “Formación en la Investigación” (Schmelkes et al., 2013) del área “Investigación de la Investigación Educativa”.

Debido a que el CNIE en 2013 se organizó por niveles educativos y no por áreas de conocimiento, para este periodo se revisaron los trabajos presentados en los campos temáticos de “Educación Superior”, “Posgrado y Desarrollo del conocimiento”. Para el CNIE

2015 se examinó además el área de “Teoría, filosofía, historia y educación e investigación sobre la investigación educativa”.

Las ponencias del CNIE se agruparon por año de publicación, área, número de trabajos registrados en esa área y los relacionados con los procesos investigativos, título y autor. Para sistematizar la información se identificaron en cada uno de los trabajos recuperados los siguientes elementos: objetivo, metodología, referentes teóricos, hallazgos y las conclusiones. Por otra parte, en los EC se focalizaron los referentes conceptuales, las perspectivas teóricas y metodológicas que dan cuenta del proceso investigativo en el desarrollo de documentos de titulación. Se puso atención a las recomendaciones que los autores hicieron sobre los espacios en donde aún se debe enfocar la investigación, la justificación del área dentro de la investigación educativa y los avances en materia investigativa.

RESULTADOS

1. En el CNIE (2007-2017)

En las memorias electrónicas del congreso se identificaron 1027 ponencias relacionadas con el proceso investigativo. Las temáticas que se presentaron fueron diversas: ética en la investigación, conformación de cuerpos académicos, redes de investigación, metodologías, epistemología, formación en investigación, entre otros. En la mayoría de estos trabajos la atención se centró en los formadores de docentes o docentes en servicio que estudian programas de posgrado. Se analizan los resultados del diseño de políticas en investigación que ha desarrollado el Estado para las Escuelas Normales (EN), se relatan las experiencias de los docentes normalistas en la incorporación y conformación de cuerpos académicos de investigación, se identifican las redes de colaboración que las EN han establecido con universidades y detallan el número de profesores incorporados y beneficiados por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), la conformación de una cultura de la investigación dentro de estas instituciones y la naturaleza de las investigaciones que se llevan a cabo dentro en el nivel educativo de referencia.

En este universo de trabajos, únicamente se ubicaron 11 trabajos que presentan reportes parciales o totales de investigación relacionados con el proceso investigativo que siguen los estudiantes durante la elaboración de los documentos de titulación. La cifra anterior corresponde a 1.07 % de la producción de las áreas temáticas revisadas.

Tabla 1. Trabajos recuperados sobre procesos investigativos CNIE 2007-2017

Año	Área temática	Núm. de trabajos del área	Trabajos vinculados con el objeto de estudio	Título/Auto (es)	Institución
2007	Investigación de la Investigación Educación	27	0	-	
2009	Investigación de la Investigación Educativa	42	1	El proceso de la investigación en los proyectos de innovación docente de los alumnos de la Licenciatura en Educación (Cruz y González)	Universidad Pedagógica
2011	Investigación de la Investigación Educativa	39		-	
2013	Educación Superior	424	2	Formación de estudiantes normalistas en investigación educativa (Mejía)	Escuelas Normales
				La investigación de la práctica docente. Estrategia para fortalecer la formación de educadoras (Cortés y Hernández)	Escuelas Normales
	Posgrado y desarrollo del conocimiento	75		-	
2015	Teoría, filosofía, historia y educación e investigación sobre la investigación educativa	111	2	Dificultades estudiantiles en la elección de tesis como modalidad de titulación. El caso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH (Calzada y Torquemada)	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
				La construcción de significados en torno a la investigación: la experiencia de estudiantes de pedagogía (Galbán y Ortega)	Universidad Panamericana
	Procesos de formación y actores de la educación	366	3	El habitus investigativo en estudiantes normalistas (Echegaray)	Escuelas Normales
				La investigación en la práctica pedagógica: El análisis semiótico como alternativa en la formación de docentes normalistas (Capriles y Castañón)	Escuelas Normales
			La Investigación-Acción en la transformación de las prácticas pedagógicas de las futuras educadoras (Gómez)	Escuelas Normales	
2017	Investigación de la investigación educativa	46	3	El desarrollo de competencias investigativas en la formación inicial de docentes en la Escuela Normal Fronteriza Tijuana (Madrueno, Ortiz y Ortiz)	Escuelas Normales
				La investigación educativa: Un estudio exploratorio a las tesis de la primera generación del Plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria (Moreno y Castro)	Escuelas Normales
				Líneas y temas de investigación de los y las estudiantes de licenciatura y posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 162 (Orth y Padilla)	Universidad Pedagógica

Sobre los estudios de la Tabla 1 se puede decir que: la mayoría (8) se publicaron entre 2015-2017, la mayoría también (7) se ubicaron contextualmente dentro de las Escuelas Normales del Estado de México, Sinaloa, Baja California Norte, Chihuahua. No se reportó ningún estudio contextualizado en alguna Normal del estado de Puebla. Aunque se

presentaron trabajos contextualizados dentro instituciones de Educación Superior, cabe mencionar que 2 se realizaron en la Universidad Pedagógica Nacional campus Zamora y San Luis Potosí, respectivamente, que son instituciones cuyo fin es formar a profesionales de la Educación, y únicamente en 2 se trabajaron con sujetos pertenecientes a las Licenciaturas en Pedagogía ofertadas por universidades públicas y privadas de nuestro país, cuyos estudiantes, a diferencia de los normalistas, no sólo pueden insertarse al ejercicio de la docencia, sino a otros campos como el diseño curricular, la investigación, la planeación, el trabajo administrativo, entre otros.

Sobre los objetos de estudio declarados se pudieron agrupar en cuatro categorías: 1. Competencias-habilidades investigativas, 2. Proceso investigativo, 3. Elaboración de los documentos de titulación, y 4. Sistematización de experiencias de intervención sobre procesos de formación. La distribución se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 2. Distribución de los objetos de estudio en las ponencias recuperadas en CNIE 2007-2017

Categorías	No. de investigaciones	Ámbito de estudio
Competencias-habilidades investigativas	3	Escuelas Normales y Universidad Panamericana
Proceso investigativo	2	Universidad Pedagógica Nacional
		Escuela Normal
Elaboración de los documentos de titulación	2	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y UPN
Sistematización de experiencias de intervención sobre procesos de formación	4	Escuelas Normales

Con respecto de los referentes metodológicos utilizados se encontró que la mayoría de los trabajos utilizaron el enfoque cualitativo (9), dos de ellos con Investigación- Acción, uno con análisis informétrico y un estudio mixto. Las técnicas utilizadas para la recolección de los datos fueron: cuestionarios abiertos, narrativas, diarios y entrevistas. Para el análisis de los datos, sólo dos trabajos explicitaron el procedimiento a través del cual se organizó este procedimiento: una a través de la utilización y establecimiento de núcleos temáticos, y el otro con el registro de las características de los proyectos.

En estas investigaciones se abordan distintos aspectos que trazan una aproximación al proceso de investigación que se sigue dentro de la licenciatura y los significados que los alumnos le confieren al mismo. Calzada y Torquemada (2015) afirman que los estudiantes que realizan tesis en este nivel no encuentran un vínculo claro entre este documento y su práctica laboral, además sostienen que los alumnos universitarios sí tienen interés por desarrollar una tesis profesional, pero reconocen “debilidades en su propia formación para la investigación” (p.7). Por otro lado, Galbán y Ortega (2015) apuntan que la configuración de los significados en torno a la investigación se construye sobre las prácticas de investigación que han tenido los estudiantes en ciclos anteriores. Mientras que Gómez (2015) subraya que el desarrollo de capacidades de investigación puede darse a través de distintas modalidades de trabajo, las cuales no pueden ser reducidas sólo a la impartición de cursos de metodología y que la investigación-acción como método de aprendizaje puede ser una forma de abordar el proceso de investigación dentro de las EN. Madrueño, Ortiz y Ortiz (2017) destacan que “la formación inicial de docentes debe centrarse no solo en formar competencias para la docencia, sino formar a los futuros docentes como investigadores, por un lado, de su práctica educativa con la finalidad de mejorarla, por otra parte, de los problemas del ámbito escolar y de la problemática educativa en un sentido más amplio a fin de impactar en la solución de los problemas de este sector” (p. 8). Orth y Padilla (2017) reportan que en los trabajos de tesis elaborados por los docentes “las preocupaciones [están] centradas básicamente en resolver problemas de su práctica” (p. 11). Finalmente, Moreno y Castro (2017) anotan que la opción de tesis, para el caso de la ENS [Escuela Normal de Sinaloa], tenía menor preferencia entre los estudiantes y que a partir de la reforma de 2012 se estaban construyendo nuevas ideas sobre el proceso de investigación.

En las conclusiones formuladas en estos trabajos existen coincidencias. Se sostiene que existe una escasa formación en investigación en las Escuelas Normales, que los estudiantes no ven una relación clara entre la tesis y su vida profesional, que los tutores condicionan la elección de los objetos de estudio, que la investigación es percibida por los alumnos como algo fraccionado y reducido a la búsqueda de información y las habilidades de investigación son un ámbito sobre el cual aún debe realizarse investigación más profunda.

2. Los Estados del Conocimiento del COMIE 2002-2011

Sobre los trabajos sistematizados en el EC de Investigación sobre la investigación educativa, subárea “Formación para la investigación” se puede decir que, aunque los autores resaltan la importancia y ampliación del análisis de la formación para la investigación en niveles anteriores a los estudios terciarios, en lo reportado son pocos los trabajos enfocados en este nivel. De los 125 trabajos presentados en el capítulo 6 “Formación para la investigación” (C. Schmelkes et al., 2013) distribuidos en 16 libros, 16 capítulos de libro, 19 artículos, 13 tesis y 77 ponencias, sólo en 5 abordan este nivel, que corresponde al 4.0 % de la producción.

En cinco ponencias (Tabla 3) se trabajó la formación para la investigación en licenciatura, dos están contextualizadas en Educación Normal y tres en universidades de sostenimiento público. No hay capítulos de libros, tesis y artículos que reporten objetos de estudio relacionados con la formación en investigación en licenciatura, ni con el desarrollo del proceso investigativo de los estudiantes en este nivel.

Tabla 3. Ponencias relacionadas con formación en investigación en licenciatura o Educación Normal (citadas en Schmelkes et al., (2013))

I Congreso latinoamericano de Ciencias de la Educación, 2010, Baja California, México	
Autor(es)	Título
Moreno Rangel	Hábitos Normalista y formación para la investigación
Olivo, Montaña y Carrasco	La formación en investigación: una posibilidad en la formación universitaria (investigación en proceso)
González Hernández	Procesos de formación en investigación educativa con estudiantes de pedagogía de la Universidad Veracruzana.
VI Congreso de Investigación Educativa “Procesos de formación para la investigación en Educación, 2010, Puerto Vallarta, Jalisco, México.	
Delgado Vázquez	La investigación en la formación universitaria
Montes, Imesta y Barrera	Proceso de formación en la investigación de los estudiantes por medio del actuar docente

Sobre la fundamentación del área, Corina Schmelkes et al. (2013) destacan que la investigación es un proceso que “está en permanente resignificación y modificación según la dinámica social. Que la investigación se va constituyendo a partir de la implementación en la realidad y del aporte de determinadas teorías que se retoman en cada institución educativa” (p. 347). La forma en la que se investiga y cómo se abordan los problemas, objetos de estudio son parte de un proceso socio-histórico rodeado de situaciones políticas, ideológicas y culturales, las cuales pueden ser analizadas desde la perspectiva de las reglas investigativas. Ellos afirman que la formación para la investigación tiene énfasis distintos que determinan las formas de producción, organización y construcción de los objetos de estudio, es diferente “formar para investigar a quien será un profesional de la investigación, que formar a quien requiere la investigación como apoyo para mejorar su práctica profesional o a profesores que utilizarán la investigación como forma de enriquecimiento de su práctica cotidiana” (p. 350). La formación de investigadores, entonces, es sólo un caso de la formación para la investigación, por lo tanto, la formación en investigación para futuros docentes es otro ejemplo de una de las maneras de lo que significa investigar y para qué investigar.

Ellos reportan que los objetos de estudio más recurrentes en maestría y doctorado están asociados a los papeles, roles y figuras de los profesores en el proceso de formación en investigación: tutoría, asesoría, asesorado, asesor de tesis, son los más reportados dentro del capítulo. Aunque en el sustento teórico se mencionan las habilidades-competencias investigativas y se plantea que la formación para la investigación es un proceso, no se profundiza sobre el mismo. Los aportes de la sociología cultural, Bourdieu, Foucault, Hobbes, Hegel y Marx junto con las categorías habitus, capital, campo, violencia simbólica, poder, son los autores y construcciones conceptuales que constituyen el sustento de la formación en investigación. No se utiliza a ningún autor latinoamericano para explicar el objeto.

Al igual que en los resultados presentados en el apartado anterior (ponencias del CNIE), el paradigma interpretativo-naturalista, los métodos de la investigación acción y la etnografía, las técnicas de la observación y las entrevistas en profundidad son las más utilizadas en los trabajos dentro de esta subárea. En lo reportado, se observa una preferencia por métodos encaminados a la investigación de la práctica docente y una mayor producción de las universidades sobre las EN o universidades con orientación pedagógica (López et. al, 2013). En estas últimas, la formación en investigación se orienta más hacia la investigación-intervención, la cual se caracteriza porque los agentes investigadores basan sus prácticas en la teoría y se orientan a la transformación de la práctica educativa.

CONCLUSIONES

De manera general sobre lo reportado en las dos subáreas del EC y las ponencias del CNIE se puede decir que: 1) existe un vacío en las investigaciones realizadas dentro de las Escuelas Normales sobre el proceso investigativo. 2) La formación para la investigación “es una tarea que aún no se encuentra sistematizada...investigar es un oficio que se aprende de manera artesanal” (Schmelkes et al., 2013, p. 376), por lo tanto, la investigación educativa todavía puede decir mucho acerca de lo que significa investigar y del proceso investigativo dentro del nivel licenciatura. 3) Existe una producción conceptual y teórica escasa, la mayoría de las posturas están basadas en los postulados de Bourdieu y Foucault. 4) Existe una tendencia a equiparar la formación para la investigación con la habilitación metodológica. Desde la planeación curricular en las EN se piensa que con un curso de metodología es suficiente para saber investigar y generar conocimientos. 5) Se necesita consolidar la labor de la investigación educativa puesto que “tiene mucho que hacer para reconocer lo que pasa en las aulas y ofrecer opciones que fortalezcan la labor de la enseñanza...” (López et. al, 2013, p. 71).

Finalmente, se puede afirmar, a partir de este reporte, que la investigación sobre el proceso investigativo en la elaboración de los documentos de titulación es un campo de conocimiento que se está construyendo. Los trabajos representan aún un porcentaje pequeño

con respecto a la producción de la subárea “Formación para la Investigación” (COMIE) que se realiza en otros niveles de educación en nuestro país.

REFERENCIAS

- Arredondo, M., Pérez, G., Morán, P., Santa María, M., Jasso, E., De la Cruz, G. y Hernández, M. (2005). El estudio de las prácticas y procesos de formación en programas de posgrado de la UNAM. Reflexión de una experiencia. Recuperado de http://laisumedu.org/DESIN_Ibarra/autoestudio2004/docs2005/Arredondo2.pdf
- Calzada, B. y Torquemada, A. D. (2015). Dificultades estudiantiles en la elección de tesis como modalidad de titulación. El caso de la Licenciatura en de Ciencias de la Educación de la UAEH. Trabajo presentado en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2377.pdf>
- Canales, A. (2011). El dilema de la investigación universitaria. Perfiles educativos, 33(spe), 34-44. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500004&lng=es&tIng=es.
- Capriles, C. y Castañón M. (2015). La investigación en la práctica pedagógica: el análisis semiótico como alternativa en la formación de docentes normalistas. Trabajo presentado en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1843.pdf>
- Cruz, A. G. y González, M. E. (2009). El proceso de la investigación en los proyectos de innovación de la Licenciatura en Educación. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_11/ponencias/1297-F.pdf
- Cortés, A. y Hernández, L. (2013). La investigación de la práctica docente. Estrategia para fortalecer la formación de educadoras Trabajo presentado en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1795.pdf>
- Echegaray, J. (2015). El habitus investigativo de los estudiantes normalistas Trabajo presentado en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0387.pdf>

- Fortoul, B., Güemes, C., Martell, F. y Reyes, M. E. (2013). Formación inicial de docentes para la educación básica. En P. Ducoing y B. Fortoul (Coords). Procesos de formación 2002-2013 (pp. 153-203). México, D. F.: COMIE y ANUIES.
- Galbán, S. y Ortega, C. (2015). La construcción de significados en torno a la investigación: la experiencia de estudiantes de pedagogía. Trabajo presentado en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0745.pdf>
- Gómez, M. del S. (2015). La investigación-acción en la transformación de las prácticas pedagógicas de las futuras educadoras Trabajo presentado en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0953.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2015). Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. México, D. F.: Autor.
- Jiménez-Vasquez, M. S. (2014). El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionando de construcción para la investigación. En A. Diaz Barriga y A. B. Luna (Coords.), Metodología de la Investigación Educativa (pp. 69-106). México, D. F.: Diaz de Santos y Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- López, M., Sañudo, L. y Maggi, E. (2013). Introducción. En M. López, L. Sañudo y E. Maggi (Coords), Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011 (pp. 21-56). México, D. F.: COMIE y ANUIES.
- Madrueno, J., Ortiz, C. y Ortiz, J. (2017). El desarrollo de competencias investigativas en la formación inicial de docentes en la Escuela Normal fronteriza de Tijuana. Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2892.pdf>
- Mejía, J. B. (2013). Formación de estudiantes normalistas en investigación educativa. Trabajo presentado en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0180.pdf>
- Moreno Bayardo, M. G. (2003). La propuesta de una formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades. Revista Educar. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_24/nr_549/a_7674/7674.pdf
- Moreno Bayardo, M. G. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio educativo, 3 (1). Recuperado de

<https://www.redalyc.org/pdf/551/55130152.pdf>

Moreno Bayardo, M. G. (2007). Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33), 561-580. Recuperado de

<http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n033/pdf/N33F.pdf>

Moreno Bayardo, M., Jiménez, J. Ortiz, V. (2011). Construcción metodológica para el acercamiento a las formas de relación entre culturas, prácticas y procesos de formación para la investigación. *Perfiles Educativos*, 33(132), 142-157. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/132/13218510009.pdf>

Moreno Bayardo, M. G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la Universidad. *Revista de Educación Superior*. 15(2), No. 158, 59-78. Recuperado de

<http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n158/v40n158a4.pdf>

Moreno, M. y Castro, G. (2017). La investigación educativa. Un estudio exploratorio de las tesis de la primera generación del Plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria. Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. Recuperado de

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2316.pdf>

Orth, U. y Padilla, M. D. (2017). Líneas y temas de investigación de los y las estudiantes de licenciatura y posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 162. Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. Recuperado de

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1820.pdf>

Phillips. D. (2005). Pequeños inicios para grandes logros: innovaciones en la educación de los investigadores educativos. En M. de Ibarrola y L. W. Anderson (Coords.), *La formación de nuevos investigadores educativos: Diálogos y debates* (pp. 173-198). México, D. F.: ANUIES

Schmelkes, C., Gaeta, M., Cárdenas, Z., Paulín, A., Zavaleta, I., Jiménez, S., Guerra, K. y Villanueva, A. (2013). Formación para la investigación. En M. López, L. Sañudo y E. Maggi (Coords), *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011* (pp. 337-391). México, D. F.: COMIE y ANUIES.

EL DIÁLOGO ELEMENTO FUNDAMENTAL EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Margarita Herrera Baltazar

mherrera2410@hotmail.com

Florentino García Vargas

gvargas4912@gmail.com

Laura Janett León López

laura_janett@hotmail.com

Centro Regional de Educación Normal

RESUMEN

En el gremio magisterial pocos momentos se presentan para compartir las experiencias docentes del día a día, la vorágine del momento y las cargas administrativas son algunos factores que contribuyen a que en las escuelas normales no se puedan estructurar estos espacios de reflexión, donde lo privativo sea el diálogo y la confianza de sus miembros.

Develar el proceso seguido al interior de una Comunidad de Práctica (CoP) y como ésta poco a poco a través del diálogo y la confianza de sus miembros, se fue transformando en una Comunidad de Aprendizaje (CoA) es el tema de

este trabajo, así como la importancia que tiene para la organización escolar.

Las dos afirmaciones de conocimiento que se presentan dan cuenta de lo acontecido en la CoA sus expectativas, preocupaciones investigativas y docentes; así como el proceso de aprendizaje entre pares. También el trabajo desarrollado por los gestores del conocimiento para lograr que el diálogo fuera un aspecto fundamental de esta comunidad.

PALABRAS CLAVE: Diálogo, confianza, comunidad de práctica, comunidad de aprendizaje, investigación, práctica docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La experiencia que se comparte forma parte del informe para la obtención del grado de maestría: **“Formación docente en investigación a través de la Gestión del Conocimiento”** que tuvo como **Objetivo “Generar conocimiento sobre investigación de los profesores de la escuela normal, para que diseñen sus proyectos de investigación”** desarrollado en el Centro Regional de Educación Normal de Arteaga, Mich. (Herrera & García, 2017)

A partir del diagnóstico realizado en la institución, donde la problemática principal era la baja producción de proyectos en el área de investigación fue necesario diseñar, implementar y evaluar un proyecto de gestión del conocimiento el cual resultó un modo pertinente para atender la problemática de la investigación y la construcción de una cultura colaborativa, porque el problema no solamente se refiere a la falta de proyectos de investigación o carencia de espacio de formación para la investigación, sino a la ausencia de apoyo entre pares para este tipo de actividad.

En este sentido, el proyecto no solo buscó la elaboración de un producto que ayudara a la propuesta de mejora de la práctica docente e investigativas, sino también que sus integrantes se pudieran relacionar de forma efectiva a través del diálogo y la confianza; para ello fue importante considerar las recomendaciones que (Tejada, 2013) hace al estructurar un programa de formación para profesores:

- Considerar el perfil profesional de los docentes; en las escuelas normales la mayoría de los maestros tiene una preparación inicial docente.
- Tomar en cuenta la profesionalización de sus miembros, que es la promoción con la que se verán beneficiados al llevar a cabo capacitaciones.
- La acción y la práctica profesional como referentes y como estrategias formativas. Estás serían otras maneras de capacitación, al reflexionar en y para la acción, la cual llevaría a la investigación de la propia práctica docente.
- Creación de redes de formadores sería otro aspecto a tomar en cuenta, las nuevas formas de comunicación tecnológicas hacen que los docentes estén más en contacto con otros colegas que desarrollan programas similares y que pueden facilitar información, así como sus experiencias al respecto.

MARCO TEÓRICO

Un aspecto fundamental del proyecto fue la interacción entre los integrantes de la Comunidad de Práctica (CoP) a través del diálogo, aunque en un inicio no haya sido el punto focal, sus integrantes lo consideraron fundamental para llevar a buen término el Plan de intervención. Al respecto Senge (2008), comenta que en el diálogo “[...] existe la exploración libre y creativa de asuntos complejos y sutiles, donde se “escucha” a los demás y se suspenden las perspectivas propias”. Pág. 297

En un inicio era importante dar a conocer a la planta docente de la Institución en qué consistía esta nueva forma de trabajo donde lo más importante era que ellos compartieran sus conocimientos tácitos y explícitos sobre investigación, “[...] el hecho de compartir experiencias en un ambiente lúdico permite el aprendizaje colaborativo, la transferencia de valores, fortalece los lazos emocionales y la pertenencia a la comunidad de práctica” (Gordó,

2010, pág. 97), pero la respuesta fue muy pobre, solo cuatro docentes de 32 aceptaron y los dos gestores, así arrancó la comunidad.

Apoyarse unos a otros, es una característica de vivir en sociedad, así mismo los docentes al pasar la mayor parte de su vida laboral en una Institución constituyen una comunidad escolar y podrían compartir conocimientos sobre sus buenas prácticas de enseñanza para lograr un mejor aprendizaje de los alumnos. Esta instrucción puede ser a través de un taller o en consultas individuales. “La actividad de un grupo, la diligencia de los miembros para ayudarse entre sí, la motivación para participar en la actividad, todas éstas son condiciones indispensables, en la vida cotidiana, *guiadas por el producto mismo.*” (Gallimore, 1993, pág. 229)

Las comunidades de práctica son “un conjunto de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continuada” Wenger, McDermott y Snyder (2002) citado por (Bozu & Imbernon, 2009, pág. 4) siendo ésta una forma de salir de ese pequeño mundo constituido por las cuatro paredes de un aula y abrirse a los demás compañeros de trabajo.

Es importante para los maestros saber dialogar con sus alumnos, pero igualmente importante es llevarlo a cabo con sus colegas. En las instituciones por lo general los maestros son muy reservados con respecto a lo que está ocurriendo al interior de sus aulas y no permiten que un externo se “asome”, sin su consentimiento, es por eso que la conformación de las Comunidades de Prácticas, como menciona Wenger (2001), ofrecen una estrategia metodológica para su conformación al plantearse las tres dimensiones de la práctica como propiedad de una comunidad: Compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido. Pág. 100

La Comunidad de Práctica (CoP) permitió que se desarrollara una empresa conjunta que era diseñar proyectos de investigación o sistematización de la práctica docente de sus integrantes, por consiguiente, como plantea Gallimore (1993) “La enseñanza eficiente no necesita autoridad. De hecho, se acerca más a lo contrario: enseñar es el proceso del que depende la autoridad para lograr sus objetivos. Los pares son una fuente fundamental de ayuda sin supervisión”. Pág. 226

Al momento de desarrollar el Plan de intervención se sigue la forma de trabajo que propone Vygotsky, en cuanto a la acción mediada, donde los profesores también tienen que recibir instrucción para avanzar de su zona de desarrollo real a otra potencial, por medio del diálogo, llevado a cabo por una conversación instructiva, esto los ayudará a ellos y por consiguiente a sus alumnos.

Asimismo, Senge (1998), menciona que una visión compartida puede surgir de una visión personal que se lleva en la mente o en el corazón, la cual posteriormente es abrazada

por otros, transformándose así en la visión compartida de una organización, donde el yo se transforma en *nosotros*. “Una visión compartida no es una idea [...] Es una fuerza en el corazón de la gente, una fuerza de impresionante poder”. Pág. 260

Las visiones compartidas brindan coherencia a actividades dispares, hay una alineación de intereses y se conectan a una actividad común, la cual es considerada importante por las personas, pero no la que se escribe en letras bonitas y se expone a la entrada de la organización, si no la que genera el compromiso de la comunidad y proyecta sus propias visiones.

Por lo tanto “Una visión compartida, especialmente una visión intrínseca, eleva las aspiraciones de la gente. El trabajo se transforma en parte de un propósito mayor encarnado en los productos o servicio de las organizaciones”. (Senge, 1998, pág. 223) A partir de una visión compartida se crea un lazo de unión entre sus miembros que les brinda identidad y les permite trabajar en conjunto. Ahí se exponen las dudas, las formas de pensar, se reconocen los defectos, tanto propios como de la organización y se hace a un lado el *statu quo* de las autoridades.

Sin embargo, la visión compartida no surge de inmediato tiene un periodo de consolidación, donde la conversación genuina con los otros lleva a compartir las visiones individuales y a estructurar una colectiva. La construcción de ella, llevó a la CoP a transformarse en una verdadera Comunidad de Aprendizaje (CoA) convirtiéndose en

[...] aquella agrupación de personas que se organiza para construir e involucrarse en un proyecto educativo y cultural propio, y que aprende a través del trabajo cooperativo y solidario, es decir, a través de un modelo de formación más abierto, participativo y flexible que los modelos más tradicionales. (Gairín Sallan, 2006, pág. 44)

En el trabajo conjunto existe el diálogo y la discusión, son dos formas en las que conversan sus integrantes. En el diálogo las personas pueden explorar temas complejos ampliamente, sabiendo que los demás lo “escuchan” atentamente porque han suspendido sus perspectivas individuales. Otra es la discusión, en ella se defienden diferentes puntos de vista y se busca hacer prevalecer la mejor opinión para respaldarla.

- Senge (1998) menciona que se requieren tres condiciones básicas para el diálogo:
- Suspensión de supuestos. Colgar frente a nosotros lo que suponemos del contenido a tratar, pero accesible para cuestionarlo y recibir observaciones.
- Verse como colegas. Ser consciente de que todos son iguales, independientemente del estatus que tengan, contribuye a generar un pensamiento participativo.
- Un *árbitro* que *mantenga el contexto* del diálogo. Estas funciones incluyen ayudar a la gente a formar parte del proceso, mantener el diálogo en marcha, guardar un equilibrio entre su habilidad y actitud de servicio sin adoptar un papel de experto.

La Comunidad de Aprendizaje (CoA) necesitó de la práctica continua en un ir y venir entre el diálogo y la discusión, pero en ocasiones las rutinas defensivas que protegen a los individuos de amenazas, también pueden inhibir el aprendizaje. En estas condiciones el diálogo no se presenta y lo que prevalece es la discusión, donde lo importante es la opinión del que ostenta mayor jerarquía o del que tiene más habilidad verbal para defender su idea.

METODOLOGÍA

La **primera fase** era integrar una Comunidad de Práctica (CoP), lo cual fue un proceso complejo porque en la organización prevalece una cultura fragmentada, además de las constantes suspensiones de clases por paros estudiantiles o magisteriales debido a la política gremial existente. Después de pláticas informales, entrevistas, difusión por medio de carteles y la presentación al área de investigación del proyecto para la construcción de una CoP fue posible conformarla con dos maestros del Área de Docencia y cuatro del Área de Investigación.

La **segunda fase**, diseño del Plan de intervención en él se diseñaron propósitos educativos, actividades para generar aprendizajes de (Marzano & Pickering, 2005) una planeación basada en la Enseñanza para la comprensión de (Blythe & Perkins, 1999), complementada con varios criterios de evaluación para la misma.

La **tercera** fue la implementación de un Plan de intervención, donde en las primeras sesiones los docentes integrantes de la comunidad de práctica pensaron que las actividades se iban a realizar con la modalidad de taller de capacitación tradicional donde la persona que dirige es la poseedora del conocimiento y ellos los receptores del mismo.

Esta etapa es en la que se quiere centrar la atención y dar cuenta del proceso seguido por los integrantes de la CoP, al trabajar con ellos de forma diferente los contenidos del Plan de intervención creando un clima de confianza, pero sobretodo privilegiando el diálogo, para que ellos compartieran sus experiencias en investigación: sus inicios en este campo, sus éxitos, sus carencias, sus preocupaciones para asesorar trabajos de investigación con sus estudiantes o el desarrollo de sus propios proyectos investigativos.

Los profesores al ir adquiriendo seguridad dentro de la comunidad de práctica, decidieron también compartir sus experiencias docentes de las asignaturas que imparten en la escuela normal, consideraron que era importante analizar la problemática que enfrentan los estudiantes normalistas cuando acuden a practicar a las escuelas primarias y telesecundarias de la región; así mismo manifestaron su interés por aplicar algunas de las estrategias didácticas que se implementaron en las sesiones de la comunidad de práctica.

Los maestros requieren de espacios de diálogo y reflexión para poner en común las propuestas que implementan en la soledad de los salones de clase y que no son vistas por

los demás. El conocer la realidad que viven en sus escuelas es darles voz a los docentes para que, por medio del trabajo colaborativo y la interacción con los otros, se constituyan en comunidades de aprendizaje, donde intercambien experiencia sobre un objeto de conocimiento.

Los facilitadores de la comunidad desempeñaron el rol de animadores durante las actividades del Plan de intervención motivando la participación de los miembros, valorando su disposición y compromiso al asistir puntualmente a las sesiones fuera del horario de trabajo, porque lo importante para ellos era la comunicación entre pares, el interés manifiesto por su práctica docente y los logros obtenidos en la misma; para los gestores, crear las condiciones necesarias para generar conocimiento colaborativamente, partiendo de sus experiencias y no solamente centrarse en los externos, que si bien pueden apoyar, también era necesario reconocer todo el capital intelectual que la organización poseía.

RESULTADOS

Las afirmaciones o declaraciones de conocimiento ponen de manifiesto el desarrollo del proceso dentro de la comunidad, aquí se presentan dos, de las cinco que contiene el informe final, cada una da cuenta de lo ocurrido al interior de la organización, así como lo realizado por sus miembros.

1.- Animar la participación y facilitar el aprendizaje fueron los roles principales de los gestores de la comunidad

Los coordinadores impulsaron el desarrollo de la Comunidad de Práctica (CoP) para poner en marcha las actividades del plan de intervención, desempeñaron el papel de facilitadores y fomentaron la interacción entre los integrantes.

En una organización en donde por primera vez se pretende implementar el trabajo colaborativo, para analizar la problemática de la escuela, se necesitó motivación y liderazgo de los gestores para instalar la propuesta de gestión del conocimiento.

En ocasiones hubo necesidad de hacer pequeñas modificaciones en el momento en que se desarrollaban las sesiones o previa a ella, todo con base en las necesidades e intereses de los miembros de la CoA.

Como moderadores propiciaron la comunicación a través del diálogo, el respeto para intercambiar información, compartir experiencias docentes y el uso de algunas herramientas de las TIC útiles para la investigación. En ocasiones tuvieron que moderarse entre sí, para apoyar a los que son menos participativos.

- FI me hace una sugerencia en cuanto a la conducción de las sesiones y me dice “deja que Fe termine su participación y no lo interrumpas, porque a él no le gusta hablar

mucho. Así que cuando tenga la palabra deja que termine y ten paciencia” Me pareció muy adecuado su comentario y lo tendré presente”. (Diarios y Registros Otoño 2014)

Desempeñaron el papel de animadores del proceso para generar conocimiento sobre investigación, fue necesario utilizar un lenguaje común para que los integrantes de la CoP compartieran sus experiencias y conocimientos sobre los temas abordados.

- Al inicio de la investigación, se tiene un rompecabezas, cuando hice mi documento recepcional de la licenciatura, yo no tenía claro qué iba a investigar; la teoría para qué me iba a servir, además todo era muy metódico, paso a paso y tuve problemas para la interpretación de los datos y busqué asesoría externa.

- Cuando hice mi trabajo en la licenciatura, había una parte que no alcanzaba a percibir cuando estuve haciendo observaciones en el grupo donde me tocó practicar, tenía dudas para plantear el problema [...] ¿Cómo hacer un cambio en mi práctica docente? eso sí lo sabía, por medio de pequeñas actividades en el aula, pero no un proyecto de investigación, eran mis dudas en ese entonces

- Como asesora de los documentos recepcionales de los estudiantes de los dos últimos semestres de la carrera, se me hace muy difícil entender la realidad que viven los alumnos en el aula de práctica, siento que se me escurre la realidad de los dedos.

(Registro 3 Primavera 2014)

El acompañamiento a los profesores para reflexionar sobre y el análisis de su práctica docente por medio del intercambio entre pares, fue un proceso social que los motivó a compartir aciertos y errores en su quehacer en el aula y de los proyectos de investigación realizados, poco a poco fueron venciendo su temor, y a sentirse escuchados con atención en un espacio de reflexión, caracterizado por la convivencia armónica, propiciada por los facilitadores de la CoP.

- [...] a mí me gusta ser muy explícito en mis participaciones, pero en esta comunidad se va creando un clima de diálogo que me anima a expresar mis puntos de vista con respecto a la investigación.

- Un acierto muy bueno de este equipo es que decimos muy humildemente lo que uno tiene, lo que se ha hecho en investigación, aciertos y errores, el ambiente es muy humano.

(Registros 1 y 2 Primavera 2014)

Cuando los miembros de la comunidad sintieron que sus opiniones, expresadas a través del diálogo, eran tomadas en cuenta y los supuestos dejados a un lado, las ideas expuestas se refinaron poco a poco, se enriquecieron con la opinión de los pares y se integraron paulatinamente en la comunidad.

La forma de construir conocimiento sobre investigación en la comunidad fue a través de la mediación, ésta es entendida como una acción intencionada donde, usando los recursos pertinentes se producen los cambios necesarios para conseguir los fines que pretendemos cuando interaccionamos. Esta forma de trabajo que sigue la línea marcada por el paradigma sociocultural, en cuanto a la acción mediada, donde los profesores también tienen que recibir instrucción para avanzar de su zona de desarrollo real a otra potencial, por medio del diálogo, llevado a cabo por una conversación instructiva, la cual los ayuda a ellos y por consiguiente a sus alumnos.

- Gestora: va capturando y proyectando en un diagrama de flujo las aportaciones que un miembro de la CoA va dando con respecto a su tema.
- Miembro: ¡Que interesante! para orientar al investigador, el *diagrama de flujo*, como lo pudimos representar: la categoría, la evaluación, normatividad, perfiles de egreso, contenido, estrategias y herramientas de evaluación. (Registro 6 Otoño 2014)

Durante las sesiones se estableció un clima de convivencia donde prevalecía la amistad, el afecto, un ambiente cordial y el trabajo en equipo. Los miembros de la comunidad compartieron sus experiencias de práctica docente, también la forma como se habían venido organizaban entre ellos para trabajar las asignaturas del mismo semestre y la forma de guiar los trabajos de sistematización de la práctica docente para la titulación de los egresados.

- Los maestros que atendemos observación de la práctica docente, español y matemáticas, ya estamos trabajando de manera colegiada, analizamos los programas de la escuela primaria y nos ponemos de acuerdo para trabajar los contenidos utilizando una misma metodología. (Registros primavera y otoño 2014)

2.- El diálogo en la CoP, hizo posible la negociación de significados y la creación de una visión compartida para impulsar la investigación sobre la práctica docente.

Hay aspectos importantes que influyeron en la interacción de los integrantes de la comunidad: el lugar, la duración de las sesiones, los recursos, la dinámica, el lenguaje y la organización de los temas. Las reuniones permitieron ir creando un clima de confianza para poner de manifiesto preocupaciones sobre la práctica docente e investigaciones personales para compartir con el otro: experiencias, conocimientos, sentimientos y valores.

- En este equipo compartimos en confianza lo que pensamos que está [pasando] en la escuela, hablamos de la organización.
- Para lo que me ha servido [la CoA], es que compartimos lo que sentimos no lo guardamos, lo expresamos.
- [...] para sacar adelante un problema es necesario agruparse, sobre todo cuando peligra mi trabajo, debemos considerarlo como un bien en común, se hace la invitación, no aceptan, ¿Qué quieren los maestros?; aquí [refiriéndose a la CoA] invertimos tiempo fuera del horario de trabajo

- Para realizar las prácticas docentes intensivas en las escuelas primarias, necesitamos establecer un compromiso con los estudiantes para que se realicen y no se suspendan por los movimientos sindicales y estudiantiles. (Registro 2 Primavera del 2014)

Este fragmento de diálogo llevado a cabo en una reunión de la CoA, pone de manifiesto el interés que los profesores tenían sobre la práctica docente y su relación con los alumnos. Senge (2005) menciona que las visiones auténticamente compartidas necesitan de conversaciones permanentes, donde los integrantes no sólo se sienten libres de expresar sus sueños, sino que aprenden a escuchar los sueños ajenos.

El diálogo requiere una actitud de interés, credibilidad, respeto, disposición para escuchar con atención y compartir ideas sin enjuiciar. Es en una comunidad donde se produce, integra y transfiere conocimiento y donde este tipo de diálogo es fundamental.

-Un miembro enuncia su tema: “La evaluación de los aprendizajes en la educación normal”

-Otro opina: La evaluación de los aprendizajes en la educación normal, pero es muy amplia, tendrás que ir acotando. Yo pensaría que fuera en matemáticas, ¿Por qué aprenden unos y otros no?, ¿Cuáles son las causas?, etc. (Registro 6 Otoño 2014)

Las habilidades que los miembros de la comunidad pusieron en práctica y fueron desarrollando a través del diálogo, tenían que ver directamente con la comunicación y la escucha, con la capacidad de argumentar, resumir y analizar, además de otras relacionadas con el pensamiento crítico y creativo, la autoestima y la confianza en sí mismo.

- Ahorita cuando estamos hablando de esta parte, yo estaba pensando en mi tema, para un trabajo de investigación para titularme en la maestría, la evaluación, es uno que a mí me gusta, [...] No quiero hacer algo tan complejo, lo que yo quiero hacer, no es un descubrimiento, sino una explicación en función de lo que dijo un autor.

- Otro acotó: Con las lecturas que hemos estado analizando aquí, [...] y con la presentación de Ja de su trabajo de investigación, siento que, es una forma de [...] demostrar que la investigación es accesible. No sencilla porque [...] ponerse a sistematizar, organizar tus ideas, todo lo que implica, pues no es nada más que se me ocurrió, [...] Pero sin embargo es algo accesible, lo vimos con varias lecturas.

- [...] aquí estamos viendo otras cosas sencillas, pero importantes, no como cuando uno estudia una maestría o doctorado, donde nos hablan que uno se tiene que aprender toda la teoría, no sé cuántas cosas y de repente se queda uno pensando y esto “con que se come”. Registros 5 y 9 Otoño 2014

Compartir por medio del diálogo experiencias tanto docentes como investigativas, llevó a la comunidad a desarrollar identidad como grupo y la articulación de una visión única de aprendizaje en equipo, Senge (2005) menciona que las visiones personales ponen los cimientos para construir una visión compartida.

- [...] no podemos esperar que vengan investigadores de otras instituciones, sino que podemos hacer investigación, como en el “Caso de la escalera vacía”, necesitamos hacer equipos de trabajo colegiado. (Registro 2 Primavera 2014)

Cuando se contagia la ilusión por hacer algo diferente, la autenticidad, la transparencia, la competencia comunicativa, pero sobretodo una actitud proactiva centrada en ver las posibilidades en lugar de las limitaciones se puede motivar a los demás Gordó (2010).

- [...] el estarnos reuniendo aquí, le veo también esa parte noble de esto, o sea, no nada más se están beneficiando ustedes, así con esa sinceridad, sino nos están beneficiando a todos, realmente sí es una comunidad [...] y no por el registro que se vaya hacer, sino cada vez que venimos acá, ¿A mí qué me motiva venir? Me motiva venir, que voy aprender algo de mis compañeros, realmente el objetivo se está cumpliendo y no nada más se están beneficiando dos personas, sino nos estamos beneficiando todos.

- Mi comentario va sobre lo que yo he encontrado; el sentido de lo que es una CoA, en las primeras sesiones, yo decía *cuando me van a dar la bibliografía de cómo se hace la investigación, paso uno, paso dos, paso tres*, pero he reconocido esta metodología constructivista que, a partir de las publicaciones, evaluaciones y observaciones se ve cuál es [...] Estamos en la fase que nuestra experiencia tiene tanta validez como la de un manual, pero luego yo misma decía, ¿se los diré? (Registro 9 Otoño del 2014)

El mayor logro de este proceso ha sido que los integrantes de esta pequeña comunidad se estén atreviendo a presentar sus trabajos de investigación en foros nacionales donde han sido dictaminados favorablemente y además que algunos de ellos hubieran retomado sus estudios académicos formales.

CONCLUSIONES

El clima de confianza y el diálogo jugaron un papel determinante en los procesos de la CoP y su posterior transformación en una Comunidad de Aprendizaje, estas características se privilegiaron en el desarrollo del Plan de intervención y por eso fue posible compartir experiencias personales en investigación: los inicios en este campo, éxitos, carencias, preocupaciones para asesorar trabajos de investigación con los estudiantes o el desarrollo de proyectos personales. Estas características en la interacción de los participantes propiciaron el aprendizaje en equipo y contribuyó a crear una sinergia de los mismos en torno a la docencia sobre la investigación y cómo ésta puede llegar a contribuir para mejorar la práctica.

Los integrantes de la comunidad se constituyeron en “La escuelita vespertina”, como era llamada por otros miembros de la Institución. El nombre puesto a una CoA puede ser un

elemento clave para la construcción de identidad, no obstante, que inicialmente el término provenga de fuera o incluso utilizado por otros de forma *sarcástica*.

Las propuestas impulsadas de abajo-arriba en la Institución no habían prosperado, porque a diferencia de otras iniciativas, este proceso usó el capital social de los gestores de conocimiento, abrió la participación de forma voluntaria y el horario, periodicidad y espacio físico para desarrollar las actividades fue propuesto por los participantes, además se desarrolló bajo una estructura que delimitaba actividades y productos.

Durante las sesiones fue necesario coordinar las actividades estructuradas para miembros que tenían conocimiento y experiencia en investigación, moderar la participación y activar el análisis de las lecturas, motivando a los profesores para que compartieran sus conocimientos y experiencias sobre la temática abordada.

En ocasiones hubo la necesidad de modificar algunas actividades para que se cumplieran los propósitos de las sesiones reencausando el análisis de los temas, así como permitir un poco de relajamiento para suavizar el ambiente y avanzar en el logro de los aprendizajes esperados.

Gestionar el conocimiento en la Institución permitirá que el expertise de sus integrantes no se vaya junto con ellos al cambiarse de escuela o jubilarse. El seguir propiciando escenarios para que los maestros comuniquen su conocimiento, tanto tácito como explícito, llevará a la sistematización de la experiencia distribuida de la práctica docente, donde los profesores son poseedores de un capital intelectual invaluable para la organización, el cual se podría organizar en contenedores de conocimiento tanto físicos, como virtuales quedando este para la organización o su distribución al exterior de la escuela normal.

REFERENCIAS

- Blythe, T., & Perkins, D. (1999). La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente. Buenos Aires: Paidós.
- Bozu, Z., & Imbernon, F. (2009). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1-9.
- Gairín Sallan, J. (2006). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Educación* No. 37 Universidad de Barcelona, 41-64.
- Gallimore, R. y. (1993). 7. Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización. En L. C. Moll, Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación (págs. 211-243). Buenos Aires: Aique.
- Gordó, G. (2010). Centros educativos: ¿islas o nodos? Los centros educativos como organizaciones-red. Barcelona: Graó.
- Herrera, M., & García, F. (2017). Formación docente en investigación a través de la Gestión del Conocimiento. Guadalajara: ITESO.
- Marzano, R., & Pickering, D. (2005). Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro. Guadalajara: ITESO.
- Senge, P. (1998). La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente. México: Granica.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la universidad. *Revista de la Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* Vol. 10 No. 1, 170-184.
- Wenger, E. (2001). 2. Comunidad. En Wenger, E. Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad (págs. 99-114). Barcelona: Paidós.

TALLER REFLEXIVO SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA. UNA ALTERNATIVA PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Carlos Valentín Córdova Serna

cordova.benmac@gmail.com

Sergio Rodríguez Ayala

benmac.sergiorodriguez23@gmail.com

Claudia Lizbet Soto Casillas

claudia.soto@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"

RESUMEN

Con el propósito de indagar las percepciones que los docentes en formación inicial de la Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho" de la ciudad de Zacatecas tienen sobre la reflexión en el trabajo docente, se presentan los resultados de la primera fase de un dispositivo denominado *Taller reflexivo sobre la práctica educativa. Una alternativa para la formación de profesores*, que se llevó a cabo con estudiantes del último año de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en telesecundaria.

Dichas percepciones se toman como punto de partida para el desarrollo del taller y manifiestan la importancia que, desde la formación inicial, los futuros profesores otorgan a la reflexión como una de las competencias nodales de los profesionales de la educación.

Los resultados de esta investigación forman parte del desarrollo de una tesis doctoral que busca identificar los saberes profesionales que logran los profesores en formación al utilizar la reflexión en y sobre la práctica educativa.

PALABRAS CLAVE: Práctica reflexiva, formación inicial, formadores de docentes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad, una de las críticas más fuertes que se hace a la práctica real de los profesores en servicio, por diferentes estudios e instituciones nacionales e internacionales, es la permanencia de “pedagogías de uso común” (Bruner, 1997), es decir, aquellas prácticas pedagógicas que tradicionalmente se presentan en las instituciones escolares, y que van pasando de generación en generación de educadores, que se perpetúan como actividades que “hay que hacer en la escuela”, y que muchas de las veces no son pensadas ni reflexionadas, sino más bien sólo reproducidas. Dichas prácticas “tradicionales” de enseñanza y aprendizaje, en las que el docente juega un papel de transmisor y el estudiante de receptor, han dejado como herencia a muchas generaciones de estudiantes de diferentes niveles educativos que no desarrollan los aprendizajes esperados ni las competencias planteadas en los rasgos del perfil de egreso, plasmados en los Planes de Estudio; egresados de educación básica que, en su ejercicio como estudiantes, se dedicaron en el mejor de los casos sólo a memorizar información.

Por tal motivo, consideramos necesario que desde la formación inicial de profesores se busquen estrategias que contribuyan a mejorar las prácticas educativas, que eleven el rendimiento de los profesores y, por consiguiente, eleven también el aprendizaje de los alumnos. Estrategias que traigan resultados favorables no sólo en el aprendizaje conceptual, sino en el desarrollo de habilidades del pensamiento, de competencias para la vida y de los saberes necesarios para que los individuos se desenvuelvan favorablemente en la sociedad cambiante en la que les tocó vivir.

Una estrategia que ha traído resultados exitosos es la denominada *práctica reflexiva*. El uso de la reflexión como medio para mejorar la práctica educativa de los profesores ha sido estudiado y sistematizado por diferentes autores a lo largo de ya casi un siglo. Investigadores y autores clásicos como Dewey (1933), Schön (1982), Zeichner y Liston (1996), Van Manen (1997), Perkins (2000), Cornejo y Fuentealba (2008), Domingo Roget (2008), Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2009), Perrenoud (2011), Brubacher, Case y Reagan (2013), Cerecero (2016), entre otros, han centrado sus estudios en la reflexión para el desarrollo de la práctica de los profesores, y han manifestado en sus aportaciones teóricas la importancia que tiene este proceso de pensamiento para la mejora de los resultados educativos.

Por esta razón, y tomando como referencia las aportaciones de los autores arriba señalados, se presentan los primeros avances de un dispositivo denominado *Taller reflexivo sobre la práctica educativa. Una alternativa para la formación de profesores*, llevada a cabo con estudiantes del último año de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en telesecundaria, en la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, de Zacatecas, México. Este proyecto de investigación de corte cualitativo tiene como objetivo principal el identificar y sistematizar los saberes profesionales que obtienen los profesores en formación al reflexionar sobre situaciones clave ocurridas en la práctica educativa, así como el desarrollo

de competencias docentes. Asimismo, busca dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Qué saberes profesionales obtienen los docentes en formación al reflexionar sobre situaciones clave ocurridas en su práctica educativa? Intentando dar respuesta a esta pregunta, se presentan los avances de la primera fase de implementación del taller, tomando como referencia las aportaciones de investigadores expertos sobre el tema.

MARCO TEÓRICO

Todos los seres humanos pensamos. Esa es una habilidad que nos caracteriza y nos diferencia de los demás seres vivos, producto de un largo proceso evolutivo. Pensar es formar ideas o representaciones de la realidad en nuestra mente, es crear imágenes de aquello que hemos vivido, que estamos viviendo o que quisiéramos vivir. Siempre pensamos, pensamos sobre cosas, sobre situaciones, sobre personas, sobre animales; cuando pensamos también inventamos, recreamos, combinamos e hipotetizamos. René Descartes filósofo, matemático y físico francés, nacido en 1596, definió al hombre como “cosa que piensa”.

Para John Dewey, posiblemente el pensador más influyente del siglo XX en el aspecto educativo, el pensamiento es “una fortuita corriente de ideas, automática y no regulada, más bien vana y caótica, que pasa por nuestra mente”; pensar (y reflexionar) “no implica tan sólo una secuencia de ideas, sino una consecuencia [...] tiene un propósito que trasciende la mera diversión que procura la cadena de imágenes mentales. La cadena debe conducir a algún sitio; ha de tender a una conclusión” (Dewey, 1998, pág. 8).

Pero, además de todo esto, el ser humano también tiene la capacidad de *pensar sobre lo que piensa*, es decir, ordenar el tránsito de ideas que pasa por su mente, reflexionar acerca de lo correcto y lo incorrecto, planificar acciones a realizar en el futuro o analizar y aprender sobre lo ocurrido en el pasado. Para Dewey, existe un tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias, a este tipo de pensamiento lo denomina *pensamiento reflexivo*. Según él, la reflexión no implica tan sólo una secuencia de ideas, sino una consecuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite las que le precedieron.

En algunas situaciones o momentos, pensar y reflexionar se utilizan como conceptos similares, e incluso como sinónimos, sin embargo, en el contexto educativo es necesario diferenciarlos. La mera sucesión de ideas o imágenes mentales constituye el pensamiento, pero no la reflexión. Esta última requiere un orden, una sistematización y secuenciación que dirija a los pensamientos hacia una terminación aceptable, de la cual podamos obtener un aprendizaje o una conclusión.

En el caso de quienes se dedican a la práctica educativa, hay diferencias destacables entre la forma habitual de reflexionar como sujetos cognoscentes en la cotidianidad y las reflexiones logradas en el campo profesional, es decir, la denominada práctica reflexiva. La

práctica reflexiva es una actividad estructurada que se fundamenta en análisis metódicos, regulados e instrumentados, la cual, en palabras de Domingo-Roget (2014), “se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo”. La investigadora catalana, experta en el tema de práctica reflexiva de profesores, señala que “reflexión general y práctica reflexiva se diferencian porque la primera ordinariamente es una actividad mental natural y ocasional, mientras que la segunda es una actitud intelectual metódica ante la práctica [educativa], que requiere una metodología y una intencionalidad de parte de quien la ejercita” (pág. 53).

Según Philippe Perrenoud (2004), para dirigirse hacia una verdadera práctica reflexiva, “es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones” (pág. 13)

Otro pensador importante en el movimiento de la práctica reflexiva es Donald Schön. En su libro “El profesional reflexivo” (1983) señala que la reflexión puede realizarse en diferentes momentos o fases: *reflexión sobre la acción* y *reflexión en la acción*. Con respecto a la primera, el autor señala que la reflexión puede darse antes y después de la acción; en las prácticas de enseñanza se da antes de la clase en los momentos cuando el profesor planea sus actividades académicas o “piensa” en los contenidos a enseñar, en los estudiantes que atenderá y en las mejores formas de acercarlos al conocimiento; después de la clase, al evaluar lo ocurrido y repensar en el éxito o fracaso de las actividades planeadas, es decir, el análisis que a posteriori realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción. La segunda, *la reflexión en la acción*, se da cuando el profesor se acerca de forma reflexiva a la resolución de problemas que surgen durante la clase, es decir, buscando definirlos y resolverlos en el momento en el que se presentan.

De acuerdo con Schön, la reflexión *en la acción* y la reflexión *sobre la acción* son los “mecanismos que utilizan los profesionales reflexivos para poder desarrollarse de forma continua y aprender de sus propias experiencias”.

METODOLOGÍA

Entre los factores que condicionan la calidad de la educación, ocupa un primerísimo lugar el profesor, lo que explica la atención que hoy se presta a todo lo que determina su eficacia, especialmente a su formación y perfeccionamiento. Sin lugar a dudas, la formación inicial recibida en las Escuelas Normales, es clave fundamental para el desarrollo de las prácticas que realizan los profesores en sus aulas de clase. De esta formación recibida se desprenden muchos de los usos y costumbres que impregnan el quehacer de los docentes; por tal motivo, es indispensable que las prácticas académicas que se realizan en las instituciones formadoras de docentes den pauta al análisis y la reflexión de todo lo que como

profesionales de la educación realizamos para mejorar el aprendizaje de nuestros estudiantes.

En México, se pretende que los estudiantes normalistas, al concluir sus estudios, muestren rasgos deseables específicos, resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias que, además de conocimientos y habilidades, incluyen actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas.

En el Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria (SEP, 2001, pág. 9), se establecen las competencias que definen el perfil de egreso, las cuales se agrupan en cinco grandes campos:

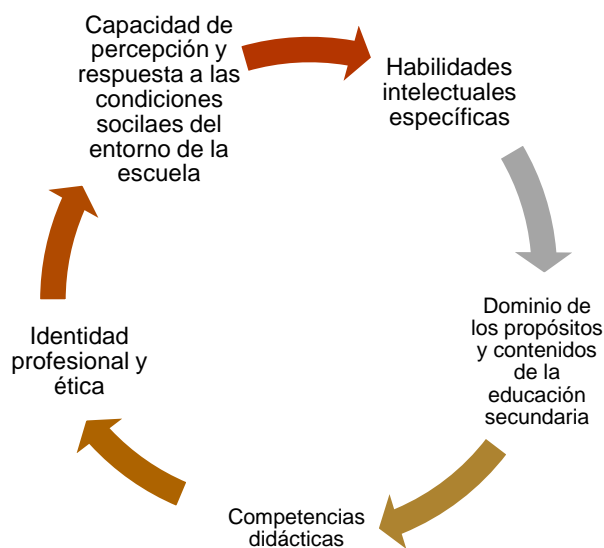


Figura 1. Rasgos del perfil de egreso. Plan de Estudios 1999.

De cada uno de estos campos se desprenden los rasgos que el egresado de la Escuela Normal *debe* poseer, a fin de desarrollarse favorablemente en las aulas como profesional de la educación. En lo referente al pensamiento reflexivo, se menciona lo siguiente:

[...] Al estudiar los contenidos disciplinarios se deberá promover en los alumnos normalistas la reflexión constante acerca de las adaptaciones que requiere este conocimiento para su enseñanza a los adolescentes, tomando en cuenta los intereses y el desarrollo cognitivo de los jóvenes [...] (SEP, 2001, pág. 20).

[...] El desarrollo de competencias exige formas de enseñanza, de relación entre maestros y alumnos que estimulen el libre examen de las ideas, la curiosidad, la creatividad y el rigor intelectual, la participación informada, el ejercicio de actividades de descripción, narración, explicación y argumentación, la lectura comprensiva y la

analítica, la redacción y la discusión; la corrección y la autocorrección de los textos y el trabajo en equipo, sin que este último implique diluir la responsabilidad individual [...] (SEP, 2001, pág. 24).

Según lo anterior, el docente debe adquirir en su formación inicial, no sólo capacidades técnicas orientadas al *saber hacer*, es decir, no sólo desarrollar lo que algunos denominan “técnicas de enseñanza”, sino capacidades intelectuales que ayuden al docente a enfrentar situaciones diversas derivadas del saber, del saber ser, del saber convivir y, por supuesto, del saber hacer. Dichas capacidades deben ayudar al profesor a reflexionar sobre todo lo que hace en su práctica educativa, a repensar todo lo que realiza antes, durante y después de su práctica docente. Deben ayudarlo a realizar una práctica reflexiva.

Para el Modelo Educativo 2018 de Escuelas Normales (SEP, 2018), formación es sinónimo de desarrollo profesional, y para que se logre es necesario que los trabajadores de la educación contemplen el aprendizaje logrado en su propia práctica y de las experiencias de sus pares, así como la actualización de conocimientos y competencias para su mejora permanente. Señala también la reflexión sobre la práctica como requisito indispensable para lograr ese desarrollo profesional.

En el componente formativo, esto es lo que menciona el Plan de Estudios bajo el que se preparan los futuros docentes. Al analizar lo anterior, y al observar algunas prácticas pedagógicas en las Escuelas Normales, surgen nuevas interrogantes, que contribuyen a consolidar el objeto de estudio: ¿cómo define el Plan de Estudios al pensamiento reflexivo de los profesores?, ¿cómo está planteado el pensamiento reflexivo en los Planes de Estudio de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria?, ¿qué oportunidades brinda la Escuela Normal a los futuros profesores para desarrollar la práctica reflexiva?, ¿cuál es la relación entre los distintos elementos del Plan de Estudios dirigidos al desarrollo de la práctica reflexiva?, ¿cómo se forman los futuros profesores en la Escuela Normal?, ¿qué oportunidades de autoformación tienen los estudiantes normalistas?, ¿qué repercusiones tiene el pensamiento reflexivo de los profesores en su práctica docente?, ¿qué características debe poseer el profesor para considerarse reflexivo? Por motivos de espacio quedará pendiente dar respuesta a estas cuestiones en el desarrollo de este escrito, pero podemos asegurar que la investigación busca darles alcance.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Comenzaremos por mencionar que nos asumimos a la definición de “dispositivo” descrita por Anijovich, Cappelletti, Mora & Sabelli (2009, pág. 37). Las investigadoras lo definen como “un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones

cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción”.

Para llevar a cabo este dispositivo, se toma como base la asignatura de *Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I y II*, que los estudiantes normalistas llevan en el séptimo y octavo semestres, respectivamente. Dichos estudiantes que cursan el último año de formación inicial en la Escuela Normal, están realizando lo que se conoce como *prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo*. Los estudiantes, en funciones de profesores practicantes, asisten a una escuela telesecundaria en cinco periodos con duración de cuatro semanas cada uno, diferidos durante todo el ciclo escolar, a realizar su trabajo docente. Entre cada uno de estos periodos, asisten a la Escuela Normal a sus asesorías, donde analizan sus propias prácticas educativas, planifican las actividades académicas que llevarán a cabo y, además, redactan su documento de titulación. En estos momentos con duración de tres semanas, cuando los alumnos están en la Escuela Normal, es cuando se desarrolla el taller.

Como objetivos específicos, el taller busca:

- Indagar y sistematizar los conocimientos previos, empíricos y teóricos, de los profesores en formación sobre la reflexión de la práctica educativa.
- Describir experiencias sobre situaciones clave de la práctica educativa.
- Generar comunidades de aprendizaje colaborativo para investigar y reflexionar la práctica educativa a partir de situaciones clave.
- Hacer uso de la narrativa como herramienta para la reflexión y sistematización de saberes profesionales.

Con respecto a la distribución del tiempo, el taller cuenta con tres periodos de trabajo, de 8 sesiones cada uno con una duración de dos horas, distribuidos durante el ciclo escolar. En cada periodo se abordará un tema en particular para generar la reflexión a partir de situaciones clave y se llevarán a cabo las 8 fases propuestas.

Los temas contenidos son: 1) ¿Qué saberes se obtienen de la ayudantía?; 2) Saberes sobre prácticas de enseñanza (planeación, ejecución y reflexión); 3) Saberes sobre los estudiantes (procesos físicos, socio-afectivos y cognitivos); 4) Saberes docentes de un profesor de telesecundaria.

La metodología es eminentemente práctica y se orienta al desarrollo de competencias docentes, en la que la reflexión es considerada como medio y fin, es decir, la manera de desarrollar dichas competencias, pero también como una competencia en sí, lograda por los profesores en formación. El punto de partida y la meta de llegada de cada periodo es un texto narrativo. Las actividades se organizan como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1.

Fases del taller reflexivo sobre la práctica educativa.

Fase 1	Encuadre de las actividades
Fase 2	Reflexión de la práctica educativa. Importancia y estrategias de desarrollo.
Fase 3	Elección y redacción de la situación clave en forma individual.
Fase 4	Trabajo en equipo. Conocimiento en conjunto.
Fase 5	Redacción de una pregunta central.
Fase 6	Investigación, análisis y reflexión
Fase 7	Re – Planificación
Fase 8	Elaboración y presentación de narrativas.

El taller tiene un seguimiento formativo, en el que se lleva a cabo un proceso meta reflexivo de las reflexiones logradas. Se da al inicio cuando los participantes comienzan a explorar sus conocimientos previos y manifiestan sus saberes teóricos y empíricos con respecto a la reflexión de la práctica educativa; durante el desarrollo del taller en el trabajo individual y en equipos, y en los momentos de redacción, investigación, análisis y reflexión; y al finalizar cada periodo del taller al momento de la redacción y discusión colectiva de las narrativas, donde se manifiestan las reflexiones logradas y los saberes obtenidos. En este punto del taller, los alumnos reciben además observaciones y retroalimentaciones de manera individualizada por parte del coordinador acerca del trabajo realizado.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Para efectos del presente escrito, se presentarán los resultados del primer periodo de trabajo del taller, en el que los alumnos manifiestan sus percepciones, basadas en la experiencia y en conocimientos teóricos abordados con anterioridad en su proceso de formación docente acerca de la reflexión, su importancia para el conocimiento del trabajo docente y las estrategias empleadas para su realización.

El taller se llevó a cabo con veinte estudiantes de último año de la carrera. La manera en que realizó el trabajo fue, en un primer momento, a manera de plenaria, donde los participantes dialogaron acerca de cuatro preguntas planteadas: 1) ¿qué entienden por reflexión?; 2) ¿qué entienden por Práctica Reflexiva?; 3) ¿cómo llevan a cabo el proceso de reflexión de la práctica educativa?; 4) ¿qué saberes obtienen de dichos procesos de reflexión? Después de dialogar y exponer sus ideas, los estudiantes revisaron de manera individual los

referentes teóricos y las estrategias realizadas a lo largo de su formación como profesores para después socializarlas con el equipo. Al terminar este proceso, contestaron a las mismas preguntas, pero de manera escrita y en forma individual.

Como resultado se observa que el 100% de los participantes manifiesta tener una percepción positiva de la reflexión para la mejora de la práctica docente, pero la manera de abordarla y utilizarla es diferente.

El 66% de los participantes definen a la reflexión como proceso mental, que ayuda a quien la realiza a repensar sobre sus actos y paradigmas. El 33% restante la define como una habilidad del pensamiento encaminada a la búsqueda del progreso, y la capacidad de ordenar nuestras ideas para obtener un aprendizaje de nuestras vivencias.

Con respecto a la Práctica Reflexiva, el 100% de los estudiantes la define como “proceso”, y en general mencionan que en él se conjunta la experiencia y la teoría, con el objetivo de evaluar las acciones realizadas por quienes intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje y de esta manera “reacomodar” la información y replantear las estrategias, buscando mejorar el nivel de desempeño tanto de docentes como de estudiantes. Cabe resaltar que los estudiantes reconocen que la reflexión de la práctica educativa no es un fenómeno que surge de manera ocasional y espontánea, es decir, al definirla como “proceso” hacen referencia a su gradualidad y a su organización, a que cuenta con métodos, estrategias e instrumentos propios que ayudan al logro de sus propósitos. Otro elemento que vale la pena resaltar es que los estudiantes dan importancia a los aprendizajes que obtienen de la experiencia, así como aquellos que obtienen de la teoría, y que con ayuda de ambos logran mejorar sus prácticas docentes.

Con respecto al proceso de reflexión de la práctica educativa el 83% de los estudiantes que participaron en el taller lo define como un “ciclo”, argumentando que el proceso de reflexión comienza con una interrogante y termina de la misma manera, lo que les permite estar en constante búsqueda de mejora. En la misma categoría, el 100% de los participantes menciona que la reflexión se realiza antes, durante y después del trabajo docente propio en el aula, concordando con las ideas propuestas por Donald Schön en 1983.

En referencia a los saberes obtenidos con el proceso reflexivo, los participantes varían en sus respuestas, pero es importante señalar que la mayoría lo hace desde una postura axiológica. Algunos hablan de honestidad y profesionalismo, otros de capacidad de autocritica y razonamiento y otros de mejoras en los procesos de planificación, aplicación y evaluación de estrategias de enseñanza. En lo que el 100% de los participantes concordó es que la reflexión contribuye a la mejora de las prácticas docentes, pues permite a los profesores repensar y rediseñar sus estrategias, sus conocimientos, sus habilidades y sus actitudes, lo que se ve reflejado en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

El conocer las percepciones de los estudiantes con respecto a la importancia de la reflexión sobre la práctica educativa nos permite orientar las actividades académicas a desarrollar. Las recientes teorías de la cognición perciben al aprendizaje como un proceso activo, que parte (y está influido) de las creencias y preconcepciones de los individuos (Resnick, 1989). Desde este punto de vista, en la formación de profesores es de suma importancia averiguar las percepciones de los alumnos, quienes con los conocimientos obtenidos en la teoría y en sus experiencias como profesores practicantes, tienen ya un bagaje de aprendizajes acumulados.

En síntesis, puede decirse que la reflexión en la formación de profesores, ya sea inicial o continua, es sin duda una competencia indispensable e inobjetable. Si bien es cierto que el camino hacia la reflexividad no está exento de dificultades, ya que implica conocimientos, habilidades y técnicas, además de tiempo y dedicación, sin dejar de lado la complejidad que implica el cambio de pensamientos y acciones, los resultados que se obtienen en docentes y estudiantes después de transitar el proceso reflexivo son dignos de reconocerse. El enseñar a pensar es pues un medio y un fin, es camino y es meta en todos los sistemas educativos del mundo. El tener profesores pensantes, críticos, autónomos y reflexivos contribuye al desarrollo de los pueblos, y ese es y ha sido siempre un objetivo de la educación.

Para finalizar cabe aclarar que el *Taller reflexivo para la práctica educativa* sigue su curso. Los futuros profesores y los docentes normalistas están en el camino de la reflexividad. La literatura actual sobre práctica reflexiva, publicada en libros, revistas, plataformas y memorias en extenso es cada vez más numerosa, lo cual indica que docentes e investigadores en diferentes partes del mundo están logrando apoyarse en este proceso para hacer que la práctica educativa mejore y se fortalezca, abandonando los antiguos paradigmas que aún hoy, en pleno siglo XXI, siguen inundando nuestras aulas.

REFERENCIAS

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M.J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Brubacher, J. W., Case, C. W., & Reagan, T. G. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, Jerome S. (1997), *Pedagogías de uso común*, en *The Culture of Education*, Monica Utrilla (trad.), Cambridge, Harvard University Press.
- Cerecero, Ingrid E. (2016), *Teorización de los procesos de resignificación de la práctica educativa del docente de lenguas (Tesis doctoral)*. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.
- Cornejo, J. & Fuentealba, R. (2008), *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* Santiago, Chile: Ed. UCSH
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos*. España: Paidós
- Domingo-Roget, Á. (2008). *La Práctica Reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo (Tesis doctoral)*. Barcelona.
- Domingo-Roget, Á. & Gómez V. (2014) *Práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea
- Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao/Colofón.
- Resnick, L.B. (1989): "Introduction" en L.B. Resnick (ed.) (1989): *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates
- Schön, D. A. (1987). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- SEP. (2018). *Modelo Educativo. Escuelas Normales*. México.
- SEP. (2001). *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos Básicos*. México.
- Van Manen, J. (1997). *Linking ways of knowing with ways of being practical*. *Curriculum Inquiry*, 6.

Zeichner, K. & Liston, D. (1996). La práctica docente reflexiva. En Reflective Teaching. An Introduction. Nueva Jersey.

LA FORMACIÓN DE FORMADORES INVESTIGADORES EN LA ESTRATEGIA DE FORTALECIMIENTO Y TRANSFORMACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES

Claudia Lizbet Soto Casillas

claudia.soto@benmac.edu.mx

Jesica Argentina López Galván

argentinalopez@benmac.edu.mx

Aldo Esaú Rodríguez Guevara

alesrog23master@gmail.com

Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho

RESUMEN

La investigación educativa es el pilar funcional de la generación del conocimiento que impacta en la transformación de paradigmas y prácticas educativas. La investigación permite visibilizar la realidad de un contexto que puede ser problematizado a fin de proponer distintas formas de intervención pedagógica.

Desde este enfoque, es prioritario que el docente ejerza la investigación de su propia práctica; la docencia e investigación deben coexistir en el mismo tiempo y momentos, son inseparables pues en cada momento de intervención se presentan datos que permiten la construcción de conocimientos. Dicha

construcción se convierte en una responsabilidad profesional, pues permite la reconfiguración de un sistema educativo tan diverso y extenso, que los aportes son esenciales.

La formación en la investigación representa un proceso inacabable y perfectible de conocimientos, habilidades, actitudes y trabajo colaborativo necesarios para las actividades productivas que logren llevar a una innovación educativa mediante nuevos indicadores de acción y pensamiento.

**PALABRAS
investigación,
competencias.**

**CLAVE:
modelo**

**Formación,
educativo,**

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Sociedad del Conocimiento y las diversas corrientes globalizadoras del siglo XXI han incentivado poner sobre la mesa de análisis la relevancia e impacto de la investigación educativa como puente entre la práctica tradicional basada en la rutina y la práctica reflexiva

innovadora que puede ser construida en colaboración de comunidades académicas de diferentes culturas, espacios y tiempos.

Este nuevo paradigma ha resultado con importantes avances en sistemas universitarios, sin embargo, para las Escuelas Normales ha resultado un importante reto pues la investigación ha sido incorporada recientemente, incluso recientemente se han dado las primeras claves de investigadores en algunas escuelas. Otro desafío que surge a la par de incentivar la investigación entre la comunidad normalista, es la necesidad de crear una estrategia de producción y difusión del conocimiento, aunado a la asignación de recursos para realizar publicaciones arbitradas.

Descrito el escenario, cabe preguntarse: ¿cómo formar formadores con habilidades, conocimientos y actitudes de investigación?, ¿Existe un cambio en las competencias de investigación de los docentes en formación entre los planes de estudio 2012 y 2018?, ¿Qué implicaciones trae consigo para los formadores de formadores la presencia de la investigación educativa?

Es imperante la creación de espacios de reflexión que conduzcan a los estudiantes a articular la pedagogía con la investigación, donde encuentren en su aula un laboratorio para producir conocimiento que mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje, en un contexto en constante transformación global cultura, social, política, educativa y tecnológica.

Si bien en la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho, los planes 2012 de las Licenciaturas en Primaria y Preescolar consideraban el uso de instrumentos de investigación y un acercamiento a la misma, los planes 2004 de la Licenciatura en Educación Especial, 2002 de la Licenciatura en Educación Física y 1999 de la Licenciatura en Telesecundaria . Con los planes 2018 la formación en la investigación cobra trascendencia desde el primer semestre e incluso se crean experiencias en torno a la generación de proyectos de investigación tales como: foros, congresos, mesas de trabajo, entre otros.

Al ser un nuevo programa, durante el primer semestre de aplicación agosto 2018-enero 2019, se enfrentaron diversos retos y se encontraron áreas de oportunidad. Sin embargo, se encuentra necesaria la implementación de procesos y experiencias educativas que promuevan pensamiento lógico y creación de proyectos que busquen respuestas a problemáticas contextuales de la práctica.

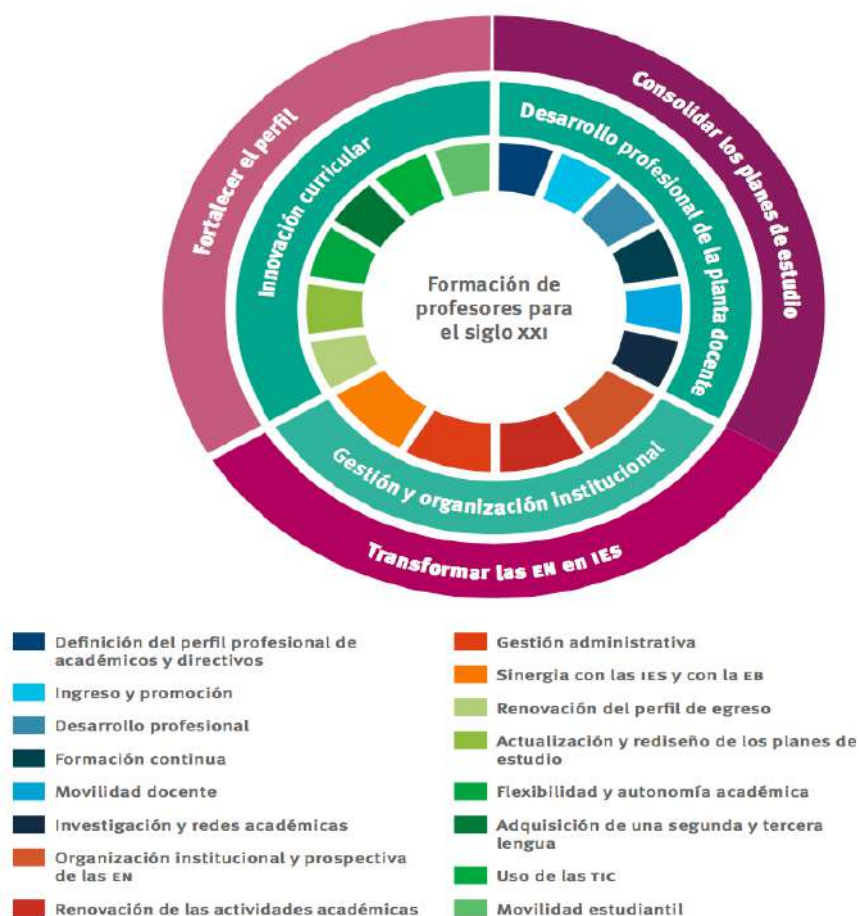
MARCO TEÓRICO

El nuevo Modelo para la Formación Inicial Docente destaca la necesidad de redefinir el enfoque de la formación con el objetivo de responder a las necesidades contextuales. La estrategia se enfoca en la transformación de la malla curricular, incentivar la transformación

pedagógica y el desarrollo de la investigación y aplicación del conocimiento en el profesorado y los alumnos.

El modelo está integrado por tres componentes: Innovación curricular, Gestión y organización institucional y Desarrollo profesional de la planta docente, esta última establece las condiciones para configurar la vida académica de las Escuelas Normales en torno a la investigación y establecimiento de redes académicas.

Figura 1. Modelo para la Formación Inicial Docente



Fuente: SEP (2018). *Escuelas Normales. Estrategias de fortalecimiento y transformación*. Pg. 29

Al analizar la figura 1, se puede observar que el modelo se orienta a encaminar las Escuelas Normales en Instituciones de Educación Superior que brinden servicios innovadores a través de la consolidación de planteles y transformación de prácticas que atiendan los nuevos programas educativos.

En el trayecto de Práctica Profesional de los programas educativos de las diversas licenciaturas, los cursos se enfocan a la articulación, reflexión, análisis e investigación de la

realidad educativa, escolar y áulica, poniendo en práctica diversos recursos metodológicos de investigación cualitativos: entrevistas, informes de observación, reseñas, reportes, textos analíticos, crónicas, reportajes y estudios monográficos.

Asimismo, el trayecto relaciona la importancia de la práctica pedagógica como fuente de información que puede ser convertida en conocimiento con la ayuda de los aportes de los cursos de otros trayectos. La sistematización de las experiencias a través de recursos, instrumentos y metodologías propias de la investigación, abonan a las competencias:

- Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación
- Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su Interés por la ciencia y la propia investigación.
- Aplica proyectos de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo.
- Utiliza los medios tecnológicos y las fuentes de información disponibles para mantenerse actualizado respecto a las diversa tareas disciplinarias y campos formativos
- Observa y analiza con rigurosidad las diferentes dimensiones sociales que articulan con la educación, comunidad, escuela y sujetos que confluyen en ella.

A continuación, se hace una descripción del curso de *Herramientas para la observación y análisis de la práctica docente* de primer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar.

El curso busca propiciar que se generen actividades donde las contribuciones e investigaciones fortalezcan los procesos de formación desde una perspectiva de investigación cualitativa y hacer de este proceso una estrategia de construcción de conocimiento de la realidad. El espacio curricular brinda los antecedentes teórico-metodológicos y técnicos que serán utilizados a lo largo del trayecto escolar y vida profesional de la docencia a través de la aplicación rigurosa y sistemática de instrumentos metodológicos.

Realizando una comparación entre el *Curso Observación y análisis de la práctica educativa* del Plan 2012 y el *Curso de Herramientas para la observación y análisis de la práctica docente* del Plan 2018 se observa que se mantienen tres unidades de trabajo, sólo la primera unidad mantiene el nombre *Fundamentos teóricos, metodológicos y éticos para habilitarse en la aplicación de técnicas de observación y entrevista*, sin embargo los temas muestran un aumento en relacionado con análisis e interpretación de la información. La Unidad II en el programa 2012 tiene como nombre *Acercamiento a contextos socioculturales* y en el programa 2018 *Diseño de aplicación de técnicas de observación y entrevista para*

entender la educación como una actividad compleja, la variación se observa principalmente en la aplicación de instrumentos como parte de los subtemas. Finalmente, en la Unidad III en el programa 2012 se titula *La Educación, una actividad compleja* y en el programa 2018 *Análisis de la información*, donde los subtemas se centran en el análisis e interpretación de los datos obtenidos en las diversas jornadas de observación.

Cuadro 1. Curso Observación y análisis de la práctica educativa del Plan 2012

<p>Unidad de aprendizaje I: Fundamentos teóricos, metodológicos y éticos para habilitarse en la aplicación de técnicas de observación y entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> – Características de la observación en entornos educativos – Práctica de observación, registro y análisis de la información – Características de la entrevista – Práctica de entrevista y transcripción – Análisis de la información – Interpretación de la información
<p>Unidad de aprendizaje II: Acercamiento a contextos socioculturales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Identificación de las dimensiones de la práctica educativa – Construcción de instrumentos de observación y registro para analizar las dimensiones: social, cultural, económica, histórica, ideológica, política, pedagógica y valoral. – Análisis de tramas educativas
<p>Unidad de aprendizaje III: La educación una actividad compleja</p> <ul style="list-style-type: none"> – La influencia de los contextos socioculturales y escolares en la práctica educativa – Los actores en el contexto escolar y sus relaciones

Cuadro 2. Curso de Herramientas para la observación y análisis de la práctica docente del Plan 2018

<p>Unidad de aprendizaje I: Fundamentos teóricos, metodológicos y éticos para habilitarse en la aplicación de técnicas de observación y entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> – Características de la observación en entornos educativos – Práctica de observación y transcripción – Características de la entrevista – Práctica de entrevista y transcripción – Principios éticos para la observación y la entrevista
<p>Unidad de aprendizaje II: Diseño de aplicación de técnicas de observación y entrevista para entender la educación como una actividad compleja</p> <ul style="list-style-type: none"> – Identificación de las dimensiones de la práctica educativa a través de la observación y la entrevista

<ul style="list-style-type: none"> - Construcción de instrumentos de observación y entrevista para analizar las dimensiones de la practica educativa - Aplicación de instrumento en diversos contextos educativos
<p>Unidad de aprendizaje III: Análisis de la información</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de la información - Interpretación de la información

Es observable que el enfoque del Modelo Educativo 2018 está encaminado a la formación de docentes investigadores de su propia realidad a través de proyectos de trascendencia social y pedagógica que impulsen a la innovación, creatividad y mejoramiento continuo.

A la constante observación y análisis que produzcan información que pueda ser convertida en conocimiento que merezca ser difundido entre la comunidad académica.

Surge en el escenario una nueva interrogante, pues para formar docentes investigadores, es necesario que quienes los están formando sepan de investigación.

Según el INEE (2016) más del 50% de los docentes tiene entre 45 y 50 años de edad, con tan sólo la licenciatura, es decir sin un posgrado que demanda las habilidades de investigación, lo que representa un reto de académico para las Escuelas Normales.

Cuadro 3. Porcentaje de docentes por grupos de edad del 2005-2016.

Ciclo escolar	Total de docentes (Abs.)	Grupo de edad %							
		menos de 20	20 a 24	25 a 29	30 a 34	35 a 39	40 a 44	45 a 49	50 o más
Público									
2005-2006	10 225	5.6	1.8	6.6	11.3	18.1	19.0	15.9	21.6
2006-2007	10 851	1.0	1.0	4.9	9.3	15.4	19.8	18.6	30.0
2007-2008	11 019	0.4	0.9	6.0	10.0	15.3	18.8	18.2	30.4
2008-2009	10 978	0.0	0.7	5.7	10.1	14.5	19.5	19.2	30.4
2009-2010	10 957	0.8	4.9	7.0	10.1	12.8	16.7	17.9	29.8
2010-2011	11 298	0.3	1.6	9.6	11.6	14.3	16.8	17.1	28.7
2011-2012	11 833	0.1	1.0	6.6	10.2	13.0	16.5	17.8	34.7
2012-2013	11 957	0.2	0.9	5.6	10.2	12.2	16.2	18.2	36.4
2013-2014	12 285	0.0	0.6	6.4	10.8	13.0	15.1	17.7	36.5
2014-2015	12 303	0.0	0.8	6.1	11.1	12.8	14.7	17.2	37.3
2015-2016	12 097	0.0	0.6	5.5	11.2	13.3	14.7	16.9	37.9

Fuente: INEE. (2016). *Los docentes en México. Informe 2015. Pg. 45.*

Cuadro 3. Porcentaje de docentes por grupos de edad del 2005-2016.

Ciclo escolar	Licenciatura incompleta o menos			Licenciatura completa			Posgrado		
	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total
2000-2001	8.3	4.7	7.0	76.6	81.6	78.4	15.1	13.7	14.6
2001-2002	7.5	4.1	6.3	75.4	82.9	78.1	17.1	13.0	15.6
2002-2003	6.9	6.0	6.6	74.3	80.8	76.7	18.8	13.2	16.8
2003-2004	10.4	6.0	8.9	72.1	80.8	75.0	17.5	13.2	16.0
2004-2005	7.3	3.9	6.1	73.9	80.3	76.2	18.8	15.8	17.7
2005-2006	2.5	1.0	2.0	75.1	82.0	77.4	22.4	16.9	20.6
2006-2007	3.0	1.8	2.6	73.0	72.9	72.9	24.1	25.3	24.4
2007-2008	3.1	1.8	2.8	74.0	70.5	72.9	22.9	27.6	24.3
2008-2009	2.7	1.6	2.4	73.2	72.8	73.1	24.1	25.6	24.5
2009-2010	2.9	1.4	2.5	71.4	71.2	71.3	25.7	27.4	26.2
2010-2011	2.4	1.5	2.1	68.6	71.6	69.4	29.0	27.0	28.5
2011-2012	3.1	1.6	2.7	64.6	68.6	65.7	32.3	29.8	31.6
2012-2013	2.6	1.7	2.3	62.4	60.5	61.9	35.0	37.8	35.8
2013-2014	2.3	1.5	2.1	62.6	65.7	63.4	35.1	32.8	34.5
2014-2015	2.3	1.5	2.1	58.9	61.4	59.5	38.8	37.1	38.4
2015-2016	2.0	0.8	1.7	57.4	59.7	57.9	40.6	39.5	40.4

Fuente: INEE. (2016). *Los docentes en México. Informe 2015. Pg. 47.*

METODOLOGÍA

En la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho se realizó un análisis comparativo entre el desempeño por competencias a través de una escala likert de los cursos de primer semestre la Licenciatura en Educación Preescolar en el Trayecto de Practica Profesional Curso *Observación y análisis de la práctica educativa* ciclo 2017-2018 y el curso *Herramientas para la observación y análisis de la práctica docente* 2018-2019, último y primer año de implementación respectivamente. Cabe destacar que cada grupo tiene una población total de 30 alumnas, mismas que son consideradas en los datos.

Para ubicar al alumnado en alguno de los niveles, se consideraron las evidencias de desempeño y proyectos integradores que contemplaban reportes, análisis, entrevistas, informes de observaciones, crónicas, ensayos y relatos bibliográficos.

El estudio se dividió en dos fases. Una valoración inicial que arroja un diagnostico respecto a las competencias y una segunda fase que se aplica una vez que se concluye el curso, con el objetivo de comparar el grado de competencias y su nivel en los planes 2012 y 2018 y saber si la modificación a los cursos y sus contenidos han tenido impacto en la formación de docentes como investigadores.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los datos obtenidos del instrumento de recolección de datos.

Fase 1. Diagnóstico. Aplicado al iniciar los curso.

Competencia	Insuficiente		En proceso		Destacado	
	2012	2018	2012	2018	2012	2018
Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación	19	21	11	9	0	0
Aplica proyectos de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo.	30	30	0	0	0	0
Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su Interés por la ciencia y la propia investigación.	18	16	12	14	0	0
Utiliza los medios tecnológicos y las fuentes de información disponibles para mantenerse actualizado respecto a las diversa tareas disciplinarias y campos formativos	12	25	18	2	0	0
Observa y analiza con rigurosidad las diferentes dimensiones sociales que articulan con la educación, comunidad, escuela y sujetos que confluyen en ella.	17	18	13	12	0	0

Fase 2. Etapa al finalizar el curso.

Competencia	Insuficiente		En proceso		Destacado	
	2012	2018	2012	2018	2012	2018
Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación	5	1	24	26	1	3
Aplica proyectos de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo.	4	0	25	28	1	2
Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su Interés por la ciencia y la propia investigación.	2	15	23	10	3	5
Utiliza los medios tecnológicos y las fuentes de información disponibles para mantenerse actualizado respecto a las diversa tareas disciplinarias y campos formativos	0	0	4	1	26	29
Observa y analiza con rigurosidad las diferentes dimensiones sociales que articulan con la educación, comunidad, escuela y sujetos que confluyen en ella.	4	0	24	28	2	3

Se observa que la tendencia del programa 2018 se ha visto favorecida en la formación de docentes que tengan mejores resultados en actividades relacionadas a la investigación y análisis de datos, centrados la mayor en un proceso de formación. Es destacable que en el uso de recursos tecnológicos, el alumnado presentaba un excelente dominio en ambos planes, por lo que la intervención en enfoque en el uso responsable y ético de las tecnología.

La competencia en la que se observó mayor avance es *Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su Interés por la ciencia y la propia investigación*, es interesante que el alumnado encuentre en la investigación

un espacio para incrementar su calidad en las experiencias docentes que brindan y es donde le dan sentido a la teoría, entendiendo así la importancia de la documentación de análisis de experiencias y su difusión.

CONCLUSIONES

Los nuevos cursos de los planes 2018 muestran mayor interés por formar docentes investigadores, sin embargo, no sólo con plasmarlo en letra en los programas puede ser cumplido, se trata de crear una cultura de investigación, de curiosidad y de análisis.

Los formadores de formadores deben ser parte de la transformación a través de la redefinición de su papel central para enfocarse en el proceso del alumno, despertando en él la curiosidad por resolver problemas a través de proyectos que demanden el conocimiento del contexto por medio de la investigación.

Los nuevos docentes deben ser formados en el paradigma donde la pedagogía y la investigación son inseparables y que los resultados obtenidos de ello deben ser difundidos para ampliar el estado del arte de la educación a través de comunidades de aprendizaje y redes de intercambio académico.

La generación de nuevo conocimiento representa una responsabilidad social (González 2012).

REFERENCIAS

- HERNÁNDEZ, I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. Colombia. Consultado el 7 de enero de 2019: MEDRANO, M. (2017). La escuela normal en México. Elementos para su análisis. INEE. Consultado el 5 de enero de 2018: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/108/P3B108.pdf>
- INEE. (2016). Los docentes en México. Informe 2015. Consultado el 7 de enero de 2019: https://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los_docentes_en_Mexico._Informe_2015_1.pdf
- GONZÁLEZ, N. (2012). La formación docente como investigador. Una responsabilidad social universitaria. Consultado el 3 de enero de 2019: <https://www.redalyc.org/html/310/31025702009/>
- SEP. (2018). Escuelas Normales. Estrategias de fortalecimiento y transformación.
- SEP. (2018). Observación y Análisis de prácticas y contextos escolares. Programa segundo semestre, Programa de Educación Preescolar.
- SEP. (2018). Herramientas para la observación y análisis de la práctica docente. Programa primer semestre, Programa de Educación Preescolar.
- SEP. (2012). Observación y análisis de la práctica docente. Programa primer semestre, Programa de Educación Preescolar.

ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO EN UNA ESCUELA NORMAL PÚBLICA DE GUANAJUATO

Marco Antonio Rivera Treviño

mariverat@enoi.edu.mx

Daniela Patricia Martínez Hernández

dpmartinezh@enoñi.edu.mx

Víctor Alfonso González Gutiérrez

vagonzalezg@enoi.edu.mx

Escuela Normal Oficial de Irapuato

RESUMEN

Para dar sustento empírico al plan de trabajo del Centro de Recursos para la Escritura Académica Normalista se realizó un estudio exploratorio sobre la escritura de los aspirantes a las licenciaturas en Educación al inicio del pasado ciclo escolar. Para ello se solicitó a los jóvenes producir un texto sin extensión fija con el tópico “¿Qué significa ser profesor?”; los textos fueron analizados bajo criterios discursivos, gramaticales y lexicales para identificar y clasificar los principales problemas en esos aspectos.

Los resultados más importantes apuntan a que los estudiantes emprenden la mayoría de las veces la escritura como una interacción oral, evidente en la aparición de recursos conversacionales y en la estructuración del discurso como la respuesta

a una pregunta, todo ello fruto de una representación insuficiente de la situación retórica y una dedicación escasa a la planificación. También se confirmó la escasez de recursos de cohesión y la falta de dominio del sistema ortográfico, que deben constar en el perfil del futuro docente. Se concluye que una prioridad del Centro de Escritura debe ser apoyar al estudiante para comprender el problema retórico durante la planeación del texto, además de reafirmar la alfabetización básica.

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores; escritura académica; discurso; situación retórica; alfabetización básica; alfabetización académica.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En contraste con países como Estados Unidos, Canadá, Australia y en nuestro continente Colombia, Chile y Argentina, donde ha habido un trabajo sostenido sobre la escritura académica (Carlino, 2005a, 2005b, citada por Cisneros y Muñoz, 2014), los estudios y los programas de acción sobre procesos de producción de textos escritos de carácter académico en nuestro país son aún incipientes (Cisneros y Muñoz, 2014). Es un hecho que el tópico de la lectura y la escritura ha ido cobrando no sólo interés y ganando terreno en la educación superior sino, de igual manera, ha logrado un lugar en las instituciones como herramienta esencial para la alfabetización y la formación integral del individuo (Cisneros y Muñoz, 2014). De ahí que los eventos sobre este tema, en años recientes, se hayan incrementado en dicho nivel en comparación con los de educación básica o elemental. Un ejemplo paradigmático de ello es la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura, fundada en 1996 y que ha venido generando una serie de reflexiones puntuales, producto de investigaciones de diversos alcances y sobre distintas problemáticas desde el campo universitario.

En muchas instituciones de educación superior de los Estados Unidos y de Latinoamérica existen centros y programas dirigidos específicamente a mejorar los niveles de aprendizaje y de desarrollo académico a través del sostenimiento de dichas competencias en sus estudiantes; en México tenemos el ejemplo descollante del Centro de Aprendizaje, Redacción y Lenguas (CARLE) del ITAM, programas en algunas universidades públicas e institutos privados, pero, hasta donde sabemos, no existen iniciativas de este tipo en las instituciones formadoras de docentes de nuestro país, o aún son embrionarias.

Para atender el problema, la Escuela Normal Oficial de Irapuato (ENOI), a través de la Coordinación de Investigación, recuperó experiencias, reflexiones, materiales y resultados de investigaciones de los centros y programas de escritura en instituciones de educación superior de México, el resto de Latinoamérica, los Estados Unidos y de España y fundó su propio Centro de Recursos para la Escritura Académica Normalista (CREAN), que para funcionar requiere datos empíricos con los cuales sustentar sus planes de acción.

El primer paso en este sentido fue la realización de un estudio exploratorio entre los normalistas de nuevo ingreso, habida cuenta de que las competencias involucradas en la escritura académica representan una necesidad en el proceso de formación de los futuros profesionales de la educación. Como indican Cisneros y Muñoz (2014), la planificación de acciones “amerita un estudio particular que permita ver los terrenos transitados con frecuencia en los estudios y aquellos lugares que aún requieren exploración” (p. 16). Ello, desde luego, permite al CREAN orientar sus esfuerzos para atender los problemas de los estudiantes en el uso, comprensión y producción de textos escritos, prácticas fundamentales en la formación del individuo, pero también podrá apoyar a la comunidad académica en su conjunto en los

procesos de generación de desarrollos racionales e imaginativos de carácter teórico, pedagógico y didáctico en el campo de la escritura académica, que podrían impactar incluso en otras escuelas normales.

Objetivo

Fundamentar las acciones del plan de trabajo del CREAN para el ciclo escolar 2018-2019 con base en un estudio exploratorio sobre la escritura de los estudiantes de primer ingreso, para identificar problemas en la construcción del texto en los niveles discursivo, léxico y gramatical.

MARCO TEÓRICO

La lectura y la escritura son procesos que contribuyen al desarrollo de las competencias lingüística y discursiva, y que movilizan el potencial cognitivo de los estudiantes como ninguna otra herramienta lo hace (Schleppegrell, 2004; Teberosky, 2007; Beke, 2011). No obstante, son pocos los aspirantes a las licenciaturas en Educación que cuentan con los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para usar esas herramientas a su favor durante sus estudios, con el agravante de que estas competencias deben formar parte de su perfil como futuros docentes.

Los procesos de lectura “son prácticas esenciales en y para la formación del individuo y su integración a la vida social” (Cisneros y Muñoz, 2014, p. 15) porque, por un lado, permiten el ingreso a una comunidad disciplinar específica (Zavala, 2009) y, por el otro, se configuran como herramientas indispensables para producir y socializar el conocimiento académico de esa misma comunidad (Swales, 1990; Lea y Street, 2006). Por ello es tan importante alfabetizar académicamente a los futuros profesores.

Desde una perspectiva socioconstructivista y sociocognitiva, estar alfabetizado hoy significa que “el individuo debe poder adaptarse a la pluralidad de situaciones de la escritura, a las distintas variedades de lengua (registros) de los grupos sociales y a las características discursivas propias del grupo social/de los grupos sociales al cual/a los cuales pertenece” (Beke, 2011, p. 24). Los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos y la alfabetización no es algo que se logre de una sola vez y se concluya al ingresar al nivel superior; existen diferentes alfabetizaciones y su especificidad se observa en las diferentes tareas de escritura y lectura que demandan los niveles educativos. Alfabetizar académicamente es ofrecer oportunidades para incluirse y participar en culturas organizadas en torno de lo escrito.

Así pues, la alfabetización académica en el nivel superior, en tanto continuación de los niveles inicial y medio, es imprescindible para cualquier profesional, pero especialmente en

la formación de profesores, pues además implica una progresiva exigencia que demanda de los estudiantes procesos cognitivos complejos que los entrenan para la formación continua.

De este modo, la alfabetización académica se convierte, como lo propone Carlino (2012), en un proceso en el que se puede integrar la producción y análisis de textos en la enseñanza de todas las cátedras porque leer y escribir forman parte del quehacer profesional académico y porque elaborar y comprender textos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales.

METODOLOGÍA

Se les solicitó a los 91 estudiantes de nuevo ingreso a las licenciaturas en Educación Primaria, Preescolar y Especial elaborar un texto sin extensión fija, con el tema: “¿Qué significa ser profesor?”. Sobre esa producción escrita se identificaron los principales problemas de construcción del discurso y conexión de la cláusula y el párrafo, así como los errores de ortografía y acentuación más comunes. Para ello se segmentaron los textos en cláusulas de acuerdo a la definición de Berman y Slobin (1994) con apoyo también en Bogard (2004) con el objeto de identificar los núcleos y complementos de los grupos nominales y verbales, así como los adjuntos oracionales. Enseguida se procedió al análisis de las cláusulas para identificar problemas de construcción y conexión en el nivel de la oración y del párrafo, mecanismos léxicos y gramaticales de cohesión, las formas personales e impersonales del verbo, y la puntuación, principalmente. En cuanto nivel lexical se procedió a detectar y clasificar de palabras con ortografía no convencional, con errores de escritura y de atildación.

Para el análisis de la cláusula y el párrafo los textos fueron procesados de manera automatizada con AntConc¹ que generó una lista de palabras del corpus completo. Esta lista se copió en un libro de Excel y de ella se extrajeron las palabras con ortografía no convencional y con errores de atildación. Una copia de la misma lista se utilizó para identificar las palabras léxicas más frecuentes en el corpus (sustantivos, verbos y adjetivos). Estos datos se presentaron en gráficas por nivel de análisis.

Finalmente, se analizó la organización del discurso en cada texto en función de un formato esperado introducción-desarrollo-cierre y se tipificaron las formas más frecuentes en el corpus.

¹ AntConc es un software libre de análisis léxico desarrollado por el lingüista Laurence Anthony en la Waseda University de Tokio. Se usó la versión 3.5 disponible en <http://www.laurenceanthony.net/software.html>

RESULTADOS

1. Principales problemas de construcción en los planos discursivo y sintáctico

Entendimiento del problema retórico

La tarea de escritura se emprende como una interacción oral. Esto se evidencia por la aparición de recursos conversacionales, en particular el uso del pronombre de segunda persona de singular, que transfiere el “yo” del escritor a un interlocutor, del cual el texto escrito carece. Como “estrategia desfocalizadora”, el uso del “tú” puede resultar del intento del escritor por objetivar su discurso, es decir, por pasar de la primera persona a un discurso más impersonal (Serrano, 2013, p. 180); tanto como de una mala concepción de la situación retórica (Benítez Figari, 2000).

Ejemplos:

- a) *Un profesor también es alguien que está contigo en todo momento, te ayuda a superarte y encontrar y enfrentar tus temores en todo momento, es una persona comprensiva, paciente y tolerante contigo, alguien que puedes tener confianza a abrirte hacia el y no te juzga, sino te apoya y te ayuda a seguir adelante en todo momento (PREES 1).*
- b) *Un profesor es un guía que te ayudara a formarte, a descubrir tus habilidades, actitudes, aptitudes, destresas (PREES 11).*

Junto a esto se observa una estructuración del discurso como la respuesta a una pregunta, una de cuyas manifestaciones es la yuxtaposición (o encadenamiento no explicitado por conectores) de cláusulas no finitas y algunas otras finitas. Esto puede deberse a la naturaleza de la consigna, cuyo tópico podía ser interpretado como un cuestionamiento (“¿Qué significa ser profesor?”). Una vez más, el emprendimiento de la tarea de escritura como una secuencia de respuestas tiene que ver con una representación insuficiente o inadecuada de la situación retórica: “el escritor no elabora el espacio de los contenidos y se limita a recuperarlos de la memoria y a enlazarlos a medida que surgen como eslabones sucesivos de una cadena en un proceso simple de ‘decir el conocimiento’” (Camps, 2003, p. 20), tal como lo han señalado Scardamalia y Bereiter (1992).

Ejemplos:

- c) *Para mí, ser profesor, significa estar comprometido con la sociedad. (ESP 1)*
- d) *Ser un profesor significa ser un guía para el alumno esto quiere decir guiarlo para ser una persona de bien y para ser un profesionista. Así como también enseñarle nuevos conocimientos, transmírtiles valores y así los pongan en practica. Ser un profesor es ayudar al alumno a descubrir sus habilidades. Ser un profesor es ayudar al alumno*

para que pueda superar sus temores o angustias. Ayudarlos a enfrentar las diferentes situaciones o problemas de la vida y que sepan solucionarlos. (PREES 3)

Poco dominio de los mecanismos de cohesión

De lo expresado en el apartado inmediato anterior se desprende también que existan en el corpus pocos recursos de cohesión: un repertorio escaso de conectores y problemas en el uso de la puntuación, sin contar con los mecanismos para reiterar el referente.

Escribir bien es mucho más que hacerlo sin faltas de ortografía; un texto bien escrito responde a las exigencias de cohesión, coherencia y adecuación (Jimeno, 2006, p. 39). Entre las convenciones discursivo-pragmáticas de la lengua escrita revisten especial dificultad tres: el posicionamiento (señalado en 1.1), la informatividad (el centramiento en el tópico, el manejo de la información en la cláusula y en el párrafo) y finalmente la cohesión textual: “una sucesión de oraciones correctas no forma siempre un texto correcto, si no se respetan las exigencias de mantenimiento del referente, a través de procedimientos lingüísticos, y/o no se utilizan los conectores adecuados” (Jimeno, 2006, p. 41).

Estas piezas lingüísticas son pistas que el autor deja para el lector como guías para la interpretación y la recuperación del sentido; un repertorio escaso o mal utilizado de conectores a menudo se puede rastrear hasta un trabajo didáctico previo insuficiente (o inexistente) sobre las marcas formales del texto que permiten atribuir e interpretar con precisión las relaciones (causales, adversativas, concesivas, etc.) entre las proposiciones y secciones del escrito (Jimeno, 2006, p. 43). Esto trae como consecuencia la dispersión del tópico en los párrafos y una débil conectividad, con un alto riesgo de producir un texto incoherente.

Ejemplos:

- e) *Ya que no me cuesta mucho esforzarme por lo que en realidad me gusta y me apasiona. Los profesores deben tomar mucho en cuenta a los estudiantes ya que son pequeños que van iniciando y que uno como su profesor es fundamental para su crecimiento académico y también personal ya que la influencia es tan grande que motiva a los estudiantes en un futuro. Además de preocuparse por la sociedad ya que gracias a la educación se consiguen cambios positivos. (PRIM 10)*
- f) *De igual forma ser profesor es un modelo para muchos estudiantes ya que al presentar ciertas actitudes a los estudiantes le agrada y así deciden admirarlos y tratar de ser como ellos. (PREES 21)*
- g) *Es una gran Vocación, responsabilidad, que te permite Ayudar a crecer a los alumnos para que desarrollen habilidades, amplien y adquieran conocimientos así ser satisfacciones. eres el guía de muchas personas y pequeñitos q' van aprendiendo que te ven como una persona de admirarse, respetarse: lo guías a la toma de decisiones y libertad. (ESP 10).*

2. Repertorio léxico de los textos

Los resultados de este estudio exploratorio abren la posibilidad de analizar detalladamente el repertorio léxico de los estudiantes, en términos de extensión y diversidad y de frecuencia: cuáles son los vocablos más frecuentes, a qué clases sintácticas pertenecen, cuáles son las clases semánticas más frecuentes en los verbos, qué familias léxicas forman los sustantivos y qué nivel de lenguaje demuestran por su abstracción. Por la magnitud del proyecto, y por su interés pedagógico, éste es un estudio pendiente para el equipo de CREAN.

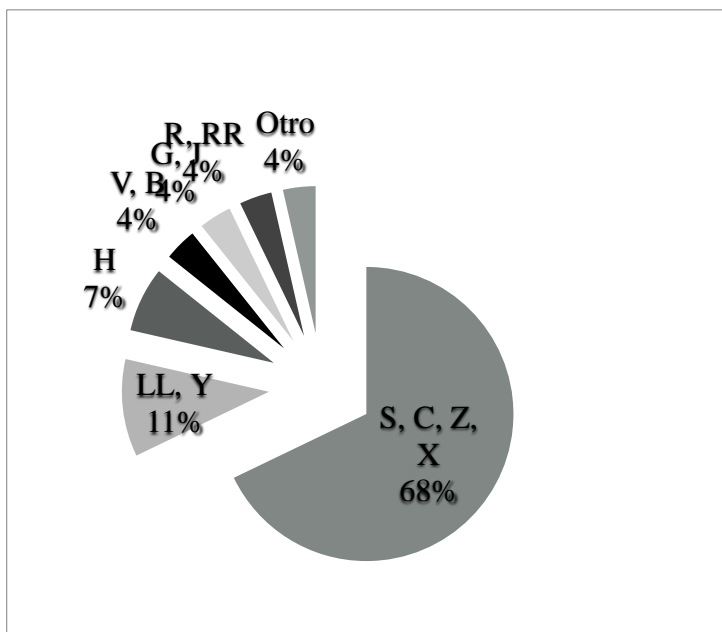
3. Principales errores ortográficos y de atildación

Problemas de ortografía

Tal como lo plantean Camps *et al.* (2007), “el sistema ortográfico asegura la transmisión íntegra y no ambigua de los enunciados escritos (...) La ortografía es una convención necesaria para todos los miembros de una comunidad lingüística; el dominio de esa técnica consolida, en los individuos, la pertenencia al grupo y, a la vez, es un signo de la cultura del entorno” (p. 9). Así pues, aunque un texto correctamente escrito no es únicamente el que no tiene faltas de ortografía, como se dijo en una sección previa, el uso de un sistema gráfico prefijado asegura la comunicación y fija un estándar de lengua culta (literaria, científica o académica) que el hablante-escritor debe aprender a utilizar a lo largo de su formación y en su vida profesional.

Para describir y analizar los resultados de este rubro, se clasificaron los problemas de ortografía en seis categorías, según la grafía en que se equivocaron al escribir, como puede observarse en la siguiente Figura.

Figura 1. Proporciones de errores ortográficos por grafías



Los problemas de ortografía que se presentaron en mayor proporción fueron los referentes al uso de las grafías S, C, Z, X, al presentarse en 19 palabras mal escritas, lo que representa el 68%; las dificultades estuvieron relacionadas especialmente con el uso de las letras S, C y Z, sólo una estuvo relacionada con el uso de X (“proccimo”).

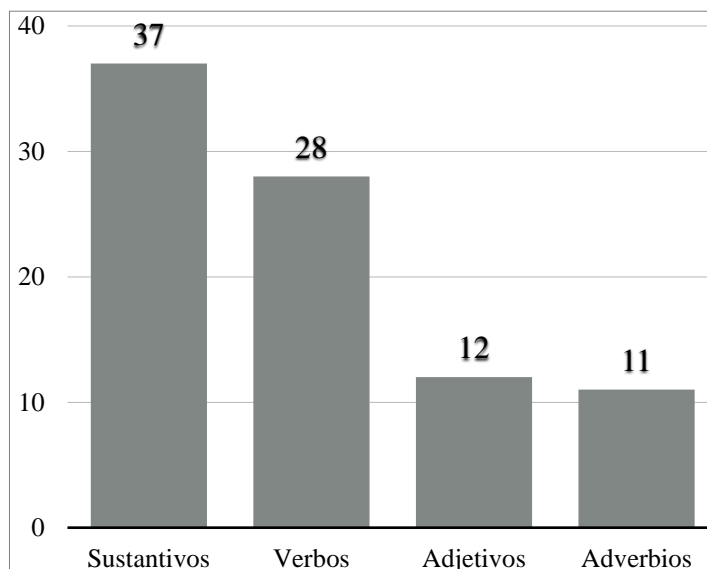
Con respecto de las grafías LL y Y, se encontró dificultad para su uso en 3 palabras, mismas que representaron el 11% (“aya/allá”, “hayar/hallar”, “valla/vaya”), mientras que la dificultad para emplear la H, se presentó en dos palabras: “haci/asi”, “hechan/echan” (7%).

En lo que respecta a las grafías V y B, G y J, R y RR, se presentó una palabra escrita de modo inadecuado en cada categoría (“convinacion”, “progimo”, “rrelación”). A la última categoría se denominó “Otro” para agrupar errores no debidos a la presencia de una grafía de uso difícil, sino muy probablemente a la pronunciación dialectal del estudiante (“moldiandose”).

Acentos por clases de palabras

En otro aspecto del subsistema ortográfico, hubo 88 errores de atildación; es decir, palabras con errores al colocar –o no– la tilde (el signo gráfico del acento), cuya distribución por clase de palabra se muestra en la Figura siguiente.

Figura 2. Frecuencia de errores de atildación por clase de palabra



Las palabras mal acentuadas se clasificaron en las siguientes categorías: sustantivos (en esta categoría se incluyó el único pronombre: “alguién”), verbos, adjetivos y adverbios. Los hallazgos fueron los siguientes:

Las dificultades se presentaron en 37 sustantivos, de los cuales 32 no fueron atildados y al resto (5) se les colocó acento gráfico sin que se tilden según las reglas de acentuación (“responsabilidad”, “satisfacciones”, “étapa”, “examen”, “exámenes”).

Para el caso de los verbos, encontramos 25 sin tilde y dos con una tilde marcando un acento equivocado (“recaé”, “transmírtiles”). Las dificultades en relación a los adjetivos y adverbios fueron 12 y 11 respectivamente; los primeros no se acentuaron, y cuando se hizo se atildó la sílaba equivocada (“ardúa”, “académica”). Ninguno de los once adverbios fue atildado.

Un segundo análisis dividió cada tipo de palabra (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios) en siete categorías según la fuente del error observado: por tratarse de palabras esdrújulas, especialmente con pronombres enclíticos; palabras agudas; diptongos o triptongos y hiatos; acentuación errónea en ciertos paradigmas verbales (conjugación); nominalización de algunos verbos; palabras derivadas, y finalmente algunas palabras graves. Los hallazgos fueron los siguientes:

Sustantivos

Se presentaron 43 errores ortográficos en sustantivos, de los cuales 13 son palabras esdrújulas; ocho de ellas no fueron atildadas (“características”, “complice”, “exito”, “jovenes”, “lagrimas”, “obstaculos”, “progimo”, “titulo”) y cinco tienen la tilde en el lugar equivocado

(“responsabilidad”, “étapa”, “examen”, “exámenes”, “interés”). Todos los sustantivos con acento agudo fueron escritos sin tilde.

En la categoría diptongo/triptongo se encontraron ocho palabras con errores y en lo referido a la nominalización, diez, de las cuales ocho no se atildaron (del tipo “educacion”, “profesion”) y dos fueron marcadas erróneamente por ser plurales (“decisiones”, “satisfacciones”). La dificultad que comportan las nominalizaciones deverbales se cruza también con el uso convencional de las grafías b/v, s/c, como en “convinacion”, “comprencion”.

Adjetivos

Los problemas referentes a la acentuación ortográfica de los adjetivos fueron 12. Éstos se clasificaron en tres categorías: con diptongo o triptongo, palabras esdrújulas y palabras graves. Los hallazgos refieren a dos errores en la separación de sílabas para formar triptongos o diptongos: una tilde mal colocada (“ardúa”) y otra a la que no se le puso la tilde (“erroneo”), ocho palabras esdrújulas sin tilde y una con tilde en el lugar no adecuado (“academica”), además de un adjetivo grave sin acento (“facil”).

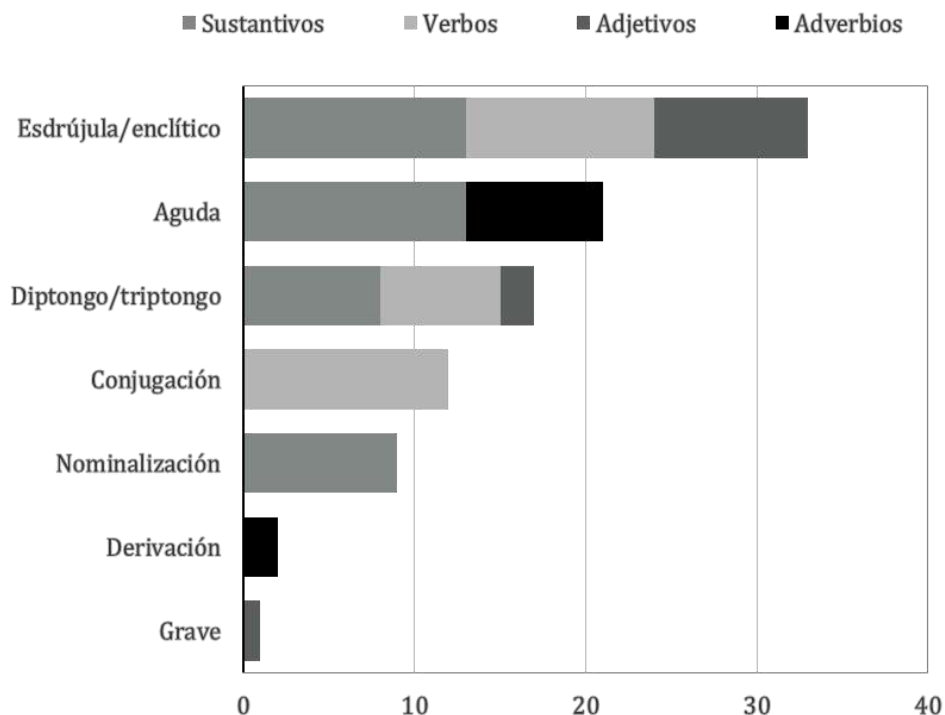
Verbos

Las dificultades ortográficas se dividieron en tres categorías: Tri/diptongo, esdrújulas/enclíticos y conjugación. En el análisis encontramos 11 verbos sin tilde por la falta de análisis de los conjuntos vocálicos, además de nueve palabras esdrújulas sin tilde, una con la tilde en el lugar equivocado (“educandólos”) y una falsa esdrújula (“transmírtiles”). A 12 de los verbos no se les colocó la tilde, lo que afecta su pertenencia a un determinado paradigma de conjugación.

Adverbios

Las dificultades al escribir adverbios sumaron un total de diez y se clasificaron en dos categorías: dos adverbios deadjetivales (“psicologicamente” y “unicamente”) y ocho adverbios agudos, ninguna de ellos fue marcado con tilde. Todo lo cual se resume en la siguiente Figura.

Figura 3. Problemas de atildación por clase de palabra



CONCLUSIONES

Como se vio, los textos muestran un repertorio limitado de conectores, esto es problemático porque los textos con esta característica pueden resultar dispersos e incoherentes (Jimeno, 2006).

Los hallazgos en ortografía y atildación refrendan la necesidad de una enseñanza situada, dentro de tareas de escritura en que se privilegie el conocimiento del perfil del lector, la necesidad de informatividad y no ambigüedad del mensaje, pues se siguen presentando los mismos problemas desde la educación básica (Camps y Zayas, 2006).

La escritura como interacción oral se evidencia por la aparición de recursos conversacionales, en particular el pronombre de segunda persona de singular (*tú*). El uso del “tú” puede estar relacionado con el intento de los estudiantes por objetivar su discurso, es decir, por pasar de la primera persona a un discurso más impersonal (Serrano, 2013).

El discurso como respuesta a una pregunta puede deberse a una insuficiente representación de la situación retórica; la cual no se trabaja suficientemente en la escolarización previa y da lugar a textos centrados en el tópico (“decir el conocimiento”) (Benítez Figari, 2000).

A partir de los resultados del presente estudio exploratorio, el CREAN identificó tres líneas de acción que le permitieron diseñar y aplicar con mayor objetividad los contenidos y tareas en micro-talleres: Entendimiento del problema retórico (situación retórica), la cohesión del texto (uso de marcadores y conectores), expansión del vocabulario y ortografía dentro de tareas de escritura situadas y con fines reales.

REFERENCIAS

- Beke, R. (2011). Las voces de los otros en el discurso académico. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Benítez Figari, R. (2004). La situación retórica: su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita. *Signos* 33 (48), pp. 49-67. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/250371774_La_situacion_retorica_Su_importancia_en_el_aprendizaje_y_en_la_enseñanza_de_la_produccion_escrita
- Berman, R. y Slobin, D. (1994). (eds.). Glossing and transcript conventions. En *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study* (pp. 655-664). Nueva York: Lawrence Erlbaum.
- Bogard, S. (2004). La estructura de la cláusula. Hacia una metodología del análisis sintáctico. En Báez, G. y E. Luna Traill, *Disquisiciones sobre Filología Hispánica*. In *Memoriam Juan M. Lope Blanch* (pp. 73-80). México: UNAM.
- Camps, A. (2003). (comp.). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. y Zayas, F. (2006). (coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. Milian, M., Bigas, M., Camps, M. y Cabré, P. (2007). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Graó.
- Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- Cisneros Estupiñán, M. y Muñoz Dagua, C. (2014). *Tras las huellas de las investigaciones sobre Lectura y Escritura en la Universidad*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Lea, M. R., y Street, B. V. (2006). The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45(4), pp. 368-377. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/47343136_The_Academic_Literacies_Model_Theory_and_Applications
- Jimeno, P. (2006). La cohesión textual en la enseñanza de la lengua. En Camps, A. y Zayas, f. (2006). (coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (39-48). Barcelona: Graó.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 43-64. Recuperado de <https://>

saladelinguistica.wordpress.com/2012/08/14/bereiter-y-scaramalia-1992-dos-modelos-explicativos-de-los-procesos-de-composicion-escrita/

Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

Serrano, M. J. (2013). El pronombre tú como recurso objetivador en español: variación textual y discursiva. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics* 2 (1), pp. 179-197. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.7557/1.2.1.2519>

Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Nueva York: Cambridge University Press.

Teberosky, A. (2007). El texto académico. En Castelló, M. (Coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias* (pp. 17-46). Barcelona: Graó.

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En Cassany, D. (Comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Barcelona: Paidós.

LOS INCIDENTES CRÍTICOS Y SUS APORTES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Mario Rodolfo González Flores

rodolfo.gonzalez@normalmhatequiza.edu.mx

Nora Guadalupe Hernández López

nora.hernandez@normalmhatequiza.edu.mx

Vicente Ortega Reyes

vicente.ortega@normalmhatequiza.edu.mx

Escuela Normal Rural de Atequiza

RESUMEN

El presente trabajo está ubicado en las formas de enseñanza del docente de las escuelas normales dentro de las exigencias del plan de estudios 2012 para la formación de maestros de educación primaria. Se entiende que, con las reformas educativas en las escuelas normales, los paradigmas de formación y por lo tanto las tareas del formador de formadores han sufrido cambios significativos, pero ¿cómo están enfrentando esos cambios los maestros? Para ello se utilizó una investigación de corte cualitativo en la modalidad de investigación-acción crítica donde se encontró que los docentes enfrentan algunas dificultades para materializar las orientaciones curriculares en específico para utilizar las modalidades de enseñanza propuestas por el plan de estudios vigente, al llevar a cabo la primera fase que se ubica como el plan de acción, se diagnosticó el problema y después de la revisión de la literatura se propuso un proceso de intervención que dio paso a la redacción de la hipótesis de acción que a su vez orientó los trabajos de la siguiente fase (la acción), en la que se puso en marcha

una serie de actividades que sirvieron preparar a un grupo de alumnos para que durante sus jornadas de práctica detectaran y documentaran Incidentes Críticos, seguido de esto se utilizaron los incidentes como un instrumento de análisis y reflexión de la práctica, actividad que arrojó elementos para el diagnóstico educativo en su primera jornada de trabajo docente y cómo observación y evaluación del proyecto de intervención en la segunda jornada. Una vez concluido su uso en ese proceso, se procedió a clasificar los IC para considerar la aplicación como material didáctico con alumnos de otros grados, proceso con el que concluye el proyecto de investigación, pero que, al mismo tiempo, abre otras líneas de investigación y mejora de la práctica en el que se abordarían temas como; los sistemas de evaluación formativa, el uso de incidentes críticos en la reflexión de la práctica y el aprendizaje basado en proyectos entre otros.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial, incidente crítico, modalidades de enseñanza.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la historia de las Escuelas Normales en México, al igual que todos los niveles educativos del país, se han gestado reformas curriculares que cambian, entre otras cosas, la forma en cómo se enseña y por supuesto la forma en cómo se aprende, la última hasta nuestras fechas es del año 2012. Estas reformas obedecen a criterios y protocolos normativos que en el siguiente párrafo se tratarán de simplificar.

Dentro del Plan Nacional de desarrollo en su objetivo 9 estrategia 9.2 establece que se deberán fortalecer las capacidades de los maestros para la enseñanza, así mismo el plan sectorial de educación 2007- 2012 en su objetivo 1 estrategia 1.6 que menciona el “contribuir y arraigar una cultura de la planeación, de la evaluación y de la mejora continua para elevar la calidad de la educación” y de la ley general de educación donde se menciona que dicho proceso deberá asegurar la participación activa del educando. La alianza por la calidad de la educación en 2008 que se propone “garantizar que quienes enseñan a nuestros hijos estén debidamente formados, mejorando la calidad del personal docente de las escuelas normales y el desempeño de los alumnos”.

Lo anterior permite concluir el proceso de la Reforma Integral de educación básica con la publicación en 2011 del acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica basada en el enfoque por competencias para la vida. Estas acciones en materia de política educativa dieron paso para que el secretario de educación expediera en agosto de 2012 el acuerdo 649 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros en educación primaria, que en congruencia con el acuerdo 592, se diseña bajo el enfoque por competencias.

En el acuerdo 649 y en específico en el apartado de la fundamentación, aparecen 5 dimensiones en las que destaca para el marco del presente estudio la dimensión psicopedagógica que establece: “la reforma retoma los enfoques didáctico-pedagógicos actuales para que el futuro docente desarrolle la capacidad para crear ambientes de aprendizaje que respondan a las finalidades y propósitos de la educación básica y a las necesidades de aprendizaje de los alumnos; así como al contexto social y su diversidad”(DGESPE, 2012). En congruencia con lo anterior dentro de las orientaciones curriculares de este plan de estudios se contemplan tres enfoques: enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque por competencias y la flexibilidad curricular. En referencia al enfoque centrado en el aprendizaje sugiere la creación de situaciones didácticas basadas 6 modalidades de trabajo en el aula: Aprendizaje por proyectos, Aprendizaje basado en casos de enseñanza, Aprendizaje basado en problemas, Aprendizaje en el servicio, Aprendizaje colaborativo, Detección y análisis de incidentes críticos.

Lo anterior mencionado sugiere un cambio de paradigma de enseñanza en el formador de formadores, es decir, “cuestiona el modelo de enseñanza repetitiva y descontextualizada y se ubica en un modelo centrado en el aprendizaje” (DGESPE, 2012), se apoya en la

corriente sociocultural y tiene como propósito la participación activa del alumno en sus propios procesos de aprendizaje a través de experiencias situadas.

A la luz de estas orientaciones curriculares, se sugiere que para el docente de las Escuelas Normales es necesario el uso de modelos de enseñanza diferentes a los que se acostumbraba con modelos curriculares anteriores como el plan 1997 o inclusive un poco más atrás el plan 1984, en los cuales no se incluía el uso de estas modalidades, sin embargo, la mayoría de los docentes que laboran en las escuelas normales fueron formados en el plan 1984, ingresaron al subsistema de normales cuando estaba en vigencia el plan de estudios 1997 y ahora deben participar como responsables de la conducción de los cursos en un modelo de formación inicial con características diferentes a los dos modelos anteriores, situación que permite aseverar que difícilmente han tenido contacto o experiencias en el uso de estos “nuevos” enfoques de enseñanza y aprendizaje.

Ante estas situaciones surgen interrogantes como el hecho de saber ¿Cómo aborda o atiende el formador de la Escuela Normal, las orientaciones y los enfoques del Plan de Estudios?, ¿Qué dificultades enfrenta en la materialización del currículum?, ¿Existen alternativas o condiciones contextuales que potencialmente se puedan usar para que el formador de formadores utilice alguna(s) de las modalidades de enseñanza propuestas por el plan de estudios?

MARCO TEÓRICO

¿Qué es un incidente crítico?

Es un conjunto de procedimientos para recolectar observaciones directas del comportamiento humano de tal manera que facilite su utilidad potencial para resolver problemas prácticos y desarrollar principios psicológicos amplios (Flanagan, 1954), este autor es el inventor del término, sin embargo en ese momento el uso de la técnica estaba enfocado en determinar las causas de la caída de los aviones en la segunda guerra mundial, este aporte llamó la atención de otros campos de la ciencia como la medicina en donde Butterfield y otros (2005, pp. 475-497) consideraron lo valioso de la técnica para la formación profesional en este ámbito y lo definieron como aquellos sucesos de la práctica cotidiana (extraídos de la propia experiencia), que nos impactan o sorprenden (por su buen o mal curso) y que motivan o provocan pensamiento (reflexión). No necesariamente son situaciones "críticas" por su gravedad extrema o por el riesgo vital. En este contexto asociamos "crítico" a sorprendente, inesperado o inquietante para el profesional que analiza su propia práctica. Aunque esta definición no esté pensada para el campo de la formación inicial de docentes de educación primaria, si es posible ubicarla como un elemento valioso por su mención en cuanto a las tareas reflexivas que pueden derivarse del incidente crítico, ahora bien obsérvese el siguiente aporte “El incidente crítico es un suceso acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un

determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su identidad-en-acción, de modo que para recuperar el control de la situación no basta con aplicar una estrategia local, sino que requiere cierta revisión de algunos aspectos de la identidad profesional, es decir, de las concepciones, estrategias y sentimientos del docente (MONEREO, 2009).

Esta última definición se acerca de manera más íntima a la formación del profesorado, pero además este autor y su equipo de investigación probaron la efectividad de los incidentes críticos en la formación inicial y permanente de profesores. La propuesta se publicó en la revista ibero-americana con el nombre de “La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos” esta publicación se enfoca en comunicar en un primer momento en modelos de formación docente que han utilizado el IC y que ofrecen ventajas y desventajas para proponer un modelo alternativo que permita utilizar los IC para generar cambios más profundos en relación a que el sujeto confronte sus creencias, estrategias y sentimientos.

En la revisión que hace Monereo sobre los modelos de formación con el uso de IC menciona que existen tres, los cuales caracteriza a partir de 4 categorías que a continuación se muestran:

Modelo: pre-constructivista

- a) Programa formativo: predefinido y cerrado
- b) Significado de formar: modelar para que pueda reproducirse
- c) Enfoque instruccional preferido: instrucción directa de operaciones
- d) Métodos y técnicas usuales: presentación de modelos y exposición dialogada

La propuesta de este modelo según Monereo está basada en Asubel o Novak (1978) donde lo que desea que construya el alumno ya fue construido por el docente, por supuesto considerando sus intereses y contexto en el que se desenvuelve, es decir el docente diseña un IC hipotético con supuestos alumnos, supuestos recursos, para abordar temas específicos en tiempos y con recursos específicos , lo que provoca según Monereo, que no todos los aprendizajes que se desarrollen en las sesiones puedan no ser transferibles a situaciones reales, situación que pone en desventaja la propuesta.

Modelo: Re-constructivista

- a) Programa formativo: indefinido y abierto
- b) Significado de formar: conflictuar para que se optimicen los procesos
- c) Enfoque instruccional preferido: reflexión en la acción y sobre la acción

- d) Métodos y técnicas usuales: análisis de casos, uso de historias profesionales y anecdotarios

Esta propuesta según Monereo se basa en: la idea piagetiana de cambio de los esquemas de acción a través del desequilibrio que produce el conflicto y de un subsiguiente proceso de re-equilibrio (Piaget, 1978); el movimiento de investigación/ acción, defendido entre otros por Carr y Kemmis (1986) o por Stenhouse (1984); y las corrientes de reflexión en y sobre la acción impulsadas por Schön (1992) y Zeichner (Liston y Zeichner, 1993). “El principio común de estas distintas perspectivas es el de mantener un continuo bucle entre la indagación basada en la propia práctica, la reflexión sobre lo indagado y una acción renovada que supere las carencias y errores detectados y analizados” (MONEREO C., 2010).

En esta propuesta el formador solicita a sus estudiantes que recuperen sus experiencias a través de instrumentos como el diario, el anecdotario etc. Para posteriormente hacer un análisis de estos y encontrar situaciones conflictivas que le permitan reflexionar sobre sus acciones, para este caso no hay un tiempo ni temas definidos, ya que estos dependerán directamente de la profundidad del análisis y las situaciones acontecidas. Para Monereo esta propuesta proporciona una toma de conciencia de lo que ocurre, pero carece de aprendizajes técnicos, procedimentales y estratégicos que le den sentido y argumento a la formación docente.

Modelo: Co-constructivista

- a) Programa formativo: acotado y negociado
- b) Significado de formar: re-describir para que se adopten decisiones autónomas
- c) Enfoque instruccional preferido: cesión del control y regulación de las decisiones
- d) Métodos y técnicas usuales: Pensamiento en voz alta, análisis de segmentos interactivos, situaciones de docencia compartida.

Monereo (2010) afirma que esta propuesta tiene influencia en autores que adhieren a la teoría socio-cultural de Vigotsky, como Cole (1977), Rogoff (1993) o, en España, Coll (1991), es notoria en este modelo formativo. “Ideas relativas al andamiaje, a la negociación de significados, a la apropiación progresiva de procesos a través de la interacción educativa, al aprendizaje colaborativo, constituyen la base de este enfoque” (MONEREO C. , 2010). A la luz de esta propuesta se establece que el docente en formación también haga la recuperación y análisis de su práctica, pero que además de eso esté participando en un programa de innovación que le permita tener claridad sobre aquellos aspectos de acciones que deberá transformar y mejorar, se recuperan aquellos segmentos de la interacción maestro alumnos que requieren niveles de análisis profundos y que se pueden ubicar referentes técnicos y metodológicos para hacer que práctica y teoría se encuentren y se reformulen una a la otra.

El rol del formador es de mediador y guía, y aunque la construcción es conjunta el formador orienta el proceso de tal manera que se cumplan los aprendizajes esperados para la formación del nuevo maestro.

A manera de conclusión de esta revisión de teórica se puede explicar que la propuesta de este trabajo es una combinación de las modalidades debido a su diseño que a continuación se explica:

- Recuperación de la práctica a través de la detección y descripción de IC, bajo la orientación y acompañamiento del docente (re-constructivista).
- Análisis de los IC en dos momentos. 1.- Análisis de los IC por los autores y sus compañeros de grupo (modalidad co-constructivista), 2.- Análisis de los IC por alumnos de otros grupos (modalidad pre-constructivista).

Aunque de acuerdo con Monereo esta última acción ofrece la desventaja de que los aprendizajes puedan no ser transferibles a situaciones reales, en la propuesta curricular aparece la modalidad de aprendizaje basado en casos de enseñanza donde se define que “el estudio de caso no ofrece las soluciones a los problemas si no que entrena al alumno para aprender a generarlas (López, 1997), desde el referente curricular y bibliográfico se utilizó la técnica para el análisis de los incidentes críticos para los dos momentos, resultados que se explican en el apartado correspondiente.

METODOLOGÍA

Tipo de investigación

El presente estudio se ubica en la investigación cualitativa, en los últimos años se destacan dos métodos que se utilizan para este tipo de investigación, uno de ellos es el estudio de casos y el segundo es la investigación-acción en sus diferentes modalidades. Para este estudio se utilizó la investigación-acción crítica por sus características e intencionalidades, esta modalidad de investigación “No se limita a mejorar un conocimiento y juicio práctico, sino que va más allá de sus posibilidades crítico-interpretativas: la investigación está comprometida en la transformación de las prácticas colectivas” (LATORRE, 2005).

Población y muestra

El tamaño de la población está determinado por el número universo de Escuelas Normales que operan con las orientaciones curriculares del plan 2012, sin embargo, la muestra se ubica en alumnos y maestros de la Escuela Normal Rural “Miguel Hidalgo” de Atequiza en el ciclo escolar 2016-2017 con poco menos de 400 estudiantes en la licenciatura en Educación Primaria y 46 maestros distribuidos en los diferentes trayectos y cursos. La

muestra seleccionada se ubica en una muestra denominada como homogénea combinada con la muestra de casos tipo, es decir “se eligen casos de un perfil similar pero representativos de un segmento de la población” (HERNÁNDEZ SAMPIERI, 2014) los criterios para elegir la muestra se enmarcan en el tipo de investigación elegido, es decir, debido al diseño de la investigación (investigación-acción) que pretende transformar y mejorar la práctica educativa, el estudio comenzó por revisar aquellas acciones de la práctica con los grupos de alumnos de los investigadores involucrados que son congruentes o no con la propuesta curricular vigente.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo lugar en la Escuela Normal de Atequiza, que al igual que todas las normales en México utiliza la propuesta curricular 2012. El presente estudio se ubica en la investigación cualitativa, en los últimos años se destacan dos métodos que se utilizan para este tipo de investigación, uno de ellos es el estudio de casos y el segundo es la investigación-acción en sus diferentes modalidades. Para este estudio se utilizó la investigación-acción crítica por sus características e intencionalidades, esta modalidad de investigación “No se limita a mejorar un conocimiento y juicio práctico, sino que va más allá de sus posibilidades crítico-interpretativas: la investigación está comprometida en la transformación de las prácticas colectivas” (LATORRE, 2005).

Se tiene la intención de mejorar las prácticas colectivas, en este caso las acciones de aprendizaje de los alumnos y las acciones de enseñanza de los investigadores y otros sujetos que probablemente se puedan incluir o interesar en el presente trabajo.

La búsqueda permanente de la mejora de la práctica inspiró el comienzo de este proyecto, la recolección de la información comenzó con el análisis de lo que ocurre en la intimidad de la práctica docente, dónde se utilizó la técnica de la observación y un instrumento de registro basado en las propuestas de Miguel Ángel Bazdresh que plantea tres preguntas que fueron los ejes rectores para el registro de lo observado: ¿Qué hago? ¿Cómo lo hago? Y ¿Qué efectos produce?

Posteriormente se procedió a identificar un ideal educativo basado en la propuesta curricular vigente y los autores que le dan soporte teórico a dicha propuesta, este proceso permitió ubicar aquellos aspectos de la práctica que se deseaban transformar, pero faltaban datos que se complementaron con una entrevista a colegas y un análisis documental para nuevamente hacer análisis de la práctica, pero focalizada en la necesidad que se había detectado, donde los hallazgos fueron los siguientes:

1.- Existe la necesidad de transformar la propia práctica en relación a los paradigmas de enseñanza del plan 1984 y 1997 y las propuestas del aprendizaje in situ del plan 2012.

2.- El formador de formadores está interesado en utilizar las modalidades de enseñanza en el aula propuestas en el acuerdo 649, en específico el incidente crítico, pero un obstáculo es el tiempo que requiere para su diseño.

3.- Las orientaciones que contiene el acuerdo 649 se limitan a un párrafo por modalidad que deja muchas dudas para el formador entre las que encuentran, ¿Cómo se planifica cada modalidad? ¿Cómo se evalúa? ¿Cuál es el rol del alumno? ¿Cuál es el rol del maestro? Entre otras.

4.- Las experiencias de los estudiantes de la Escuela Normal durante las jornadas de práctica son potencialmente incidentes críticos dignos de análisis en las sesiones de aprendizaje, inclusive en alumnos de diferentes grados.

5.- En la revisión de teórica se recurrió a (Monereo, 2009) este autor y su equipo de investigación probaron la efectividad de los incidentes críticos en la formación inicial y permanente de profesores, la propuesta se publicó en la revista ibero-americana con el nombre de “la formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos” esta publicación se enfoca en comunicar en un primer momento modelos de formación docente que han utilizado el IC y que ofrecen ventajas y desventajas para proponer un modelo alternativo que permita utilizar los IC para generar cambios más profundos en relación a que el sujeto confronte sus creencias, estrategias y sentimientos.

Estos cinco asuntos permitieron identificar posibles soluciones y por consiguiente redactar la hipótesis de investigación y los objetivos que se establecieron de la siguiente manera.

Hipótesis:

Documentar y clasificar los incidentes críticos en las jornadas de práctica, potencializa el enfoque centrado en el aprendizaje.

Objetivo general:

- Documentar y clasificar los incidentes críticos de las jornadas de práctica de los alumnos de VI semestre para su uso como situaciones didácticas en otros grupos.

Objetivos específicos:

- Involucrar a los estudiantes en proyectos que favorecen su formación inicial.
- Orientar a los estudiantes para que detecten y documenten incidentes críticos en las jornadas de práctica.
- Utilizar los incidentes críticos como situaciones didácticas que promuevan el enfoque centrado en el aprendizaje.

La propuesta de este trabajo es una combinación de las modalidades que propone Monereo anteriormente expuestas en el marco teórico: recuperación de la práctica a través de la detección y descripción de IC, bajo la orientación y acompañamiento del docente (re-constructivista), análisis de los IC en dos momentos. 1.- análisis de los IC por los autores y sus compañeros de grupo, modalidad co-constructivista y 2.- análisis de los IC por alumnos de otros grupos, modalidad pre-constructivista.

Aunque de acuerdo con Monereo esta última acción ofrece la desventaja de que los aprendizajes puedan no ser transferibles a situaciones reales, en la propuesta curricular aparece la modalidad de aprendizaje basado en casos de enseñanza donde se define que “el estudio de caso no ofrece las soluciones a los problemas si no que entrena al alumno para aprender a generarlas (López, 1997), desde el referente curricular y bibliográfico se utilizó la técnica de análisis de incidentes críticos para los dos momentos, resultados que se explican más adelante.

Para iniciar la solución del problema el diseño de la acción se dividió en tres momentos: el primero fue Involucrar a un grupo de alumnos para formar parte de la investigación, el segundo Orientarlos para identificar y documentar IC en las jornadas de práctica y el tercero clasificarlos de acuerdo al uso práctico de estos IC en la formación de docentes de otros grupos de la licenciatura en educación primaria. De manera simultánea se llevó a cabo la observación de la misma para recuperar evidencias sobre los cambios en la mejora de la práctica, finalmente para la evaluación y reflexión de la propuesta de mejora, se hizo el procesamiento de los resultados a través de la misma matriz de análisis utilizada al inicio y del análisis del testimonio de los alumnos.

Una vez que se orientó a los estudiantes a reconstruir los IC durante las jornadas de práctica, sus reacciones, la mejora de la práctica, y se analizaron los resultados con algunas categorías de la fase anterior y otras categorías emergentes, así como un proceso de triangulación y categorización similar al anterior con el propósito de comparar datos y probar la efectividad de la propuesta de intervención.

RESULTADOS

Para Informar de modo organizado y coherente de los resultados de la investigación se procedió a informar de acuerdo a las fases instrumentos y estamentos, por lo que se presentan en los siguientes gráficos que en el título manifiestan la intención de la información contenida en ellos.

Gráfico 1. Resultados de la primera fase “Plan de acción”.

Categoría	Resultados del análisis de la práctica	Análisis documental curricular	Entrevista a colegas
Elementos curriculares del plan 2012	-Se utilizan las actividades sugeridas. -Se de las evidencias de aprendizaje propuestas por el curso. -Utiliza el aprendizaje basado en proyectos. -No se utiliza el estudio de caso, ni el IC como modalidad de enseñanza	- Enfoque centrado en el aprendizaje. - Modelo por competencias. -Flexibilidad curricular	El total de los maestros
Formas de enseñanza.	-Aprendizaje colaborativo -Uso de las Tic`s. -Incentiva la investigación.	-Aprendizaje por proyectos. - Aprendizaje basado en casos de enseñanza -Aprendizaje basado en problemas. -Aprendizaje en el servicio -Aprendizaje colaborativo -Detección y análisis de incidentes críticos	36 de los maestros consideran que ha cambiado muy poco y 6 que no ha cambiado
Intenciones por cambiar.	-Positivas y además necesarias.	Retoma la intención del plan 1984 desaparecida en plan 1997 de incorporar la investigación a la enseñanza pero con un paradigma emancipatorio	El total de los maestros lo intenta
Modalidades de enseñanza del plan 2012	Falta sistematizar su diseño y uso	Las orientaciones para su diseño y uso son insuficientes.	El total de los maestros lo intenta
Aceptación por estas modalidades	Total	No aplica	El total de los maestros lo recomienda
Dificultades ha enfrentado para cambiar sus formas de enseñanza	Diseño		37 de los docentes : falta de capacitación, falta de tiempo y falta de orientaciones de las modalidades en el plan de estudios

Dentro de las coincidencias interesantes en este proceso de triangulación, se encuentra que existe interés y aceptación por las modalidades propuestas en el plan curricular, pero en general se enfrentan dificultades como falta de orientaciones curriculares para su diseño y uso, falta de tiempo ya que requieren una inversión considerable de este para su diseño y en algunos casos falta de capacitación debido a los modelos de formación inicial del profesorado de educación normal.

Gráfico 2. Análisis de los resultados de la acción.

Categorías	Análisis documental curricular	Análisis de la práctica	Testimonios de los alumnos
Elementos curriculares	-La primera jornada de práctica propone el diseño y aplicación de un diagnóstico socioeducativo. -La Segunda jornada de práctica propone el diseño, aplicación y evaluación de in proyecto de intervención socioeducativa	-La detección y análisis del IC arrojó datos para diagnóstico. -La detección análisis y reconstrucción de IC arrojó datos para el diseño y evaluación del proyecto de intervención socioeducativa.	-La detección y análisis de IC es de gran apoyo para reconocer que el maestro constantemente se enfrenta a conflictos difíciles de tratar. A través de la detección y análisis del ic encontré que las agresiones de los alumnos hacia los maestros no es un asunto personal si no mantiene sus causas en las situaciones familiares.
Cambios y mejoras en la práctica.	No solo se utiliza el Ic para la formación inicial, si no que al proponerles a los alumnos la participación en la investigación, esto se convirtió en aprendizaje basado en proyectos	Los alumnos se interesan por las actividades del proyecto y participan por voluntad más que por obligación. -Las actividades le abonan a diferentes competencias del perfil de egreso en especial a la que ocupa el 8vo. Espacio. -Las actividades tienen una intención totalmente educativa.	Pensar en dejar un material que aportará a la formación de mis compañeros de grados inferiores es motivante y además me compromete. -El uso de la guía o lista de cotejo para documentar un IC hizo de la producción en clase algo más sencillo, claro y efectivo.
Categorías emergentes	-Inteligencia Emocional. -Autorregulación. -Evaluación	-Escuchar a los alumnos e instrumentos de evaluación formativa	-Origen de los problemas de los alumnos -Autoanálisis de mi reacción ante el conflicto. -Nos siempre es personal.

Las primeras categorías son las que se definieron como categorías apriorísticas, es decir aquellas que determinó observar antes de la acción, en ellas se descubrieron aspectos muy interesantes como se muestra en el gráfico, en la parte final se decidió agregar una fila denominada categoría emergente que se refiere aquellos aspectos que no estaban considerados al inicio de la observación pero que aparecieron como datos relevantes que pueden ser sujetos de un análisis más profundo en otro trabajo.

CONCLUSIONES

Los acontecimientos derivados de las jornadas de práctica, ofrecen oportunidades de aprendizaje no solo para el alumno que las experimenta, también podrían ser útiles para abordar temas de otros cursos con otros grupos siempre y cuando se documenten, analicen y valoren de forma sistemática y acompañada por las orientaciones del formador de formadores.

En cuanto al aprendizaje de los alumnos que documentan los ic en sus jornadas de práctica, aparecieron oportunidades no previstas por el estudio, por un lado el alumno aprendió a utilizar un sistema de análisis de la práctica que no solo ayuda para interpretar la realidad educativa en el ámbito de las acciones del docente y los aprendizajes de los alumnos sino que, aparece como un posibilidad interesante de tratar temas como las emociones del maestro que son un elemento fundamental en el desempeño y que la mayoría de las veces en ella subyacen las motivaciones más valiosas para hacer su trabajo con calidad.

Por otro lado el docente de la Escuela Normal está interesado en cambiar su paradigma de enseñanza de acuerdo a la propuesta curricular vigente, sin embargo, enfrenta obstáculos como la falta de capacitación, una escasa información en las orientaciones curriculares del plan de estudios y en algunos casos consideran que se necesita invertir demasiado tiempo en el diseño de situaciones didácticas basadas en las modalidades de enseñanza propuestas por el plan de estudios, por lo que en cuanto a lo que se propone en el presente estudio, podría representar una oportunidad para utilizar modalidades de enseñanza como el IC, el estudio de caso o inclusive el aprendizaje basado en proyectos.

REFERENCIAS

- DGESPE. (2012). Plan de estudios.
- ELLIOTT, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid: morata.
- Flanagan, J. (1954). "The Critical Incident Technique". Psychological Bulletin, 327-358.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. (2014). Metodología de la investigación. Mexico, d.f.: mcgraw-hill.
- Latorre, a. (2005). La investigación-acción conocer la práctica educativa. barcelona: graó.
- López, a. (1997). Iniciación al análisis de casos, una metodología activa de aprendizaje en grupos. españa: mensajeros s.a. Biblbao.
- Monereo, c. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. revista iberoamericana de educación, 149-178.
- Monereo, c. y. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la no basta. cultura y educación, 35-42.
- Schön, d. (1998). El profesional reflexivo. cómo piensan los profesores cuando actúan. barcelona: paidós.
- Torrego, j. c., & moreno, j. m. (2003). Convivencia y disciplina en la escuela. el aprendizaje de la democracia. madrid: alianza.

LA MEJORA EN LA FORMACIÓN DE FUTUROS DOCENTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL A PARTIR DE LA OPINIÓN DE LOS EMPLEADORES Y EGRESADOS

Bertha Margarita Salas
bermasa.trabajos@gmail.com
Angélica Aispuro Aldapa
gelly1402@hotmail.com

Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa

RESUMEN

A través de la opinión de los empleadores y egresados, las instituciones educativas superiores tienen oportunidad de valorar la pertinencia de sus programas y si estos responden a las demandas sociales y laborales de la sociedad. Esto a futuro permitirá perfeccionar y obtener información válida para tomar mejores decisiones, y así generar un programa de formación continua. Para ello, la ENEES realizó un estudio que identificara la opinión de los empleadores y de sus egresados, para reconocer las áreas de oportunidad. Se aplicaron cuestionarios a ambos actores para valorar el grado de satisfacción y las exigencias en el desempeño profesional del egresado y recomendaciones para mejorar el perfil de formación profesional. En la mayoría de las preguntas al menos el

80% de los empleadores están satisfechos o totalmente satisfechos con el desempeño del egresado. El grado de exigencia en el desempeño es de exigencia a mucha exigencia, lo cual es más del 40 %. El empleador opina que se deben ampliar los contenidos teóricos, metodológicos y técnicos. No se observan grandes brechas entre la opinión del empleador y egresado las cuales son en general favorables, sin embargo, la Licenciatura debe ampliar sus contenidos, atendiendo las recomendaciones del empleador.

PALABRAS CLAVE: Egresado, empleador, desempeño, educación especial, programas de estudio

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los empleadores pueden dar evidencia del desempeño profesional de los egresados, para enriquecer o realizar ajustes a los programas de estudio de la institución, mientras que los egresados dan cuenta de su adaptación, su desempeño en el trabajo y de los conocimientos que manifiestan, los cuales, en gran parte son producto de su formación en su alma mater, o bien, el desarrollo de habilidades al continuar su formación al ser egresado. A través de las opiniones de estos actores; las instituciones tienen la oportunidad de percatarse de la pertinencia de sus programas y si estos responden a las demandas sociales, culturales y laborales de la sociedad.

La formación de un profesionista tiene tres aspectos básicos entre los que destacan el desarrollo del conocimiento general, el desarrollo del conocimiento laboral y la experiencia en el trabajo. La integración de la teoría y práctica es tarea difícil de las instituciones, pero fundamental para el desarrollo y éxito del egresado (Carmona, González V. S. y Crespo 2008). Es importante tener una vinculación con los contenidos de los programas educativos de las instituciones superiores (IES) con el campo laboral, pues así el egresado tendrá mayores herramientas y competencias para efectuar su actividad con mayor eficiencia (Coronado y Tapia, 1996).

De igual forma, es imprescindible que los enfoques, fundamentos y orientaciones pedagógicas correspondan a los programas de la escuela normal con los que se proponen en el currículo de educación básica, a fin de que exista una mayor congruencia entre ellos y se garantice un nivel de dominio más amplio en los futuros maestros. En este sentido, los egresados de las Escuelas Normales contarán con mayores elementos para favorecer el desarrollo de los aprendizajes en los alumnos, así como las estrategias para tratar los contenidos de enseñanza (SEP, 2018)

Jackson (2012), Velde (2009) y Kellermann (2007), comentan de la distancia existente en la formación universitaria y las requeridas por el mercado laboral. La opinión que tiene el alumnado respecto a su desarrollo competencial está muy por encima de la que reconocen los empleadores (Jackson 2012). Y al existir una brecha significativa entre las demandas de las empresas y la formación ofertada en el sistema educativo, motiva que el nivel de expectativas de los empleadores, respecto a las competencias del alumnado egresado, sea bajo (Velde, 2009).

En educación básica, los empleadores esperan que los egresados de las escuelas normales tengan las competencias necesarias, para atender a la diversidad, tomando en cuenta todos sus contextos (escolar, familiar, social, cultural y personal). Para ello, las demandas sociales exigen maestros incluyentes, es decir, se centren en los aprendizajes de los alumnos que estén a su cargo, respeten sus saberes comunitarios, su cultura, entre otros, logrando así el desarrollo de las competencias para la vida (SEP, 2018) (Frola, 2013).

Estos planteamientos permiten orientar a los programas de estudio de las escuelas normales a la resignificación del papel de los maestros como protagonistas del cambio en la educación y, consecuentemente, dan un giro importante en la manera en que éstos se preparan para sus futuras responsabilidades. Se trata de profesionales de la educación, capaces de crear ambientes de aprendizaje inclusivos, equitativos, altamente dinámicos. Se aspira a que cuenten con los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios que conduzcan a realizar una práctica docente de alta calidad, donde apliquen los conocimientos y habilidades pedagógicas adquiridas en su formación inicial para incidir en el proceso de aprendizaje de sus futuros alumnos. Sean capaces de diseñar métodos y contenidos pertinentes de enseñanza y aprendizaje que se adecúen a las necesidades de todos los educandos, que les permita ser docentes calificados, con formación y motivación, con la utilización de enfoques pedagógicos apropiados y cuenten con el respaldo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) adecuadas (UNESCO, 2016).

Los estudios a los egresados y a sus empleadores, son herramientas elementales en el proceso de replanteamiento del currículo (Stufflebeam 1983), ya que los resultados permitirán e comprobar e interpretar los resultados de dicho estudio, lo que a futuro perfeccionará y permiten tomar mejores decisiones en el diseño de cursos optativos o bien de formación continua.

MARCO TEÓRICO

Los estudios que se rigen por un programa de seguimiento de egresados en las Instituciones Educativas Superiores (IES), son una herramienta para analizar los caminos que siguen los exalumnos ya como profesionales, si se incorporan a las empresas productivas y de servicios. A partir de su desempeño pueden tener desde puestos medios hasta ir progresando, dependiendo de sus trayectos formativos.

De igual forma, estos estudios permiten conocer si la formación recibida en la institución donde cursaron sus estudios superiores, les permite desenvolverse en el área de conocimiento la cual eligieron o bien si han requerido formarse nuevamente para desempeñar idóneamente las actividades profesionales que le demandan en el campo laboral en la que se encuentran. Son útiles, ya que las recomendaciones de los egresados acerca de la formación educativa están basadas en el conocimiento de la institución y la experiencia profesional posterior al egreso, asimismo, el estudiar la opinión de los empleadores complementa la información. Todos estos elementos, marcan la pauta para la planeación académica que toda escuela de nivel superior tiene que tomar en cuenta (Valenti, 2003).

Por otro lado, el estudio de seguimiento de egresados, según la ANUIES (2003), representa una estrategia de investigación cíclica de evaluación que posibilita conocer y

sistematizar información sobre las trayectorias, condiciones y perspectivas personales, laborales y profesionales de los egresados de las diversas carreras que ofrecen las instituciones de educación pública y privada. En este sentido, los estudios de seguimiento de egresados permiten fortalecer permanentemente los programas de estudio de acuerdo a las nuevas exigencias que establece el mercado laboral nacional e internacional.,

Las escuelas normales de especialización surgen para formar licenciados en educación especial y fue a partir de las demandas contextuales, ya que por la presencia de niños y de jóvenes con diferentes discapacidades, existía carencia de maestros con las herramientas pertinentes para atenderlos y contribuir en el desarrollo de las competencias para la vida. La educación especial es una modalidad que atiende alumnos en los diferentes niveles de educación básica que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (SEP, 2004).

El egresado de esta licenciatura, deberá tener herramientas necesarias para atender la diversidad de alumnos, es decir aquellos que presentan discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación y aptitudes sobresalientes, favoreciendo su atención en los planteles de educación básica, sin que esto evite la posibilidad de acceder a las diversas modalidades de educación especial, atendiendo sus necesidades. Además, tendrá las competencias didácticas en la realización de ajustes razonables y de aplicación de métodos, técnicas, materiales específicos y las medidas de apoyo requeridas para garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos y el máximo desarrollo de su potencial para la autónoma integración a la vida social y productiva (Diario Oficial de la Federación, 2017).

Estos planteamientos llevan a considerar que la formación inicial del futuro docente debe tomar en cuenta diversos conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que le permitan ejercer la profesión docente con calidad y con un alto nivel de compromiso, a fin de dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas que presentan los alumnos con o sin discapacidad (Salas y Peraza 2017).

En el estado de Sinaloa, en el año 1985, se crea la Escuela Normal de Especialización (ENEES) para atender las demandas de tener docentes que tuvieran herramientas para intervenir con alumnos que enfrentaran barreras para el aprendizaje y la participación, asociados a una discapacidad u otros factores. Actualmente la ENEES cuenta con 30 generaciones de egresados de la Licenciatura en Educación Especial.

METODOLOGÍA

El presente estudio es de corte cuantitativo, observacional y descriptivo. Para los egresados, se utilizó un cuestionario con 46 preguntas que incluye respuestas de opción múltiple como abiertas y está basado en el propuesto por la ANUIES (1998). Se elaboró un cuestionario dirigido a los empleadores, es decir, directores de instituciones de educación básica. Los cuestionarios valoran el grado de satisfacción y las exigencias en el desempeño profesional cotidiano del egresado y las recomendaciones para mejorar el perfil de formación profesional, adecuados al empleador y al egresado. En ambos casos se aseguró la confidencialidad de las respuestas mediante una aplicación en línea y en un sobre cerrado.

La información se colectó durante los meses de junio a diciembre de 2017 en la Ciudad de Culiacán, Sinaloa y se aplicó a los egresados de la generación 2010-2014 de la Escuela Normal de Especialización de Estado de Sinaloa y a sus empleadores. Para el análisis de la información se realizó estadística descriptiva y pruebas chi-cuadrada. Los datos fueron analizados en el paquete estadístico SPSS v22. Un valor de $p < .05$ se consideró estadísticamente significativo.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Del estimado de 50 instituciones donde laboran egresados de la Licenciatura en educación especial, contestaron el cuestionario 16 empleadores con las siguientes características: la mayoría de sexo Femenino 13 (81.3%), puesto Director 13 (81.3%), institución USAER 12 (75.0%), e instituciones Públicas 13 (81.3%) y 3 (18.8%) privadas. En 4 (25%) de las instituciones se encontraba solo un egresado laborando, en 5 (31.3%) y en el resto 7 (43.7%) tres o más egresados.

En el grado de satisfacción y en el desempeño laboral no se observaron diferencias significativas entre empleadores y egresados en la mayoría de las preguntas, con un porcentaje de satisfacción totalmente o satisfecho en alrededor del 80% de los encuestados y ligeramente mayor en los empleadores. Difieren en el ambiente de trabajo ($p = .001$) pero solo en que el 50% de los empleadores y el 37% de los egresados están totalmente satisfechos. Hay diferencias significativas en el salario donde el 87.5% de los empleadores y el 60% de los egresados están al menos satisfechos ($p = .016$). En posición jerárquica el 31.3% de los empleadores y el 2.9% de los egresados están totalmente satisfechos. En la posibilidad de responder a problemas de relevancia social la diferencia se observó en que el 12.5% de los empleadores y el 5.7% de los egresados no están nada satisfechos. Ver Tabla 2.

Tabla 2. Grado de satisfacción con el desempeño laboral

	Sujeto	Grado de satisfacción				Sig.
		Nada satisfecho	Poco satisfecho	Satisfecho	Totalmente satisfecho	
La puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en la Licenciatura	Empleador	0(0.0%)	1(6.3%)	11(68.8%)	4(25.0%)	.100
	Egresado	2(5.7%)	4(11.4%)	15(42.9%)	14(40.0%)	
La posibilidad de realizar ideas propias	Empleador	0(0.0%)	1(6.3%)	10(62.5%)	5(31.3%)	.858
	Egresado	2(5.7%)	1(2.9%)	13(37.1%)	19 (54.3%)	
El reconocimiento profesional alcanzado	Empleador	1(6.3%)	1(6.3%)	7(56.3%)	4(25.0%)	.740
	Egresado	2 (5.7%)	1 (2.9%)	22(62.9%)	10(28.6%)	
El trabajo en equipo	Empleador	1(6.3%)	1(6.3%)	7(43.8%)	6(37.5%)	.309
	Egresado	2(5.7%)	1(2.9%)	18(51.4%)	12(34.3%)	
La posibilidad de coordinar un equipo de trabajo.	Empleador	1(6.3%)	1(6.3%)	8(50.0%)	6(37.5%)	.228
	Egresado	2(5.7%)	1(2.9%)	19(54.3%)	13(37.1%)	
La posibilidad de responder a problemas de trabajo	Empleador	1(6.3%)	0 (0.0%)	10(62.5%)	5(31.3%)	.297
	Egresado	2(5.7%)	0(0.0%)	18(51.4%)	15(42.9)	
El contenido del trabajo/actividad	Empleador	0 (0.0%)	2(12.5%)	4(25.0)	10(62.5)	.341
	Egresado	2(5.7%)	1(2.9%)	16(45.7%)	16(45.7%)	
El ambiente de trabajo	Empleador	1 (6.3%)	1(6.3%)	6 (37.5%)	8(50.0%)	.001
	Egresado	2(5.7%)	2(5.7%)	18(51.4%)	13(37.1%)	
El salario	Empleador	0(0.0%)	2 (12.5%)	6 (37.5%)	8(50.0%)	.016
	Egresado	2(5.7%)	12(34.3%)	17(48.6%)	4(11.4%)	
Posición jerárquica	Empleador	2(12.5%)	2(12.5%)	7(43.8%)	5(31.3%)	.019
	Egresado	2(5.7%)	8(22.9%)	24(68.6%)	1(2.9%)	
La posibilidad a responder a problemas de relevancia social	Empleador	2(12.5%)	1 (6.3%)	7(43.0%)	7(43.8%)	.000
	Egresado	2(5.7%)	1(2.9%)	19(54.3%)	13(37.1%)	

Fuente: Elaboró Dr. Felipe Peraza

En todos los aspectos que se preguntaron acerca de las exigencias en el desempeño profesional y cotidiano actual, no se observaron diferencias significativas entre las respuestas del empleador y del egresado; en la mayoría de las preguntas respondieron alrededor del 80% de los empleadores y de los egresados, que el nivel es de exigencia o de

mucha exigencia. Excepto en el Conocimiento de lenguas extranjeras, donde el 37.5% de los empleadores y el 45.5% de los egresados contestaron que no tienen ninguna exigencia; en cuanto, a la habilidad de dirección/coordinación el 22.9% y el 31.1% respondieron que es de poca exigencia y la habilidad para trabajar independientemente donde el 31.3% de cada grupo respondieron que hay poca o ninguna exigencia. Ver Tabla 3.

Tabla 3. Exigencias en el desempeño profesional cotidiano del trabajo actual

Desempeño		Nivel de exigencia				Sig.
		Ninguna exigencia	Poca exigencia	Exigencia	Mucha exigencia	
Conocimientos generales de la disciplina	Empleador	0(0.0%)	2(12.5%)	7 (43.8)	7(43.8%)	.749
	Egresado	1 (2.9%)	2(5.7%)	17(48.6%)	13(37.1%)	
Conocimientos especializados	Empleador	0(0.0%)	5(6.3%)	5(31.3%)	6 (37.5%)	.108
	Egresado	1 (2.9%)	2(5.7%)	16(45.7%)	14(40.0%)	
Conocimientos inter y multidisciplinarios	Empleador	0(0.0%)	3(18.8%)	9(56.3%)	4(25.0%)	.702
	Egresado	1 (2.9%)	3(8.6%)	19(54.3%)	10(28.6%)	
Conocimiento de lenguas extranjeras	Empleador	6(37.5%)	6(37.5%)	3(18.8%)	1(6.3%)	.826
	Egresado	16(45.7%)	12(34.3%)	4 (11.4%)	1 (2.9%)	
Habilidades para el manejo de paquetes computacionales	Empleador	2(12.5%)	1(6.3%)	10(62.5%)	3(18.8%)	.514
	Egresado	2 (5.7%)	7(20.0%)	17(48.6%)	7 (20.0%)	
Razonamiento lógico y analítico	Empleador	0(0.0%)	3(18.8%)	5 (31.3%)	8(50.0%)	.232
	Egresado	1 (2.9%)	1 (2.9%)	15(42.9%)	16(45.7%)	
Habilidad para la aplicación del conocimiento	Empleador	0 (0.0%)	2(12.5%)	4(25.0)	10(62.5)	.726
	Egresado	1(2.9%)	4(11.4%)	12 (34.3)	16(45.7%)	
Habilidad para tomar decisiones	Empleador	1 (6.3%)	1(6.3%)	6 (37.5%)	8(50.0%)	.325
	Egresado	1 (2.9%)	0(0.0%)	19(54.3%)	13(37.1%)	
Habilidad para identificar problemas y encontrar soluciones	Empleador	0(0.0%)	2 (12.5%)	6 (37.5%)	8(50.0%)	.777
	Egresado	1(2.9%)	2 (5.7%)	14(40.0%)	16(45.7%)	
Búsqueda de información pertinente y actualizada.	Empleador	(12.5%)	2(12.5%)	7(43.8%)	5(31.3%)	.082
	Egresado	1(2.9%)	0 (0.0%)	15(42.9%)	17(48.6%)	
Habilidades para procesar y utilizar información.	Empleador	2(12.5%)	1 (6.3%)	7(43.0%)	7(43.8%)	.627
	Egresado	1(2.9%)	1(2.9%)	16(45.7%)	15(42.9%)	
Habilidad para trabajar en equipo	Empleador	1(6.3%)	1(6.3%)	6(37.5%)	8(50.0%)	.829
	Egresado	2(5.7%)	8(22.9%)	18(51.4%)	5(14.3%)	
Habilidad de dirección/coordinación.	Empleador	1 (6.3%)	5(31.3%)	7(43.8%)	3(18.8%)	.912
	Egresado	1 (2.9%)	1(2.9%)	13(37.1%)	18(51.4%)	
Disposición para aprender constantemente	Empleador	1 (6.3%)	2(12.5%)	7(43.8%)	6(37.5%)	.468
	Egresado	2(5.7%)	3(8.6%)	7(20.0%)	20(57.1%)	
Disposición para el manejo de	Empleador	2(12.5%)	3(18.8%)	7(43.8%)	4(25.0%)	.161

riesgo							
	Egresado	2(5.7%)	3(8.6%)	15(42.9%)	13(37.1%)		
Habilidades para las relaciones públicas	Empleador	2(12.5%)	2(12.5%)	6(37.5%)	6(37.5%)	.840	
	Egresado	1(2.9%)	0(0.0%)	13(37.1%)	19(54.3%)		
Habilidades para la comunicación oral, escrita y gráfica	Empleador	1(6.3%)	2(12.5%)	4(25.0%)	9(56.3%)	.168	
	Egresado	1(2.9%)	0(0.0%)	10(28.6%)	22(62.9%)		
Puntualidad	Empleador	0(0.0%)	1(6.3%)	5(31.3%)	10(62.5%)	.461	
	Egresado	2(5.7%)	0(0.0%)	12(34.3%)	19(54.3%)		
Buena presentación	Empleador	1(6.3%)	2(12.5%)	8(50.0%)	5(31.3%)	.105	
	Egresado	1(2.9%)	1(2.9%)	14(40.0%)	17(48.6%)		
Creatividad e innovación	Empleador	1(6.3%)	2(12.5%)	7(43.8%)	6(37.5%)	.511	
	Egresado	1(2.9%)	3(8.6%)	22(62.9%)	7(20.0%)		
Identificación con la empresa/institución.	Empleador	1(6.3%)	2(12.5%)	9(56.3%)	4(25.0%)	.885	
	Egresado	1(2.9%)	5(14.3%)	14(40.0%)	12(34.3%)		
Disposición a la rendición de cuentas y la transparencia.	Empleador	1(6.3%)	1(6.3%)	8(50.0%)	6(37.5%)	.809	
	Egresado	1(2.9%)	4(11.4%)	16(45.7%)	12(34.3%)		
Adaptación a cambios (organizacionales y nuevas tecnologías)	Empleador	1(6.3%)	0(0.0%)	10(62.5%)	5(31.3%)	.441	
	Egresado	1(2.9%)	6(17.1%)	16(45.7%)	10(28.6%)		
Habilidad para trabajar independientemente	Empleador	1(6.3%)	4(25.0%)	7(43.8%)	4(25.0%)	.879	
	Egresado	1(6.3%)	4(25.0%)	7(43.8%)	4(25.0%)		

Fuente: Elaboró Dr. Felipe Peraza

La recomendación del empleador para mejorar el perfil de formación profesional la mayoría considera que se deben ampliar en todas las preguntas; en contenidos teóricos 68.8%, contenidos metodológicos 81.3%, contenidos técnicos 81.3%, prácticas profesionales 87.5%, enseñanza de matemáticas y estadísticas 62.5%, enseñanza de programas de computación 75% y enseñanza de idiomas 56.3%. Ver Tabla 3.

En las recomendaciones para mejorar el perfil de formación profesional se encontraron diferencias significativas entre empleadores y egresados en varias preguntas. En la respuesta de ampliar en contenidos teóricos el 68.8% de los empleadores contra el 17.1% de los egresados ($p=.002$); en contenidos metodológicos y en contenidos técnicos el 81.3% de los empleadores contra 54.3% de los egresados ($p=.069$); prácticas profesionales 87.5% empleadores y 60% egresados ($p=.036$); enseñanza de matemáticas y estadística 62.5% empleadores y 80% egresados ($p=.181$); enseñanza de idiomas 56.3% empleadores y 68.6% egresados ($p=.239$) y en enseñanza de programas de computación 75.0% empleadores y 60% egresado ($p=.591$). Ver Tabla 4.

Tabla 4. Recomendación para mejorar el perfil de formación profesional

Perfil de formación profesional	Sujetos	Recomendación			Sig.
		Ampliar	Mantener	Reducir	
Contenidos teóricos	Empleador	4(68.8%)	4(25.5%)	1(6.3%)	.002
	Egresado	6(17.1%)	25(71.4%)	4(11.4%)	
Contenidos metodológicos	Empleador	13 (81.3%)	3(18.8%)	0 (0.0%)	.069
	Egresado	19 (54.3%)	16(45.7%)	0 (0.0%)	
Contenidos técnicos	Empleador	13(81.3%)	2(12.5%)	1(6.3%)	.005
	Egresado	11(31.4%)	22(62.9%)	2(5.7%)	
Prácticas profesionales	Empleador	14(87.5%)	2(12.5%)	0(0.0%)	.036
	Egresado	21(60.0%)	14(40.0%)	0(0.0%)	
Enseñanza de matemáticas y estadística	Empleador	10(62.5%)	5(31.3%)	1(6.3%)	.181
	Egresado	28(80.0%)	7(20.0%)	0(0.0%)	
Enseñanza de idiomas	Empleador	9(56.3%)	6(37.5%)	1(6.3%)	.239
	Egresado	24(68.6%)	11(31.4%)	0(0.0%)	
Enseñanza de programas de computación	Empleador	12(75.0%)	4(25.0%)	0(0.0%)	.591
	Egresado	21(60.0%)	12(34.3%)	1(2.9%)	

Fuente: Elaboró Dr. Felipe Peraza

RESULTADOS

A través de la opinión de los empleadores y egresados, las instituciones tienen oportunidad de valorar la pertinencia de sus programas y si estos responden a las demandas sociales, culturales y laborales de la sociedad. Los resultados de estas investigaciones son valiosos, ya que son herramientas que aportan elementos para que las instituciones perfeccionen sus programas de estudio y que permitan tomar las mejores decisiones. Las instituciones educativas deben proveer a sus egresados de un conocimiento que les facilite la creación de estrategias para la solución de problemas propios de su contexto (Fajardo, 2016).

De acuerdo a los resultados de esta investigación, la mayoría de los empleadores manifestaron que están satisfechos o totalmente satisfechos con el desempeño laboral de los egresados de la licenciatura en educación especial, sus apreciaciones coinciden de manera significativa con las respuestas del propio egresado. Las diferencias son en el salario percibido. Esto indica que el egresado de esta licenciatura se adapta de manera satisfactoria a su trabajo, pone en práctica los conocimientos adquiridos en la escuela, puede expresar sus propias ideas y se siente profesionalmente reconocido. Esto habla a favor de la pertinencia laboral de la licenciatura (Lugo, 2014).

Aún con estos buenos resultados, los empleadores mencionan que los niveles de exigencia en sus conocimientos y habilidades son de mucha exigencia, lo cual coincide con la opinión de los estudiantes, que refiere a ampliar o mantener el perfil de formación profesional básicamente en todos los factores, es una observación de los empleadores en

especial en los contenidos teóricos, metodológicos, técnicos y profesionales en los cuales discrepa el egresado al opinar la mayoría que solo deben mantenerse.

Estos resultados coinciden con los obtenidos en otras investigaciones, donde observaron que la mayoría de los empleadores se manifiestan satisfechos o totalmente satisfechos sobre el desempeño en el trabajo del egresado, enfatizando que es necesario reforzar en el programa de estudio en las habilidades para el diagnóstico, experimentación, proyección, planeación y evaluación (Huerta, 2007).

Otras de las investigaciones con relación a la formación y desempeño profesional de los egresados, los empleadores consideran que ellos cuentan con las herramientas necesarias para llevar un buen desempeño profesional, por otra parte los egresados opinaron que requieren de otros cursos y/o talleres para desempeñar sus tareas de manera eficaz (Sánchez, 2007).

En cuanto a las mejoras del perfil profesional, los empleadores en la mayoría de los rubros, con un aproximado 89.9% sugieren ampliar y actualizar los contenidos de los planes y programas de la licenciatura de psicología. En lo que se refiere a los egresados, coinciden con los empleadores, excepto con estadística, lenguas extranjeras, entre otros (Huerta, 2007). En otras investigaciones, un gran porcentaje (63.8%) de los empleadores, mencionan que no están satisfechos de los conocimientos adquiridos de los egresados en su formación inicial de su universidad (SGPESI, 2013).

Esta percepción positiva de las investigaciones antes mencionadas en lo general, coincide con los resultados de estudio de los egresados de la Licenciatura en Educación Especial, específicamente de la ENEES, en cuanto a las actividades laborales (Salas, Peraza, 2017). Sin embargo, las demandas sociales, en este caso del punto de vista del empleador y egresado, indican que se requieren estrategias institucionales que incidan en mejorar la formación de sus estudiantes.

CONCLUSIONES

El conocimiento de las opiniones de los egresados y de los empleadores, debe impulsar a la reflexión sobre aquellas necesidades que ni siquiera han sido pensadas por dichos actores. Aun y cuando no se observan grandes brechas en las respuestas del empleador y egresado, las cuales son en general favorables, no obstante, las instituciones educativas superiores deberán dar énfasis en la actualización y transformación de los programas de estudio, a partir de las demandas sociales, culturales, entre otros; lo que permita alcanzar las expectativas de los empleadores, para que al egresado le brinde mejores oportunidades de calidad laboral. Por ello, se requiere dar a conocer a la comunidad los requerimientos y solicitudes en relación con lo que les es conocido y que consideran relevante, según sus criterios.

REFERENCIAS

- ANUIES (1998) *Esquema básico para el seguimiento de egresados*, México.
- ANUIES. *Esquema Básico para Estudios de Egresados en Educación Superior*. En <http://www.anui.es.mx/index1024.html> Revisada el día 10 de octubre del 2003.
- Carmona M. B., González V. S. y Crespo K. S. (2008) *Opinión de los Egresados del Plan de Estudios de la Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza- Universidad Nacional Autónoma de México*. Vol. 28, Revista electrónica trimestral de enfermería global.
- Coronado, H. M y Tapia, N. A. (1996). *Vinculación universidad-sector productivo*. Revista de Comercio Exterior, vol. 46, núm. 10, México: 2-11 (consultado 8/II/2008) en <http://www.ladb.unm.edu>.
- Diario Oficial de la Federación (2017) *Ley General de Educación, Artículo 41 Reformado* 01/06/2016. www.sep.gob.mx
- Fajardo I. A. F. (2016) *Universidad, graduados y empleadores: Relaciones y tensiones*. Repositorio Institucional RIDUM. Universidad de Manizales. <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2572>
- Figuroa., L. Y. (2015). *Satisfacción del Empleador con Relación al Desempeño de los Egresados en la Carrera Profesional de Enfermería de la ULADECH Católica en las Instituciones de Salud de Chimbote*. Escuela Profesional de Enfermería, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica Los Ángeles Chimbote. Chimbote, Perú.
- Frola, P. (2013) *Manual Práctico para el Diseño de Situaciones Didácticas por Competencias*. Frola Educación. Quinta Edición. México. D.F.
- García C. M. (2013) *Opinión de los empleadores respecto al desempeño de los egresados del Plan Único de Especialización de Enfermería de la ENEO*. Revista Enfermería Universitaria 2013.

- Huerta G. González, B. (2007) *Identificación de exigencias profesionales de los egresados de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Sonora desde el enfoque de los empleadores*. Universidad de Sonora
- Jackson, D. (2012). *Business undergraduates' perceptions of their capabilities in employability skills: Implications for industry and higher education*. Industry and Higher Education.
- Kellermann, P. (2007). *Acquired Competences and Job Requirements*. In U. Teichler (Ed.), *Careers of university graduates: views and experiences in comparative perspectives*. The Netherlands: Springer.
- Lugo, T. F. (2014). *Pertinencia de la formación profesional de los egresados de la carrera química farmacéutico biológica de la facultad de estudios superiores Zaragoza*. Tesis. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Universidad Nacional Autónoma de México (Consultado 30/01/2018) en https://www.zaragoza.unam.mx/portal/wp-content/Portal2015/Licenciaturas/qfb/tesis/tesis_lugo_trejo.pdf
- Salas B.M & Peraza, F. (2017) *Situación Laboral de los Egresados de la Licenciatura en Educación Especial*. Escuela Normal de Especialización de Sinaloa.
- Sánchez V. V. (2007) *Evaluación del desempeño profesional de los egresados de la carrera IAH*. Universidad Autónoma Agraria “Antonio Narro” División de ciencias socioeconómicas, Buenavista, Saltillo Coahuila, México. Febrero 2007.
- Secretaría General de Planeación Estudios Institucionales (2013), *Estudio de Satisfacción de Empleadores de los Egresados 2013 – 2014*. Universidad Estatal de Sonora (UES).
- SEP. (2004) *Plan de Estudios, Licenciatura en Educación Especial. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos para las Escuelas Normales*, México, 2004.

SEP. (2018) *Orientaciones Curriculares para la Formación Inicial Plan de Estudios de Inclusión Educativa*. México, 2018.

Stufflebeam, D. L., y A. J. Shinkfield, (1983) *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*, España, 1995, Paidós/M.E.C.

UNESCO, (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheón y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades*. UNDESCO.

Valenti, G. (2003) *Las pistas del seguimiento: el puente necesario entre educación y mercado laboral. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*. FLASCO, MÉXICO.

<https://www.azc.uam.mx/sieeee/seminario/Ponencia006.pdf>

Velde, C. (2009). *Employers' perceptions of graduate competencies and future trends in higher vocational education in China*. Philadelphia: Routledge.

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DE TUTORES

Ana Cecilia Macías Esparza

acmacias@correo.uaa.mx

Teresa de Jesús Cañedo Ortiz

tjcanedo@correo.uaa.mx

Daniel Edudave Muñoz

deudave@correo.uaa.mx

Universidad Autónoma de Aguascalientes

RESUMEN

De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (1998), los programas de tutoría se conciben como alternativas de acción que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes de pregrado y ayuden a

contrarrestar las principales causas de rezago, abandono y baja eficiencia terminal de estos. Para tal fin, una de las tareas del tutor es apoyar en los aspectos cognitivos y afectivos que se involucran en el aprendizaje, detectando oportunamente problemáticas o factores de riesgo tanto de tipo personal como académico.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Sin embargo, a pesar de la existencia de documentos que norman e indican el tipo de acciones que se espera de los tutores, se sabe que la implementación de los programas de tutoría adquiere rasgos diversos en distintos contextos y programas, y no hay definición conceptual suficientemente clara sobre el perfil y funciones del tutor: “En la construcción profesional del profesor tenemos dos perfiles complementarios: el perfil como docente de su materia [...] y el perfil como tutor, cuya construcción profesional, viene dada normalmente a través de la experiencia. La falta de profesionalización en dicho perfil puede poner en riesgo y dificultar su capacidad como educador” (Giner y Puigardeu, 2008, pag. 23).

Las Escuelas Normales (instituciones dedicadas en México a la formación de los profesores de educación básica: preescolar, primaria y secundaria), a partir de la reforma curricular del 2012, han incluido la figura del tutor como un actor que debe brindar apoyo a los estudiantes, siguiendo en buena parte las líneas de acción sugeridas por la ANUIES. La actividad tutorial en las Escuelas Normales:

Tiene como propósito orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, lo mismo que apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje. Asimismo, fomentará su capacidad crítica y rendimiento académico para incidir positivamente en su evolución social y personal. Debe procurar la mejora de las condiciones del aprendizaje del estudiante y, de ser necesario, canalizarlo a las instancias en las que pueda recibir una atención especializada para resolver problemas que pueden interferir en su desarrollo intelectual y/o emocional. (SEP, 2012, p. 24)

En el caso del Centro Regional de Educación Normal del Estado de Aguascalientes (CRENA), institución formadora de profesores para Educación Preescolar, Educación Primaria y Educación Especial, en los últimos años se han implementado distintas acciones tutoriales para brindar apoyo a los estudiantes, particularmente en el desarrollo de hábitos de estudio, pero fue hasta el año 2014 que se elaboró el Programa Institucional de Tutoría (PIT) y el Manual de tutoría, con los cuales se busca establecer lineamientos generales y brindar herramientas de apoyo a los profesores tutores.

De acuerdo con el diagnóstico presentado en el mencionado PIT, se observa la necesidad de mejorar esta función ya que "más del 50% de los tutorados considera entre regular y mala la tutoría que se les ha brindado [...], la mayoría contestó que los tutores no tenían un interés por brindar este servicio, falta de sensibilización de estos, no se les daban las sesiones correspondientes de tutoría y estas sesiones eran pocas durante el semestre" (CRENA, 2014, pág. 11).

Es importante aclarar que en esta institución todos los profesores tienen dentro de sus funciones a la tutoría, correspondiéndoles la atención a un grupo reducido de estudiantes del semestre en el que imparten alguna asignatura. Las características de estos profesores-tutores son muy diversas en cuanto a tipo de contratación, interés y formación para ejercer esta función.

En este proyecto pretendemos atender dos necesidades: por un lado, diseñar y poner a prueba una propuesta formativa para los profesores-tutores, y por otra, realizar la sistematización de esta experiencia educativa en un espacio que permita una continua retroalimentación y una recuperación colectiva y reflexiva de la experiencia, con la mira de su mejoramiento y eventual diseminación en otras Escuelas Normales o IES de la localidad y del país. Consideramos que el Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (M-DECA) propuesto por Guzmán, Marín e Inciarte (2014), por sus características y fundamentos, es una alternativa viable y adecuada tanto para hacer la propuesta formativa como el proceso de sistematización.

En este sentido el objetivo de la investigación fue: Diseñar y validar un programa de formación de competencias tutoriales para profesores de educación superior, siguiendo los lineamientos del M-DECA.

MARCO TEÓRICO

El M-DECA (Guzmán, Marín e Inciarte, 2014) es una propuesta para la formación y evaluación de docentes de educación superior planteada desde la perspectiva del desarrollo y evaluación de competencias docentes, que cuenta con cuatro componentes: *conceptual, de formación, de evaluación, y de investigación*. El modelo hace referencia a un proceso cíclico en donde todos los componentes están en continua relación.

El *componente conceptual* es en el que se sientan las bases que dan coherencia y estructura a los componentes restantes. Este componente parte de la perspectiva de alineación constructiva de Biggs (2005), en la que se hace explícito el vínculo entre formación y evaluación; su interés principal es brindar elementos suficientes que permitan la traducción del concepto de competencia en prácticas educativas transformadas y transformadoras. En palabras de Guzmán, Marín e Inciarte (2014), "con el M-DECA consideramos que el momento actual exige llevar a buen puerto prácticas educativas comprometidas y coherentes con el concepto de competencia, que mejor expresen la búsqueda de la transformación educativa" (pág. 27).

El *componente formativo* hace referencia al desarrollo de competencias. En el entendido de que en el caso de la mayoría de los profesores de educación superior su formación inicial no es para la docencia y considerando que las competencias se desarrollan en la cotidianidad, mediante los desempeños que se dan al enfrentar situaciones diversas y complejas, se propone

Un paradigma basado en la indagación, articulado con el modelo y las estrategias orientadas a aprender con otros. Pensando que ambas perspectivas deban desarrollarse preferentemente en un ambiente de confrontación y debate de las ideas, que contribuyan a que el docente reflexione, enfrente sus contradicciones, resuelva sus problemas de manera crítica y adquiera niveles óptimos de autonomía. (Guzmán, Marín e Inciarte, 2014, pag. 32)

El programa de formación propuesto por el M-DECA se estructura en módulos, cada uno compuesto por Objetos de Estudio (OE) para los cuales se diseñan secuencias didácticas que a su vez incluyen un dispositivo de formación y un dispositivo de evaluación. El dispositivo de formación se basa en los principios de la Pedagogía de la Integración y plantea como punto inicial una situación problema que desencadena la reflexión del profesor. El dispositivo de evaluación se establece desde la concepción y con las estrategias propias de la evaluación auténtica. Dos estrategias básicas para la formación son la reflexión y el trabajo colaborativo por medio de tríadas.

El *componente de evaluación* proporciona los fundamentos y criterios para, como su nombre indica, evaluar el desarrollo de competencias docentes, mismos que se traducen en dispositivos de evaluación. La perspectiva que se retoma es la de evaluación auténtica que se "equipara a evaluar el proceso de ejecución y el realismo de la tarea que se propone"

(Guzmán, Marín e Inciarte, 2014, pág. 45). En correspondencia con esta perspectiva, durante el proceso formativo del M-DECA se evalúan desempeños y producciones, pues se considera que a partir de ellos se puede inferir la competencia.

El componente investigativo incluye las estrategias orientadas a la validación del modelo; así como los métodos y técnicas que sustentan la evaluación de las acciones formativas que el modelo emprende en los programas de formación en que se apoya. (Guzmán, Marín e Inciarte, 2014, pág. 51)

Consideramos que la Sistematización de Experiencias Educativas (SEE), como enfoque de investigación y como recurso para la definición y conducción de proyectos educativos, es una alternativa para guiar y dar forma al componente investigativo del M-DECA. La sistematización de experiencias cuenta con una larga trayectoria de más de treinta años en América Latina y representa un abanico metodológico muy rico y variado, generado a partir de experiencias de educación popular, educación para adultos, propuestas de intervención social, entre otros.

METODOLOGÍA

De acuerdo con Barbosa-Chacón, Barbosa y Rodríguez (2015):

La Sistematización de Experiencias es entendida como una apuesta de recuperación, análisis y apropiación de prácticas educativas que, al relacionar sistemática e históricamente sus elementos teóricos y prácticos, facilita la comprensión y explicación del sentido, las lógicas y los problemas que presentan. (p. 132)

La SEE en el marco del M-DECA está dirigida a dar cuenta del proceso formativo, recuperando, construyendo y reconstruyendo el sentido y significado de las prácticas, tanto en la etapa de formación de los profesores como en el momento de la implementación de sus propuestas educativas (PAT) con sus alumnos. Se comparte la visión de Cendales (2004), quien nos dice:

La sistematización busca generar espacios de inclusión; espacios de reconocimiento e interlocución entre diferentes actores(as) del proceso; complejizar la lectura de la realidad y potenciar las capacidades investigativas y pedagógicas, conceptuales y metodológicas de las personas, las organizaciones e instituciones involucradas. (p. 93)

El proceso de SEE implica un proceso metodológico meticuloso y múltiple. Este proceso requiere del registro de información de distinta naturaleza y procedente de diferentes fuentes, a partir de la cual se conforma una interpretación y reinterpretación de una realidad, en un análisis y reflexión permanentes. El proceso de SEE inicia desde el momento que se plantea una propuesta para la formación docente y la acompaña hasta su cierre y en este estudio se retoman las propuestas de evaluación de programas de Álvarez, García, Gil,

Martínez, Romero & Rodríguez (2002); Chacón, Holgado, López & Sanduvete (2006) y Tejada, Ferrández, Jurado, Mas, Navío & Ruiz (2008) para determinar las siguientes categorías de análisis y sistematización:

- Necesidades: Se debe realizar una evaluación cuidadosa para identificar y priorizar las necesidades que se están presentando y que pueden ser atendidas por un programa educativo.
- Diseño: Hace referencia al análisis de la propuesta del programa de formación; básicamente, se valora su calidad técnica, la adecuación de las metas y objetivos de las acciones formativas a las necesidades de los destinatarios y la idoneidad de los medios e instrumentos a utilizar.
- Implementación: Se efectúa a través de una estrategia metodológica de retroalimentación continua, entendida como la información proveniente de los involucrados en la acción formativa para informar de los aspectos clave en su desarrollo que optimicen los resultados.
- Resultados de aprendizaje: Determina el grado en que los participantes cambian actitudes, amplían conocimientos y/o mejoran habilidades como consecuencia de asistir a la acción formativa.
- Satisfacción de los participantes: Consiste en recabar información sobre las impresiones y percepciones de los participantes en una acción formativa, estableciendo en qué medida les ha gustado y cómo consideran que la formación puede resultarles útil.
- Transferencia: Valora la puesta en práctica de los conocimientos y habilidades desarrolladas en una acción formativa.
- Impacto: Valorar los efectos producidos por la acción formativa en el contexto al que pertenecen los participantes.

En línea con lo anterior es importante señalar que para la ponencia que se está presentado, sólo se tomarán como criterios a mencionar la implementación de la adaptación del M-DECA, en dos momentos, una del 17 de agosto al 5 de octubre de 2016 y la otra del 3 de marzo al 5 de mayo de 2017.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

El programa para la formación y actualización de profesores-tutores diseñado e implementado abarcó tres principales actividades: diseño, validación e implementación de la propuesta. De marzo a junio de 2016 se trabajó en el diseño curricular y el planteamiento

teórico-metodológico del programa centrado en las acciones tutoriales del profesor del nivel superior. El diseño de cada una de estas actividades de aprendizaje siguió tres momentos: trabajo individual (a partir de una situación problema), trabajo en tríadas y trabajo grupal, y se prioriza en cada uno de ellos la recuperación y análisis de la experiencia como tutor y la construcción colaborativa de aprendizajes. Los registros que dan evidencia de esta actividad son el registro de la experiencia de los profesores formadores en la plataforma Moodle así como las evidencias electrónicas en el grupo de Facebook creado como apoyo para el diseño. La validación de la propuesta se hizo a través de un grupo focal con expertos en julio de 2016 y la implementación del curso-taller para tutores se desarrolló en dos emisiones, la primera de agosto a octubre de 2016 y la segunda de marzo a mayo de 2017.

Sobre la implementación de la adaptación del M-DECA, se puede rescatar que se llevó a cabo en dos momentos con grupos diferentes. La primera emisión del curso tuvo verificativo del 17 de agosto al 5 de octubre de 2016, y participaron 13 profesores en función de tutoría del CRENA, de los cuales 10 terminaron satisfactoriamente el programa formativo; la segunda emisión fue del 3 de marzo al 5 de mayo de 2017, iniciaron 13 profesores tutores y terminaron 9. La participación de los profesores en el curso fue por invitación directa de las autoridades del CRENA.

En ambos casos la primera sesión fue presencial en las instalaciones del CRENA y estuvo centrada en explicar la propuesta curricular del programa, los objetivos, la manera de trabajar, la organización de los profesores en tríadas (aunque hubo algunos equipos de 4), así como aclarar las posibles dudas surgidas en los participantes; la diferencia entre las dos emisiones, fue que en la primera se trabajó el primer Objeto de estudio de Módulo 1, y en la segunda, por requerimientos de tiempo, se revisaron los dos objetos de estudio correspondientes a dicho módulo.

Los fundamentos del M-DECA nos remiten a la investigación acción, al aprendizaje colaborativo, y a la práctica reflexiva y transformadora (Guzmán, Marín e Inciarte, 2014). Una de las principales preocupaciones cuando se decidió hacer una adaptación del modelo a la formación de tutores fue precisamente conservar esta esencia, partir de la experiencia que los profesores-tutores ya tenían para reflexionar sobre ella, compartirla, enriquecerla y transformarla. Se pueden ver ejemplos de esto a continuación:

“Entre los integrantes de la tríada coincidimos en la descripción de los instrumentos que utilizamos para evaluar la acción tutorial, el momento de la intervención en que se aplican y la factibilidad de ser auténtica o no, datos que quedaron registrados en un esquema”. (Ana Rosa, U3 OE1, 22 de sep. 2016)

En este tenor se pudo observar que el uso de foros para compartir los productos de cada tríada facilitó la socialización de experiencias, el reconocimiento a la labor que se realiza como tutores y el enriquecimiento de las diferentes propuestas, tal como se evidencia en la siguiente viñeta:

“Angélica y Noé: Su puntual entrega permite comentar acerca de la riqueza notoria en su PAT. Es significativa la concordancia en las fases de construcción; asimismo, en los elementos que las integran, evidencia sistematicidad e intencionalidad; en contraste, se infiere flexibilidad en lo planificado. Se descubre, además, el predominio del enfoque humanista que le otorga un valor agregado” (Mtra. Ana Rosa, comunicación en foro, 8 de septiembre de 2016).

RESULTADOS

Entre los principales resultados se rescata que la adaptación del M-DECA resultó idónea con relación a los aprendizajes, de estos, se puede comentar que, de acuerdo con los resultados y evidencias de las dos emisiones del curso, se puede decir que hay indicio de que se lograron las competencias esperadas. Respecto a la primera competencia, el Módulo 1 fue básico para propiciar la reflexión de los profesores sobre su función como tutores; el uso de casos resultó particularmente significativo, pues les permitió identificarse y favoreció la discusión sobre las tareas que corresponden a los tutores, además de que los llevó a hacer explícitos sus conocimientos sobre las características de los estudiantes. Uno de los participantes señala:

“Es claro que Paula¹ necesitará incursionar al menos en tres ámbitos: capacitación, experiencia personal y trabajo colegiado, para desarrollar diferentes competencias como tutora, además de que deberá encontrar un punto firme de partida en un Programa Institucional de Tutoría que le dé cauce a todas las actividades que desarrolle como tal” (Sesión presencial, 17 de agosto de 2016).

Los temas que resultaron más relevantes y novedosos para resolver esta necesidad manifiesta fueron las herramientas, tanto web como tradicionales, que se abordaron en el Módulo 2, así como la evaluación de la acción tutorial, tema revisado en el Módulo 3, ya que en palabras de la profesora Angélica en la sesión de cierre "nunca habíamos evaluado la tutoría" ya que, si bien varios de los profesores son conocedores del tema, no se habían precisado sus posibles usos en la acción tutorial.

"Muchas gracias Ana Rosa por compartir sus reflexiones con relación a su plan de acción tutorial, efectivamente un aspecto que es necesario tomar en cuenta al iniciar el trabajo tutorial con un nuevo grupo de alumnos es el de incorporar la evaluación diagnóstica como una actividad permanente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Planificar la evaluación diagnóstica construyendo variedad de herramientas que impliquen favorecer la autorregulación del aprendizaje y la retroalimentación formal e informal mediante tareas complejas de altas demandas cognitivas". (Mtra. Angélica, comentario en foro, 2 de septiembre de 2016)

¹ Nombre utilizado en el caso analizado.

"Buen día compañeros, nos pareció interesante el aspecto de la autoevaluación, coincidimos que es una manera en la que los alumnos tomen conciencia de las acciones que ellos llevaron a cabo durante las sesiones de tutoría llegando a una metacognición" (Mtra. Erika, comentario en foro 22 de septiembre de 2016)

Lo anterior en línea con la evaluación formativa que se realizó permite ver con claridad y por ende señalar los aprendizajes obtenidos por los tutores formados, empero, un aspecto de suma importancia que también debe presentarse es el de la satisfacción que los tutores reconocen. Para ello se diseñó un cuestionario de preguntas abiertas en donde se les pedía su opinión sobre los temas y materiales, tipo de actividades y organización de las mismas, modalidad del curso, atención y seguimiento por parte de los coordinadores y valoración general del curso. El cuestionario fue aplicado en la sesión final de cada emisión del curso y fue contestada por 16 de los 19 profesores que concluyeron el programa.

En general el grado de satisfacción manifestado por los dos grupos fue alto. Con respecto a los temas y materiales fueron considerados pertinentes, enfocados al objetivo del curso y suficientes para generar nuevos conocimientos.

"Los temas abordados permitieron enriquecer los conocimientos de los participantes. Los materiales utilizados fueron pertinentes y adecuados a la temática" (C6)

"Fueron oportunos, acordes y asertivos, pues favorecieron la adquisición de nuevos conocimientos" (C7)

"Me pareció excelente, todo muy útil y enriquecedor, complementé mis conocimientos" (C14).

Vinculado con lo anterior, al ser cuestionados sobre la modalidad en la que se desarrolló el curso, a los usuarios les pareció práctica y atinada pues facilitó la organización del tiempo, sin embargo, consideraron que, para favorecer el trabajo colaborativo, así como para revisar avances, eran necesarias más sesiones presenciales, por lo menos una intermedia.

Por ello, es importante señalar que en este punto hubo una clara diferencia en la opinión de los grupos atendidos, pues mientras el primer grupo valoró muy favorablemente la modalidad e incluso algunos de sus integrantes la consideraron una oportunidad de aprendizaje como se muestra en la siguiente respuesta: "estuvo fenomenal, pues permitió conocer más a mis colegas y desempolvar mis habilidades tecnológicas" (C7); en el segundo grupo 4 de los 7 profesores que contestaron el cuestionario sugieren más sesiones presenciales, e incluso uno de ellos señala explícitamente lo siguiente: "No fue suficiente, me gustaría que fuera presencial" (C10). Este resultado podría estar vinculado con el periodo en que se hizo la implementación, pero también con las características propias de los profesores formados, de cualquier manera, es un punto que deberá considerarse para futuras emisiones del curso.

Finalmente, un aspecto muy bien valorado por los profesores-tutores fue la atención y seguimiento brindado por los responsables de la implementación del curso como se puede ver en los siguientes comentarios vertidos en el cuestionario aplicado en la sesión final:

"Excelente atención de la Mtra. Tere, mostró una invaluable disposición para contestar y resolver todas las dudas planteadas" (C1)

"Adecuada, oportuna y sistemática, las devoluciones fueron precisas, así como las sugerencias de mejora" (C2).

"Muy oportunos y adecuados sus comentarios sobre la retroalimentación" (C15)

Se debe señalar que este aspecto se cuidó especialmente por los profesores a cargo del curso, pues aunque las tríadas se repartieron para el seguimiento y revisión, de manera previa se acordó el tipo de retroalimentación que se haría, además se especificó que cuando se presentaron situaciones inesperadas se discutían para llegar a una solución común.

Así pues, en general los profesores se mostraron satisfechos con la organización y desarrollo del taller, siendo las áreas de mejora la modalidad y el tiempo disponible para realizar las tareas en equipo, en tanto que, en opinión de los profesores, las fortalezas del curso fueron las actividades propuestas, temas, materiales y tipo de retroalimentación brindada, lo cual permitió atender la necesidad formativa de los tutores (de la cual se habló en un apartado anterior), como se observa en los siguientes comentarios de valoración general del curso:

"Me pareció muy valioso para la mejora y transformación de mi práctica profesional, en especial el diseño y aplicación del PAT" (C2).

"Muy acertado, de gran apoyo para la realización del PAT" (C15)

CONCLUSIONES

A partir de los resultados presentados se puede concluir que, aun cuando hay aspectos a mejorar, se logró adaptar de manera satisfactoria el M-DECA a la formación de tutores, ya que hay evidencias del desarrollo de las competencias tutoriales propuestas, resultando particularmente significativos los aprendizajes sobre el uso de herramientas web y de técnicas de evaluación auténtica.

Un hallazgo importante es la dificultad que encuentran varios de los profesores para transferir los aprendizajes a su práctica cotidiana, ya que las condiciones que tienen, particularmente la falta de tiempo, impiden diseñar e implementar acciones que incluyan los nuevos conocimientos y habilidades aprendidas. Es importante considerar este aspecto para que en futuras experiencias trabajen de manera conjunta formadores y autoridades de la

institución para garantizar las condiciones mínimas necesarias para lograr una verdadera transformación de la acción tutorial.

Finalmente debe resaltarse que los resultados positivos se lograron gracias al compromiso tanto de los profesores-tutores participantes, como de las autoridades del CRENA, quienes demostraron interés y dedicación respecto a la acción tutorial, pero surge la duda de si este proceso formativo impactará en la situación de los alumnos, favoreciendo una formación más equitativa y pertinente, y si tendría resultados similares con profesores con un perfil y contexto diferente.

REFERENCIAS

- ANUIES (1998). Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. 2ª. Ed. México: ANUIES.
- Barbosa, J.W.; Barbosa, J.C.; Rodríguez, M. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas. Una mirada “desde” y “para” el contexto de la formación universitaria. *Perfiles Educativos*, 37 (149), 130-149
- Biggs, J. (2005) *Calidad del aprendizaje universitario*, España: Narcea Ediciones
- Cendales, L. (2004) *Metodología de la Sistematización. Una construcción colectiva, en Dimensión Educativa, Sistematización de Experiencias. Propuestas y Debates, Aportes No. 57, Colombia (pp. 92-113)*
- CRENA (2014) *Programa Institucional de Tutoría*. Aguascalientes: CRENA.
- Giner, A. y Puigardeu, O. (2008). *La tutoría y el tutor. Estrategias para su práctica*. Barcelona: ICE-UB, Horsori Editorial.
- Guzmán, I., Marín R. & Inciarte A. (2014). *Innovar para transformar la docencia universitaria. Un modelo para la formación de competencias*. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia y ReDECA
- Moreno, T. (2011). El profesor-tutor universitario en el contexto de la sociedad del conocimiento. En Ducoing, P. (Coord.), *Tutoría y mediación I*. México: UNAM- ISUE.
- SEP (2012) Acuerdo No. 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria, México: Diario Oficial de la Federación. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, publicado el 20 de agosto de 2012

REFLEXIÓN DEL PROFESOR SOBRE SU PRÁCTICA QUE SUBYACE AL ENSEÑAR MATEMÁTICAS

David Alfonso Páez

dapaez@correo.uaa.mx

Daniel Eudave Muñoz

deudave@correo.uaa.mx

Teresa de Jesús Cañedo Ortiz

tjcanedo@correo.uaa.mx

CONACyT-Universidad Autónoma de Aguascalientes

RESUMEN

El presente documento tiene como objetivo dar cuenta de la reflexión como un medio para que el profesor que imparte matemáticas en educación básica analice aspectos puntuales de su práctica, con miras de aprender de ellas y mejorarla en un futuro próximo. La discusión toma como marco de referencia el concepto de reflexión-en-acción. Asimismo, se hace sugiere el uso de videos y comunidades de práctica como recursos para la reflexión. De acuerdo con las conclusiones, se considera que es necesario propuestas de

intervención en cuales retomen la realidad del salón de clases con la finalidad de que el profesor tome conciencia de sus prácticas, y con el apoyo de experto determine qué aspectos de ésta requiere mejorar de modo que, en un futuro próximo, impacte de mejor manera en el desempeño de sus estudiantes en la asignatura de matemáticas.

PALABRAS CLAVE: Reflexión, práctica docente, matemáticas, profesor, enseñanza.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En las últimas dos décadas se le ha dado mayor atención a la práctica del profesor, de los diferentes niveles educativos, dado su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como en el desempeño de los estudiantes (Sfard, 2005). En el contexto de las matemáticas, tal interés se refleja en la necesidad de tener una enseñanza de mejor calidad (Adler et al., 2005), la cual en su mayoría depende del profesor; por su parte, la National Council of Teachers of Mathematics (2014), NCTM, menciona que la enseñanza de las

matemáticas requiere de profesores que tengan una comprensión del conocimiento disciplinar y habilidades para lograr una enseñanza más efectiva en el desarrollo de ese aprendizaje. Lo anterior lleva a plantear qué debe entonces saber y hacer el docente en su práctica cotidiana, y cómo la comunidad de investigadores le puede ayudar para ello (Adler et al., 2005).

MARCO TEÓRICO

Una forma de apoyar al profesor es diseñar e involucrarlo en actividades de investigación de tipo colaborativo, donde tenga la oportunidad de analizar su práctica docente o la de otros colegas, de modo que reflexione “de manera crítica y sistemática” sobre lo que hace y dice en el salón de clase (Adler et al., 2005, p. 372). En relación con esto, Artzt y Armour-Thomas (1999) manifiestan la importancia de la reflexión como un medio para que profesor mejore su práctica docente.

En matemáticas se requieren investigaciones y acciones sobre el profesor que contribuyan a reducir brechas en el aprendizaje de los estudiantes, principalmente, en educación básica. Una de ellas es implementar programas de intervención centrados en promover una reflexión (Martínez-Rizo, 2012, 2013) que retome, por ejemplo, los recursos que usa el profesor para enseñar matemáticas (Gueudet & Trouche, 2010), lo que hace ante las posibles dificultades conceptuales o epistemológicas en sus alumnos, el interés por mejorar su desempeño académico, entre otros. Se requieren propuestas de intervención y trabajo colaborativo que estén al alcance del profesor y que le permitan transformar o mejorar su práctica de enseñanza. En relación con lo precedente, Martínez-Rizo (2012) menciona que los programas de actualización no pueden consistir sólo en cursos o talleres breves, esporádicos, superficiales y alejados de la realidad dada en un aula; por su parte, en el ámbito de la educación matemática, para Sfard (2005) se necesitan proyectos donde se haga trabajo colaborativo entre expertos (e.g., investigadores) y profesores interesados en un mismo fin, donde se les acompañe a éstos últimos a reflexionar acerca de lo que hacen y dicen en la clase de matemáticas.

Aunque hay una gran preocupación por la actualización del profesor, muchos de los programas de intervención requieren de una relación directa entre el currículo y la enseñanza real que acontece en el aula. Son programas no acumulativos entre ellos y ajenos o alejados de la realidad que sucede en el salón de clases, además, los temas que imparten suelen estar desvinculados entre sí y no van más allá de sólo actividades de actualización de conocimientos y habilidades, esperando que con ello los profesores mejoren su quehacer y construyan conocimiento (Martínez-Rizo, 2013). Faltan propuestas donde la reflexión sea un medio importante para que el profesor en matemáticas, al tomar como eje de partida la realidad del aula, analice y transforme su práctica en miras de contribuir a la calidad del aprendizaje de los estudiantes (Adler et al., 2005; Sfard, 2005).

Práctica reflexiva del docente en Matemáticas

La reflexión, como una estrategia de intervención, puede contribuir a que el profesor tome conciencia de su práctica o la de otros colegas, aprenda de ella y la transforme. En educación matemática, la reflexión es un tema que ha ganado una considerable atención en las últimas tres décadas, aun cuando a principios del siglo pasado ya se empezaba a discutir por autores ajenos a ese contexto (Dewey, 1933, Schön, 1983).

Para Schön (1983), el conocimiento del profesional está inmerso en las acciones que forman parte de su práctica, de modo que al observar y reflexionar sobre esas acciones es posible identificar el conocimiento en ella. Este autor afirma que: “nuestro conocimiento es de ordinario tácito, está implícito en nuestros patrones de acción [...], [y] la vida cotidiana del profesional depende del conocimiento en la acción” (1987, pp. 55-56). El profesor en matemáticas, al igual que cualquier otro profesional, tiene la capacidad de reflexionar sobre las acciones relacionadas con su práctica docente. La reflexión se da sobre las acciones efectuadas por el propio profesor y surge cuando a éste se le presentan situaciones que no le son familiares, aun cuando se pueda estar en una situación rutinaria. Al respecto, Schön (1983) menciona que “estimulados por la sorpresa, los profesionales vuelven el pensamiento a la acción [realizada] y a la complejidad que está implícita en [ella]” (p. 56).

Una situación no familiar se vuelve conflictiva o confusa cuando el profesor recurre a sus conocimientos, matemáticos y didácticos, disponibles para afrontarla, pero su implementación resulta problemática. Este tipo de situación tiene que ver con la práctica del profesional y “caracterizada... por la incertidumbre, el desorden y la indeterminación” (Schön, 1983, p. 26), de tal forma que llevan al docente a “replantearse su conocimiento en la acción” (Schön, 1987, p. 44). La reflexión implica que el profesor tome conciencia y analice por qué ese conocimiento lo llevó a tal resultado, y está centrada en tres aspectos: los resultados de la acción, la acción misma y el conocimiento implícito en esa acción. Asimismo, este tipo de reflexión se puede dar en dos momentos:

Podemos reflexionar *sobre* la acción, retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción pudo haber contribuido a un resultado inesperado. Podemos hacer así una vez que el hecho se ha producido, ya tranquilamente, o podemos realizar una pausa en medio de la acción [...]. En cualquier caso, nuestra reflexión carece de una conexión directa con la acción presente. De un modo alternativo, podemos reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla. En una *acción-presente* –en un período, variable según el contexto, durante el que podemos todavía marcar una diferencia con la situación que tenemos entre manos– nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo, mientras lo estamos haciendo. Diré que, en casos como éste, estamos reflexionando-*en*-acción. (Schön, 1983, p. 26)

Durante la acción, al reflexionar, el profesor no sólo piensa en hacer, sino que también en lo que va haciendo: pensar en hacer algo mientras lo hace. En cambio, después de la

acción, el profesor –libre de las restricciones y exigencias de la situación inesperada, puede tomar consciencia de manera sistemática de sus herramientas conceptuales y estrategias de análisis para comprender y evaluar sus acciones empleadas. El reflexionar implica focalizar la atención en la acción efectuada, lo cual genera una nueva comprensión sobre la situación inesperada o situaciones vividas. Así, la reflexión da lugar a la experimentación *in situ* y el profesor se convierte en un “investigador dentro de su [...] práctica” (1983, p. 262), pues construye y prueba nuevas acciones con las cuales explorar la situación inesperada, verifica su comprensión o afirma los pasos que efectuó para lograr que la situación mejore.

En la formación y actualización docente, la reflexión es una componente esencial para construir aprendizaje relacionado con la didáctica de las matemáticas. El docente no sólo puede emerger y “criticar” su conocimiento, sino también darles sentido a situaciones únicas o de incertidumbre para él. La reflexión tiene una función crítica y permite analizar el conocimiento en la acción, lleva al profesional a pensar de manera crítica sobre el conocimiento que lo condujo a la situación inesperada. Como menciona Schön: “la crítica y la reestructuración del conocimiento en la acción pueden fundirse en un solo proceso” (1987, pp. 38-39).

La reflexión contribuye a que el profesor reaccione de manera correcta ante determinadas situaciones; él es capaz de investigar, experimentar, innovar y dar respuestas acertadas y pertinentes ante situaciones de incertidumbre. Sin embargo, los resultados que se obtienen, como producto de una reflexión, se ven reflejados en acciones posteriores. Para Schön:

Normalmente, la reflexión sobre el conocimiento en la acción se acompaña de la reflexión sobre las cosas que están a la mano. Hay algún misterioso [...] o interesante fenómeno con el cual el individuo está tratando de entenderse. Cuando trata de darle sentido, también reflexiona sobre las comprensiones que han estado implícitas en su acción, comprensiones que hacen emerger, critica, reestructura y encarna en una acción adicional. Es este proceso completo de reflexión desde la acción que resulta central para el «arte» mediante el cual los profesionales algunas veces reaccionan bien en situaciones de incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores. (1983, p. 56)

En el contexto de la educación, la reflexión es definida como un proceso de búsqueda de conocimiento por parte del profesor ante una situación problemática. A través de esta búsqueda surge el conocimiento necesario para dar solución a esa situación (Gilbert, 1994). La reflexión, en este sentido, contribuye a que el profesor mejore su práctica. Al respecto, ella menciona:

La *reflexión-en-acción* ocurre cuando surgen nuevas situaciones en donde el conocimiento que, en ese momento, posee un profesional [...] no es apropiado para [resolver] la situación. Se trata de reflexionar sobre el ‘conocimiento-en-acción’. La ‘reflexión-en-acción’ es un proceso en donde el ‘conocimiento-en-acción’ hasta ahora

dado por sentado es críticamente analizado, reformulado y probado mediante la acción adicional. Se trata de un proceso de *investigación* mediante el cual el desarrollo [surgimiento] del conocimiento profesional y la mejora de la práctica ocurren al mismo tiempo. (p. 516, cursivas y comillas sencillas en el original)

Por lo tanto, el profesor es capaces de investigar, experimentar, innovar y dar respuestas acertadas y pertinentes ante situaciones de incertidumbre; sin embargo, se requiere que disponga de un gran apoyo en el proceso de reflexión. El trabajo de Schön (1983, 1987), dejan abierta la cuestión de si el profesor debe o no convertirse en un practicante reflexivo y, de ser así, cómo lograrlo. El profesor debe tener la actitud de escuchar más de una opinión, de prestar atención a las posibles alternativas de solución o de reconocer sus posibles errores, además, tener la voluntad de adoptar las consecuencias que se desprende razonablemente de cualquier posición asumida por él.

Para el desarrollo profesional docente, la práctica reflexiva debe ser dada desde la formación inicial del profesor. Para Perrenoud (2004), las instituciones educativas deben generar espacio para desarrollar este tipo de práctica en los futuros profesores o profesores en servicio. La práctica reflexiva es fundamental en la profesionalización del docente y para llevar a cabo es necesario tener claro sobre y cómo el profesor debe reflexionar.

La reflexión se adquiere mediante la práctica y para desarrollarla en el profesor de matemáticas significa hacer de ésta una rutina a través de cursos, talleres, entro otros, donde se dé el espacio y el habito de dudar, sorprenderse, plantearse, leer, transcribir determinadas reflexiones, discutir, reflexionar en voz alta, etcétera. Asimismo, se requieren propuestas y estrategias en las que se analicen problemas profesionales, estudios de caso o de historias de vida, o de propuestas orientadas hacia la metodología de la observación y de la investigación.

Para el desarrollo de la práctica reflexiva en el profesor, los expertos también tienen el desafío de animar discusiones sobre el sentido y finalidades de la escuela, y las limitaciones a las que se enfrenta el profesor; promover una reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje donde se busca discutir las posibles contradicciones de enseñar para ir más allá de la práctica y de la experiencia.

METODOLOGÍA

La reflexión en la práctica es un proceso extraordinario, debido a su inmediata relevancia para la acción; para ello, el profesor debe contar con un gran apoyo (Gilbert, 1994). La reflexión es un medio para ayudar al docente a explorar, evaluar y mejorar características puntuales de práctica docente. Como características, la reflexión es productiva en el sentido de promover en el profesor un aprendizaje sobre la enseñanza efectuada por él en el aula, su conocimiento y contenido matemático asignatura (Davis, 2006). Lo que la hace productiva,

más que una acción descriptiva, es el análisis sobre la enseñanza y la integración de nuevo conocimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, como parte de esa característica, le permitirle al profesor relacionar, indagar, analizar, cuestionar y monitorear sus conocimientos y creencias inmersos en su práctica (Champman, 2008).

A través de la reflexión el profesor puede analizar características puntuales de su práctica y transformarla. Diversas investigaciones plantean la práctica reflexiva como un medio para el desarrollo profesional del docente; sin embargo, el conocimiento o el aprendizaje logrados de ella pueden llevar tiempo, aun cuando se pueden obtener cambios significativos en la práctica.

Diversos investigadores (McDuffie, 2004) plantean que el profesor es más eficiente en el proceso de enseñanza cuando reflexiona sobre sus acciones, pues al observar de manera crítica lo que ha ocurrido en su práctica planifica su práctica futura (Jaworki, 2003). La reflexión lo conduce a una mayor conciencia de los problemas, de tal forma que al momento de tener que elegir y tomar una decisión en el aula, el docente es capaz de tomar las decisiones adecuadas en un momento de la acción.

La reflexión como un proceso meta-cognitivo, le permite al profesor mira hacia atrás en el contexto del pasado y presente (Champman, 2008). En este sentido, un profesor que incorpora el proceso de reflexión como parte de su práctica puede aprender de su experiencia, y esa incorporación implica que él sea capaz de “mirar hacia atrás sobre su enseñanza y sus consecuencias” (p. 44), se refiere a reconocer el pasado en el presente: “es una introspección, examinar las propias experiencias recordadas y/o experiencias anticipadas, no exclusivamente mirar hacia atrás en el tiempo. Mirar hacia atrás en el sentido reflexivo es obtener cierta distancia reflexiva para comprender mejor el significado de la experiencia vivida, relacionando hacia dentro de uno y hacia el exterior” (Conway, 2001, p. 90).

Al respecto, en la investigación de Artzt y Armour-Thomas (1999) se propone un modelo para guiar la reflexión de varios profesores de matemáticas y consiste en actividades de reflexión y análisis del conocimiento y la práctica llevada a cabo antes, durante y después de enseñar a los alumnos diferentes contenidos matemáticos. Los profesores al reflexionar sobre su práctica admitieron se dieron cuenta de tener “un conocimiento insuficiente o superficial” sobre su didáctica y los contenidos matemáticos trabajados en ese momento con los alumnos (p. 225). En uno de sus trabajos de investigación, Parada y Pluvinage (2014) proponen un modelo en el cual consideran tres procesos de reflexión (para-la acción, en-la acción y sobre-la acción), y cuyo objetivo es ayudar a los profesores a reflexionar sobre la actividad matemática que promueven en los alumnos de nivel básico. Como puede observarse, este modelo contiene puntos de coincidencia con el de Artzt y Armour-Thomas (1999).

De igual manera, existen investigaciones en las cuales se considera que el proceso reflexión del profesor es sobre sus acciones llevadas a cabo [práctica docente]. Al respecto,

Rodgers (2002) afirma que este tipo de reflexión está centrado sobre situaciones y acciones que le son problemáticas al profesor con la finalidad de analizarlas y darles solución. Por su parte, García et al. (2006) encontraron que en la reflexión sobre la acción el profesor –libre de restricciones y exigencias que demanda la situación inesperada– puede usar sus herramientas conceptuales y estrategias de análisis para comprender y evaluar sus acciones pasadas.

La reflexión sobre la acción es un componente esencial del proceso de aprendizaje que constituye a la formación profesional del profesor de matemáticas. García et al. (2006) aseguran que los investigadores pueden analizar y comprender los conocimientos del profesor mediante la reflexión que éste hace sobre situaciones de enseñanza o sobre su práctica docente.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

El análisis de video-grabaciones de clases es un recurso para promover, en los profesores, la reflexión tanto de su práctica como la de otros docentes. Al respecto, en la investigación de Parada y Pluinage (2014) los videos se consideraron como instrumento fundamental para que el profesor reflexionara sobre su práctica efectuada en clase; en particular, en situaciones que cambiaron el curso de la actividad desarrollada en el aula de acuerdo con lo planeado previamente o en el desarrollo de procesos matemáticos no contemplados en la planificación de su clase.

Las video-grabaciones, como un recurso para el desarrollo profesional del docente, proporcionan “una presentación objetiva de las interacciones y los eventos de la clase [...]. El video también puede ser un instrumento útil para hacer frente a las inconsistencias y contradicciones en la enseñanza de un profesor” (Freese, 2006, p. 116). Este autor mostró que el profesor, al observar sus clases video-grabadas y al dar respuesta a un conjunto de preguntas, identificó inconsistencias entre sus creencias de cómo se debe enseñar y su práctica llevada a cabo en el aula. El proceso de reflexión le ofrece al profesor una visión de cómo actuar en clases y como aprender de su práctica docente y de sus alumnos; sin embargo, la reflexión per se:

no nos da lo suficiente para que sirva como un proceso de aprendizaje. Esto no quiere decir que no reflexionemos, [...] para que la reflexión diga algo sobre cómo aprenden las personas implica a otras [personas] de una u otra manera. La práctica reflexiva se lleva a cabo en comunidades de práctica, grupos de profesores en una escuela [...] y el aprendizaje puede ser visto como una creciente participación en esa práctica. (Lerman 2001, p. 41)

Las comunidades de profesores permiten compartir experiencias entre compañeros del mismo nivel educativo o con una comunidad externa (los investigadores). En ella, los

profesores se sienten parte de una comunidad profesional, ya que pueden tener acceso a recursos intelectuales provenientes de los integrantes de esa comunidad. El compartir experiencias implica que los profesores se vean obligados a estructurarlas, que descubran otras maneras de estructurar sus experiencias al comparar su análisis de la práctica con otros, y que puedan pedir y recibir retroalimentación de sus colegas y experto (Bjuland, Cestari & Borgersen, 2012). El trabajo colaboración en una comunidad de práctica ofrece un gran potencial para la re-construcción del conocimiento a partir del conocimiento de los otros, y ayuda a generar procesos de reflexión cuando es bien guiado.

Los investigadores y los profesores son los dos actores importantes en los procesos de la educación y los sistemas de escolarización (Jaworski, 2003); asimismo, ambos se dedican a la acción y a la reflexión, y al trabajar juntos cada uno podría aprender algo sobre el mundo del otro. El crecimiento de la investigación sobre la práctica del docente muestra la importancia de comprender los conocimientos didácticos y matemáticos de los profesores en servicio; su naturaleza y las fuentes, con la intención de mejorar la práctica que llevan a cabo en la clase de matemáticas.

El profesor debe contar con un gran apoyo para poner en juego este tipo de reflexión. El aprendizaje generado por el profesor al reflexionar sobre su práctica, puede ser mejor cuando esa reflexión es guiada por el investigador, pues él puede ayudarlo a centrar ese proceso sobre características puntuales y relevantes de su práctica. En este sentido, hay un beneficio cuando el investigador y el profesor trabajan juntos. Para Sfard (2005), la relación que se establece entre estos dos personajes es un gran salto hacia la investigación, pues ambos pueden contribuir a la formación y a la mejora de la práctica docente. De igual manera, esta autora menciona que, hoy en día:

el énfasis de los investigadores en sus estudios es hecho con los profesores más que acerca de ellos; los investigadores van al salón de clases, escuchan al profesor y piensan con ellos, en lugar de decirles qué hacer y ellos [los investigadores] “apoyan a los profesores, quienes aprenden y desarrollan sus propias potencialidades [...] en lugar de tratar de hacer cambios para ellos”. (p. 401, cursivas y comillas en el original).

Jaworski (2003) propone un marco para analizar, mediante el co-aprendizaje entre el investigador y el docente, la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas generados por el profesor al reflexionar sobre su práctica. Al trabajar juntos, la práctica efectuada por el investigador influye sobre la del profesor, y viceversa. La reflexión implica una acción y surge cuando el profesor mira críticamente su práctica llevada a cabo en el aula de clases y, por ello, planifica su práctica futura; en otras palabras, es una reflexión sobre y para la acción que conduce a: “una mayor conciencia de los problemas y una teorización de las preocupaciones”; de modo que “en los momentos de elegir y tomar decisiones en el aula el profesor es capaz de tomar las decisiones adecuadas en un momento de la acción” (p. 260, cursivas en el original).

CONCLUSIONES

La reflexión tiene un papel importante en el quehacer del profesor que enseña matemático, por ello es necesario propuestas en las cuales la reflexión sea la base para que el profesor tome conciencia de su práctica y determiné si requiere mejorarla. El uso de videos de clases y pertenecer a una comunidad de práctica pueden ser dos alternativas que pueden tener como objetivo generar reflexión en el profesor. El dar cuenta de qué aspectos requiere mejorar llevará al docente a tener un mejor impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

Consideramos que para ello, los programas de formación deben involucrar la realidad que se da en el salón de clases de modo que el profesor, ya sea con la guía del investigador o con su colegas, tenga la posibilidad de analizar, cuestionar, monitorear su conocimiento matemático y didáctico, inmerso en sus acciones, así como darse cuenta de qué le falta de su práctica, qué erros llegó a cometer, qué fortaleces tiene en su propia práctica, entre otros. Se espera que el profesor incorpore la reflexión como una habilidad de su quehacer, como dice Shulman y Colbert (1989, en Conway, 2001), un profesor que incorpora el proceso de reflexión como parte de su práctica puede aprender de su experiencia, y esa incorporación implica que éste sea capaz de “mirar hacia atrás sobre su enseñanza y sus consecuencias” (p. 44).

REFERENCIAS

- Adler, J., Ball, D. L., Krainer, K., Lin, F. L., & Novotna, J. (2005). Reflections on an emerging field: researching mathematics teacher education. *Educational Studies in Mathematics*, 60, 359-381.
- Artzt, R. & Armour-Thomas, E. (1999). A cognitive model for examining teachers' instructional practice in mathematics: a guide for facilitating teacher reflection. *Educational Studies in Mathematics*, 40, 211-235.
- Bjuland, R., Cestari, M. L. & Borgersen, H. E. (2012). Professional mathematics teacher identity: analysis of reflective narratives from discourses and activities. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 15, 405-424.
- Chapman, O. (2008). Imagination as a tool in mathematics teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11, 83-88.
- Conway, P. F. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: from a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17, 89-106.
- Davis, E. A. (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22, 281-301.
- Dewey, J. (1933). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo* (M. A. Galmarini, Trad.). Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1933).
- Freese, A. R. (2006). Reframing one's teaching: discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 22, 100-119.
- García, M., Sánchez, V. & Escudero I. (2006). Learning through reflection in mathematics teacher education. *Educational Studies in Mathematics*, 64, 1-17.
- Gilbert, J. (1994). The construction and reconstruction of the concept of the reflective practitioner in the discourses of teacher professional development. *International Journal of Science Education*, 16(5), 511-522.
- Gueudet, G. & Trouche, L. (2010). Des ressources aux documents travail du professeur et genèses documentaires. En G. Gueudet & L. Trouche (Eds.), *Ressources vives* (pp. 57-74). Lyon: Presses Universitaires de Rennes.
- Jaworski, B. (2003). Research practice into/influencing mathematics teaching and learning development: towards a theoretical framework based on co-learning partnerships. *Educational Studies in Mathematics* 54, 249-282.

- Lerman, S. (2001). Cultural discursive psychology: a sociocultural approach to studying the teaching and learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 46, 87-113.
- Martínez-Rizo, F. (2012). El reto de cambiar las prácticas de evaluación en aula de maestros de primaria. Consideraciones metodológicas sobre la capacitación a propósito de una experiencia. *Alternativas. Espacio Pedagógico*, 17(66-67), 43-59.
- Martínez-Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, 35(139), 128-150.
- McDuffie, A. M. (2004). Mathematics teaching as a deliberate practice: an investigation of elementary pre-service teachers' reflective thinking during student teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7, 33-61.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2014). *Principles to Actions: Ensuring Mathematical Success for All*. Estado Unidos de América: NCTM.
- Parada, S. E. & Pluvinage, F. (2014) Reflexiones de profesores de matemáticas sobre aspectos relacionados con su pensamiento didáctico. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 17(1), 83-113.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books, Inc.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sfard, A. (2005). What could be more practical than good research? On mutual relations between research and practice of mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 58, 393-413.

LAS ARTES Y EL TRABAJO COLABORATIVO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Juan Antonio de la Cruz y Trejo
tonodelacruz@hotmail.com
Jennifer Ismar Riojas Ponce
jenny_oz@live.com
Escuela Normal Experimental

RESUMEN

El impacto de las artes en el trabajo colaborativo con el fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos de Educación Preescolar y el desarrollo de competencias para la vida, en particular, para la convivencia, es el objeto de estudio de esta investigación; al responder la pregunta central de este trabajo elaborado para titulación en la licenciatura en Educación Preescolar, se aporta un panorama más amplio de la enseñanza de las artes, utilizada para favorecer la colaboración entre los niños de este nivel educativo; el arte en sus diferentes lenguajes –visual, música, teatro, expresión corporal y danza– aporta para que los educandos aprendan de manera entretenida y divertida, sin percatarse de que en realidad logran aprendizajes. Este estudio es de gran interés para los docentes de

Educación Preescolar, porque permite dimensionar el alcance de la enseñanza de las artes en el aprendizaje colaborativo de los preescolares; profundizar en estos temas es la aportación de esta investigación a la educación, y la comunidad escolar del jardín de niños *Profesor Federico Berrueto Ramón*, al generar conocimiento para la toma de decisiones, tanto para esta institución como para quienes deseen utilizar los resultados obtenidos como referente para transformar su quehacer docente.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de las artes, trabajo colaborativo, competencias para la convivencia, expresión y apreciación artísticas, Educación Preescolar.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El *Programa de Estudios 2011, Guía para la Educadora*, establece que los alumnos de Educación Básica deben desarrollar competencias para el trabajo colaborativo, estrategia que impacta en la construcción de aprendizajes, y resalta la necesidad de establecer relaciones, comunicación e interacciones entre niños y docentes para la resolución de problemáticas; esta modalidad didáctica "alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el

descubrimiento, al buscar soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir el aprendizaje colectivo” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011c, p. 28).

La promoción de relaciones entre los niños y el progreso en las competencias para el trabajo en colaboración requiere de actividades donde se alcancen metas comunes, donde se privilegie un liderazgo que se comparte, se desarrolle la cooperación y responsabilidad en las tareas; así, el aprendizaje es experiencia que se da de manera compartida en un ámbito social (Vygotsky, 1978).

Al efectuarse diferentes jornadas de observación y práctica profesional en distintos jardines de niños, de diversos contextos de la región carbonífera en el Estado de Coahuila de Zaragoza, durante el curso de la licenciatura en Educación Preescolar en la *Escuela Normal Experimental*, se percibió que los preescolares presentaban conductas egocéntricas al llevar a cabo actividades en equipo, en muchos casos estos llegaban a los golpes e insultos pues se negaban a compartir los materiales; algunas observaciones realizadas en el jardín de niños *Sor Juana Inés de la Cruz*, en la ciudad de Melchor Múzquiz, fueron de mucha relevancia para la selección del objeto de estudio; ahí, estas situaciones eran atendidas por la educadora interina quien aplicó diferentes actividades lúdicas para favorecer la colaboración.

Otras experiencias significativas que permitieron pensar en las artes como uno de los medios para abordar el trabajo colaborativo, se vivieron en el jardín de niños *Sección 38*, ubicado en el mineral de Palaú, en la misma entidad, al observar el desempeño de la maestra de Educación Artística, quien en sus clases utilizaba títeres de dedo, pintura, canciones y bailes, además fomentaba en todo momento la cooperación y la participación, con resultados favorables, los alumnos se divertían, se comportaban diferente y aprendían debido a esas estrategias; surgió entonces la interrogante, acerca de si las artes pueden ser otro medio para promover la colaboración entre los educandos.

Al tratar de obtener respuestas, además de tomar en cuenta las situaciones observadas y la práctica profesional, nace la pregunta central que guía esta investigación: ¿Cuál es el resultado de la enseñanza de las artes en el desarrollo del trabajo colaborativo en alumnos de Educación Preescolar?

MARCO TEÓRICO

El material *Las Artes y su Enseñanza en Educación Básica* resalta que “comprender el papel que tiene la enseñanza de las artes obliga a reflexionar en las construcciones sociales sobre el arte en la historia de la humanidad” (SEP, 2011a, p. 20); y conceptualiza al arte como:

Una forma de lenguaje y de expresión debido a que por medio del objeto del arte el sujeto satisface necesidades estéticas y culturales, manifiesta su ideología, conocimiento, subjetividad y visión de la realidad, plasmando en ella su personalidad, cultura y medio social de referencia. (p. 20).

El arte es un medio de expresión, que según Cañas Torregrosa (2009) se debe entender “por ‘expresión’ toda manifestación interna que, apoyándose necesariamente en un intermediario... se convierta no sólo en un acto creativo sino también en un proceso de receptividad y escucha, de aceptación de los demás y autoafirmación personal” (p. 17); este, es el conducto para presentar al exterior ciertos deseos o necesidades, lo que lleva a los niños a enfrentar sus sentimientos, a estimular su inteligencia y a reconocerse como un ser único con características peculiares, importante para estimular la creatividad en ellos.

En palabras de Read (1996), el arte está en todas partes, es todo lo que llevamos a cabo para agradar a los cinco sentidos, algo difícil de conceptualizar debido al papel que ocupan estos, universales y a la vez conectados entre sí; Ivaldi (2009) expresa acerca del arte que “no está destinado a ser entendido por la razón, sino a ser degustado por los sentidos...es esencial promover experiencias directas, vivencias que se disparan solamente al entrar en contacto con las obras de arte” (p. 88); así, lo que denomina *gusto estético* es parte de un proceso de educación de la mirada, un ejercicio del sentido de la vista que se debe practicar.

Las artes demandan que los alumnos desarrollen ciertas habilidades y destrezas, Bamford (2009, citado por SEP, 2011a) expresa que su finalidad es lograr “un aprendizaje duradero y sistemático en las competencias, formas de pensamiento y métodos de presentación de las diferentes formas artísticas” (p. 15).

Que los niños en edad preescolar “usen la imaginación y la fantasía, la iniciativa y la creatividad para expresarse por medio de los lenguajes artísticos (música, artes visuales, danza, teatro) y apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos” (SEP, 2011c, p. 18), se establece como uno de los propósitos para la articulación de la Educación Básica; el campo formativo *expresión y apreciación artísticas*...

...está orientado a potenciar en las niñas y los niños la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad mediante experiencias que propicien la expresión personal a partir de distintos lenguajes, así como el desarrollo de las capacidades necesarias para la interpretación y apreciación de producciones artísticas. (SEP, 2011c, p. 79).

Así, este campo se dirige a que los docentes desarrollen en los preescolares la manipulación de objetos, de diferentes texturas, además, juegos libres y la expresión a través del movimiento y el canto; este está dividido en cuatro aspectos –expresión y apreciación musical; expresión corporal y apreciación de la danza; expresión y apreciación visual; expresión dramática y apreciación teatral–, cada uno de ellos integrado por dos competencias, y los cuales requieren para el desarrollo de estas de “abrir espacios específicos para las actividades de producción y apreciación artística, tomando en cuenta las características de las niñas y los niños” (SEP, 2011c, p. 81), asimismo, que pueden ser percibidas por el enriquecimiento del lenguaje, desarrollo de la memoria, la atención, la

escucha, así como la expresión corporal, además de contar con mayores oportunidades para interactuar entre sí.

Esto representa una gran labor por parte de las educadoras dentro de este campo formativo, quienes deben lograr “la creación de oportunidades para que las niñas y los niños hagan su propio trabajo, miren y hablen sobre él y la producción de otros” (SEP, 2011c, p. 80); desafortunadamente, este campo es uno de los menos atendidos por las educadoras, quienes priorizan en *Lenguaje y comunicación*, así como en *Pensamiento matemático*, mientras que el modelo basado en competencias y la integralidad de los aprendizajes, exigen que todos se desarrollen con la misma intencionalidad y con atención en la transversalidad de la enseñanza como estrategia.

Por otra parte, en los niños en edad preescolar, las relaciones interpersonales implican un papel preponderante en el desarrollo integral de los pequeños, por medio de estas se logran grandes refuerzos sociales del entorno inmediato, los que favorecen su adaptación al mismo; es importante también, establecer el concepto de aprendizaje cooperativo como “un método de enseñanza/aprendizaje que actúa con los recursos del grupo, con el objetivo principal de mejorar el aprendizaje y las relaciones sociales” (La Prova, 2017, p. 9).

Los preescolares aprenden constantemente a partir del momento en que interactúan directamente en el medio en búsqueda de oportunidades para desarrollar competencias grupales e individuales, incluso para algunos autores “los alumnos escalan más fácilmente la cima del aprendizaje cuando lo hacen formando parte de un equipo cooperativo” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 14); por otra parte, Díaz Barriga (1999) enfatiza “que el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de otros y en un momento y contexto cultural particular” (p. 3).

Lo anterior es valioso al considerar que, en el aula todo tipo de personalidades tienen punto de reunión, alumnos con distintas características y habilidades; por ello, “el grupo es un universo de recursos, no sólo de conocimientos sino de ‘transmisión’ del profesor a los alumnos, sino de participación e intercambio entre todas las personas implicadas” (La Prova, 2017, p. 9); así, “la clase no puede ser ya una situación unidireccional, sino interactiva” (Barrios, 1992, citado por Díaz Barriga, 1999, p. 6).

Por esto, el formar un equipo de trabajo o grupo cooperativo no solo implica el ser parte del equipo, sino que consiste en aportar para la consecución de objetivos comunes, “en una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo” (Johnson et al., 1999, p. 14), a lo cual se le denomina interdependencia positiva, esta es alcanzada cuando la relación de colaboración los lleva al éxito del grupo, mas no al individual; por lo tanto, “el aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p. 14); Johnson et al. (1999) refieren a tres diferentes tipos de grupos de aprendizaje a los cuales denomina formales, informales,

y grupos de base cooperativos; esta última forma de organización permite que los párvulos se relacionen de forma responsable y duradera lo que los motivará a aumentar su esfuerzo en las actividades, al cumplimiento de obligaciones y a desarrollar las áreas cognitivas y sociales.

El trabajo en grupo favorece que los alumnos se relacionen entre sí, y que al integrar las actividades artísticas, propicien el desarrollo de habilidades sociales mediante la creatividad y la apreciación de su entorno, además, en esta modalidad de trabajo la interacción es continua e inevitable; asimismo, es insuficiente el hecho de tan solo permitir a los preescolares interactuar en una misma área en la forma tradicional, por el contrario, la situación didáctica deberá atender a los roles de cada uno de ellos y elementos para decidir qué tipo de actividad es mejor para desarrollarse en grupo (La Prova, 2017).

METODOLOGÍA

Esta investigación se realizó en el jardín de niños *Profesor Federico Berrueto Ramón*, ubicado en la ciudad de Melchor Múzquiz, en el estado de Coahuila de Zaragoza, dentro de un contexto urbano-marginado, y durante el ciclo escolar 2017-2018; el jardín de niños cuenta con seis grupos, uno de primer grado, dos de segundo, uno de segundo-tercero mixto y dos de tercero.

Al diseñar este estudio se parte de la pregunta central la cual genera un objetivo general, que guía y cuida de cada una de las fases hasta la conclusión de este trabajo: *Investigar el resultado de la enseñanza de las artes en el desarrollo del trabajo colaborativo en alumnos de Educación Preescolar*, en el cual se observan los conceptos descritos en el marco teórico.

Dadas sus características, el estudio tiene un enfoque cualitativo mixto (CUAL-cuan), con preponderancia cualitativa y con menor peso hacia el enfoque cuantitativo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Bapista Lucio 2010, p. 546); el diseño es fenomenológico, con especial atención en las experiencias individuales subjetivas de los participantes, y como principal característica poner en el centro de la indagación las experiencias obtenidas por el participante, para entender el fenómeno desde el punto de vista de este.

La población de la institución se integra por 199 alumnos, la directora, seis educadoras, el maestro de Educación Física, el maestro de Educación Artística, la maestra de Inglés, la maestra de Educación Especial, una persona de apoyo y un trabajador manual y 180 padres de familia, de donde se obtuvieron muestras *diversas o de máxima variación*, con la finalidad de mostrar diferentes perspectivas y así representar la complejidad del objeto de estudio, al documentar la diversidad, para ubicar diferencias, coincidencias o patrones. (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 397).

Para la finalidad de este estudio se aplicaron instrumentos a la totalidad de las educadoras, la directora y a maestros de Educación Artística, en cuanto a los alumnos, se seleccionó de los seis grupos del jardín de niños una muestra de 65, la cual al ser *variada*, fueron elegidos mediante la generación aleatoria de números y con base en las listas de asistencia; el hecho de utilizar diferentes técnicas e instrumentos de investigación permitió obtener información a través de distintas fuentes y formas de recolección, y así, permitir la triangulación de datos.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

En la entrevista realizada a educadoras se cuestionó una serie de 14 preguntas, relativas al trabajo colaborativo, la relación de este con las artes, además, sobre aspectos del campo formativo *Expresión y apreciación artísticas*; en la entrevista que se llevó a cabo con la directora se presentaron 10 preguntas en relación al objeto de estudio.

Una encuesta abierta fue aplicada a tres maestros de Educación Artística que asisten al Consejo Técnico Escolar de la Zona 302, la cual tiene por objetivo recabar información sobre la manera en que promueven la colaboración en los alumnos de Educación Preescolar, y constó de 12 preguntas.

Se aplicó una encuesta cerrada a un número de 65 niños de preescolar, 11 de cada grupo, así como a 48 padres de familia de estos alumnos seleccionados aleatoriamente; el instrumento se conforma de 14 preguntas, las cuales fueron cuestionadas en forma personal con cada uno de los niños, debido a la falta de habilidades lectoras, y lo cual derivó en que los pequeños brindaran información adicional, además de las respuestas previstas en función de escalas tipo Likert; por la otra parte, la encuesta llevada a cabo con los padres de familia utilizó un cuestionario de 12 preguntas, en las cuales se pregunta a los padres de familia sobre algunas actitudes de sus hijos para determinar si el trabajo en colaboración que las educadoras promueven repercute en las actividades en casa, de igual que las actividades artísticas que los alumnos llevan a efecto.

Al analizar la información y datos arrojados por los instrumentos se destaca que las educadoras mencionan que sus alumnos se encuentran en proceso de adquirir la competencia para la convivencia; además, ellas notaron por medio de la observación que, cuando los alumnos se dan instrucciones y órdenes entre sí, resulta en la cooperación para lograr el objetivo, de lo contrario, existen discusiones entre ellos; algunas de las estrategias que utilizan para el trabajo colaborativo son formar equipos en la diversidad del aula pero con cierto equilibrio para que cada uno posea las mismas características, así como utilizar materiales atractivos para los educandos y la distribución de material escaso con la intención de que se organicen entre ellos para obtener más de estos.

Las educadoras afirman que al manejar actividades artísticas los educandos comparten fácilmente materiales y espacios; expresan que han utilizado las artes con ese propósito y destacan algunas situaciones didácticas donde se vinculan con el trabajo colaborativo, con resultados como: mayor gusto por las actividades, más aprendizajes alcanzados, motivación para continuar en acción por más tiempo cuando se realizan en diferentes lugares del plantel; no obstante, dejan de manifiesto que los alumnos que se niegan a trabajar en colaboración son los que generan discusiones.

Ellas coinciden en que, cuando se trabaja de esta forma el estado de ánimo de los alumnos cambia, solicitan más actividades de este tipo, e inclusive las docentes han logrado que algunos alumnos que se reusan a trabajar en colaboración eventualmente lo hagan. Al cuestionarles sobre los espacios que se establecen con el fin de obtener mayores oportunidades de interacción, cada una respondió de diferente manera: los viernes, cada 15 días y al aire libre, en el horario del tiempo ampliado, cuando sobra algún tiempo, al entrar del recreo; esto significa que los espacios son utilizados en el momento en que cada educadora considera conveniente de acuerdo a las características y necesidades de su grupo; también, expresaron que, por lo general, se trabaja con arte visual, y en menor grado con el canto o la danza, sin embargo, aún brindan mucha prioridad a la estrategia del juego.

Las mayores coincidencias arrojadas son: el arte es un medio para favorecer el trabajo en equipo, pero no es el único; mientras algunos alumnos no logran colaborar y presentan actitudes egocéntricas, otros alumnos ya desarrollan en algún grado las competencias para la convivencia; la forma principal de saber si los alumnos trabajan realmente en colaboración es la observación; las artes pueden ser una gran estrategia para favorecer el trabajo colaborativo de los alumnos cuando se utilizan conscientemente; el estado de ánimo de los alumnos cambia al trabajar en equipo mientras realizan actividades artísticas.

A través de la entrevista con la directora se logra conocer que fomenta la búsqueda de nuevas estrategias para favorecer el trabajo colaborativo de los alumnos, además dentro de cada Consejo Técnico Escolar las maestras comparten sus experiencias y con base en ello se realizan nuevas estrategias; se mencionan algunos contratiempos como la adaptación a estas nuevas estrategias, a la aplicación de nuevos materiales, así como la adecuación de las aulas.

También coincide con las educadoras en que las artes son un medio para favorecer el trabajo colaborativo de los alumnos, debido a que en estas actividades se realiza un intercambio de opiniones y materiales por parte de los pequeños; destaca que en la Educación Preescolar se trata de desarrollar en los niños la imaginación, la estimulación, el valor de compartir, por lo que las educadoras deben de estar atentas e implementar esos espacios que se mencionan en el campo formativo *Expresión y apreciación artística*.

La información proporcionada por la encuesta a maestros de Educación Artística que la colaboración es efectiva para los alumnos de Educación Preescolar, desde el primer año

de este nivel educativo, y está asociada al ambiente de aprendizaje que genera que los educandos respondan de una u otra forma a las diferentes actividades; destacan además que, el entorno social en el cual los niños están inmersos influye de gran manera para que al momento de estar en clase estos respondan con base en sus antecedentes, con cierto interés, atención y motivación, lo cual concuerda con la teoría psicosocial de Vygotsky, donde se expone la importancia de la interacción del niño con base en el medio social, pero también, coincidieron en que las diferentes edades determinan la respuesta hacia las situaciones didácticas; los docentes señalan que los *chiquitos* de primer año comienzan el proceso de interacción con sus pares, los trazos son sencillos, y apenas inician a marcar el ritmo, por otra parte, los que cursan tercer grado, ya son capaces de marcar más ritmos, los trazos tienen un mayor grado de dificultad, sus dibujos son más claros, y tienen una mejor memorización que los niños de grados inferiores.

Los profesores concuerdan en que *danza, dibujo y música* son artes que tienen mayor énfasis en el trabajo colaborativo; *literatura* no fue indicada por ninguno de los maestros, sin embargo, al contrastar esta consideración con las situaciones didácticas dentro de las prácticas profesionales de octavo semestre de la licenciatura en Educación Preescolar, se advierte que la literatura se puede trabajar por medio de actividades colaborativas, por ejemplo, la creación de un cuento grupalmente, donde los pequeños respetan turnos para hablar, se ponen de acuerdo sobre la siguiente parte del cuento, y toman en cuenta las opiniones e ideas de sus compañeros.

Las actividades que los docentes de *Educación Artística* destacan para promover la colaboración y la convivencia, son las rondas, juegos, cantos, pintura y la participación en actividades musicales como la formación de orquestas; los recursos de mayor uso en su clase son los sonoros o multimedia; al cuestionarles por qué las educadoras no utilizan las artes como medio para favorecer la colaboración entre sus alumnos destacan la falta de formación en las artes, ligada a las cualidades que cada docente posee, por ende muchas de las veces desconocen cómo planear actividades artísticas; los encuestados concluyen con que las artes son una estrategia básica para favorecer el desarrollo de *competencias para la convivencia*, despertar las diferentes habilidades que cada uno de los alumnos posee para desarrollar el aprendizaje permanente, y obtener la sensibilidad, así como la preparación para realizar el trabajo colaborativo.

RESULTADOS

Con el análisis de las respuestas a las preguntas cerradas realizadas a 65 alumnos se obtuvieron los resultados que se muestran en la *Tabla 1*.

Tabla 1. Análisis de la encuesta a alumnos del jardín de niños.

Pregunta	Porcentajes	Análisis
¿Te sientes contento, con gusto, al trabajar con tus compañeros?	Nunca 7.69% A veces 23.08% Siempre 69.23%	-Concuerda con lo observado en el aula, cuando trabajan en equipo se muestran contentos y cómodos. -El porcentaje <i>nunca</i> y <i>a veces</i> es bajo y una pregunta de investigación posterior sería sobre la causa y si este porcentaje es normal.
¿Cuándo se te encarga un trabajo o tarea te gusta trabajar solo?	Nunca 35.38% A veces 30.77% Siempre 33.85%	-Se considera que, al niño se le brindan oportunidades de trabajar con o sin compañeros, pero cuando la indicación es trabajar con ellos, los alumnos se muestran dispuestos a colaborar.
¿Te gusta compartir el material cuando se realiza una actividad?	Nunca 1.54% Muy poco 7.69% A veces 27.69% Casi siempre 10.77% Siempre 52.31%	-Al comparar con las actitudes de los niños, se percibe que no contestaron con la sinceridad requerida. - Aún que la mayoría se siente cómoda se presentan actitudes egocéntricas, características de los niños. -Esas actitudes dependen de lo atractivo que sea el material.
¿Ayudas a tus compañeros a terminar el trabajo?	Nunca 13.85% A veces 16.92% Siempre 69.23%	- Se percibe que la mayoría ayuda a terminar el trabajo.
¿Cuándo trabajan juntos tú decides lo que van a realizar?	Nunca 66.15% A veces 23.08% Siempre 10.77%	- No existe una gran variación en los resultados al compararse inversamente, lo que los valida. - La mayoría se comunica para saber lo que tienen que hacer, pero los alumnos de primer año son quienes presentan dificultad debido a que aún no desarrollan en mayor grado esa competencia.
¿Cuándo trabajan juntos todos deciden lo que van a realizar?	Nunca 13.85% A veces 30.77% Siempre 55.38%	
¿Te gustan las actividades donde tengas que utilizar pintura, masa o colores?	Nunca 1.54% A veces 6.15% Siempre 92.31%	-Los niños disfrutaban el arte visual, lo cual puede utilizarse como estrategia para fomentar el trabajo colaborativo. -La pregunta para indagaciones posteriores sería: ¿por qué a ese porcentaje menor no le gusta este tipo de trabajos o solamente en algunas ocasiones?
¿Te gustan las actividades donde se realice algún juego?	Nunca 0% A veces 10.77% Siempre 89.23%	-Se obtuvo mayor inclinación hacia las artes en la pregunta anterior que hacia el juego en esta, aunque no es mucha la diferencia. -Algunos alumnos les falta desarrollar la seguridad personal, son tímidos y no quieren participar, prefieren actividades de artes plásticas.
¿Te gusta la clase cuando la maestra les trae música para bailar y cantar dentro del salón?	Nunca 1.55% A veces 7.68% Siempre 90.77%	-Les agrada que la educadora les ponga música. -Con esta estrategia los niños que no sociabilizaban ahora lo hacen y ellos mismos solicitan la música.
¿Qué clase te gusta más?	Artes 16.92% Ed. Física 29.23% Inglés 26.15% Matemáticas 12.3% Lenguaje 12.3% Otra 3.1%	-Con base en la experiencia y la observación se deduce que a los alumnos les gustan más las artes visuales, a solo cantar o bailar, lo que generalmente se lleva a cabo en la clase de artes.
Cuando realizas alguna actividad artística como bailar, cantar, pintar y dramatizar ¿te gusta realizarla con tus compañeros?	Bailar Nunca 13.8% A veces 13.8% Siempre 72.4% Cantar Nunca 16.92% A veces 18.46% Siempre 64.62% Pintar	-La respuesta con mayor porcentaje: <i>Siempre</i> , indica que la mayoría gusta de realizar las actividades en compañía. -Los niños se sienten cómodos y contentos al trabajar con sus compañeros, sin embargo, un alto porcentaje contesta que les gusta hacer las actividades de forma individual. -Si trabajan con actividades que involucran motricidad fina, elijen trabajar individualmente, en cambio sí tienen relación con artes prefieren realizarla en compañía.

Nunca 16.92%
A veces 21.54%
Siempre 61.54%

Dramatizar

Nunca 6.25%
A veces 12.50%
Siempre 81.25%

De igual forma, la encuesta aplicada a padres de familia permite importantes análisis, los cuales son mostrados en la *Tabla 2*.

Tabla 2. Análisis de la encuesta a padres de familia del jardín de niños.

Pregunta	Porcentaje	Análisis
Dentro del jardín de niños se fomenta el trabajo colaborativo entre los alumnos, ¿en qué grado considera que esto contribuye a la convivencia familiar del niño?	Nada 0% Poco 0% Medianamente 25% Mucho 41.67% Totalmente 33.33%	- Lo que los párvulos muestran en las actividades de clase, repercute en el hogar. - El trabajo colaborativo que se fomenta es reforzado por los alumnos en casa.
Considera que su hijo (a) logra trabajar en colaboración	Nada 0% Poco 12.5% Medianamente 33.33% Mucho 35.42% Totalmente 18.75%	- Es necesario fomentar continua y ampliamente el trabajo en equipo, porque el objetivo es que los padres observen que sus hijos colaboran y cooperan en las actividades en la mayoría de las ocasiones.
¿Cuál es el grado de satisfacción que tiene usted al observar el comportamiento de su hijo en relación al trabajo colaborativo?	Bajo 0% Medio bajo 6.35% Mediano 22.92% Medio alto 22.92% Alto 47.91%	- Representa que los padres de familia observan realmente que sus hijos presentan actitudes egocéntricas características de los preescolares.
¿En casa su hijo juega o interactúa con otros niños?	Nunca 0% Casi nunca 0% A veces 31.25% Casi siempre 27.08% Siempre 41.67%	- El ser humano siempre se encuentra en un proceso de aprendizaje. - Los niños al interactuar con otros adquieren actitudes que les permiten compartir, colaborar, tolerar. - Son importantes las interacciones que se dan en casa, porque el tiempo que los niños permanecen en clase es limitado. - Queda la interrogante si el porcentaje de alumnos que en algunas ocasiones interactúan con otros pequeños son los mismos que presentan dificultades para trabajar en colaboración.
¿Su hijo participa en las actividades artísticas de la institución?	Nunca 6.25% Muy poco 10.42% A veces 16.66% Casi siempre 35.42% Siempre 31.25%	- Los que seleccionaron <i>nunca</i> , <i>muy poco</i> y <i>a veces</i> , destacan que la razón de la falta de participación es la economía, porque algunos tienen dos o tres hijos en el jardín de niños y es más complicado cuando todos participan.

¿En qué grado cree que las actividades artísticas realizadas en el jardín de niños favorecen la cooperación, tolerancia, solidaridad y respeto?	<u>Cooperación</u>	-Los porcentajes más altos se encuentran en las opciones <i>mucho</i> y <i>totalmente</i> , representa que estas actitudes son favorecidas con las actividades artísticas. -Los padres de familia intencional o inconscientemente observan que las artes son un medio para lograr que los alumnos trabajen en colaboración.
	Nada 0% Poco 10.42% Medianamente 12.5% Mucho 54.16% Totalmente 22.92%	
	<u>Tolerancia</u>	
	Nada 0% Poco 13.51% Medianamente 16.22% Mucho 40.54% Totalmente 29.73%	

Tabla 3. Análisis de la encuesta a padres de familia del jardín de niños. (Continuación)

	<u>Solidaridad</u>	
	Nada 0% Poco 10.42% Medianamente 12.5% Mucho 47.92% Totalmente 29.16%	
	<u>Respeto</u>	
	Nada 0% Poco 8.33% Medianamente 8.33% Mucho 43.76% Totalmente 39.58%	
¿Qué clase motiva más a su hijo (a)?	Artes 18.75% Educ. Física 37.5% Inglés 18.75% Matemáticas 8.33% Lenguaje 16.67%	-Comparando esta pregunta con la misma que se hizo a los niños, las clases categorizadas por gusto se encuentran casi en el mismo orden, Educación Física, Inglés y Artes, Lenguaje y por último Matemáticas. -Los padres observan lo que sus hijos comentan de las clases, lo cual los hace pensar que dicha asignatura es la que más los motiva en cada caso particular.
Cuando se les encarga una tarea relacionada con las artes, ¿ayuda a la realización de la misma?	Nunca 0% A veces 28.08% Siempre 72.92%	-El porcentaje de la opción <i>a veces</i> es relativamente alto por lo tanto una pregunta posterior sería el motivo por el cuál no siempre ayudan a sus hijos con ese tipo de tareas, ya que puede ser por falta de materiales, de tiempo, de creatividad, entre otros.
¿Qué actividades le gusta realizar a su hijo en casa?	Bailar 6.26% Cantar 8.33% Pintar 33.33% Representar personajes 14.58% Otros 37.5%	-Se mencionaron otras actividades como ver televisión, jugar con papá, mamá y hermanos, jugar en bicicleta, al fútbol entre otras. -Una tercera parte de los padres consideran que sus hijos prefieren pintar o colorear sobre otras tareas.

CONCLUSIONES

Con los análisis anteriores se construyeron conclusiones orientadas hacia diferentes aspectos del objeto de estudio, los cuáles contribuyen al objetivo general de la investigación:

- *Logros de los alumnos de Educación Preescolar al trabajar de manera colaborativa con el apoyo de actividades artísticas.* Los niños de preescolar avanzan más rápido en el proceso de interacción y de colaboración durante actividades artísticas, debido a que son atractivas para ellos, se divierten, se expresan y se relacionan con sus pares; estos logros se alcanzan siempre y cuando el docente, además de tener como objetivo la colaboración entre los pequeños, se sirva de las artes para retroalimentar aprendizajes, las secuencias didácticas estén debidamente planeadas, así como enfocadas en las características y necesidades de los alumnos.
- *Actividades artísticas para fomentar el trabajo colaborativo en los alumnos de educación preescolar.* Se sugieren secuencias didácticas basadas en las artes – visuales, danza, teatro y música–, adecuadas a las edades de los alumnos de preescolar, así como a sus requerimientos y necesidades: de interacción, desarrollo de motricidad fina y gruesa, el logro de aprendizajes esperados, además de sus tipos y sus ritmos de aprendizaje.
- *Papel de los actores educativos en el desarrollo del aprendizaje colaborativo del niño preescolar a través de su expresión y apreciación artísticas.*

Directivos. Promover la búsqueda e intercambio de estrategias y secuencias didácticas efectivas, entre el colectivo docente, para fomentar el trabajo colaborativo de los alumnos, proveer a las educadoras de materiales necesarios para la aplicación de las actividades en el grupo; a nivel institucional planificar eventos en fechas importantes, como el *Festival Navideño*, el *Día del Niño*, entre otras, donde los alumnos participen en las artes colaborativamente, en interacción con sus pares.

Docentes. Dominio del campo formativo *Expresión y apreciación artísticas*, el cual generalmente no es desarrollado con la frecuencia requerida; incorporar en diferentes momentos espacios de interacción e integración relacionados con actividades artísticas, donde se observen avances significativos en este sentido.

Padres de familia. Reconocer la importancia y de la práctica de los valores éticos como la tolerancia, la cooperación, la solidaridad y el respeto que se promueven con las artes; observar desde casa las repercusiones de fomentar la colaboración en el preescolar y como contribuye a su desarrollo integral; propiciar la interacción e integración de sus hijos con sus pares en casa durante las tardes o tiempos libres.

Por último, con base en los supuestos construidos durante el desarrollo del estudio, se concluye lo siguiente:

- *La enseñanza de las artes es una estrategia básica dentro de la Educación Preescolar, para favorecer al desarrollo de la competencia para la convivencia.* Las artes son, en este contexto, una estrategia básica para promover el desarrollo de las *competencias para la convivencia* que se establecen en el Plan de Estudios 2011, más no es exclusiva; si estas se atienden con la Educación Artística en forma sistemática, se obtienen resultados favorables en menos tiempo en comparación con la utilización de otras estrategias, según la percepción de los docentes.
- *Cuando las educadoras integran dentro de la planeación espacios para realizar actividades artísticas, como parte de las secuencias didácticas, se enriquece el proceso de interacción y colaboración.* Dentro de los instrumentos aplicados se rescata que los alumnos prefieren realizar diversas actividades artísticas con sus compañeros, por lo tanto, al implementar estos espacios, además de fortalecer su autoestima, se promueve y enriquece el proceso de interacción y colaboración entre pares; estas actividades deberán estar diseñadas para que necesiten unos de otros en el desarrollo de las mismas.
- *Los alumnos de Educación Preescolar pueden divertirse y aprender al mismo tiempo, así como trabajar en colaboración, por medio de la enseñanza de los lenguajes artísticos.* Cuando los alumnos trabajan las artes –visuales, expresión corporal y danza, música y teatro– se divierten, les agrada el proceso, pero además de esto logran comprender poco a poco que es importante respetar los turnos, compartir el material y realizar un intercambio de opiniones donde se respeten los mismos; un punto importante analizado en torno a este supuesto, es que mediante las artes se logra de una manera extraordinaria la inclusión de pequeños con diferentes problemas para su integración, observación que puede ser punto de partida de otras investigaciones sobre la enseñanza de las artes.

REFERENCIAS

- Bayo Margalef, J. (1987). Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales. Barcelona, España: Anthropos.
- Bejarano, F. (2009). La expresión plástica como fuente de creatividad. Cuadernos de educación y desarrollo Revista Académica Semestral, 1(4). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/04/fbg.htm>
- Cañas Torregrosa, J. (2009). Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula. Recuperado de <https://elibros.octaedro.com/appl/botiga/client/img/10002.pdf>
- Copland, A. (1994). Cómo escuchar música. [Traducido al español de What to Listen For in Music]. España: Fondo de Cultura Económica.
- Diario Oficial de la Federación. (2012). Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. México, D.F.: SEP.
- Díaz Barriga, A. (2005). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>
- Domínguez Martínez, S. (2010). El teatro en Educación Infantil. Revista Digital para Profesores de la Enseñanza, (7), 1-17. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6972.pdf>
- Flores Prado, V. P. (2015). Promover el lenguaje oral y el lenguaje escrito a través de la expresión artística. Informe de práctica profesional. Escuela Normal Experimental, San Juan de Sabinas, Coahuila.
- Graham, H. (2006). Cómo cantar. Obtenido de https://kupdf.com/download/como-cantar-graham-hewitt_589df7296454a72c38b1e979_pdf
- Hargreaves, D. (2002). Infancia y educación artística. Tercera ed. Madrid, España: Morata.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Bapista Lucio, M. (2012). Metodología de la Investigación (Quinta ed.). México: McGraw–Hill.
- Ivaldi, E. (febrero de 2009). La apreciación del arte en la escuela. Educación Artística. Quehacer educativo. Pp. 86-90. Recuperado de file:///C:/Users/To%C3%B1o/Downloads/73370144_qe_93_013.pdf
- Johnson D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires, Argentina: Paidós Ibérica.

- La Prova, A. (2017). La práctica del aprendizaje cooperativo. Madrid: Narcea de Ediciones.
- Limón Flores, A. E. (2015). Ambientes de aprendizaje para la inclusión de los alumnos de segundo grado en el trabajo colaborativo. Recuperado de file:///C:/Users/Jennifer por ciento20Riojas/Desktop/Ponencias por ciento20COMIE por ciento202015/AutoPlay/Docs/v13/doc/0647.pdf
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. & Pérez, M. (1999) Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. (Sexta ed.). Barcelona: Graó.
- Morton Gómez, V. E., García Romo, M. S. (2015). Estrategias de enseñanza y valores educativos de las artes plásticas en la escuela. Tesis de pregrado. Universidad Pedagógica Nacional, Campus Ajusco, Distrito Federal, México.
- Read, H. (1996). Educación por el arte. Barcelona, España: Paidós
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). Las Artes y su Enseñanza en Educación Básica. México, D. F.: SEP. Recuperado de <http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/artesweb.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2011b). Plan de Estudios 2011 Educación Básica. México, D. F.: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011c). Programa de Estudios 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar. México, D. F.: SEP.
- Viciano Garófano, V. & Arteaga Checa, M. (2004). Las actividades coreográficas en la escuela. Danzas, Bailes, Funky, Gimnasia-Jazz. España: Inde. pp. 44 – 69.
- Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, España: Crítica.

EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA PROMOVER LA REFLEXIÓN EN LOS ALUMNOS

Audelia Rosalba Vieyra García

albavmauro@yahoo.com.mx

Mauro Alba Vázquez

albavmauro@yahoo.com.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

RESUMEN

Se hace necesario que se genere una educación que permita a los alumnos adquirir elementos de análisis, investigación, innovación y reflexión entre otros, pero ¿cómo es posible que se logre lo anterior?, debemos de preguntarnos si como docentes hemos podido desarrollar las estrategias didácticas que nos permitan que los alumnos logren un dominio de los aprendizajes o simplemente los convertimos en receptores de información, sin generar en ellos procesos de reflexión, por lo que en el proceso enseñanza-aprendizaje se debe orientar hacia la formación de habilidades de razonamiento y formación de valores, dejando a un lado la enseñanza rígidamente memorística (Barnés, 1977;p.12).

Consideramos importante conocer si los académicos de las instituciones de educación superior cuentan con las herramientas para poder intervenir en su

práctica docente y si adquirieron en su formación profesional los elementos que les permitan el desarrollo de estrategias didácticas centradas en promover en los alumnos competencias y no solo conocimientos aislados que no responden a las necesidades profesionales.

Asimismo, en el momento de realizar su planeación debemos de investigar si desarrollan estrategias didácticas en su práctica docente, para verificar si cumplen con los elementos de calidad que permita que el alumno aprenda contenidos que realmente los pueda asimilar y no sea un mero receptor de conocimientos con prácticas docentes rutinarias sin generar procesos de reflexión.

PALABRAS CLAVE: Estrategias didácticas, práctica docente y reflexión.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con la globaliza y la nueva sociedad del conocimiento, la escuela ya no es el único espacio de aprendizaje de los alumnos y por otra parte, el docente ya no tiene como antaño el saber absoluto. Por lo anterior y considerando a los nuevos alumnos que se incorporan a estudiar en las instituciones de educación superior, se requiere que como docentes establezcamos estrategias didácticas que nos permitan que efectivamente aprendan a aprender en entornos y contextos que posibiliten un aprendizaje significativo y que les pueda servir para la vida y la profesión.

Se debe analizar si los académicos del tipo de educación superior, desarrollan estrategias didácticas en su práctica docente para promover con sus alumnos la reflexión.

Consideramos fundamental que nuestros alumnos al momento de incorporarse al mundo laboral, demuestren los saberes aprendidos en su proceso de formación y el desarrollo de las habilidades adquiridas.

Por lo anterior, es necesario que, en su proceso de formación de los alumnos, reciban conocimientos efectivos en donde se promueva entre otros saberes la reflexión. Es necesario resaltar, que este tema no es nuevo, es muy común encontrar investigaciones que se han escrito desde los años 80 del siglo XX (Imbernón, 2007), por lo anterior, debemos de generar un espacio en donde se promueva de manera continua los procesos reflexivos en los docentes.

MARCO TEÓRICO

El paradigma crítico tiene sus cimientos en la escuela de pensamiento de Frankfurtⁱ, señala que existe una relación entre el actuar individual y lo social; el actuar del sujeto está influenciado por diferentes instancias entre las que se encuentran: familia, sociedad, cultura, ideología, política, economía, psicología, pedagogía y conocimiento. Así, la teoría crítica se refiere tanto a la propia realidad social, como al proceso de crítica de la misma. El paradigma crítico supera las visiones parciales o unilaterales de esa realidad humana y social, al mismo tiempo que desarrolla el autor reflexión (Giroux, 1995).

Del mismo modo, y, en acuerdo con el pensamiento de Habermas (Kemmis y Mctaggart 1998 y Mardones 1997) la ciencia educativa crítica implica una forma de investigación educativa concebida como análisis crítico, encaminada a la transformación de las prácticas docentes, las concepciones educativas y los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso y, tal como enfatiza Gyroux (ibid), de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas.

En este orden de ideas, desde el paradigma crítico, toda educación debe “ayudar al hombre a reflexionar sobre su ontológica vocación de ser sujeto” (Freire, 1970), toda práctica y acción educativa, siendo indesligable de su contenido teleológico y de valores fincados en el más pleno humanismo, debe basarse en el principio de dialogicidad, como eje de un proceso educativo orientado a ampliar progresivamente los márgenes de libertad y autonomía del sujeto.

De acuerdo con Peter McLaren (1997), la pedagogía crítica, como una forma de trabajo intelectual, tiene efectos transformadores, se centra en el auto fortalecimiento y en la transformación social y se plantea como uno de sus objetivos fundamentales, el comprender cómo se pueden problematizar las experiencias de los estudiantes, para que los educadores examinen, desmantelen, analicen, pongan entre paréntesis, destruyan y reconstruyan sus prácticas pedagógicas.

Asimismo, Paulo Freire, quien también es uno de los representantes de la pedagogía crítica, señala que el proceso educativo es liberador o emancipador en la medida en que contribuye a problematizar la realidad vivida; considera que el proceso educativo conduce a la praxis, es decir, a la acción basada en la reflexión crítica. Además, propone la ruptura de la dicotomía entre educador y educando.

Así considerando los postulados anteriores, la educación es un campo simbólico, donde se desarrollan disputas de proyectos sociales diversos y al mismo tiempo se articulan prácticas, acciones, discursos, saberes y conocimientos en los diversos proyectos educativos.

Desde la perspectiva de Paulo Freire y Enrique Pichón Riviere, educador y educando generan una interacción dialógica y una “estructura vincular” en las que nadie educa a nadie, sino que se educan en común en un contexto sociocultural concreto, partiendo de ejes conceptuales o temas generadores, sobre los cuales se generan interpretaciones y reflexiones, intercambio de experiencias y puntos de vista y donde se potencializan las capacidades mutuas de aprendizaje y sanidad psicosocial tendientes hacia relaciones cada vez más simétricas, estructuras horizontales y procesos de transversalidad.

METODOLOGÍA

Para esta investigación se utilizará el enfoque cuantitativo porque su objeto sirve para conocer la relación que hay entre la reflexividad y el desarrollo de las habilidades profesionales, este estudio será del tipo transaccional o transversal porque la información correspondiente al estudio es en un solo y determinado momento, para obtener la información de la variable independiente “Desarrollo de habilidades profesionales de la práctica docente”, mientras la información de variable dependiente “Reflexividad” que corresponden al estudio de diez académicos de una institución de educación superior.

El trabajo de investigación será no experimental o también conocido como investigación Ex Post Facto, término que proviene del latín y significa después de ocurridos los hechos. De acuerdo con Kerlinger (1979) la investigación Ex Post Facto es un tipo de "... investigación sistemática en la que el investigador no tiene control sobre las variables independientes porque ya ocurrieron los hechos o porque son intrínsecamente manipulables," (p.269). En la investigación Ex Post Facto los cambios en la variable independiente ya ocurrieron y el investigador tiene que limitarse a la observación de situaciones ya existentes dada la incapacidad de influir sobre las variables y sus efectos (Hernández, Fernández y Baptista, 2008).

Uno de los instrumentos que tradicionalmente se usan para levantar la investigación es la encuesta estadística estructurada y cuenta con un objetivo que se refleja a través de una muestra estadística representativa la realidad de un campo de estudio.

La población con la que se realizará la investigación serán diez docentes que se encuentran trabajando en una institución de educación. El diseño del instrumento de investigación que se realizará será cerrado, debido a que se establecerá un cuestionario de manera breve, con veinte ítems específicos y delimitados con cinco alternativas de respuestas.

El diseño de investigación, de acuerdo con Kerlinger (1979) citado por (Rosado, 2010), es "el plan estructura y estrategia concebida para obtener respuestas a preguntas de investigación y control de la varianza".

En primer lugar, se diseñará una muestra para medir a quienes nos interesa investigar, para poder realizar la investigación con la mayor seguridad, debido a que se analizaran los ítems y se aplicara el cuestionario como una prueba piloto para validarla.

Con esta muestra, se verificará la fiabilidad de la escala y su consistencia interna mediante el alfa de Cronbach para todos los ítems. También se calculará el coeficiente de correlación entre cada ítem y el puntaje total del subconstructo.

Una vez diseñado el cuestionario, se procederá a una evaluación de las preguntas. Para lo anterior, se aplicará el cuestionario a una muestra de la población con el objeto de mejorar la validez del instrumento y se aplicará a docentes que compartan características con la población a estudiar. Con ello se buscará someter a prueba no sólo el instrumento de medición, sino también las condiciones de aplicación y los procedimientos involucrados.

De esta manera, será posible generar un instrumento de medición propio que constará de veinte preguntas, destinadas a medir el proceso de reflexión y su relación con las estrategias didácticas implementadas por el docente.

La validez se refiere al instrumento para recolectar la información y mide lo que realmente se quiere medir. Un instrumento de recolección es válido cuando mide de alguna manera demostrable aquello que trata de medir, libre de distorsiones sistemáticas.

Para la elaboración del reporte de resultados, se debe de definir el tipo de reporte de resultados que se requiere elaborar, siendo necesario tener muy presente el por qué surgió la investigación, los usuarios, el contexto en el cual se habrá de presentar. Dependiendo de lo anterior, se tomará el acuerdo si el reporte será académico o no académico

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

En la sociedad del conocimiento se requiere que los docentes asuman nuevos roles en el proceso enseñanza aprendizaje, en donde el alumno adquiera habilidades para poder desarrollarse, pueda construir el conocimiento y sobre todo aprenda a aprender, trabaje de manera cooperativa, con sentido ético, compromiso social, investigar, reflexionar e innovar entre otros muchos aprendizajes esperados.

Por lo anterior, se debe buscar que los docentes de educación superior adquieran las herramientas que les permita tener un impacto en su práctica docente, a través del establecimiento de estrategias didácticas para promover procesos de reflexión con sus alumnos.

Por estrategias didácticas se entiende como los procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991) citados por Díaz Bariga p.118, 2010.

Asimismo, al establecer estrategias didácticas para abordar los contenidos, se tienen que tener el firme propósito de generar en los estudiantes la reflexión de su práctica docente a través de materias que lo van acercando a contextualizar su práctica docente.

Es necesario resaltar que para generar la reflexión no se requiere únicamente el conocimiento y reflexionar sobre la práctica docente, si bien es cierto que queremos contar con profesionales de la educación reflexivos, es menester conocer los escenarios sociopolíticos e ideológicos en los que se encuentra laborando, toda vez, que se requieren docentes comprometidos con su profesión y con el cambio en la escuela y la sociedad.

Debemos de entender por práctica reflexiva como aquella en la que el docente tome conciencia del contexto, con la finalidad de que la reflexión conduzca al profesional de la educación a contar con mayor autonomía y conocimiento del entorno social y político en el cual se encuentra laborando.

De acuerdo con Sacristán (1998) la reflexión sobre las acciones opera principalmente antes o después de la acción, esto es reflexión pre actoral o pos actoral respectivamente, las posibilidades de la reflexión en el transcurso de la acción, como bien lo ha señalado Schön (1998) son pocas.

Por lo que es necesario generar docentes de educación superior reflexivos, lo que implica que debemos tomar en cuenta los problemas en los cuales se encuentran inmersos, como pueden ser el contexto, políticos, sociales e inclusive religiosos y que afecta o intervienen en la prestación del servicio educativo y sobre todo se debe de considerar su experiencia y la concepción que tiene respecto del ser docente.

Porlán y Rivera (1998) establecen que, para penetrar en el conocimiento del docente, el cual contiene diversos sustratos que es necesario distinguir se requiere: 1) los saberes académicos que se refieren a los contenidos curriculares y de las ciencias de la educación; 2) los saberes basados en la experiencia, los cuales se adquieren a través de los años en la profesión docente. Es la cultura del sentido común, fuertemente arraigada a las prácticas colectivas, no siempre consistente ni suficientemente argumentado; 3) las rutinas y guiones de actuación, es decir, conjuntos de esquemas tácticos que predicen el curso de los acontecimientos en el aula; éstos son inevitables, simplifican la toma de decisiones y disminuyen la ansiedad, es decir, proveen seguridad ontológica (Giddens 1998); y 4) las teorías implícitas que ayudan a entender la articulación entre el pensamiento y las acciones de los profesores.

El estudio de la reflexividad es importante, porque como docentes no debemos de generar en nuestro trabajo escolar una actitud rutinaria o realizar nuestra práctica docente de manera automatizada, es necesario que reflexionemos del por qué y para qué de las acciones que a diario instrumentamos en la escuela de manera consiente para que nuestro actuar se realice de manera razonada.

Por lo anterior, me planteo la siguiente pregunta:

¿Cómo impacta el desarrollo de estrategias didácticas por parte del docente de educación superior en los procesos de reflexión de los alumnos?

Objetivo general.

Analizar el desarrollo de estrategias didácticas de los docentes de educación superior y su relación con el proceso de reflexión de los alumnos.

RESULTADOS

Se está trabajando en el establecimiento de ítems para conocer que tanto los docentes desarrollan estrategias didácticas para promover procesos de reflexión con sus alumnos, de

conformidad con lo establecido por Habermas (Kemmis y McTaggart 1998 y Mardones 1997) la ciencia educativa crítica implica una forma de investigación educativa concebida como análisis crítico, encaminada a la transformación de las prácticas docentes, las concepciones educativas y los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso y, tal como enfatiza Gyroux (ibid), de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas.

Asimismo, si consideramos que toda acción educativa debe “ayudar al hombre a reflexionar sobre su ontológica vocación de ser sujeto” (Freire, 1995), también podemos concluir que la reflexividad se enmarca en la intervención de la práctica docente establecida por Miguel Bazdresch y Alberto Minakata. Sin embargo, la reflexividad tiene sus fundamentos basados en las ideas de Dewey, McLaren y Schön.

Por lo anterior, tomando como base estos teóricos pretendemos analizar si la realización de su planeación y en la puesta en marcha de sus estrategias didácticas, el docente realiza procesos de reflexión con sus alumnos y si en el momento de realizar su intervención de la práctica docente como lo señala Miguel Bazdresch, se apropian de los conocimientos y sobre todos si en ese proceso de enseñanza aprendizaje se promueve una comunicación docente-alumno que permita generar la reflexión.

Asimismo, se pretende constatar si los docentes al momento de realizar su planeación, desarrollan y analizan detenidamente la forma cómo van a abordar los contenidos y sobre todos si realizan una reflexión. Lo que genera una conciencia respecto de las actividades que se tienen que desarrollar con los alumnos y establecer cuál es la intencionalidad de esos contenidos y de qué forma en ese proceso enseñanza-aprendizaje van a poder lograr que los alumnos se encuentren inmersos y puedan asimilar esos contenidos y la utilidad que tendrán para su vida.

Es necesario conocer si los aprendizajes adquiridos los puedan aplicar en su vida cotidiana, realizan un proceso de planificación y toman en cuenta que los contenidos realmente sean aprendidos por los alumnos.

Saber si existe una preocupación por generar en los alumnos procesos de reflexión, pero sobre todo, con un gran interés para que los alumnos comprendan los conocimientos adquiridos.

Con relación a la planificación es importante considerar qué contenidos van a abordar con los alumnos y cuál es la intencionalidad con la finalidad de que no sólo lo comprendan, sino que se apropien de ellos.

CONCLUSIONES

Se ha mencionado que la educación básica es formativa y que la educación del tipo medio superior y superior es informativa, sin embargo, el docente de educación superior debe contar con elementos que le permitan establecer estrategias didácticas en su práctica docente para generar la reflexión en los alumnos, con el objetivo de que pueda transformar pedagógicamente el conocimiento del contenido disciplinar que posee y hacerlo comprensible para sus alumnos, debido a que en muchas de las ocasiones aprende a enseñar a través del ensayo y error.

Asimismo, si los docentes de educación superior no han sido formados para enseñar y si el Sistema Educativo Nacional cuenta con instituciones formadoras de docentes para la educación básica, la pregunta que me hago es ¿por qué en la impartición de la educación superior los docentes no reciben una formación para que puedan adquirir las habilidades profesionales que les permitan desarrollar su práctica con mayores elementos teórico-metodológico?

Por lo anterior, la investigación pretende conocer si a través de las estrategias didácticas efectivamente se promueve la reflexión con los alumnos y sobre todo si los docentes cuentan con las herramientas para generar la reflexión, un futuro profesionista que en el desarrollo de las estrategias didácticas no promueva los procesos de reflexión no puede generar el cambio tecnológico que nuestro país requiere.

Si pretendemos elevar el nivel educativo de los alumnos del tipo superior, se hace necesario que los docentes cursen un posgrado profesionalizantes que les permita adquirir las habilidades profesionales en su práctica docente para que, en el momento de realizar su planificación, diseñar situaciones didácticas que promuevan procesos de reflexión con los alumnos y les permita tener un mejor desempeño laboral. Por lo anterior, la educación profesionalizante debe de entrar a las instituciones de educación superior.

REFERENCIAS

- Barnés de Castro, F. (1997), "Proyecto de Plan de Desarrollo 1997-2000", en Gaceta UNAM, Suplemento especial, México: UNAM.
- Bazdresch, M. (1992). La transformación de la práctica educativa y el cambio social. En Revista Renglones, Año 12, número 34. Tlaquepaque, Jalisco.
- Bazdresch, M. (2000^a). Vivir la educación, transformar la práctica. Colección Educar, Secretaría de Educación Jalisco, Guadalajara, Jalisco.
- Díaz Barriga, Frida y Hernández R. (2001). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Editorial McGrawHill.
- Freire, Paulo (1995). Pedagogía del oprimido. México: Editorial Alianza Editores.
- Giddens, A, (1998), Sociología. España: Editorial Alianza.
- Giroux, H. (1995). Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. México: Editorial Siglo Veintiuno.
- Habermas, J. (1989). Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social, Buenos Aires: Editorial Taurus.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, L. (2008). Metodología de la investigación. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Imbernón, F. (2007). La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Barcelona: Editorial Graó.
- Kerlinger, F. N. (1979). Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento, México: Editorial Interamericana.
- (Plan de Desarrollo Institucional de la BCENOG, 2014).
- Ponce, G. V. (2009). Reflexividad de la práctica en la formación docente. Estudios de Caso, México: Editorial Amateditorial.
- PORLAN, A. y RIVERO, A. (1998). El conocimiento de los profesores. Una propuesta en el área de ciencias. España: Editorial Diada, colección Investigación y enseñanza, serie Fundamentos.
- Rosado, M.A. (2010). Metodología de investigación y evaluación, México: Editorial Trillas.
- Sacristán, G.J. (1998). Comprender y transformar la enseñanza, España: Editorial Morata.
- SCHÖN, D. (1998). El profesional reflexivo; cómo piensan los profesionales cuando actúan, Barcelona: Temas de educación Paidós.

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje de las profesiones, Barcelona: Editorial Paidós.

LA PRÁCTICA DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LA REFLEXIVIDAD DE LOS ALUMNOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Mauro Alba Vázquez

albavmauro@yahoo.com.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

RESUMEN

Uno de los elementos fundamentales para elevar la calidad de la educación es generar desde el tipo de educación básica la reflexión en los alumnos, sin embargo, nos preguntamos si desde su formación inicial los profesores recibieron los elementos necesarios para lograr con sus alumnos la reflexión y por otra parte, también nos preguntamos si los maestros de las instituciones formadoras de docentes promueven con sus alumnos la reflexión.

Por lo anterior, considero que los docentes de las escuelas normales en la formación de los futuros educadores debemos de generar la reflexión, con la finalidad de que al momento de que se incorporen a su actividad

laboral tengan las competencias para promover con sus alumnos procesos de reflexión.

Las instituciones formadoras de docentes deben de ser centros de innovación pedagógica en donde se reflexione sobre los modos de enseñar y aprender (Aguerrondo, 16). Asimismo, debemos de generar las condiciones para promover la reflexión en las aulas ya que "enseñar a pensar es preparar a los alumnos para que, en el futuro, puedan resolver problemas con eficacia, tomar decisiones bien meditadas y disfrutar de toda una vida de aprendizaje" (Tishman et al., 1994).

PALABRAS CLAVE: Reflexión, práctica docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Al analizar el actual Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria me doy cuenta que en varias de las asignaturas refiere de manera reiterada, como lo señalo líneas adelante, el tema de la reflexión.

Sin embargo, en el momento en que apoyo a mis alumnos para que realicen su planeación para posteriormente irse a practicar a una escuela, detecto que hacen uso excesivo de presentaciones obtenidas en páginas web y que en algunos casos nada tienen

que ver con el contexto en donde van a realizar su práctica, cayendo en el abuso de la tecnología.

Pero sobre todo cuando el alumno analiza que contenidos tienen abordar con sus alumnos, no cuentan con elementos de reflexión que les permita establecer un plan de acción en su intervención educativa, pero lo que más me inquieta cuando acudo a observar su práctica docente, es darme cuenta que no adquirieron en algunos de los casos los elementos que les permita realizar procesos de reflexión con sus alumnos y me pregunto si eso se debe a que en los planes y programas de estudio de la Licenciatura de Educación Primaria no se genera dentro del perfil de egreso las competencias necesarias para lograr la reflexión o como docentes no promovemos procesos de reflexión con los alumnos en el proceso enseñanza aprendizaje.

Por lo anterior, planteo los siguientes problemas:

¿Analizar si en el Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria dentro de sus contenidos se establecen procesos de reflexión con los alumnos?

¿Investigar si el docente promueve la reflexión en los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria?

MARCO TEÓRICO

En la actualidad comienzan a aparecer diversas investigaciones que nos hablan de la reflexión, siendo esta una herramienta en la que nos podemos apoyar para tener una mejor práctica docente.

La reflexión es un tema que tiene tiempo trabajándose y dada su importancia y relevancia por la década de 1996 fue publicado un artículo en la revista "Sinéctica" (No. 8 Enero-junio/1996) de Sonia Reynaga Obregón titulado "Profesionales reflexivos: viejas propuestas, renovadas posibilidades", en el cual aborda sobre el tema una postura que me pareció como antecedente respecto del estudio de la reflexión, debido a que habla de que en los últimos años, se han publicado documentos que intentan nuevos diseños en la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones, teniendo como eje de construcción la formación reflexiva.

Otra fuente reconocida es el buscador IRESIE del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que es una página de artículos e investigación desarrolladas en Iberoamérica donde se encuentran varios artículos relacionados con el tema utilizando como palabra clave "reflexividad de la práctica".

Es necesario resaltar el trabajo tan interesante realizado por el Dr. Víctor Manuel Ponce Grima en su obra titulada: "Un estado del arte de la reflexividad de la práctica educativa", en

donde hace una investigación del estado del arte que guarda la reflexividad a nivel internacional y nacional.

Los principales iniciadores y exponentes de esta corriente o movimiento son, en Inglaterra Stenhouse, Carr, Woods, Elliot; en Estados Unidos Dewey, Zeichner, Sparks-Langer G. y Colton; en Australia Kemmis, Hatton y Smith; en España José Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, Porlán, entre otros.

Las propuestas teóricas y conceptuales de la práctica reflexiva y de la práctica crítica y emancipatoria, parten del supuesto de que el profesor posee capacidades para la reflexión y para la autonomía, por lo que debe otorgársele la responsabilidad de la transformación de su propia práctica.

La noción de práctica reflexiva es introducirla por Schön (1998). Para él, formar el profesional reflexivo, consiste en la mejora de la capacidad reflexiva para poder acceder al conocimiento de las complejas relaciones entre pensamiento y acción. Distingue reflexión en la acción, y reflexión sobre la acción.

El primero consiste en la competencia profesional del docente, para controlar racionalmente el curso de la acción; se trata de la conciencia durante la acción. La segunda trata de la conciencia desplegada sobre la acción, es decir, una vez que ha ocurrido; por lo que no involucra a la acción como tal, sino como reflexión sobre ella.

Asimismo, la reflexividad puede realizarse de manera individual o en grupo. Boud (1985) considera que: “la reflexividad en el contexto del aprendizaje es un término genérico que agrupa aquellas actividades intelectuales y afectivas en las que los individuos para explorar su experiencia para empujar a una nueva mentalidad y valoración”. Boyd y Fales (1983) también ofrecen una definición adecuada a la reflexividad sugiriendo que: “el aprendizaje reflexivo es el proceso de examen interno y exploración cuestión de interés, provocado por una experiencia, que crea y depura el significado en términos reflexivos, y que causa los cambios de la actual perspectiva conceptual.”

METODOLOGÍA

La presente investigación se basa en la metodología cualitativa, bajo el paradigma hermenéutico-interpretativo, la modalidad de estudio exploratorio ya que pretende dar una visión general de tipo aproximativo, respecto a una determinada realidad personal, considerando que el tema ha sido poco discutido y tomando en cuenta, además que dicho aspecto es, en este momento novedoso y relevante en el modelo curricular en educación básica 2017.

Se pretende conocer:

Si en el Plan y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria existen asignaturas y contenidos que promuevan la reflexión de los alumnos.

La opinión de los docentes de la Licenciatura en Educación Primaria respecto al desarrollo de la reflexión con sus alumnos en el proceso enseñanza aprendizaje.

La opinión de los alumnos del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria respecto de las habilidades adquiridas para promover en sus prácticas docentes la reflexión.

Se realizará un análisis del Plan y Programas de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria para conocer si en algunas asignaturas y contenidos se promueve la reflexión con los alumnos, un cuestionario con veinte preguntas abiertas que intentan recoger la percepción y conocimientos que los docentes tienen con respecto al tema. Así cómo, veinte preguntas a los alumnos practicantes para conocer si en el desarrollo de su práctica docente promueven la reflexividad con sus alumnos.

Se aplicará el cuestionario a 5 docentes de la Licenciatura en Educación Primaria y a 21 alumnos del octavo semestre de la citada licenciatura.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato (BCENOG) tiene como antecedentes históricos el año de 1827 en que el primer Gobernador Constitucional del Estado de Guanajuato Lic. Carlos Montes de Oca dotó a su Estado de los últimos adelantos del conocimiento pedagógico y el 8 de marzo de 1827 publicó el Decreto No. 21 por medio del cual, se asientan las bases de la primera institución normalista.

La BCENOG se encuentra ubicada en Paseo de la Presa número 56, en Guanajuato Capital, colonia Centro. Cabe mencionar que en el año de 1984 se constituye como una institución de educación superior para dar formación a profesores con nivel de Licenciatura, teniendo como antecedente académico el bachillerato o su equivalente. Lo que representa para una institución de educación superior, responder con eficiencia y eficacia a las demandas y necesidades de la sociedad y la cultura.

Pudiéramos considerar que la reflexión es el proceso de considerar y hacer explícitos los valores, asunciones y experiencias del investigador que influye en la toma de decisiones que guían la investigación.

Es necesario señalar que la noción de práctica reflexiva es introducida por Donald Schön con el propósito de la formación de profesionales reflexivos. Consiste en la mejora de la capacidad reflexiva para poder acceder al conocimiento de las complejas relaciones entre pensamiento y acción (Shön, 1998).

El modelo de práctica reflexiva demanda la necesidad de penetrar en el conocimiento del profesor, el cual, contiene diversos sustratos que es necesario comprender. Para Porlán y Rivero (1998) son: Primero.- los saberes académicos que se refieren a los contenidos curriculares y de las ciencias de la educación; Segundo.- los saberes basados en la experiencia, los cuales se adquieren a través de los años en la profesión docente; es la cultura del sentido común, fuertemente arraigada a las prácticas colectivas, no siempre consistente ni suficientemente argumentada; Tercero.- las rutinas y guiones de actuación, es decir, conjunto de esquemas tácticos que predicen el curso de los acontecimientos en el aula; éstos son inevitables, simplifican la toma de decisiones y disminuyen en la ansiedad, es decir, proveen seguridad ontológica (de acuerdo con Giddens, 1998) y Cuarta.- las teorías implícitas que ayudan a entender la articulación entre el pensamiento y las acciones de los profesores.

En la actualidad comienzan a aparecer diversas investigaciones que nos hablan de la reflexividad, siendo esta una herramienta en la que nos podemos apoyar para tener una mejor práctica docente.

La práctica reflexiva parte del supuesto de que el profesor posee capacidades para la reflexión y posibilidades para la actuación autónoma (Ponce, 2009).

La reflexividad es el proceso de considerar y hacer explícitos los valores, asunciones y experiencias del investigador que influye en la toma de decisiones que guían la investigación.

De conformidad con el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, la malla curricular tiene una duración de ocho semestres, con cincuenta y cinco cursos, organizados en cinco trayectos formativos y un espacio más asignado al Trabajo de titulación, dando un total de 291 créditos.

Los trayectos formativos son: Psicopedagógico, Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación, optativas y Prácticas profesionales.

En el octavo semestre se ubica un espacio curricular denominado Trabajo de titulación.

En el trayecto formativo Psicopedagógico existe en el primer semestre las asignaturas: El Sujeto y su Formación Profesional como Docente, dentro de sus propósitos y descripción general del curso, se pretende que además de reflexionar y analizar todos los aspectos asociados a la profesión y ejercicio de la docencia, reconozca los niveles de implicación que personalmente puede adquirir al momento de elegir ser docente y realice un proceso de reflexión respecto de su elección profesional.

En la asignatura de Historia de la Educación en México invita al alumno a que reflexione sobre la historia y su sentido.

En la asignatura de Panorama actual de la Educación Básica en México, pretende potenciar el análisis y reflexión de la formación profesional para la docencia en el contexto de las diversas exigencias que la educación básica tiene hoy día.

En el trayecto formativo de Prácticas Profesionales del primer semestre se encuentra la asignatura Observación y análisis de la práctica educativa y dentro de los propósitos y descripción general de cursos, nos refiere que es un espacio de articulación, reflexión, análisis, investigación e innovación de la docencia, para que articulen los conocimientos disciplinarios, didácticos, científicos y tecnológicos con los que viven y experimentan cotidianamente en las escuelas y en los contextos en que se desarrollan.

En el trayecto formativo Preparación para la enseñanza y el aprendizaje del segundo semestre se imparte la asignatura Prácticas Sociales del Lenguaje en donde tiene el propósito de analizar y reflexionar sobre los antecedentes y la evolución de los conceptos básicos que fundamentan la enseñanza del español, invitándolo a reflexionar sobre la importancia de diseñar y aplicar estrategias y proyectos didácticos para su enseñanza.

En el tercer semestre en el trayecto formativo Psicopedagógico tiene como propósito el analizar y valorar diferentes aproximaciones al diseño de ambientes de aprendizaje, fundamentados en contextos de educación básica y reflexionen críticamente sobre las propias competencias de desarrollo profesional y las necesidades de actualización.

En el cuarto semestre en el trayecto formativo Psicopedagógico se encuentra la asignatura Teoría Pedagógica, su propósito es que los estudiantes, describan los rasgos del problema, propongan un acercamiento conceptual donde se pueda abordar e interpretar y presenten algunas reflexiones personales, sobre el sentido educativo, desde el cual se le está analizando.

Del mismo semestre y trayecto formativo se encuentra la asignatura de Evaluación para el aprendizaje en donde se propone que el alumno realice un análisis y reflexión de situaciones actuales en torno a la evaluación para el aprendizaje en la educación básica en nuestro país.

En el mismo semestre en el trayecto formativo de Preparación para la Enseñanza-Aprendizaje en la asignatura de Educación Histórica en Diversos Contextos, tiene que ver con ampliar la acción formativa más allá de los muros de las aulas y en transformar los contextos en que la historia ocupa un lugar privilegiando campos propicios para la reflexión, la problematización y la construcción de nuevos conocimientos.

En el Quinto semestre en el Trayecto Formativo Preparación para la Enseñanza-Aprendizaje se encuentra la asignatura de herramientas básicas para la investigación educativa.

Se puede rescatar que el Trayecto Formativo Sicopedagógico es donde se hace hincapié en la importancia de la reflexión con relación al sujeto como alumno de una institución formadora de profesionales de la educación y su importancia como futuro profesional de la educación.

Para conocer los niveles de reflexividad de la práctica docente, tomare como base la propuesta que realiza el Doctor Víctor Ponce Grima respecto de la intervención de los docentes.

RESULTADOS

Debemos generar instituciones formadoras de docentes en donde se promuevan procesos de reflexión, escuelas en donde los alumnos innoven respecto de su práctica docente: "En suma, toda escuela en proceso de cambio es un lugar de aprendizaje para maestros y alumnos. Pero no se trata de un aprendizaje inerte, ingenuo, ritualizado. El mismo principio se aplica a alumnos y maestros: el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento. Una escuela inteligente o en vías de serlo, no puede centrarse solo en el aprendizaje reflexivo de los alumnos, sino que debe ser un ámbito informado y dinámico que también proporcione un aprendizaje reflexivo a los maestros" (Perkins, 1995, citado por Agurrón, p. 24).

En un escrito del Doctor Ponce titulado: "Niveles de reflexividad propuestas para evaluar la intervención", nos refiere que la reflexividad es un proceso que se despliega a través de dispositivos cognitivos y metacognitivos, con el propósito de develar el pensamiento, las acciones y la práctica personal, y en algunos casos, las condiciones sociales de dichas prácticas. Refiriendo el Doctor Ponce que por prácticas se entiende al sistema de acciones educativas relativamente conscientes e intencionadas, que ocurren en determinados espacios sociales de intercambio cultural en el que educadores y educandos recrean significados.

Con la presente investigación se pretende conocer si los docentes promueven la reflexión con sus alumnos de la Licenciatura en Educación primaria.

Asimismo, se analizó el plan y programa de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria para conocer si dentro de sus contenidos se generan competencias para que los futuros docentes sean reflexivos.

Para lo anterior, se tomará como base los niveles de reflexión propuestos por el Dr. Víctor Ponce Grima.

En estos momentos nos encontramos elaborando los ítems que se aplicaran a docentes y alumnos para conocer si los maestros en su práctica docente promueven procesos

de reflexión con los alumnos y por otra parte, se trata de investigar si los alumnos van adquiriendo elementos de reflexión y en qué nivel de reflexión se encuentran.

Es necesario destacar que se acudirá a las escuelas en donde practican los alumnos para analizar si en desarrollo de su práctica docente promueven la reflexión con sus alumnos.

Toda la información recabada será analizada y los resultados serán publicados en la revista de la propia institución educativa.

CONCLUSIONES

Desde el punto de vista didáctico se asume que la habilidad es aquel componente del contenido que caracteriza las acciones que el estudiante realiza al interactuar con el objeto de estudio (conocimiento).

Para lograr que un estudiante alcance un nivel consciente de dominio de una acción determinada, es preciso que planifique y organice el proceso teniendo en cuenta que su ejecución debe tener como uno de los resultados la reflexión de los contenidos que pretende abordar con sus alumnos para poder lograr el desarrollo de las habilidades.

El proceso docente-educativo no debe trascurrir de manera espontánea, por el contrario, ha de seguir un plan didáctico coherente, adecuado y controlado de acuerdo con las circunstancias, con tareas específicas teniendo en cuenta las exigencias del desarrollo de las habilidades que le permitan reflexionar respecto de su quehacer como docente.

Debido a que el desarrollo de habilidades es un proceso largo y complejo, que se realiza paulatinamente sin apreciar, en los primeros momentos, avances sustanciales en los alumnos, por lo que debemos determinar los objetivos a largo, mediano y corto plazo además de delimitar los indicadores que permiten evaluar su desarrollo en cada momento y establecer si se promueve con los alumnos la reflexión antes, durante y después de las acciones educativas.

Es necesario conocer si los maestros de las instituciones formadoras de docentes promueven la reflexión con sus alumnos y si estos a su vez en el momento de realizar sus prácticas en su proceso de planeación establecen estrategias didácticas en donde se promueva la reflexión.

Asimismo, se analizaron el Plan y los Programas de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria para conocer si se promueven procesos de reflexión con los alumnos y efectivamente se detectó que en las diferentes asignaturas se establecen procesos de reflexión, en ocasiones con mayor énfasis y en algunas otras de manera muy general.

Lo anterior nos permitirá conocer si los docentes promueven la reflexión con sus estudiantes normalistas y por otra parte, se investigará si los alumnos en el momento de realizar sus prácticas generan procesos de reflexión con sus alumnos.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, Paula. (2001). Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica, Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel S. A.
- Boud, David. (1985). *Reflexión: Turning Experience Into Learning*. EE.UU.: Editorial Kogan Page.
- Boyd, E. M. y Fales, A. W. (1983). *Reflective Learning; Key to learning from Experience*. Journal of Humanistic Psychology.
- Freire, Paulo (1995). *Pedagogía del oprimido*. México: Editorial Alianza Editores.
- Giddens, A, (1998), *Sociología*. España: Editorial Alianza Editorial.
- Giroux, H. (1995). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Editorial Siglo Veintiuno.
- Giroux, H. (1999). *Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio*. Barcelona: Editorial F. Imbernón.
- Ponce, G. V. (2002). Los niveles de reflexividad de la práctica educativa, su construcción y complejidad. En *Avances de investigación. II coloquio del Doctorado en Educación Programa Interinstitucional*. Guadalajara.
- Ponce, G. V. (2009). *Reflexividad de la práctica en la formación docente. Estudios de Caso*. México: Editorial Amateditorial.
- Porlan A. y Rivero A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta en el área de ciencias*. Colección Investigación y enseñanza, serie Fundamentos España: Editorial Diada.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo; cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Temas de educación. Barcelona: Editorial Paidós.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Tishman, Shari, Perkins, David y Jay, Eileen.(1994). *Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Zeicher, K.M. (1993). *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Madrid: Editorial Morata.

IRESIE www.iisue.unam.mx/iresie

EL INGRESO A LAS ESCUELAS NORMALES RURALES Y LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO. UNA LECTURA COMPARATIVA DE LA PRUEBA ESTANDARIZADA PLANEA Y EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL RURAL “GRAL. EMILIANO ZAPATA”

Iris Monserrat Reynoso Sánchez

iris.reysan@hotmail.com

Saúl Ferrer Aragón

profrsaulferrer@gmail.com

Lisette Bravo Cabrera

lisette406@hotmail.com

Escuela Normal Rural "Gral. Emiliano Zapata"

RESUMEN

El establecer vínculos sobre los antecedentes académicos de los estudiantes de Educación Media Superior (EMS) y los procesos de selección de los aspirantes a ingresar a Institución de Educación Superior (IES) es una tarea para el logro de una educación de calidad en México. Para esta investigación, el explorar el proceso de clasificación y selección de las aspirantes a ingresar a la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”, a partir de los resultados obtenidos por el Instrumento de Diagnóstico y Clasificación para el Ingreso a la Educación Normal (IDCIEN), nos permite obtener información sobre el nivel de desarrollo en cuanto a las habilidades académicas básicas

para el aprendizaje que mantienen las aspirantes. Sin embargo, el ampliar este informe con datos de los trayectos de formación anteriores, partiendo de una mirada a los resultados ofrecidos por la prueba Planea, 2017, brindan una oportunidad de análisis para vincular los resultados de nuevo ingreso a la Escuela Normal Rural (en un plano local) con los resultados que los estudiantes de EMS (en el plano nacional) han manifestado en torno al conjunto de aprendizajes clave establecidos en el currículo.

PALABRAS CLAVE: Escuela Normal Rural, Proceso de selección, Educación Media Superior, Formación docente, Trayecto formativo, Evaluación de los aprendizajes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Resulta de interés al presente estudio intentar situar los resultados del proceso de selección de las aspirantes para su ingreso en la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”, ciclo escolar 2017 – 2018, obtenidos mediante los resultados proporcionados por el IDCEN, para establecer si hay una congruencia o, por el contrario, resultados diferenciados entre éstos y los resultados obtenido a nivel nacional en el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea), realizado a los estudiantes de Educación Media Superior durante 2017.

En el caso de la Escuela Normal Rural de Amilcingo, el proceso de selección se ajusta a una evaluación de conocimientos previos por medio de la realización de una prueba estandarizada que mide las habilidades verbales, matemáticas y de razonamiento formal; tomando como referencia para el ingreso a la institución la sumatoria y resultado con mayor número de aciertos, en este sentido, se selecciona únicamente a las estudiantes de acuerdo al puntaje global obtenido (Ferrer, Reynoso, Jaimes, 2018). Por su parte, la prueba Planea evalúa, en cuatro niveles de logro, a los estudiantes del último grado de Educación Media Superior con respecto a los aprendizajes clave en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas.

Entonces, para efectos de esta investigación, interesa hacer un análisis comparativo de los resultados ofrecidos por el examen de nuevo ingreso a la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”, ciclo escolar 2017 – 2018, y los de la prueba Planea, 2017, para hacer una lectura particular que examine las implicaciones de índole escolar que se encuentran expresadas en las trayectorias de formación previas al ingreso a educación superior.

Así pues, esta investigación se orienta específicamente en vislumbrar si los resultados obtenidos por las aspirantes de nuevo ingreso de la Normal Rural de Amilcingo, 2017 – 2018 nos permite inferir si el ingreso a esta institución es el reflejo del trayecto formativo de las aspirantes en EMS, conforme a los resultados ofrecidos por la prueba Planea, 2017, o, sin más, si los resultados del examen de nuevo ingreso se desvían de la media nacional. Esto con el fin de ahondar en cómo intervienen, en el caso de la Normal, las trayectorias formativas de las estudiantes y, por tanto, cómo con los aprendizajes previos en cuanto a sus habilidades académicas componen un elemento importante que dificultará o favorecerá, en un determinado momento, el ingreso a la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”.

El hacer resonancia al análisis en materia de evaluación del sistema educativo en México, especialmente en EMS, responde no sólo al propósito de observar cómo los estudiantes logran un conjunto de aprendizajes y habilidades básicas establecidos en el currículo, sino también al hecho de que precisamente estos aprendizajes son fundamentales para conocer el panorama en el que se encuentran los estudiantes que desean ingresar a Instituciones de Educación Superior, y particularmente en las instituciones formadoras de docentes. Es fundamental, pues, que se produzcan más estudios a este respecto para aportar mayor información a las autoridades educativas, en los niveles federal y local, sobre el logro

de aprendizajes y habilidades de los estudiantes en la educación obligatoria, así como de las problemáticas existentes entre los diversos grupos poblacionales; con el fin de contribuir en la medida de lo posible a objetivos a mediano plazo, mediante las decisiones en materia de política educativa y, con ello, optimizar la calidad en los servicios educativos que ésta provee.

MARCO TEÓRICO

El desarrollo de las pruebas para la evaluación del logro escolar de los niños y jóvenes del sistema educativo en México, con el propósito de informar, documentar y dar seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes de la educación obligatoria, recae en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) como una de sus principales atribuciones. Para ello, el INEE diseña, desarrolla y aplica de manera periódica el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea), a estudiantes que concluyen los diferentes niveles de la educación obligatoria: primaria, secundaria y media superior (INEE, 2017, 2015; Backhoff-Escudero, E., Guevara-Niebla, G., Hernández-Uralde, J., y Sánchez-Moguel, A. E., 2018).

En el país, las evaluaciones estandarizadas aplicadas de forma general a la población escolar se pusieron en marcha de forma reciente, sobresaliendo tres destacados proyectos evaluativos con alcance nacional:

- 1) El desarrollo de las pruebas de Estándares Nacionales que desarrolló la Secretaría de Educación Pública (SEP) a finales de los años noventa como un primer esfuerzo a nivel nacional; 2) las evaluaciones de aprendizaje de gran escala diseñadas por el INEE, conocidas como Exámenes para la Calidad y Logro Educativos (EXCALE), que iniciaron sus aplicaciones en 2005; y 3) las Evaluaciones Nacionales de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), desarrolladas por la SEP a partir de 2006 (INEE, 2015).

La revisión de las experiencias de evaluación previas, especialmente de las pruebas de ENLACE y EXCALE, conllevó a desarrollar la prueba Planea con el objetivo general de conocer el dominio de los aprendizajes esenciales en diferentes períodos de la educación obligatoria, y de que sus resultados posean el realce social y la suficiente presencia para la toma de decisiones en materia de política educativa (INEE, 2015).

Para el caso de la Educación Media Superior (EMS), el INEE diseña los instrumentos para evaluar los aprendizajes clave partiendo de la revisión del Marco Curricular Común, que define las competencias básicas que deben desarrollar los estudiantes egresados de dicho nivel en los campos de formación relacionados con Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, independientemente de los planes y programas de estudios que cursen. La evaluación de los niveles de logro en EMS se realizó a los estudiantes de tercer año en abril de 2017 a lo largo de los estados del país, y sus resultados fueron

publicados en noviembre del mismo año (Backhoff-Escudero, E., Guevara-Niebla, G., Hernández-Uralde, J., y Sánchez-Moguel, A. E., 2018).

Ahora bien, otra temática, de importancia para efectos de esta investigación, se enfoca en el proceso de selección como una parte central dentro de los posteriores trayectos de formación y el desempeño como egresados.

El ingreso a las escuelas normales formadoras de docentes debe cumplir con una serie de requisitos entre los que destacan la presentación de un examen que sirve como Instrumento de Diagnóstico, y no de selección, denominado Instrumento de Diagnóstico y Clasificación para el ingreso a Educación Normal (IDCIEN), puesto en marcha a partir del año de 1989 (Barrera y Myers, 2011).

El propósito del instrumento de Diagnóstico y Clasificación para el Ingreso a Educación Normal es medir el desarrollo de las habilidades para el aprendizaje y conocimientos de los sustentantes que desean realizar estudios profesionales (Dirección General de Evaluación, 2004).

Asimismo, proporciona importante información a cada una de las instituciones formadora de docentes, entre ellas, a la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”, sobre quiénes son los aspirantes con grandes posibilidades de éxito y de esta manera, quiénes son aquellos que pueden lograr acreditar para así tener una formación integral como futuros docentes.

En el IDCIEN se mide el nivel de habilidades con las que cuenta el aspirante y debido a que existen un gran rango de habilidades y estas no se pueden medir adecuadamente mediante preguntas escritas de opción múltiple, el instrumento se compone de una sola prueba que se limita a medir únicamente tres habilidades básicas: verbales, matemáticas y de razonamiento formal (Mejía y García, 2006).

En ese orden y tomando como punto de partida la Prueba Planea 2017, es el primer referente para realizar un repaso sobre las posibles características del perfil de egreso de EMS, indicando así, en cierto modo, los antecedentes generales e históricos del trayecto formativo académico de los niños y jóvenes en el Sistema Educativo Mexicano: desde Educación Obligatoria hasta el nivel de Educación Media Superior.

Es entonces, que el conjunto de pruebas da una ligera mirada del trayecto académico de los niveles inferiores a Educación Superior y distan de ser únicamente un conjunto de pruebas aisladas y, por el contrario, pasan a ser un antecedente académico generalizado.

Existen estudios como el de Larrazolo, Backhoff y Tirado (2013) que dan crónica de lo que sucede en EMS respecto a habilidades para el aprendizaje, es decir, concluye que el aprovechamiento es sumamente bajo en habilidades de razonamiento matemático, las cuales le permiten primeramente identificar conceptos para después dar solución a problemas.

En ese sentido, es necesario hacer uso de informes de resultados de diversas pruebas estandarizadas y de investigaciones para poder responder, en parte, al problema de ese vacío de información que carece el sistema de información nacional respecto a la trayectoria formativa o historial académico (García & Barrón, 2011) de quien ingresa a Educación Superior para su formación inicial como docente en una Escuela Normal (Santiago, McGregor, Nusche, Ravela, & Toledo, 2012).

METODOLOGÍA

Pertenece a una investigación de corte cuantitativo, no experimental, que de acuerdo a las características y naturaleza de los datos a procesar es de alcance exploratorio-descriptivo, puesto que pretende acercarse a un objeto de estudio en el contexto de la escuela normal, considerando las características el perfil de ingreso y realizar una mirada al trayecto académico e inferir posibles características desde educación media superior.

La exploración se realizó en una población total de 166 estudiantes que cursan el segundo grado de la licenciatura en Educación Primaria, correspondiente al ciclo escolar 2017-2018.

Es importante subrayar que el IDCIEEN es el único medio de selección, diseñado para la clasificación y para el ingreso de aspirantes a la escuela normal. Por lo anterior, se puede definir al IDCIEEN como una prueba estandarizada (Santiago, McGregor, Nusche, Ravela, & Toledo, 2014), que permite clasificar y seleccionar a las alumnas egresadas de nivel medio superior para su ingreso a la educación normal, considerando tres habilidades analíticas: la habilidad matemática, la habilidad verbal y el razonamiento formal –ver Tabla 1–.

Recordando que las puntuaciones para el resultado global son de 100 aciertos, que se dividen en 40 aciertos para habilidad matemática, 40 aciertos para habilidad verbal y 20 aciertos para razonamiento formal. De acuerdo con el puntaje obtenido en la evaluación global de conocimientos, las aspirantes con los más altos rangos de aciertos son aquellas que se resultan admitidas.

La evaluación holística o global de las habilidades analíticas, es la que finalmente permite seleccionar, por orden de prelación, a las estudiantes que ingresarán a su formación docente, pero sin considerar el nivel de clasificación que determina el instrumento (Dirección General de Evaluación, 2004).

Tabla 1. Niveles de desarrollo del IDCIEEN de manera holística y analítica

NIVEL	RANGO DE ACIERTOS GLOBAL	RANGO DE ACIERTOS HAB. MATEMÁTICA	RANGO DE ACIERTOS HAB. VERBAL.	RANGO DE ACIERTOS R. FORMAL
A	0-30	0-12	0-12	1-6
B	31-50	13-20	13-20	7-10
C	51-70	21-28	21-28	11-14
D	71-100	29-40	29-40	15-20

Fuente: Dirección General de Evaluación. (2004). Instrumento de Diagnóstico y Clasificación para el Ingreso a Educación Normal (IDCIEEN) 2003-2004. Informe de Resultados. Chiapas. SEP.

De acuerdo al IDCIEEN aplicado para esa generación, se retomaron las siguientes variables como parte integrante del instrumento de diagnóstico y clasificación:

- Grupo: Ciclo Escolar 2017-2018.
- Id: número de identificación de cada aspirante que solicitó ingresar a Educación Normal, respondiendo el IDCIEEN.
- H. Matemática: variable analítica que califica el resultado obtenido
- H. Verbal: variable analítica que califica el resultado obtenido
- R. Formal: variable analítica que califica el resultado obtenido
- Resultado Global: variable holística que suma las tres variables analíticas (Habilidad verbal, habilidad matemática y razonamiento formal).
- Nivel (4): nivel obtenido de acuerdo a la tabla (Nivel de Desarrollo Total, Nivel de Desarrollo Habilidad Matemática, Nivel de Desarrollo Habilidad Verbal y Razonamiento Formal)
- Estado: identificando únicamente los Estados de Origen (Morelos, Guerrero, Estado de México, Ciudad de México, Puebla y Veracruz)
- Estatus: estado actual de su matrícula, vigente o baja definitiva

Las variables que se ocuparon para examinar el presente estudio y sus diferencias en el IDCIEEN recaen en la variable de Resultado Global (variable holística) y las analíticas (Habilidades Matemática y Verbal).

Por otro lado, el diseño de la prueba Planea, 2017, en torno a los aprendizajes de Lenguaje y comunicación y Matemáticas –Tabla 2–, dividen los resultados de los estudiantes en 4 niveles de logro, con un total de 148 reactivos en cada uno de los instrumentos de evaluación:

Tabla 2. Niveles de desarrollo de la Evaluación Planea en sus campos de formación (extractos)

	Lenguaje y Comunicación	Matemáticas
Nivel IV	Seleccionan y organizan información pertinente de un texto argumentativo; identifican la postura del autor, interpretan información de textos argumentativos (como reseñas críticas y artículos de opinión) e infieren la paráfrasis de un texto expositivo (como un artículo de divulgación).	Dominan las reglas para transformar y operar con el lenguaje matemático (por ejemplo, las leyes de los signos); expresan en lenguaje matemático las relaciones que existen entre dos variables de una situación o fenómeno; y determinan algunas de sus características (por ejemplo, deducen la ecuación de la línea recta a partir de su gráfica).
Nivel III	Reconocen en un artículo de opinión: propósito, conectores argumentativos y partes que lo constituyen (tesis, argumentos y conclusión); identifican las diferencias entre información objetiva, opinión y valoración del autor; identifican las diferentes formas en que se emplea el lenguaje escrito de acuerdo con la finalidad comunicativa y utilizan estrategias para comprender lo que leen.	Emplean el lenguaje matemático para resolver problemas que requieren del cálculo de valores desconocidos, y para analizar situaciones de proporcionalidad.
Nivel II	Identifican ideas principales que sustentan la propuesta de un artículo de opinión breve, discriminan y relacionan información oportuna y confiable, y la organizan a partir de un propósito.	Expresan en lenguaje matemático situaciones donde se desconoce un valor o las relaciones de proporcionalidad entre dos variables, y resuelven problemas que implican proporciones entre cantidades (por ejemplo, el cálculo de porcentajes).
Nivel I	No identifican la postura del autor en artículos de opinión, ensayos o reseñas críticas; ni explican la información de un texto sencillo con palabras diferentes a las de la lectura.	Tienen dificultades para realizar operaciones con fracciones y operaciones que combinen incógnitas o variables (representadas con letras), así como para establecer y analizar relaciones entre dos variables

Fuente: INEE (2017). Planea. Resultados nacionales 2017. Educación Media Superior. Lenguaje y Comunicación. Matemáticas.

Cabe recordar, que este análisis únicamente pretende identificar algunas características y análisis comparativo que indiquen su trayectoria académica, haciendo la aclaración que no se puede hacer un estudio para identificar semejanzas por tratarse de instrumentos diferentes.

El procesamiento de datos se realizó con IBM SPSS Statistics 19, obteniendo datos descriptivos y tablas de frecuencias de las variables antes mencionadas para su análisis.

Los datos que se procesan en el estudio fueron obtenidos de la publicación de resultados por la parte directiva de la institución.

El año 2017 es el primero en el que el INEE diseña, aplica y analiza los resultados de la prueba Planea en EMS. De esta manera, los datos fueron obtenidos mediante la publicación de los resultados de la prueba Planea, 2017, permitiendo tener un escenario en el que se hacen visibles los niveles de logro en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, de los estudiantes que terminan la EMS.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Los resultados de la prueba del IDCIEN del ciclo escolar 2017 – 2018 para las aspirantes a nuevo ingreso en la Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata” muestran que el promedio en cuanto a los resultados obtenidos en las habilidades matemática y verbal oscilan en 15.5 y 15.34 aciertos respectivamente (Tabla 3), cuando el puntaje total son 40 aciertos en cada una de ellas, lo cual indica un rezago en el desarrollo de sus habilidades, misma que no favorece la adquisición de nuevos aprendizajes bajo condiciones específicas (Dirección General de Evaluación, 2004).

Asimismo, en la Tabla 3 podemos observar que la máxima puntuación alcanzada por al menos una aspirante en cuanto a habilidad matemática fue únicamente de 30 aciertos, tan solo 15 aciertos más que el promedio; y la mínima fue de 5 aciertos, 10 menos que el promedio; respecto a la habilidad verbal, el máximo puntaje logrado fue superior al de habilidad matemática, sin embargo, el puntaje mínimo fue menor por 3 puntos. Resulta interesante la dispersión entre resultados, es decir, aunque la media indica un resultado bajo, el rango se acerca a los extremos 0 y 40.

Tabla 3. Datos Estadísticos del IDCIEN. Ciclo escolar 2017 – 2018.

	Habilidad matemática	Habilidad verbal
Puntaje total	40	40
Promedio	15.5	15.34
Mediana	14	15
Moda	12	12
Mínimo	5	2
Máximo	30	33

Fuente: Elaboración propia de acuerdo con los datos obtenidos en el IDCIEN proporcionados por el departamento de Control Escolar de la ENREZG, 2017.

En concordancia con los resultados en número de aciertos, resulta relevante ubicar su clasificación por niveles de desarrollo, por lo tanto, se hacen ciertas apreciaciones: por orden decreciente a los niveles establecidos y conforme a los rangos de aciertos (Tabla 1). Tenemos que casi el 80% de las aspirantes a ingresar a la Normal Rural, durante el ciclo 2017 – 2018,

se situó en un nivel de desarrollo A y B (Tabla 4), lo cual indicia, según el instrumento, que manifiestan un rezago en el desarrollo de sus habilidades, lo cual no favorece la adquisición de nuevos aprendizajes de manera ágil y duradera. A su vez, se observa que sólo 6 aspirantes lograron ubicarse en el más alto nivel de desarrollo de habilidades, es decir, únicamente 2 y 4 estudiantes han logrado el Nivel D en las habilidades matemática y verbal respectivamente. Siendo así las únicas capaces de resolver situaciones y/o problemáticas propias del ámbito académico (Dirección General de Evaluación, 2004).

En resumen, las dos tablas anteriores dan muestra de los niveles bajos de desempeño con que ingresan a la Escuela Normal. Situando al 81% de las estudiantes, respecto a la habilidad matemática en los dos niveles más bajos; y, situando de la misma manera, la habilidad verbal con el 79%.

Tabla 4. Datos Estadísticos de acuerdo al Nivel de Desarrollo del IDCIEN. Ciclo escolar 2017-2018

		Habilidad Matemática	%	Habilidad Verbal	%
Nivel de Desarrollo	Nivel A	63	38%	64	39%
	Nivel B	72	43%	67	40%
	Nivel C	29	17%	31	19%
	Nivel D	2	1%	4	2%
Total		166	100%	166	100%

Fuente: Elaboración propia de acuerdo con los datos obtenidos en el IDCIEN proporcionados por el departamento de Control Escolar de la ENREZG, 2017.

Ahora bien, ¿cómo contrastan estos datos sobre el ingreso de las estudiantes de la Normal Rural de Amilcingo, durante el ciclo escolar 2017 – 2018, con los datos obtenidos por la prueba Planea, 2017, cuando dichas estudiantes se encontraban en el último año escolar de EMS?

La Tabla 5, nos aproxima a los resultados obtenidos por Planea aplicada a EMS en 2017, destacando lo siguiente: a nivel nacional, en Lenguaje y Comunicación, un tercio de los alumnos que están por concluir la EMS se ubica en el nivel I (34%). Casi 1 de cada 3 se ubican tanto en el nivel II (28%) como en el nivel III (29%), y casi 9 de cada 100 estudiantes en el nivel IV. En Matemáticas, 6 de cada 10 estudiantes se ubica en el nivel I (66%); casi 2 de cada 10 se ubican en el nivel II (23 %); en el nivel III, sólo 8 de cada 100 estudiantes (8%); en el nivel IV, casi 3 estudiantes de cada 100 (2.5%) (INEE, 2017).

Tabla 5. Resultados de la Prueba Planea aplicada a EMS en 2017

Nivel de logro	Lenguaje y comunicación	Matemáticas
Nivel IV	9.2	2.5
Nivel III	28.7	8
Nivel II	28.1	23.3
Nivel I	33.9	66.2

Fuente: INEE (2017). Planea. Resultados nacionales 2017. Educación Media Superior. Lenguaje y Comunicación. Matemáticas.

Al igual que en el IDCIEEN, ciclo escolar 2017 – 2018, los datos de Planea 2017 muestran que una minoría de estudiantes se ubica en el mayor nivel de desarrollo (en este caso, nivel D) o de logro (Nivel IV), concentrando a la gran mayoría de los estudiantes en los niveles más bajos de ambas pruebas: Nivel de desarrollo A y B en IDCIEEN con el 81% de la habilidad matemática y el 79% la habilidad verbal; y Nivel de logro I y II en Planea con el 89.5% del campo de formación de matemáticas y el 62% en Lenguaje y comunicación. Ambas con resultados sumamente similares a la hora de valorar los niveles de desarrollo de habilidades y aprendizajes.

CONCLUSIONES

A partir de esta investigación, se confirma que el desempeño académico de las aspirantes a ingresar a la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata” de acuerdo con el Instrumento de Diagnóstico y Clasificación para el Ingreso a la Educación Normal (IDCIEEN), corroborando los bajos niveles de desempeño escolar en las habilidades verbal y matemática que muestran al momento en que se integran a dicha institución de educación superior.

Asimismo, los resultados presentados por la prueba Planea, 2017, demuestran los bajos niveles de desempeño de los alumnos de EMS. De manera que estos estudiantes, al momento de concluir sus estudios de EMS, no han consolidado los aprendizajes clave y las habilidades básicas en los campos de formación de Lenguaje y comunicación y Matemáticas.

De lo anterior, podemos considerar que el logro académico de los estudiantes que pretenden ingresar a una institución de educación superior, particularmente las aspirantes a nuevo ingreso de la Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”, está vinculado con los resultados de los niveles educativos previos, principalmente los de EMS. Para atender esta situación, es necesario implementar acciones sistemáticas remediales, en primer lugar para complementar sus aprendizajes en el nivel de EMS, y con ello mejorar sus habilidades básicas; y, en segundo lugar, para reducir las brechas de conocimiento, oportunidades y condiciones generales de la enseñanza y del aprendizaje en las instituciones de educación superior.

Lo observado sirve como un elemento para generar propuestas que permitan crear políticas educativas destinadas a mejorar el rendimiento académico y, por consiguiente, el perfil de egreso de la Escuela Normal. Para ser más específicos, se pretende elaborar un plan de acción considerando algunas estrategias que pudieran ser aplicadas dentro de la Escuela Normal, todo ello para disminuir las debilidades detectadas en los resultados identificados por el IDCIEEN, y, anteriormente, en la evaluación de la prueba Planea, fortaleciendo el proceso de enseñanza aprendizaje de las estudiantes normalistas.

Para esto es importante que todos los docentes se involucren en la elaboración de instrumentos que ofrezcan información sobre el perfil de ingreso de las estudiantes, para conocer sus fortalezas y/o debilidades en cuanto a las habilidades básicas para el aprendizaje. Asimismo, es importante establecer estrategias (como cursos para estudiantes, capacitación de docentes, acciones tutoriales, entre otros) que impliquen mejoras remediales con el propósito de favorecer el desempeño escolar de las estudiantes en las áreas de oportunidad de sus competencias previas (sobre todo, en los campos de formación académicos) y en bases para la docencia (con miras a trascender en el logro de las competencias profesionales), especialmente durante el primer ciclo escolar.

Para finalizar, resulta necesario establecer mecanismos institucionales para conformar un sistema de información organizado por factores académicos, psicosociales y demográficos que permitan obtener datos históricos sobre el desempeño académico de las posibles estudiantes de nuevo ingreso.

REFERENCIAS

- Backhoff-Escudero, E., Guevara-Niebla, G., Hernández-Uralde, J., y Sánchez-Moguel, A. (2018). El aprendizaje al término de la educación media superior en México. *El Cotidiano*, 33(208), 7-19.
- Backhoff-Escudero, E., Sánchez-Moguel, A., Peón-Zapata, M., y Andrade-Muñoz, E. (2010). Comprensión lectora y habilidades matemáticas de estudiantes de educación básica en México: 2000-2005. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(1), 1-15. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000100004&lng=es&tlng=es.
- Barrera, I. y Myers, R. (2011). Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate. *Serie Documentos*, (59). Recuperado de: http://www.empresariosporlaeducacion.org/media/documentos2011/situacionamericalatina2012/estandaresmexico_preal2011.pdf
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. A. C. CENEVAL. (2016). Reporte de Resultados Generales de los Sustentantes en orden descendente.
- Ferrer, S., Reynoso, I., Jaimes, Y. (2018). El proceso de selección para el ingreso a la Educación Normal y las características regionales: El caso de la Escuela Normal Rural "Gral. Emiliano Zapata".
- García, O., & Barrón, C. (2011). Un estudio sobre la Trayectoria de los Estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles Educativos*, 94-113.
- Dirección General de Evaluación. (2004). Instrumento de Diagnóstico y Clasificación para el Ingreso a Educación Normal (IDCIEN) 2003-2004. Informe de Resultados. Chiapas.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea). Documentos rectores. Ciudad de México.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017). Planea. Resultados nacionales 2017. Educación Media Superior. Lenguaje y Comunicación. Matemáticas. Ciudad de México.
- Larrazolo, N., Backhoff, E., & Tirado, F. (2013). Habilidades de razonamiento matemático de estudiantes de Educación Média Superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1137-1163.
- Mejía, F. y García, J. J. (2006). IDCIEN Guía informativa Normal Superior. Recuperado de: <http://www.une.edu.mx/mod2005/eventos2011/IDCIEN%20Normal%20Superior%20011.pdf>

Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P., & Toledo, D. (2012). Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación. Ciudad de México: INEE.

LA DESERCIÓN ESCOLAR ¿UNA RESPONSABILIDAD DEL ALUMNO O DE LA ESCUELA?

Alfredo Bartolo López

balahoo_75@hotmail.com

Escuela Normal Urbana Federal "Profr. Rafael Ramírez"

RESUMEN

Muchas son las causales que dan origen a la deserción escolar, hoy en día no tan solo hay que responsabilizar a la escuela y al estudiante, también a la sociedad.

La deserción escolar se ha convertido en una preocupación permanente y objeto de múltiples investigaciones, se presenta en todos los niveles educativos en todo el mundo. Por ello que se debe actuar de manera inmediata, primeramente, conociendo cuáles son las causas más recurrentes que dan origen a este fenómeno y que están impidiendo que la cantidad de alumnos matriculados en los diferentes niveles educativos que inician un ciclo escolar no sea la misma que lo concluyen.

La Escuela Normal Urbana Federal "Profr. Rafael Ramírez", no se encuentra exenta de esta problemática, por esto se

decide realizar este trabajo de investigación, para conocer de viva voz de los desertores las causas que generaron dicha situación y que desafortunadamente afecta sus trayectorias académicas, esto con la intención de poder hacer propuestas de intervención para evitar si es posible que más estudiantes se encuentren incrementando las estadísticas.

La situación económica de la mayoría de las familias y la violencia que se vive en estado de Guerrero son dos de las principales situaciones que generan el problema de la deserción académica, aunado a otros problemas propios de los jóvenes.

PALABRAS CLAVE: Deserción académica, educación superior, trayectorias académicas, perfil de egreso, eficiencia terminal.

MARCO TEÓRICO

Por su importancia, la deserción escolar constituye uno de los mayores retos de la educación a nivel nacional e internacional, ya que las cifras tan alarmantes generan

problemas no solamente en el ámbito educativo, sino también en el aspecto económico, político, social y cultural.

Por su importancia, es que se convierte en tema sujeto de análisis, ya que son múltiples y variadas las situaciones que dan origen a este fenómeno en nuestro país y en el estado de Guerrero, donde se sitúa la Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez”, institución formadora de docentes que desafortunadamente no queda exenta de la problemática analizada.

“La deserción estudiantil corresponde al abandono temporal o definitivo que efectúa un sujeto, con relación a sus estudios formales, ya sea primarios, secundarios o universitarios”, factor motivado por varios elementos tanto internos como por ejemplo desinterés personal, no tener motivación por la vida, desagrado por la escuela, materias, etc., y externos, tales como presiones económicas, influencia negativa de los padres, amigos, familiares, maestros, complejidad de las materias, (CEPAL, 1990).

En términos claros se puede entender este concepto cuando el estudiante aspira y no logra concluir su proyecto académico, etiquetándolo como desertor, convirtiéndose esto en una verdadera preocupación de las Instituciones de Educación Superior (IES) que han dado prioridad a la mejora en sus indicadores de eficiencia terminal y logro educativo.

Este fenómeno es un verdadero problema educativo que afecta de manera significativa su desarrollo al dejar de asistir a la escuela y también en la sociedad en que se desenvuelve.

La deserción puede seguir dos vertientes:

- a) La deserción temporal.
- b) La deserción definitiva.

La deserción temporal:

Este tipo de deserción se caracteriza porque el estudiante hace una pausa en su formación académica con la intención de volver a incorporarse y continuar con sus estudios para cubrir los rasgos del perfil de egreso.

La deserción definitiva:

Este tipo de deserción se caracteriza cuando el estudiante decide de manera definitiva como resultado de algún factor ya sea personal, socioeconómico, familiar o educativo abandonar la escuela.

En la Educación Básica se tiene definido claramente el perfil de egreso como:

El perfil de egreso define el tipo de alumno que se espera formar en el transcurso de la escolaridad básica y tiene un papel preponderante en el proceso de articulación de los

tres niveles (preescolar, primaria y secundaria). Se expresa en términos de rasgos individuales y sus razones de ser son:

Definir el tipo de ciudadano que se espera formar a lo largo de la Educación Básica.

Ser un referente común para la definición de los componentes curriculares.

Ser un indicador para valorar la eficacia del proceso educativo.

El perfil de egreso plantea rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la Educación Básica, como garantía que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo. Dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad competencias para la vida que, además de conocimientos y habilidades, incluyan actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas.

(SEP, 2011, p.43)

El programa educativo que oferta la Escuela Normal (EN), es la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria, plan de estudios 1999, el cual considera como perfil de egreso lo siguiente:

Las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria competencias didácticas, identidad profesional y ética y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

Los rasgos del perfil son el referente principal para la elaboración del plan de estudios, pero también son esenciales para que las comunidades educativas normalistas dispongan de criterios para valorar el avance del plan y los programas, la eficacia del proceso de enseñanza y de los materiales de estudio, el desempeño de los estudiantes, así como las demás actividades y prácticas realizadas en cada institución.

(SEP, 1999, p.9)

Muy variadas son las causas que originan en los estudiantes decidan abandonar la escuela de manera temporal o definitiva, ya que existen normas como las de control escolar que contienen las disposiciones mínimas necesaria para garantizar la calidad y eficiencia para consolidar con criterios de igualdad la atención de los alumnos para todo el país.

El bajo rendimiento escolar es considerado como una de las principales causas que ocasionan el abandono de las aulas en la institución, al respecto el acuerdo número 261 por el que se establecen criterios y normas de evaluación del aprendizaje de los estudios de licenciatura para la formación de profesores de educación básica SEP (1999) establece: “La escala oficial de calificaciones será numérica y se asignará en números enteros del 5 al 10” p3.

METODOLOGÍA

El presente trabajo de investigación denominado “La deserción escolar ¿una responsabilidad del alumno o de la escuela?, tiene como objetivo conocer y dar a conocer en un primer momento las causas que originan este fenómeno de suma importancia para las Instituciones Formadoras de Docentes en el Estado de Guerrero y en especial en la Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez”. Para poder desarrollar esta actividad se aplicó una investigación de campo de tipo cualitativa y descriptiva con un cuestionario de 10 interrogantes y entrevistas personalizadas a cada estudiante.

Se aplicó a un total de 13 docentes en formación (4 hombres y 9 mujeres) que desertaron en el ciclo escolar 2016-2017 de un total de 255 alumnos matriculados para cursar el ciclo escolar antes mencionado.

En una segunda etapa se desarrolló el trabajo de campo, donde mediante la aplicación de cuestionarios y entrevistas directas a la totalidad de alumnos desertores, se pudo obtener información relevante de las causas que originaron el fenómeno analizado.

La tercera etapa se centró en el análisis de la información obtenida tanto de las entrevistas como del cuestionario, donde se obtuvo información muy importante, que permite conocer las causas y estar en condiciones de hacer propuestas de mejora al programa educativo que oferta la institución.

Es importante mencionar que actualmente se trabaja con el Plan de Estudios 1999, de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria donde muy marcadamente se visualizan las brechas entre lo que se vive actualmente con los adolescentes en la Escuela Telesecundaria y un Plan de estudios desfasado por dos décadas que ya no responde a los requerimientos actuales que la sociedad demanda.

Una de las causas más visibles actualmente en la EN, es la carencia de atención al programa de Tutoría, que tiene como principal función, el dar acompañamiento a los docentes en formación desde su ingreso hasta la culminación del Programa Educativo, buscando siempre brindar apoyo individual ya sea académico, motivacional o de cualquier otra índole que el estudiante requiera y evitar en la medida de lo posible que abandone la escuela.

Otra causa que actualmente se visualiza al interior de la institución es la falta de identidad profesional y ética ya que los estudiantes no asumen su profesión como una carrera de vida y optan por cursar el programa educativo al no tener otra opción para continuar con su formación académica en la carrera elegida y consideran a las instituciones formadora de docentes como segunda o tercera opción.

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria (1999) no contempla ninguna asignatura de acompañamiento como es la

Tutoría, actualmente en la institución se trabaja en el diseño del programa para ser aplicado de manera extracurricular y dar atención de manera inmediata a aquellos estudiantes que presenten señales de alarma de ser candidatos a abandonar la escuela.

Una vez aplicado los instrumentos diseñados que sustentan este trabajo de investigación, se realizó el análisis, armonizando los referentes teóricos sobre la temática sujeta a investigación, procediendo al análisis de entrevista centrados en el significado ya que este y el lenguaje están entremezclados lo que conlleva a la codificación, la condensación e interpretación del mismo.

Codificar implica asignar una o más palabras clave a un segmento de texto para permitir la identificación posterior de una declaración, mientras que la categorización implica una conceptualización más sistemática de una declaración, susceptible de cuantificación.

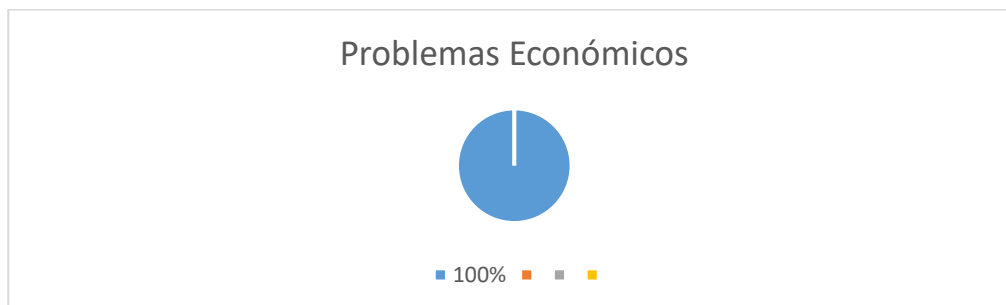
Para la elaboración de las interrogantes del cuestionario siempre se tuvo presente que fueran preguntas que permitieran a los involucrados desenvolverse en un clima de confianza lo cual se refleja en las información obtenida, recabando más información que la proyectada en un principio.

Dentro de las interrogantes planteadas podemos mencionar las categorizaciones siguientes:

- 1.- Problemas económicos.
- 2.- Problemas familiares.
- 3.- Enfermedades.
- 4.- Insatisfacción académica.
- 5.- Bajo rendimiento escolar.
- 6.- Asuntos laborales.
- 7.- Matrimonio.
- 8.- Maternidad.
- 9.- La inseguridad de nuestro estado.
- 10.- Horario inadecuado

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

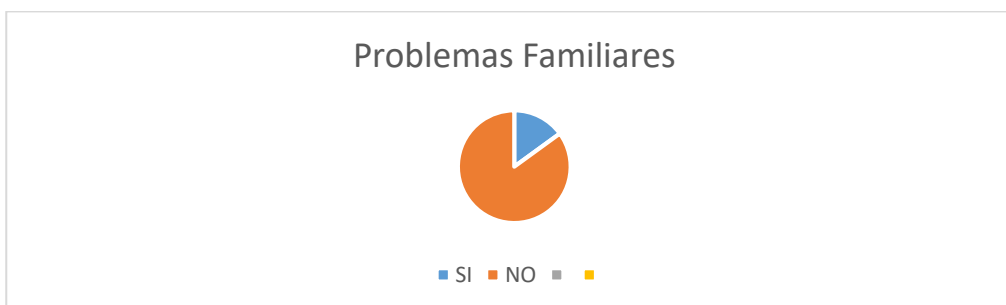
1. Problemas Económicos:



Fuente: Bartolo, 2017.

Con relación a la primera interrogante referente a los problemas económicos el 100% de los entrevistados muestra necesidad de incorporarse al campo laboral y con ello contribuir al sustento de sus familias. Solo 8 de ellos tienen la intención de reincorporarse en el próximo ciclo escolar 2018-2019 y continuar con sus estudios.

2. Problemas Familiares



Fuente: Bartolo, 2017.

De los 13 entrevistados 2 de ellos que representan el 15% manifiestan tener problemas familiares ya que sus padres se encuentran en proceso de divorcio, el 85% restante no manifiesta este tipo de problema.

3. Enfermedades:

Ningún entrevistado manifiesta retirarse de la institución por problemas de salud.

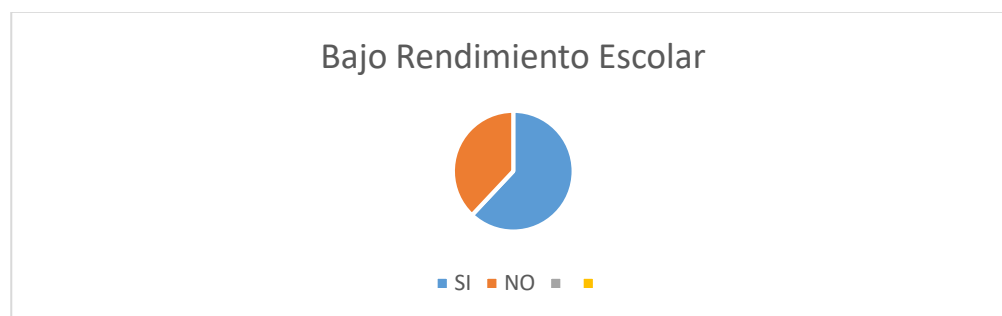
4. Insatisfacción Académica



Fuente: Bartolo, 2017.

3 Mujeres que representan el 23% manifiestan sentirse insatisfechas académicamente ya que la escuela Normal no era su primera opción de estudio ya que pretendían estudiar medicina, pero no acreditaron su examen de ingreso.

5. Bajo Rendimiento Escolar



Fuente: Bartolo, 2017.

En coordinación con el área de control escolar, se procedió a la revisión de los kardex de los desertores y se verificó que 8 de ellos que representan el 62% presentan bajo rendimiento escolar con promedios que fluctúan entre 6.5 y 7.3, el 38% restante muestra un aprovechamiento arriba del 8.5 en su promedio general.

6. Asuntos Laborales:

Ninguno manifiesta ausentarse por asuntos laborales algo contrastante ya que el 100% manifiesta presentar problemas económicos para continuar con sus estudios.

7. Matrimonio:

Ninguno manifiesta causal el matrimonio para continuar con sus estudios.

8. Maternidad



Fuente: Bartolo, 2017.

Dos mujeres manifiestan que esta es la causa por la que solicitan su baja temporal y representan el 15% cursaban su segundo trimestre de embarazo, pretenden incorporarse hasta que sus hijos cumplan por lo menos 6 meses de edad ya que no son originarias de la ciudad de Chilpancingo, Gro.

9. La Inseguridad del Estado de Guerrero



Fuente: Bartolo, 2017.

Esta causa es de suma importancia ya que 6 de los desertores que representan el 46% manifiestan haber sufrido por causa de la inseguridad que se vive en el estado de Guerrero.

10. Horario Inadecuado:

La institución al largo de sus 42 años de vida académica a la sociedad guerrerense, presta sus servicios en un horario vespertino, hoy en día derivado de la situación de inseguridad que prevalece en todo el territorio nacional se han tomado medidas y hecho ajustes al horario de trabajo repercutiendo de manera positiva ya que ninguno de los 13 entrevistados manifiesta retirarse de la institución por causa del horario de trabajo.

CONCLUSIONES

Una vez terminado este trabajo de investigación sobre “La deserción escolar ¿una responsabilidad del alumno o de la escuela?”, desarrollado en la Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez”, es posible identificar como una de las principales causas de que los estudiantes de la institución abandonen de manera temporal sus estudios es la carencia de recursos económicos para poder satisfacer sus necesidades que como estudiantes se requiere, por los que es necesario gestionar ante las instancias correspondientes becas económicas para el 100% de nuestros alumnos matriculados para que todos continúen con las mismas oportunidades y puedan concluir sus estudios de manera satisfactoria y se incorporen de manera efectiva al campo laboral.

Otra causa que llama la atención es la generada por la inseguridad que se vive a nivel nacional, donde la escuela desafortunadamente su ámbito de acción se ve limitado, ya que corresponde al propio estado el brindar las condiciones mínimas de seguridad para la convivencia de manera armónica en la sociedad, casi la mitad de los desertores manifiestan haber sufrido por causa de la delincuencia organizada ya que han sido secuestrados o asesinados algunos de sus familiares directos los que los obliga en algunos casos a cambiar de residencia o a ocultarse por algún tiempo.

La falta de identidad profesional y ética es otra causal del abandono escolar ya que no encuentran sentido al ser docentes, y desde su ingreso a la escuela manifiestan desagrado, esto como consecuencia de no sentir la vocación por ser maestros, y se encuentran cursando este programa educativo solo por no conflictuarse con sus padres, algunos jamás paso por su mente ser maestros, pretendían ser médicos, o alguna otra profesión.

Los embarazos entre estudiantes se está convirtiendo también en foco de atención, aunque se les brindan todas las oportunidades y facilidades a las futuras madres, su vida cambia con sus hijos y en la mayoría de las ocasiones se convierten el desertoras definitivas de sus aspiraciones profesionales, se busca la manera de que en las diversas asignaturas que conforman el plan de estudios se influya sobre los métodos de planificación familiar y con ello reducir en la medida de lo posible los embarazos entre la comunidad normalista.

REFERENCIAS

- SEP. (1999). Plan de estudios 1999. México, D.F: SEP.
- SEP. (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica.
- SEP. (1999). Plan de estudios 1999. Documentos básicos. Licenciatura en Educación Secundaria.
- SEP. (2010). Normas de control escolar para las instituciones formadoras de docentes en las licenciaturas de educación básica, modalidad escolarizada.
- SEP. (1999). Acuerdo número 261 por el que se establecen criterios y normas de evaluación del aprendizaje de los estudios de licenciatura para la formación de profesores de educación básica.

COMPORTAMIENTO LECTOR POR ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Martha Lizeth Tequida López

lizethtequida@gmail.com

Yazmín Guadalupe Soto Medina

nimsay14@gmail.com

Luis Antonio Álvarez Nájera

luis.alvarez473@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

RESUMEN

El presente estudio aborda el tema frecuencia de hábitos de lectura, con el objetivo de medir el comportamiento lector de estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, en Hermosillo, Sonora. La pregunta de investigación corresponde a ¿Qué comportamiento lector tienen las estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Preescolar? El tipo de estudio es descriptivo, y como técnica para levantar los datos se utilizó la encuesta en una muestra no probabilística

de 65 estudiantes. El análisis de datos incluye estadísticos descriptivos y de frecuencia. Los resultados muestran que las estudiantes no leen con frecuencia y el gusto por hacerlo es poco, pero muestran gran placer y gusto por hacerlo en redes sociales. Manifiestan que las razones por las que no leen es por falta de tiempo y porque no comprenden lo que leen.

PALABRAS CLAVE: Lectura, leer, diversidad, socio-cultural, cognitivo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente se perciben cambios radicales en relación a los procesos meta cognitivos que poseen los estudiantes, con respecto a la capacidad de procesar la información a través de la lectura. Estos cambios son de origen multifactorial y contextual, ya que contempla una serie de procesos biológicos, psicológicos, afectivos y sociales que los lleva a entablar una relación de significado particular con lo leído, por tanto se construye una nueva adquisición cognoscitiva (Arenzana & García, citado en Gutiérrez & Montes de Oca, 2004).

La Encuesta Nacional para la Lectura (2006) destaca que este hacer es cambiante, es decir, no siempre se lee con las mismas intenciones, razones, ni la misma intensidad. Cassany y Morales (2008), destacan “Cada comunidad idiomática o cultural, cada disciplina del saber, desarrollan prácticas letradas particulares, con rasgos distintivos” (párr. 9). Además “ya que se propicia el espacio en el cual los estudiantes aprenden funciones, significados, normas del lenguaje, entre otros, como una herramienta para apropiarse de la realidad e interactuar con ella” (UNESCO, p. 12).

Es imperante resaltar los siguientes datos que dieron interés al tema de investigación. “Es de destacar que la población que ‘disfruta mucho’ la lectura, lee por gusto y por necesidad casi 80% más libros al año que el promedio nacional” (CONACULTA, 2018, p.6). Motivados por razones laborales o de estudio, casi cuatro de cada 10 informa leer por necesidad, entre los cuales más de una tercera parte practica la lectura, por lo menos una hora al día, y aproximado de uno de cada cuatro lee seis o más libros al año. Adicionadas las motivaciones, por gusto y por necesidad, casi seis de cada 10 encuestados afirma leer libros, un tercio de éstos afirma hacerlo todos los días y casi dos tercios, al menos una vez a la semana. Respecto a la frecuencia de lectura respecto del pasado indica una ligera polarización, los que aseveran leer menos (43%) y los que dicen practicar más lectura (42%) son universos similares (CONACULTA, 2018).

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2016) a través del módulo de lectura, indagó el comportamiento lector a la población de 18 años o más, los datos relevantes destacan que de este grupo de personas el “92.2 por ciento es alfabeto. De este grupo poblacional, el 80.8% leyó en el último año por lo menos algún libro, revista, periódico, historieta, página de internet, foro o blog” (p.1). Este mismo estudio destaca los motivos por los cuales, esta población de estudio, no lee son principalmente falta de tiempo (48.5%), seguido por falta de interés (22.4 por ciento).

El promedio de libros leídos por la población de 18 años y más en el último año fue de 3.8 ejemplares. En comparación, en Chile se leen 5.4 libros al año; en Argentina el promedio es de 4.6; en Colombia de 4.1, y en Brasil de 4 libros por año de acuerdo a “El Libro en Cifras, boletín estadístico del libro en Iberoamérica”, del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) publicado en diciembre de 2013. (p. 1).

Diversas investigaciones han destacado que en nuestro país no existe la práctica por leer, por tanto, el hábito de la lectura está muy lejos de serlo. Estos resultados se muestran en los diversos niveles educativos, profesionales y sociedad en general. En varias investigaciones en México, han señalado que no se leen artículos de difusión del conocimiento, principalmente en estudiantes de universidades.

Se tiene una idea generalizada en los tiempos actuales con respecto a que los estudiantes de universidades no gustan de la lectura, sin embargo, la idea anterior es

ambigua, puesto que los jóvenes si leen, “El aprendizaje de la lectura y la escritura de estos textos es una tarea relevante, que requiere esfuerzo, tiempo y práctica y que no ocurre de manera natural. El lugar donde se inicia este aprendizaje es la universidad” (Cassany & Morales, 2008, p. 1).

Se visualiza claramente la preferencia de leer imágenes, que en textos, es decir, interpretar aquellas basadas en trazos o ícono colmados de colores e ilustraciones llamativas para la vista, que un conjunto de palabras. Entre estos recursos se encuentran los medios digitales a los que tienen accesos, principalmente, niños y jóvenes, a través de un celular, medio utilizado para leer extractos de opiniones que son provenientes de fuentes poco confiables.

La mayoría de los estudiantes universitario poseen un Smartphone para interactuar, buscar información, establecer redes de comunicación, etc. Como una forma práctica y rápida de encontrar algún dato de interés, por tanto, la forma en como realiza una lectura es vaga, superficial, y no consideran los referentes o fuentes de donde están indagando.

El problema identificado en el contexto en el que se realizó el presente estudio presenta las siguientes características: los jóvenes no están leyendo fuentes de información de impacto, no leen periódicos, revistas científicas, o libros o novelas que les permite tener un conocimiento cultural general; el tipo de lectura se centra en lo que las redes sociales virtuales les demanda, una lectura superficial, funcional y momentánea; se evidencia una falta capacidad para discriminar información real de la no real. Por tanto, la falta de interés por la lectura profunda es latente y visual, ya que esta es un acto que implica gran esfuerzo cognitivo para la comprensión de lo que se lee.

La lectura es considerada, una de las habilidades lingüísticas en las que se ponen en juego destrezas abstractas como la selección de la información relevante (Cassany 1990). En los estudios superiores es un reto, porque implica favorecer destrezas, además de lingüísticas, cognitivas para que se llegue a la comprensión de lo que se está leyendo, así como un cumulo de actitudes frente a lo que se lee. Por tanto el desarrollo de las competencias lectora están agregadas en los planes de estudio vigente de la educación básica, media superior y superior.

Existen dos tipos de competencias en la educación superior, las genéricas y las profesionales. Las primeras “atienden al tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes que todo egresado de las distintas licenciaturas para la formación inicial de docentes debe desarrollar a lo largo de su vida, y están explícita e implícitamente integradas a las competencias profesionales” (DGESPE, 2018, s/p). La segunda “sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos. Están delimitadas por el ámbito de incumbencia psicopedagógica, socioeducativa y profesional” (DEGESPE, 2018, s/p).

Por lo anterior, es necesario incluir la lectura considerada como una competencia genérica que todo profesional debe poseer, pero también porque la competencia lectora correlaciona en un alto grado con el nivel de consecución de otras competencias genéricas a alcanzar por los egresados de educación superior.

MARCO TEÓRICO

Para comprender el objeto de estudio se explora la semántica del término leer, la Real Academia de la Lengua Española (RAE) la define “Acción de leer”, “Interpretación del sentido de un texto”, “Cultura o conocimiento de una persona”, los diversos significados indican un proceso meta-cognitivo de un individuo que comparte en la sociedad. Para Solé (1998, p.52, como se cita en Pérez, Baute, & Luque, 2018, p. 181) “leer es mucho más que poseer un caudal de estrategias, leer es sobre todo una actividad voluntaria y placentera” por lo tanto, se puede interpretar como un carácter voluntario del acto. Para Remolina (2013, como se cita en Perez, Baute & Luque, 2018), destaca que:

Permite entender que en la definición de leer se disponen de tres categorías. Ellas son: la operacionalidad cognitiva, comprendida por las acciones que del verbo leer describen los verbos entender e interpretar, ya que la acción del verbo leer estará asociada al dominio de la cognición; el código representacional, identifica el objeto sobre el cual recae la acción cognitiva; por último, la modalidad interpretativa, es la manera como el sujeto entiende o interpreta el objeto o código representacional sometido al acto de leer. (p. 182).

Cassany (1990) destaca que leer no es únicamente el acto de la oralidad de la grafía sin sentido pleno de lo que se dice, sino más bien, es comprender lo que se lee, sin este atributo seguimos siendo parte de una cultura poco agraciada en conocimiento.

El acto de lectura es individual y por tanto se convierte en un proceso diverso en cuanto a lo que se lee y como se lee. La diversidad de la lectura implica a las formas diferentes de leer un poema, una noticia, instructivos del uso de un aparato electrodoméstico, o un contrato cualquiera. Por tanto, la manera de comprender cada uno de estos discursos varían (Cassany, 2006). Las nuevas tendencias de lectura están cambiando a una cultura práctica y funcional, es decir, se lee únicamente lo que se necesita. Por tanto, también leer “es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales” (p. 8).

Sin embargo, los actos o comportamientos frente a los hábitos de lecturas son cambiantes a la era en la que se vive actualmente, respecto a lo anterior, la UNESCO (2014) destaca que “Las experiencias de lectura y escritura, como otras formas de producir y compartir contenidos culturales, están siendo renovadas rápida y profundamente al ser atravesadas por fenómenos distintos, pero todos de naturaleza convergente-digital” (p. 25).

Para Romero, Linares y Rivera (2017) destacan en su estudio que la lectura es una “práctica socio-cultural asociada a relaciones históricas, culturales, ideológicas e institucionales. Además, se puede decir que la lectura como práctica socio-cultural es una práctica que ha estado fuertemente cargada de contenidos ideológicos, normativos y prescriptivos, pertenecientes a las distintas épocas” (p. 230).

Analizar este tema es imperante en aquellos que serán profesionales de la educación y que se dedicarán a fomentarlo ante un grupo de niños. El docente debe ser promotor en cualquier contexto en los que se enfrenta para fomentar una cultura en la que socialmente compartan información real y situada a través de actos de lectura y escritura como un reflejo psicolingüístico. Lerner (2001) señala que “Enseñar a leer y a escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de los escrito” (p. 24).

METODOLOGÍA

La metodología utilizada fue a través de la técnica de la encuesta, se utilizó, como instrumento, la encuesta sobre medición del comportamiento lector en entornos convencionales y digitales, publicada por CERLALC (2011). La población de estudio consistió en estudiantes que cursan la Licenciatura en Educación Preescolar, en Hermosillo, Sonora, con una muestra de 65 sujetos, por tanto, se considera no probabilística.

No se aplicó la totalidad del instrumento, se seleccionaron los apartados de la sección que corresponde a Hábitos lectores, motivos y dificultades para leer y Autopercepción. El comportamiento general de la fiabilidad de los ítems tiene un Alfa de Cronbach de .744, en 35 reactivos, por tanto, el instrumento es confiable para los datos obtenidos.

Se hizo un estudio estadístico descriptivo en SPSS para medir el comportamiento lector de estudiantes de licenciatura. Con la intención de responder la pregunta de investigación ¿Qué comportamiento lector tienen las estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Preescolar?

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Es importante destacar que no se pretende estigmatizar el comportamiento lector de los sujetos estudiado, sino identificar la frecuencia y algunos motivos de lectura como un acto individual, ya que “leer es, fundamentalmente, una conducta individual, pero con un significado social y cultural” (Larrañaga & Yubero, 2005, p. 43)

Los datos de frecuencia indican que la lectura surge por necesidad y por razones de estudio, motivos por los cuales leen con mayor frecuencia, sin embargo, la lectura por gusto

o placer deja de serlo cuando el significado no se contextualiza con sus formas o tipos de hábitos, por tanto, no es tan frecuente en modos tradicionales, ya que cuando cogen un libro solo lo hacen por necesidad según lo que expresan los encuestados.

Manifiestan que la principal limitación es la falta de tiempo, así como la incapacidad de comprender lo que leen, esto último está intrínsecamente relacionado con las condiciones cognoscitivas en cuanto a la capacidad de procesar la información, además, desde una concepción constructivista la lectura se convierte en una actividad social y fundamental para reconstruir los nuevos saberes de la humanidad dándole su propio significado.

Los datos anteriores arrojan interrogantes que aluden a retos fuertemente arraigados en la comunidad estudiantil que se desprenden de la herencia cultural, ¿por qué se muestra una resistencia ante los actos de lectura? La necesidad, el tiempo, la desmotivación son factores que influyen fuertemente para motivar o desmotivar a formar hábitos de lectura. Es necesario entender que las prácticas de lectura y de escritura instituidas “están implicadas con diversas situaciones sociales e históricas de su producción, pero también con historias individuales y colectivas que les confieren complejidad de sentidos a ser repensados en la enseñanza de la lengua y la literatura” (Sawaya & Cuesta, 2006, p. 4).

Sin embargo, si mostraron gran preferencia y simpatía por hacer la lectura en páginas web y redes sociales; esto indica que las generaciones están realizando nuevos hábitos en la forma de leer, ya que un gran porcentaje indicó que leen en redes sociales, por tanto, se puede afirmar que, si están leyendo, pero de una forma distinta a lo tradicional.

Los gustos por las variadas formas de leer se deben considerar como oportunidades para los docentes, de esta manera implementar diversas estrategias e incentivar con mayor frecuencia la motivación por leer para que esta se convierta en un acto placentero. La esquematización cultural que se tienen con respecto a la lectura es de rechazo, por que leer lo asumen con un cúmulo de información sin sentido práctico a los intereses personales. Se observa claramente que no se lee para lo colectivo, ni para la aportación de una crítica razonable, sino más bien para subsanar necesidades inmediatas y pasajeras.

RESULTADOS

El 100% de la muestra son mujeres que estudian la licenciatura en educación preescolar; 57.6% son foráneas y 40.9% de la ciudad; el rango de edad esta entre los 19 y 20 años; al cuestionar las razones por las que leen el 48.5% indicaron que, por razones de estudio, 40.9% para informarse, 4.5% para actualizarse y 4.5% por gusto o placer.

Se indagó la frecuencia de lectura de acuerdo a los motivos anteriores y se identificó que por razones de estudio el 81.8% lee diariamente, el 15.2% lee alguna vez a la semana, el resto nunca lo hacen por estas razones. Al preguntarles la frecuencia que le dedican a la

lectura para informarse el 33,3% lo hace diariamente, el 50 % alguna vez a la semana, el 12, 3% alguna vez al mes, y el 3% nunca lo hace. Con respecto a la lectura para el perfeccionamiento profesional el 36,4% lo hace diariamente, 42,4% alguna vez a la semana, 6,1% alguna vez al mes, 7,6% alguna vez al semestre, y el 6,1% nunca lo hace.

Indagar sobre la frecuencia de lectura por gusto o placer se destacó que el 9,1% lo hace diariamente, 30,3% alguna vez a la semana, 34, 8% alguna vez al mes, 13,6% alguna vez al semestre y el 10,6% nunca lo hace. Por motivos religiosos 1,5% lo hace diariamente, 7,6 alguna vez a la semana, 25,8% alguna vez al mes, 27,3% alguna vez al semestre, y 36,4% nunca. Por crecimiento o superación personal el 27,3% lo hace diariamente, 42,4% alguna vez a la semana, 7,6% alguna vez al mes, 7,6% alguna vez al semestre, y 13,6% nunca lo hace. Por cultura general 10,6% lo hace diariamente, 33,3% alguna vez a la semana, 33,3% alguna vez al mes, 7,6% alguna vez al semestre y 13, 6% nunca.

Con respecto al aspecto de autopercepción que tienen de la frecuencia con que leen, 10.8% respondió que lo hace diariamente, 58.5% alguna vez a la semana, 21.5% alguna vez al mes, 6.2% alguna vez al trimestre y 3.1% nunca. Para indagar sobre las limitaciones o dificultades que tienen al leer el 32.3% indicó que lee muy despacio, 41.5% no comprende lo que lee, 18.5% no tiene la suficiente concentración para leer, 3.1% no lee por limitaciones físicas. Con respecto al indicador de cuáles son las principales razones por la cual no leen, se obtuvo que el 21.5% no les gusta leer, 49.2% no lo hace por falta de tiempo, 16.9 porque prefiere otras actividades recreativas, 1.5% no tienen un lugar apropiado para leer, 9.2% por limitaciones para leer, 1.5% porque no tiene acceso permanente a internet.

Para conocer los intereses se les preguntó, por qué razón lee los libros, el 30.8% indicó por gusto, y el 69.2% por necesidad. Las razones por las que lee revista arrojaron que el 84.6% por gusto y el 15.4% por necesidad. Con respecto a la lectura del periódico el 49.2% manifestó que por gusto y el 50.8% por necesidad. Un dato que se destacó con mayor frecuencia fue en relación a conocer por qué razón leen las redes sociales, el 90.8% indicó que por gusto y el 9,2% por necesidad. Con relación al ítem anterior se indagó por qué razón leen las páginas web, el 64.6% señaló que por gusto y 35.4% por necesidad.

Al realizar la Correlación de Pearson resultó no ser significativa la condición de procedencia para la frecuencia de la lectura, dando como resultado .046; sin embargo, si se observó una significancia estadística al mostrar las variables de condición de procedencia con la variable el gusto por la lectura, dando un resultado de $-.420^{**}$, por tanto, según el programa estadístico la correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas).

CONCLUSIONES

El análisis realizado llevó a responder la pregunta sobre la frecuencia de la lectura por estudiantes que estudian la Licenciatura en Educación Preescolar, ante esto se destaca que esta muestra no manifiesta el gusto o placer por leer de manera frecuente algún tipo de libro o periódico, y como una limitante para no hacerlo es el tiempo. Sin embargo, si indican mayor gusto por realizar lectura frecuente a través de redes sociales y páginas web.

No se puede decir que los jóvenes no leen, al contrario, leen más que en décadas pasadas, ya que actualmente la saturación de publicidad, imágenes físicas o virtuales están en cualquier espacio. Los intereses que demandan tienen que ver con afinidades comunes en las generaciones de grupo de jóvenes, es decir, en el caso de esta muestra no fue significativo si son foráneas o no con respecto al gusto por leer.

Es necesario que se comprendan las nuevas formas a las que están expuestos los alumnos para realizar actos de lecturas, así como también al uso que le dan a los nuevos dispositivos digitales que utilizan y con base en esto establecer otras estrategias para realizar análisis profundo y opiniones con base a críticas razonables. Esta cultura de lectores se ha convertido en un reto para el sistema educativo, ya que tendrá que adecuarse a los cambios que convergen con los intereses latentes de estudiantes en los diferentes niveles educativos, y el docente adoptar una postura empática ante las habilidades y actitudes con las que llegan a los centros educativos.

Para futuras investigaciones se sugiere realizar estudios con muestras más amplias, así como integrar otras variables de estudio para profundizar en el análisis.

REFERENCIAS

- cassany, D. (1990). Comunicación, Lenguaje y Educación. ISSN 0214-7033, N° 6, 1990, págs. 63-80. Disponible en: ISSN 0214-7033, N° 6, 1990, págs. 63-80. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126193>
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Barcelona. Anagrama.
- CERLALC. (2014). Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector. UNESCO. Colombia. Recuperado de: http://www.lacult.unesco.org/docc/Metodologia_Comportamiento_Lector.pdf
- Flotts, M. P. et al. (2016). Aportes para la enseñanza de la lectura. UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874s.pdf>
- Gutiérrez Valencia, A., & Montes de Oca García, R. (2004). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. Revista Iberoamericana De Educación, 34(3), 1-12. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/3265>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (15 de abril del 2016). Módulo sobre lectura febrero 2016. Boletín de prensa Num. 156/16,1-2. Recuperado de: <http://consulta.mx/index.php/estudios-e-investigaciones/otros-estudios/item/822-inegi-modulo-sobre-lectura>
- Izgarza, R. (2015). Encuesta Nacional de Lectura. CONACULTA. Recuperado de: https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf
- Larrañaga, E. & Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de “falsos lectores”. Revista PCNOS. N° 1. 43-60. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10578/1250>
- Morales, O. y Cassany, D. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. Revista Memorialia, Universidad Nacional Experimental de los Llanos. 30-32. Barcelona, España.
- Pérez Payrol, V. B., Baute Rosales, M., & Luque Espinoza de los Monteros, M. (2018). El hábito de la lectura: una necesidad impostergable en el estudiante de Ciencias de la Educación. Universidad y Sociedad, 10(3), 180-189. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Romero, M, Linares, R. & Rivera, Z. (2017). La lectura como práctica socio-cultural. Bibliotecas. Anales de Investigación; 13(2), 224-230.

Sawaya, S. & Cuesta, C. (2006). Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente. Universidad de la Plata. Argentina.

ESTUDIOS COMPARADOS ENTRE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA PROFESIONAL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO Y EN CUBA

Melina González Álvarez

melinaglez980122@gmail.com

Benemérita Escuela Normal Urbana "Profr. Domingo Carballo Félix"

RESUMEN

El presente escrito aborda una perspectiva crítica de la formación pedagógica profesional del maestro de educación primaria mexicano, en comparación con la desarrollada en Cuba. Para su realización fueron considerados los antecedentes de la educación en cada país, su plan de estudios y aplicación con el fin de identificar las posibilidades de mejora, para crear una propuesta que permita

contribuir y transformar el perfil de egreso del estudiante normalista como investigador y a su vez a brindar una educación de calidad que favorezca la formación integral de la personalidad de las nuevas generaciones.

PALABRAS CLAVE: Perfil de Egreso. Formación Pedagógica. Docente como investigador.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El mundo en el que vivimos no es estático, el siglo XXI está caracterizado principalmente por un acelerado desarrollo político, económico y social, lo que afecta las formas de pensar, de comunicarse, y ritmos de vida de una sociedad cada vez más globalizada, y con mayor acceso a la ciencia, la tecnología y sobre todo a la información.

Y es precisamente ese acceso y forma de acceder al conocimiento que el ser humano ha construido, lo que conocemos como cultura, que ha tenido significativas transformaciones, por lo que un ciudadano de este siglo no posee la misma cultura que sus padres o sus abuelos, así como tampoco debería tenerla, pues debe estar capacitado para enfrentarse a la vida que le demanda el mundo actual, motivo por el cual la educación, quien es el eje transformador de la sociedad a través de la transmisión de cultura, debe adaptarse a los cambios y necesidades que ésta demanda sin perder su verdadero sentido que es educar.

Educar, según José Martí es “poner al hombre al nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podría salir a flote; es preparar al hombre para la vida”. La palabra educar, proviene del latín “educere”, que se divide en: ex (fuera de) y ducere (guiar), lo que significa guiar a la persona para que exteriorice lo mejor de ella misma, es decir, desarrolle todo su potencial.

La educación representa hoy en día un gran reto para muchos países del mundo desde los más desarrollados hasta los menos desarrollados, en ellos se están realizando políticas educativas, reformas, perfeccionamientos, para rediseñar los contenidos que el currículo de la educación básica debería tener, el proceso de enseñanza- aprendizaje y reorientar el papel del maestro y del alumno, los cuales se abordan más adelante.

A partir de ello, me percaté de que corresponde al docente adquirir una postura crítica ante los resultados de su práctica docente ya que es claro que hay cambios necesarios por emprender. El docente desde su aula puede sin duda aportar significativamente, siendo capaz de producir conocimiento al campo de la educación para enriquecer su propia práctica, porque es él quien está dentro del aula y quien lidia día a día con la complejidad en ellas, tomando un rol de investigador más que un reproductor como se considera socialmente provocando una desprofesionalización de su labor.

Además, mi experiencia de participar en congresos internacionales, encuentros y talleres de estudiantes de movilidad en Cuba, donde comparten sus saberes y conocimiento producto de sus investigaciones, me llevó a realizar un estudio comparado, Le Thanh khoi (1989) afirma que la educación comparada es la ciencia que tiene por objeto identificar, analizar y explicar las semejanzas y diferencias entre hechos educativos y/o sus relaciones con el entorno e investigar las leyes eventuales que los gobiernan en distintos momentos de la historia humana.

No se trata de buscar cuál sistema es mejor que otro, si no de ver la educación desde otra perspectiva, con el único fin proyectivo de enriquecer nuestros conocimientos y generar propuestas que contribuyan a la formación inicial del maestro de primaria.

A partir del análisis anterior surge la pregunta de investigación:

Problema: ¿Cómo contribuir a una formación pedagógica profesional en las escuelas normales mexicanas que responda al rol del docente como investigador, crítico y reflexivo desde la ciencia de la Educación Comparada?

Objeto de estudio: Formación pedagógica profesional del maestro de primaria en México y en Cuba.

Propósito: Realizar un estudio comparado de la formación pedagógica profesional del maestro de primaria de Cuba y de México que permita determinar una propuesta de

recomendaciones que favorezca a las prácticas pedagógicas y formación docente para poder brindar la educación.

MARCO TEÓRICO

Para su fundamentación se tomaron en cuenta las siguientes posturas sobre el papel que el maestro actual debe desempeñar.

La profesión docente debe entenderse como una actividad reflexiva y artística (...). Por este motivo Schön propone la búsqueda de una nueva epistemología de la práctica implícita en los procesos intuitivos y artísticos que algunos profesionales llevan a cabo en las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores. (Roget, 2011, pág. 1)

La orientación práctica o reflexión en la acción en la que se sitúa el modelo de Schön, entre otros, surge como una respuesta a la necesidad de profesionalizar al maestro y como propuesta que tiene la intención de superar la relación lineal y mecánica entre una teoría o conocimiento científico-técnico entendido como “superior” y una práctica de aula supeditada a éste. Consideramos al igual que Schön que buena parte de la profesionalidad del docente y de su éxito depende de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos del aula escolar (Roget, 2011, pág. 1)

Schön concibe la reflexión - entendida como una forma de conocimiento- como un análisis y propuesta global que orienta la acción. Así mismo, el conocimiento teórico o académico pasa a ser considerado instrumento de los procesos de reflexión, teniendo además en cuenta, que este carácter instrumental sólo se produce cuando la teoría se integra de forma significativa, imbricándose en los esquemas de pensamiento más genéricos que son activados por el docente en su práctica. (Roget, 2011, pág. 1).

Sverdlick (2007) señala la existencia de una división entre “el conocimiento experto” y el “conocimiento práctico”.

Giroux (citado en Sverdlick, 2007) señala que aun para muchos investigadores académicos la idea de tomar en serio conocimientos generados por docentes desprestigia su rol de experto, y que aún muchos académicos que promueven la pedagogía crítica y al docente como intelectual, mantienen la dicotomía entre quienes producen conocimientos y quienes los utilizan.

Sverdlick (2007) indica que “en efecto, la escuela está legitimada en función de transmisora de conocimiento producido por fuera de ella, pero no tanto, así como productora de saber”. (pág. 16)

Motivo por el cual se propone la investigación acción como instrumento de formación y de cambio, haciendo una distinción en lo que es la reflexión profesional y la investigación, pretendiendo que éste último sea el siguiente paso a la reflexión para que no se quede solamente ahí, si no que se genere a partir de ella.

La distinción entre una reflexión profesional y la investigación se encuentra en el grado de intencionalidad y sistematización de la reflexión.

Sverdlick (2007) sostiene que se trata de lograr un “reconocimiento del valor de la subjetividad de las prácticas educativas, y la comprensión de estas últimas como indisociables de los procesos de producción de conocimiento pedagógico (...) para construir objetividad”. (pág. 21).

METODOLOGÍA

De los métodos del nivel teórico se utilizaron:

Análisis documental: Ha constituido una parte importante ya que se aplicó para valorar diferentes fuentes de información de los que comprenden acuerdos, resoluciones, planes y programas, artículos, informes y libros que sustentan los fundamentos del modelo de educación primaria en Cuba y en México.

Síntesis: Ayudó a extraer las partes esenciales de los documentos para tener una comprensión integral de cada uno de ellos.

Comparativo: Posibilitó la aplicación de las siguientes fases: la descripción, la interpretación, la yuxtaposición y la comparación para realizar el estudio comparado de la educación primaria en México y en Cuba.

Inductivo: Permitió obtener conclusiones generales respecto el perfil de egreso de la licenciatura en educación primaria en México y en Cuba a partir de la lectura del material bibliográfico relacionado con el tema de investigación.

Interpretativo: A partir de la interpretación de los conceptos e ideas relevantes del análisis y de las síntesis se estableció las conclusiones y recomendaciones que a su vez condujeron a plantear la propuesta de intervención.

De los métodos del nivel empírico se utilizaron:

Observación: Se utilizó la experiencia del autor al cursar un semestre de la licenciatura en educación primaria en la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona en Cuba y al platicar con maestros y jefes de departamento de la carrera, además de la experiencia práctica y teórica como estudiante normalista en México ambas como referencia para constatar el cumplimiento de los documentos que la sustentan.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

México	Cuba
Características	
<p>El plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria ha tenido una serie de modificaciones a raíz la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en el 2011, y antecedentes como el “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica como referente para el cambio de la educación y el sistema educativo” en 1992 y la “Alianza por la Calidad de la Educación” suscrita el 15 de mayo del 2008, por consiguiente se establece también la Reforma Integral de la Educación Normal.</p> <p>Se busca reforzar la importancia del papel que juegan los docentes; determinar estándares claros de la práctica docente; garantizar programas de formación inicial docente (ITP, por sus siglas en inglés) de alta calidad; atraer mejores candidatos; profesionalizar la selección, contratación, y evaluación de docentes; y vincular a los docentes y su desarrollo profesional de forma más directa con las necesidades de las escuelas. (OCDE, 2010)</p> <p>Es por ello que se establece el acuerdo 649 en el Diario Oficial de la Federación, el plan de estudios 2012, de la carrera el cual se fundamenta en las dimensiones social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional. Los cursos que contempla la malla curricular están organizados en cinco trayectos formativos: <i>Psicopedagógico, Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, Lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación, Optativos</i>: en este caso corresponde a la “Producción de textos académicos”, para apoyar nuestro futuro trabajo de titulación, <i>Práctica profesional</i>: compuesta por siete cursos que articulan</p>	<p>En la actualidad, la educación superior cubana se empeña en mantener un modelo de universidad moderna, humanista, universalizada, científica, tecnológica, innovadora, integrada a la sociedad y profundamente comprometida con la construcción de un socialismo próspero y sostenible. (Ministerio de Educación Superior [MINES], 2016)</p> <p>La formación pedagógica de los estudiantes cubanos lleva el plan de estudios E, con un enfoque académico, laboral e investigativo, por lo que se trabajan de forma interrelacionada en las asignaturas estos enfoques.</p> <p>A lo largo de toda la carrera, y desde el primer semestre se desarrolla un proyecto de investigación el cual se va enriqueciendo, modificando y perfeccionando durante cada semestre el cual culmina con su producto recepcional, en el primer año se identifican los problemas, en el segundo año se teoriza sobre ellos, y en tercer y cuarto año se demuestra la solución a un problema científico identificado en su práctica pedagógica a partir de la utilización del método científico. El llevar a cabo este proceso de formación continua e integral lleva a los estudiantes de pregrado en una preparación la cual concibe una articulación apegada a la educación de posgrado, lo cual permite que se lleve a cabo con mayor facilidad el paso de un nivel a otro.</p> <p>Así mismo existe una extensión universitaria en la que el enfoque socio-cultural permite que la comunidad tenga un acercamiento a la escuela aprovechando esta unión. De esta manera el estudiante actúa como un interventor social. (Ministerio de Educación Superior [MINES], 2016) señala que aquellas experiencias de vida en sociedad, las problemáticas y aquellas situaciones que forman parte de sus investigaciones en la práctica educativa pueden ser de cierta manera factor de cambio para la</p>

actividades de tipo teórico-práctico, con énfasis en el acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos y a su análisis, los cuales se ubican del primero al séptimo semestre. El último curso de este trayecto, ubicado en el octavo semestre es un espacio curricular de práctica profesional intensiva en la escuela primaria. Al final se encuentra el trayecto formativo que corresponde a el *Trabajo de titulación en el octavo semestre*: el cual se empieza a trabajar en sexto semestre con actividades que favorecen a sentar las bases, al crear y aplicar proyectos de intervención socioeducativa que resuelvan alguna problemática.

Así como también señala las competencias genéricas y profesionales del perfil egreso del estudiante.

Cabe mencionar que actualmente se encuentra ya vigente el plan de estudios 2018 que modifica parcialmente el anterior.

mejora en sus potencialidades y la autoperfeccionamiento profesional.

Por ello se trabajan los grupos científicos estudiantiles donde se desarrollan proyectos de investigación que dan solución a problemáticas de la práctica y de la sociedad.

Dicho plan es flexible, cuenta con un currículo base, el cual contiene aquellas asignaturas que es indispensable que el estudiante curse, aunque también cuenta con un currículo propio, mismo que responde a las necesidades de la carrera en la ciudad que se encuentra y optativo para ser cursado en la extensión y la asignatura que el estudiante quiera y considere mejor para su educación.

También se realizan las prácticas profesionales, iniciando por prácticas de familiarización en primer año, práctica concentrada en segundo año, práctica laboral concentrada en tercer y cuarto año.

Cabe destacar que parte de la formación integral en este desarrollo incluye de manera continua el uso de las tecnologías de información y comunicación en pro de la investigación y el dominio del idioma inglés de acuerdo al sistema de evaluación europeo como parte de la educación.

RESULTADOS

A partir de ello podemos identificar las siguientes semejanzas y diferencias:

Algo que podemos rescatar es que en ambos casos se tienen cursos correspondientes a las TICS y el idioma inglés como segunda lengua además de las asignaturas del capo de la pedagogía.

En ambas formaciones podemos encontrar las prácticas profesionales en el aula, lo que permite que los estudiantes al profesorado tengan la oportunidad de contrastar la teoría con la práctica, para identificar problemas y dar solución a ellos, además de conocer el contexto inmediato escolar, y que de cierta manera se vayan involucrando en el ámbito laboral.

La formación cubana da un mayor auge al desarrollo de la investigación educativa desde el método científico, desde el primer semestre se familiarizan con su documento recepcional, a diferencia del plan de estudios en México que se supone que comienza en sexto grado, pero no se empieza a desarrollar como tal hasta octavo grado.

Con respecto al plan de estudios de Cuba en el tercer grado de la licenciatura se imparte la materia de Metodología de la Investigación Educativa, la cual en lo particular resulta un conocimiento de suma importancia para tener bases sólidas de lo que conlleva a una investigación de carácter científico y así tener mayor oportunidad de ir avanzando gradualmente y que todos los estudiantes no solo unos cuantos, sean capaces de realizar otras producciones en congresos y talleres, dentro o fuera de la escuela.

CONCLUSIONES

La formación profesional en las escuelas normales mexicanas, tiene un enfoque innovador acorde a los cambios y necesidades actuales.

El plan de estudios de la carrera en México, también tiene un enfoque investigativo el cual se hace notar en la dimensión epistemológica que lo fundamenta, con el que se pretende lograr una visión holística del fenómeno educativo que conduzca a los actores de la educación normal a reflexionar, investigar y resolver problemas de manera pertinente, así como en su dimensión profesional que busca que se posibilite el análisis y la comprensión de las implicaciones de su tarea, pero el problema radica en que no se realizan actividades específicas donde se realice investigación educativa, sólo asignaturas en de las que se obtienen nociones o bien se realizan pero no se exteriorizan si no que solo se quedan como trabajos académicos y no es hasta cuarto grado donde realmente le dan una utilidad para al comenzar con su trabajo de titulación.

Es vista de que se pretende “contar con un currículo integrado, coherente, nacional en su concepción y flexible en su desarrollo, orientado a superar los desafíos del sistema educativo nacional; abierto a la innovación y a la actualización continua” (SEP, 2012), es evidente que resulta productivo generar algunas propuestas para hacer frente a los retos a los que se enfrenta el maestro de primaria y enriquecer lo que concierne a la investigación educativa.

Considero como propuesta factible la creación y organización de grupos estudiantiles de investigación científica donde se desarrollen proyectos de investigación sobre su práctica propia práctica para cada semestre.

Así también la realización de encuentros semestrales de estudiantes a manera de taller o foro interno, donde compartan los resultados de sus investigaciones durante el semestre y compartan sus experiencias en la práctica, y por qué no eventos donde se inviten a otras normales a participar, ya que el intercambio de ellas amplía nuestros conocimientos, desarrolla nuestra autonomía, habilidades comunicativas, y habilidades de pensamiento: como la percepción, la atención y la memoria.

Junto a ello se sugiere añadir como curso optativo: la materia de *metodología de la investigación educativa* en el tercer grado de la licenciatura, vinculada a la línea de práctica, para encaminar su trabajo de titulación, comenzándolo a desarrollar desde ese momento, considerando en el quinto semestre ya se lleva el curso de producción de textos y el nuevo curso que se propone desarrollaría a su vez la producción de textos académicos.

Ya que con ello se tendría una base y amplia experiencia previa para obtener mejores resultados en nuestro trabajo recepcional, de cierta manera con ello también romper con la falsa creencia de que los maestros normalistas carecen de teoría y se abonará a la última competencia profesional del perfil de egreso que alude a el docente como investigador:

VIII. Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.

- Utiliza medios tecnológicos y las fuentes de información disponibles para mantenerse actualizado respecto a las diversas áreas disciplinarias y campos formativos que intervienen en su trabajo docente.
- Aplica resultados de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo.
- Elabora documentos de difusión y divulgación para socializar la información producto de sus indagaciones. (SEP, 2012)

REFERENCIAS

- Ministerio de Educación Superior [MINES] . (2016). *Plan de Estudios E, de la licenciatura en educación primaria*. La Habana: MINES.
- OCDE. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. México: OCDE.
- Roget, À. D. (2011). *El profesional reflexivo (D.A. SCHÖN)*. Obtenido de Plataforma Internacional Práctica Reflexiva: www.practicareflexiva.pro
- SEP. (2012). *Acuerdo 649, por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Sverdlick, I. (2007). *La Investigación Educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc.

LOS EGRESADOS DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR OFICIAL DE GUANAJUATO. MÚLTIPLES MIRADAS A LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

Armida Liliana Patrón Reyes

investigacionensog@gmail.com

Enrique Herrera Rendón

here61@gmail.com

Ulises Aguayo Arredondo

ulises_AG@protonmail.com

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

RESUMEN

La Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, hace un esfuerzo constante por formar profesionales de la educación con un proyecto de vida y una identidad docente definida, en la apertura hacia desarrollos más integrales y mediante la revisión y renovación continúa de los fines y las prácticas de la educación para configurar un servicio educativo innovador y de calidad en el estado de Guanajuato.

Para ello, cuenta con un Proyecto de Seguimiento de Egresados en el Área de Investigación Educativa, que realiza estudios y crea puentes de vinculación con los docentes en servicio, para caracterizar sus formas de inserción laboral, satisfacción académica y desempeño profesional.

El presente estudio brinda resultados sobre los desarrollos personal y profesional de los egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria, en cinco especialidades, recogidos durante el 4to. Encuentro de Egresados “La reflexión sobre la Formación Inicial y la Construcción Permanente de la Identidad Profesional”,

Se exponen sus voces bajo la metodología cualitativa y el análisis del discurso recogido con “*Focus Group*” sobre las dos dimensiones del quehacer docente, y los desafíos, dificultades y logros de los formadores de Educación Básica, Secundaria.

PALABRAS CLAVE: Seguimiento de egresados, desarrollo personal y profesional, identidad profesional docente, formación inicial, contextos reales de trabajo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria del Plan 1999 de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato son eje y centro de atención institucional permanente y prioritaria, ya que los resultados de la formación recibida y la integración laboral ayudan a definir las rutas a seguir, encaminadas a la revaloración y mejoramiento de la calidad de la profesión docente.

Paralelo a ello, siendo una institución de educación superior, la ENSOG se compromete a mostrar a través de indicadores, el desarrollo integral en la formación normalista y se respalda desde el Área sustantiva de Investigación Educativa. Su análisis posibilita una autoevaluación de los elementos, procesos y resultados para dar respuesta a las necesidades sociales y gubernamentales.

Este propósito vital se va consolidando a través de estudios de investigación y con la realización de Encuentros de Egresados anuales, en donde se tiene como uno de sus propósitos, identificar si los profesores cuentan con las competencias óptimas para su desarrollo personal y profesional integral, y con la formación requerida para desenvolverse en el campo laboral.

Las instituciones formadoras de docentes poseen una visión del ser docente en un marco que legitima tanto un paradigma pedagógico, como una ideología imperante; y que matizan la formación que ofertan al estudiante; más entran en conflicto cuando no es necesariamente lo que requiere el docente cuando se enfrenta a las condiciones reales que demanda su profesión. Dicha asimilación permea su propio ejercicio como profesionales de la educación básica, teniendo repercusiones en el ámbito del desarrollo humano y social de los contextos en los que laboran.

MARCO TEÓRICO

La identidad profesional de los docentes se desarrolla a lo largo de toda la vida laboral, su construcción depende directamente de una infinidad de motivaciones y circunstancias que el docente vive en cada etapa.

Inicia con la formación personal que es dinámica, es el desarrollo de la persona para lograr una tarea, oficio o trabajo; de tener las condiciones para alcanzar una meta o desenvolverse en determinado contexto. Valera (2010) al hablar de proceso de formación alude a “un espacio de construcción de significados y sentidos entre los sujetos participantes que implica un desarrollo humano progresivo. Lo que se puede explicar desde un modelo pedagógico que reconozca este proceso como consciente, complejo, holístico y dialéctico” (p. 119).

La persona se forma al pensar, actuar, reflexionar, al tomar conciencia de sí misma, al transformarse en todas sus dimensiones. Y para lograr esa formación se requiere de representaciones. Ferry (2008) la define así: “Es un anticipar sobre las situaciones reales, y es, a favor de estas representaciones, encontrar actitudes, gestos convenientes, adecuados para impregnarse de y en esta realidad” (p. 57). Es el acondicionamiento para integrarse con una caracterización o rol dentro de la sociedad y en una profesión.

Se entiende que la formación de personas se desarrolla en el marco de las identidades en la educación normalista. Con un reconocimiento significativo de las propias acciones tanto hacia el interior del ser humano como al contexto de interacción social. En donde se asimilen y aprendan los conocimientos profesionales (disciplinar, curricular y práctico), necesarios todos para la enseñanza aprendizaje en las modalidades de Secundaria General, Técnica y Telesecundaria.

Y como estructura mínima para que el primero estudiante y luego egresado construya su identidad docente y donde la Escuela Normal Superior de Guanajuato favorezca su desarrollo profesional. Es un proceso de socialización profesional, en el que quedan plasmadas como creencias pedagógicas, las experiencias vividas en las aulas en ese largo periodo de tiempo, (*Pittman & Foubert, 2016*), considerando que la participación profesional, el estilo de supervisión y tutoría no determinan, pero sí orientan hacia la configuración de la identidad profesional de los egresados. Se alude a seis dominios fundamentales, que evidencian un desarrollo equilibrado de la identidad profesional del docente: conocimiento personal, contextual, pedagógico, sociológico y social (*Goodwin & Cosnik, 2013*).

La identidad docente se convierte en un proceso progresivo y creciente de construcción donde contribuyen significativamente tanto del educando como el educador, y que en su trayectoria en la ENSOG se debe constituir como el eje central para el desarrollo de la personalidad docente y profesional desde su formación inicial. Sin embargo, hay una concepción, por parte de los egresados con un planteamiento ideal (*Rivas Flores y Leite Méndez, 2013*); algunas investigaciones observan relatos en los que se vincula la figura del docente a aprendizaje y a motivación-vocación (*Pérez Ferra, Quijano López, Ocaña Moral y Martos Ortega, 2015*).

Este último factor, la vocación de maestro, no se fundamenta en motivos reales o sustentados, ni se define el sentido ético que pueda relacionar vocación con necesidad de aprendizaje ni con identidad del docente (*Sancho et al., 2014*). Cuando se busca definir a la identidad profesional, se habla de cómo atender las dificultades para adaptarse a la exigencias de la escuela secundaria y los cambios con la formación inicial; a la forma de como incluir los recursos digitales (TIC, TAC y TEP) en los procesos formativos; a las carencias formativas que se plantean en la formación inicial recibida o a la importancia de las primeras experiencias profesionales y al valor de las emociones que reciben los maestros principiantes, aspectos básicos para conjeturar el futuro y poder definir la identidad profesional docente, en

definitiva, y con motivos complementarios, aunque con perspectivas diferentes (*Goodwin & Cosnik, 2013*).

Los primeros contactos de interacción social brindan a los docentes al poco tiempo de su egreso, el inicio de un proceso muy complejo de asimilación de aprendizajes en situación por un lado, y de asunción de roles por el otro, en donde se evidencia de acuerdo a *Bullough (2000)*, “cómo el proceso de convertirse en profesor es altamente interactivo, lleno de contradicciones, con una interacción constante entre la elección y las restricciones, un proceso en el que influyen los profesores y que ellos mismos configuran a través de complejas interacciones” (p. 101).

Son los momentos críticos en qué el egresado se ve a sí mismo con la imagen de maestro, se comporta como docente por primera vez, con un cúmulo de creencias sobre su nuevo rol. Unido a ello, se da su identificación con algunos formadores y los toma como modelos o ejemplos de cómo quiere ser como profesional.

El análisis sobre la percepción del desarrollo personal y profesional de los egresados manifiestos en el aula de clases y en su desempeño en las escuelas, cómo se ha constituido sobre la base de sus antecedentes educativos, la visión del ser docente y las influencias socioambientales y culturales recibidas se verán reflejadas en los conocimientos y creencias existentes que muestran en su desempeño como docentes.

Caracterizar a la identidad docente no es tarea sencilla y reviste gran complejidad, se podría describir como un calidoscopio, integrado por tres ejes: espacio, tiempo y cultura, que actúan a modo de filtro para valorar: impresiones, observaciones, vivencias, etc., de diferentes campos, tiempos, prácticas y realidades culturales, verdaderamente complejas. La forma como se articula esta complejidad, de hecho, da lugar a diferentes tipos de identidades, y no a un modelo único y universal.

Es necesario hablar de identidades complejas y múltiples, para entender la profesión docente. El docente trabaja con sujetos, y lo hace en contextos instituidos; su actividad se basa en la relación y las interacciones. Por tanto, su desarrollo profesional es, en cualquier caso, contingente y situado, si bien, paradójicamente, actuando en un contexto (el sistema escolar y la escuela en particular) altamente estructurado y reglamentado. Posiblemente algunas de las posibles crisis de la profesión deban explicarse desde esta situación de conflicto y paradoja que define este trabajo.

Pregunta de Investigación: ¿De qué manera se muestran los desarrollos personal y profesional de los egresados en la construcción de la identidad profesional en la ENSOG?

El objetivo de la investigación es: Describir, analizar e interpretar las voces en los discursos de los egresados de la ENSOG en la construcción de su identidad profesional docente:

METODOLOGÍA

Se parte del análisis de narrativas de los egresados sobre su experiencia en los centros de trabajo donde se encuentran laborando a fin de conocer qué creencias conforman su discurso sobre la construcción de la identidad profesional docente. El estudio recoge las narrativas de 10 “*Focus Group*” con cinco integrantes cada uno, en donde se compartieron de manera colectiva, el desarrollo personal y profesional que han construido en esta profesión durante el 4° Encuentro de Egresados realizado el 8 de junio del 2018 en la ENSOG. Se atendió a los significados de los 45 egresados de cinco especialidades de la Licenciatura en Educación Secundaria (Telesecundaria, Biología, Inglés, Español, Matemáticas y Formación Cívica y Ética).

El uso de la metodología cualitativa permitió un acercamiento al modo como los egresados se ven a sí mismos, interpretan y ejecutan su trabajo docente. Ahí reflejaron su percepción sobre el trabajo de ser maestro, por sus características personales, así como qué aspectos abarca esa realidad profesional. Expresaron los retos a los que se enfrentaron, los cursos que recibieron, y el ejercicio de la práctica de manera cotidiana y que fortalece de manera substancial su quehacer docente. El contacto realizado a los egresados se dio con su asistencia al 4° encuentro, quiénes finalizaron su formación inicial hace 1 a 8 años. Este evento resultó fundamental para captar su visión de cómo se están desempeñando como maestros, la mayoría noveles. Revisar cuál fue el proceso de personalización de la formación recibida en la voz de los egresados nos permite avizorar las habilidades personales y docentes adquiridas durante su estancia en la ENSOG.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

En su imaginario personal y social se piensan en referencia a varios tipos de experiencia social e institucional, en la construcción de una serie de cualidades, valores, actitudes, atribuciones que resultan de la propia asimilación de la trayectoria formativa, repletos de significados particulares que conforman el propio concepto de sí mismos. “El maestro en periodo de prácticas evoluciona, se forma a través de los encuentros con los otros (colegas, formadores, superiores jerárquicos), pero, sobre todo, y fundamentalmente, gracias a la experiencia de la clase y gracias a sí mismo en su clase. No sólo aprende los contenidos y las conductas útiles para un mejor dominio de su trabajo, sino que, en cierto modo, también se enseña a sí mismo durante su trabajo en todo lo referente a éste”. (*Baillauquès, 2005, pp. 67-68*).

A partir de ahí, la identidad profesional del docente concebido a partir de la entidad individual es construida en relación con un espacio de trabajo y a un grupo profesional de referencia, además de constituirse como fenómeno social de apropiación de modelos que se intencionan a partir de políticas educativas; que llevan a los individuos en contexto a elaborar

estrategias a partir de concepciones conceptuales y herramientas para la práctica en su vida laboral.

El contacto directo con la realidad afina las competencias profesionales, sólo y si el docente (egresado) está dispuesto a desarrollar habilidades sociales a la par, que les permitan insertarse en sus comunidades con una clara escala de valores.

Tabla 1

Categorías de desarrollo personal

Categorías	Conceptualización	Subcategorías
Responsabilidad	-Actuar bien por hacer aquello a lo que libremente se ha comprometido. -Hacerse cargo de las propias habilidades	Búsqueda de estrategias para implementar disciplina y orden en el aula.
Diálogo y apertura con los alumnos	Manejo verbal suficiente para entablar un diálogo, lo que supone poder expresar opiniones de manera comprensible y saber escuchar a los adolescentes.	Cercanía, interacción y seguimiento de los alumnos.
Entendimiento e identificación con el contexto social, escolar, familiar de los Alumnos.	-Experiencias de acercamiento a padres de familia. -Adaptación al contexto social y escolar -El contexto social como referente para el diseño e implementación de la planeación -Actuación en base a las necesidades de los educandos.	Manejo de situaciones y mejora en las relaciones personales
Seguridad personal	-Seguridad en la práctica docente -Autoestima alta -Afirmación del yo docente	Ser ejemplo para los estudiantes
Compromiso social	-Entrega y pasión por lo que se hace -Necesidad de formación continua, -Conciencia de preparación de acuerdo con las necesidades que se requieren en la vida profesional	-Profesionalidad -Identidad profesional
Toma de decisiones	-Razonamiento en base a la propia condición moral para elegir lo que es conveniente o no en los alumnos.	-Empuje institucional derivado de las carencias y necesidades.
Liderazgo con una visión constructiva	-Crecimiento y madurez constante con el contacto con alumnos y padres de familia. -Presencia como autoridad	Autopercepción de ser clave de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en los alumnos
Habilidades comunicativas con los distintos actores (padres, pares, alumnos)	-Mejora en las habilidades sociales y de comunicación. -Actitudes positivas del docente -Mediación en los conflictos -Discurso apropiado al contexto y a los alumnos. - Ampliación de vocabulario, lenguaje formal	Manejo y resolución de conflictos Comunicabilidad Tacto pedagógico con los distintos actores de la escuela.
Gestión escolar	-Responsabilidad del trabajo en equipo -Apoyo en la articulación de proyectos, los propósitos establecidos en la institución educativa	-Organización de los recursos escasos para conseguir los objetivos deseados.

Empatía profesional	-Sensibilización a las problemáticas de los adolescentes. -Ayuda desinteresada -Crear ambientes positivos en el aula	-Motivación y desarrollo de capacidades en el alumno
Reflexión sobre la propia actuación	-Proactividad, coherencia en el hacer y pensar, apertura a nuevos aprendizajes, disposición docente -Incertidumbre e inseguridad sobre el desempeño	Cuestionamiento personal

Fuente: Elaboración propia

En el desempeño de la profesión docente, estas cualidades y sus experiencias son acontecimientos clave. Son los momentos críticos ya aquí se ven a sí mismos, con la investidura del maestro, y es cuando el egresado se descubre y explora tanto con los referentes adquiridos en su formación (conceptuales, actitudinales e instrumentales), en donde se establece la relación personalidad, desempeño y preparación profesional; como con aquellas habilidades y destrezas docentes adquiridas y/o desarrolladas en el campo, habilidades de gestión aprendidas en la escuela secundaria, dificultades enfrentadas en la práctica educativa y, en los procesos de organización y gestión institucional.

Ellos señalan que su desarrollo personal se ha mejorado a través de generar ambientes de seguridad emocional y confianza con el ejercicio de liderazgo, un enriquecimiento constante porque hay un compromiso de preparación de acuerdo con las necesidades que requieran los alumnos para desenvolverse en su vida cotidiana y mejorar sus capacidades y nivel de formación.

Tabla 2

Categorías de desarrollo profesional

CATEGORÍA	Conceptualización	Subcategorías
Conflicto de comunicación	-No existe en ocasiones buena comunicación institucional, existen varios factores que llegan a desmotivar.	-Falta de tolerancia
Liderazgo ausente	La falta de orientación hace que el cuerpo docente se fragmente y no trabaje unida.	-Poca interacción
Falta de apoyo en situaciones de riesgo	-Los docentes no saben qué hacer en situaciones difíciles. -Se necesita prevenir, además de solucionar.	Falta de personal que apoye en situaciones de riesgo (telesecundaria)
Bajo compromiso de los padres de familia	-No existe un apoyo por parte de los familiares, por lo que el aprendizaje se limita a la escuela.	Falta de compromiso de los padres o compañeros.
Planes y programas de estudio de secundaria y el	-Debido a la política del país, la información que brinda la escuela no resulta del todo útil, pues el examen de permanencia cuenta con preguntas referentes al nuevo modelo educativo.	-Coherencia inexistente ente los planes y programas con el examen de permanencia

examen de permanencia		
Carga administrativa excesiva y trabajos extra del docente	Los docentes sufren por la inmensidad de tarea que tienen que llevar a cabo, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve mermado.	-Demasiadas tareas
Apatía y resistencia de maestros y pares	Es obvio que un solo docente no puede hacer que la escuela suba sus estándares, ya que los maestros recién egresados tienen expectativas, se ven desanimados al ver que los compañeros de trabajo no intentan mejorar el centro de trabajo.	Conformismo y apatía de compañeros
Falta de cooperación en el contexto comunitario	-Aunque la escuela proponga proyectos para mejorar la comunidad, resulta infructífero, debido a que los individuos de la comunidad no cooperan, incluso llegan a sabotearlos.	-Delincuencia -No apoyo de los ciudadanos
Falta de dominio de contenidos e instrucción	- No estar capacitado plenamente en inglés, artes y TIC'S, puede parecer irrelevante, pero influye en la formación de los educandos.	-Falta de dominio de inglés y TIC'S

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la parte profesional, la identidad docente, es considerada por Saavedra, (2016) como la “percepción del Yo como parte integral de una unidad social o grupo amplio” (p.40) Dado que los docentes empiezan a construir un perfil del “deber ser” del maestro, al expresar en su desarrollo, aquellas habilidades necesarias como el manejo de conflictos, el cual consideran, que requiere informarse para su resolución de manera pertinente, los egresados han hecho más consciente su papel como mediadores en el aula y con los padres de familia,

Es manifiesta, expresan, una apatía por parte de sus pares de nuevo ingreso, como una defensa “ante la situación que viven con la implementación de Reforma Educativa”, plantean una crítica hacia los efectos negativos con el fin de mejorar, no solo para su persona sino para la sociedad en su conjunto.

Aquí, el concepto de identidad no se da solo en la individualidad, también cómo nos ven los demás importa, lo anterior se denota cuando los egresados mencionan los comportamientos de sus colegas siendo la palabra que más se repite “apáticos”, dicha actitud se quiere evitar por los egresados, pero no solo lo hacen pensando en ellos mismos, sino en la imagen que quieren proyectar en los demás, como menciona Saavedra (2016, p. 49) “El individuo necesita desarrollarse y autorrealizarse empleando su capacidad de forma en que su acción sea significativa y reconocida por los demás”

La identidad de los docentes es ambivalente, pues por un lado el individuo realiza acciones que lo identifican en un grupo, en este caso docente; por otra parte se encuentra la parte personal, en ella entra la ideología la cual forma parte esencial de la identidad, si bien el docente trabaja las jornadas que le piden, -ya que eso se espera de él-, no por ello dejará

de lamentar las tareas que no le corresponden, se puede notar con comentarios similares al siguiente: “Sobrecarga administrativa porque se descuida lo primordial el aprendizaje.”

Los docentes a su vez se han dado cuenta de una preocupación, y es que en las telesecundarias es necesario que cuenten con apoyo psicológico, lo cual se suma con el desinterés de los padres, si no se tiene a una figura que guíe a los alumnos, además del maestro, habrá muchos conflictos, pues una persona no es suficiente para orientar a todo un grupo. Y con aquellos que presenten actitudes disruptivas.

Los pares más antiguos de los egresados no muestran interés en mejorar su práctica educativa, pues se menciona que se encasillan en aplicar el mecanicismo y la exposición magisterial, por lo que, al no innovar, no se atrae la atención de los educandos, lo cual no puede sino mermar el interés de los alumnos para completar su educación básica.

Hay una preocupación, por parte de los egresados por no dominar ciertos contenidos, entre ellos se encuentran inglés y artes, así como el uso de las TIC, perciben y constatan frente a los desafíos, que no se les ha preparado lo suficiente para enfrentarla.

Los comentarios de los alumnos es un reflejo de los retos que quieren cambiar los egresados, pues quieren que la imagen de los docentes sea positiva, porque ellos pertenecen a dicho grupo, es decir buscan la aceptación social, para ello cumplen con las expectativas de la sociedad, y el deseo de mejorar la personalidad del individuo aumenta, ya que se le reconoce y por ello además de que su perfil se complementa, se encuentran madurando personalmente.

Igualmente se da la capacidad de resolver conflictos a través de la mediación inteligente, tomando en cuenta el contexto social en que se encuentra la comunidad escolar, se toma en cuenta para la planeación de actividades propuestas en la planeación. Existe una resistencia a aceptar a los nuevos docentes que ingresar al servicio por pasar un examen de oposición, por parte de los docentes con mayor antigüedad, lo que genera conflictos, la actuación espontánea y de sentido común en la resolución de problemas y conflictos, sin seguir los lineamientos del protocolo por falta de estudio y seguimiento del mismo.

Los formadores se forjan una identidad propia al contactar con el cómo enseñan sus docentes; las formas como éstos interactúan entre sí y con ellos; el compromiso y responsabilidad ante las tareas delegadas, los vínculos que se crean con el entorno, el ejercicio del poder y de la autoridad, las prioridades educativas y los valores que se practican en la institución.

Hay muchos factores que favorecen u obstaculizan la enseñanza y el aprendizaje eficaces. Entre ellos, son importantes las historias familiares y las circunstancias de los padres y de los alumnos; el liderazgo y la cultura de aprendizaje de la escuela, los efectos de la política gubernamental, la relevancia y el valor percibidos del currículo; el comportamiento en

el aula y en la de profesores, las relaciones con los padres y con la comunidad en general y los conocimientos, destrezas y competencias de los docentes. Day (2007) expresa que:

La buena enseñanza tiene que ver con los valores, identidades y fines morales del profesor, las actitudes ante el aprendizaje (tanto las suyas propias como las de sus alumnos), su preocupación y compromiso por ser lo mejor posible en todo momento y en toda circunstancia en beneficio de sus alumnos. Tiene relación directa con su entusiasmo y con su pasión. (p. 72).

CONCLUSIONES

Los egresados brindan información para la evaluación institucional a lo largo del tiempo y en momentos diferentes, sobre la efectividad de los procesos institucionales, organizacionales y educativos, así como también de los desfases, ausencias y deficiencias que adquirieron durante su formación inicial y que quedan al descubierto cuando se insertan en el medio laboral y en los contextos socioculturales en los que se desempeñan profesionalmente.

La docencia, se considera como un desarrollo personal y social, que le demanda al sujeto formar habilidades cognitivo-afectivas y valores que conlleven a una construcción de autoconcepto, a una valoración moral y ética que lo distingan por su compromiso social, por hacer evidente su proyecto de vida, sustentado en la profesión, además de destacar por su comunicabilidad y su negociación y manejo de conflictos. Unido al dominio de conocimientos profesionales (disciplinar, curricular y práctico).

Los egresados en su trayectoria de vida pasaron de ser estudiantes por largo tiempo a docentes que enseñan desde sus vivencias lo aprendido. Uno de sus presupuestos básicos es que cuanto sabemos y creemos es fruto del lenguaje con que comprendemos y transmitimos nuestras percepciones y que, sobre una misma realidad, pueden darse diferentes puntos de vista, todos ellos igualmente válidos.

Al hablar, vamos creando la realidad junto con nuestros interlocutores. Así es como, sobre la base de nuestra biografía, creamos y modificamos nuestra identidad, que retocamos permanentemente en virtud del contexto, de las circunstancias de nuestra interacción y de las características y expectativas de nuestro interlocutor. Se tratarán cuestiones subjetivas, muestras del testimonio de las personas en la que se toman los acontecimientos y las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia.

Es construir una identidad docente a partir de la formación personal y profesional desde el desarrollo de habilidades para la vida. El desarrollo de competencias cognitivas y afectivas (tales como la resolución de problemas, la toma de decisiones, la creatividad, la comunicación, la empatía, la alta autoestima, la autorregulación emocional, etc.) y actitudinales ayudan a realizar acciones equilibradas, además de generar un ambiente de

confianza y respeto entre los que enseñan y los que aprenden, que cambian de rol continuamente.

Unido a ello, se encuentran diversos obstáculos que han limitado los propósitos educativos, desde el imaginario colectivo de años sobre el cuerpo institucional, las formas de organización que no favorecen la oferta del servicio, los perfiles profesionales de los docentes, las formas de enseñanza y la desvinculación de la Escuela Normal con las escuelas de Educación Básica, por citar algunos, es motivo de revisión para el cambio que eleve la calidad ofrecida por la institución, a partir de detectar esas áreas de oportunidad.

Ser maestro es complejo y multidimensional, es el resultado de relaciones múltiples entre la definición que otros hacen de la persona y la visión que ella misma elabora de sí. No es factible construir con precisión un perfil o definición única, indagar sobre aquella persona con identidad social y un potencial transformador inherente a los grados de su profesionalidad es una tarea constante.

REFERENCIAS

- Baillauquès S. (2005). II: El trabajo de las representaciones en la formación de los maestros en Paquay L. et al. (2005) *La Enseñanza de los profesores II*. Madrid: Paidós. Temas de Educación.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. G. Biddle, *La Enseñanza de los profesores I. La profesión de enseñar*. Madrid: Paidós. Temas de Educación.
- Day C. (2007) *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Goodwin, A. & Cosnik, C. (2013). *Quality teacher educators = quality teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, Vol. 17, nº 3, 334 – 346. doi: 10.1080/13664530.2013.813766.
- Knowles, J. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. Ilustraciones a partir de estudios de caso, en Goodson, I. (ed.). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro, pp. 149-205.
- Pérez Ferra, M., Quijano, R., Ocaña, M. & Martos, J. (2015). *Pedagogical beliefs of students of the teacher Degree in Early Childhood education training for professional practice. Conference: ECER 2015, Education and Transition Network: 10. Teacher Education Research*. 7 – 11 de septiembre, Budapest.
- Perrenoud P. (2005) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pittman, E. & Foubert, J. (2016). *Predictors of Professional Identity Development for Student Affairs Professionals. Journal of Student Affairs Research and Practice*, 53(1), 13-25. doi: 10.1080/19496591.2016.1087857.
- Rivas, J., Leite, A., Cortés, P.; Márquez, M. & Padua, D. (2010): *La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones*. Revista de Educación, 353: 187-209
- Sancho, J. (2014). *La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (Identidoc). Síntesis y principales resultados y contribuciones*. Esbrina. Universitat de Barcelona: Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/50728>.

Saavedra, M. (2016) *La identidad docente y transdisciplinariedad*. Michoacán: Escuela Normal Superior de Michoacán.

SEP. (1999). *Plan de Estudios 1999. Licenciatura Educación Secundaria*. México: SEP.

Valera, R. (2010). *El proceso de formación del profesional de la educación superior basado en competencias: el desafío de su calidad, en busca de una mayor integralidad de los egresados*. Universidad Sergio Arboleda Recuperado de: http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/revista_electronica.htm

ESTRATEGIAS DE MEJORAMIENTO DEL DESEMPEÑO DOCENTE: ELABORACIÓN DE DIAGNÓSTICOS EDUCATIVOS

Laura Magaly Caamal Poot

magaly0219.lmcp@gmail.com

Reina Aracely Peraza Estrada

losmishos28@gmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar

RESUMEN

Los docentes en su formación inicial realizan prácticas profesionales en diversos contextos, enfrentando diferentes retos que los obligan a reinventar su propia práctica docente, para dar respuesta a las problemáticas y desafíos de su labor; la innovación educativa resulta un proceso indispensable en la formación de los futuros profesores de educación preescolar indígena, si se busca la mejora de su desempeño y la concreción de sus competencias profesionales expresadas en el perfil de egreso de su licenciatura. En esta

definición, se puede ver la importancia de este tema en la educación. El presente trabajo describe la implementación de un proyecto de innovación del desempeño docente, utilizando la investigación acción, en busca de mejoras para la elaboración de diagnósticos de intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Innovación, práctica docente, diagnósticos educativos, investigación acción

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante el 5° semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPIB), el alumno normalista realizó sus prácticas docentes en el jardín de niños "Hunab Kuh", ubicado en el poblado de Homún, Yucatán. El grupo con el que se trabajó fue el 3er grado, grupo "A", conformado por 26 alumnos, entre 4 y 5 años de edad.

Durante el desarrollo de la primera jornada de práctica docente, la alumna normalista enfrentó algunas dificultades en el trabajo en el aula, específicamente al momento de la planeación de actividades y estrategias de aprendizaje, pues la alumna no conocía las

características del grupo. Se realizó un ejercicio de análisis de las competencias del perfil de egreso de la LEPIB, a fin de determinar cuál de ellas se debía fortalecer; identificando que esta era: Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica, específicamente en cuanto a la realización de diagnósticos de intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje.

Considerando que la innovación educativa puede introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes (Cañal, 2002), de determinó la necesidad de implementar acciones que permitan la mejora de la competencia seleccionada, ya que realizar diagnósticos y conocer las necesidades formativas de los alumnos son actividades fundamentales de la labor docente, ya que permiten la obtención de información para la planificación didáctica; la evaluación para el aprendizaje de los alumnos permite valorar el nivel de desempeño y el logro de los aprendizajes esperados, además permite identificar los apoyos necesarios para analizar las causas de los aprendizajes no logrados y tomar decisiones de manera oportuna (SEP, 2013). En este sentido, la evaluación en el contexto del enfoque formativo requiere recolectar, sistematizar y analizar la información obtenida de diversas fuentes, con el fin de mejorar el aprendizaje de los alumnos y la intervención Docente.

Si el docente no realiza diagnósticos, no podrá conocer el nivel de desarrollo y desempeño de los niños, así como sus necesidades de formación, información indispensable para el diseño de actividades de aprendizaje, lo cual afectará su práctica en el aula y el aprendizaje de sus alumnos.

Según la SEP (2011) la evaluación con enfoque formativo brinda información para el desarrollo de las habilidades de reflexión, observación, análisis, el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas; sin embargo, para lograrlo, es necesario implementar diferentes estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación. Al no llevar a cabo un diagnóstico, para conocer a los alumnos, se afecta el proceso de planear y realizar actividades de acuerdo a las necesidades formativas del alumnado.

Además de contribuir en el proceso de planeación, el diagnóstico ayuda al docente a poder presentar propuestas de mejora en la clase para con los alumnos. El fin del diagnóstico educativo no es atender las deficiencias de los sujetos y su recuperación, sino proponer sugerencias e intervenciones perfectivas, ya sea sobre situaciones deficitarias para su corrección o recuperación, o sobre situaciones no deficitarias para su potenciación, desarrollo o prevención (Castillo y Cabrerizo, 2005).

Por lo anterior era fundamental que el docente en formación mejorara su habilidad para la realización de diagnósticos, mediante la implementación de acciones que le permitan innovar su práctica docente en beneficio de sus alumnos.

MARCO TEÓRICO

Mollá, (2001), considera el diagnóstico educativo como un proceso de indagación científica cuyo objeto lo constituye la totalidad de los sujetos (individuos o grupos) o entidades (instituciones, organizaciones, programas, contexto familiar, socio-ambiental, etc.), mismos que son considerados desde su complejidad y abarcando la globalidad de su situación.

Contar con un diagnóstico permite a los docentes llevar a cabo la planeación de manera más precisa para el aprendizaje de los alumnos, debido a que se basaran en los intereses, motivaciones y necesidades formativas, que previamente se puede recabar mediante un diagnóstico previamente realizado.

Para Camilloni (1998), el profesor debe utilizar la información recopilada en el diagnóstico para la elaboración de la planeación didáctica y la selección de estrategias metodológicas, las cuales deben ser congruentes con las necesidades educativas de los estudiantes, proporcionando espacios que permitan el desarrollo de las destrezas, habilidades y conocimientos necesarios para continuar con éxito el proceso de aprendizaje.

García, (2001) menciona que el diagnóstico se asemeja a un proceso técnico, de constatación, identificación, interpretación y valoración de la interacción existente entre las variables más relevantes implicadas en el aprendizaje de un alumno, con el fin de comprender o explicar su interacción. A partir de este conocimiento el docente puede tomar decisiones educativas adecuadas, procurando adaptar y mejorar el aprendizaje y las intervenciones, a las características de cada alumno. Con lo anterior se proporciona apoyo a los procesos de enseñanza aprendizaje, del mismo modo que se atiende atención la diversidad del grupo, se da tratamiento de necesidades educativas especiales, contribuyendo al logro de la calidad educativa.

El programa vigente de educación preescolar (SEP, 2017), indica que al inicio del curso escolar es muy importante que el docente lleve a cabo actividades para explorar qué saben y pueden hacer, identificar en qué se requiere avanzar y los aspectos en los que se requiere trabajo sistemático, mediante el diagnóstico inicial; este permitirá conocer lo que manifiesta cada niño en relación con los Aprendizajes esperados, sus características y rasgos personales, sus condiciones de salud física, así como aspectos de su ambiente familiar. Sin embargo, es fundamental que durante el transcurso del curso escolar el docente valore los avances de los niños en relación con los Aprendizajes esperados que se propone favorecer en cada situación de aprendizaje, pues estos resultados serán la base para definir los aprendizajes en los cuales se centrará el trabajo docente para el siguiente periodo.

El programa también menciona que al finalizar cada período de planeación (2 o 3 semanas) es prudente para valorar los avances de los alumnos. La evaluación formativa en este nivel, se realiza permanentemente. Durante el desarrollo del trabajo, el docente recabará información relevante de las formas de participación de los niños, con lo que se podrá valorar

en qué avanzan y cómo, así como propia práctica; lo anterior se logrará mediante el uso de diversos instrumentos de carácter cualitativo, la elaboración de expedientes de los niños y el uso del diario de campo.

Para algunos autores, las estrategias de evaluación son el “conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno” (Díaz Barriga y Hernández, 2006). Los métodos son los procesos que orientan el diseño y aplicación de estrategias, las técnicas son las actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden, y los recursos son los instrumentos o las herramientas que permiten, tanto a docentes como a alumnos, tener información específica acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Las técnicas de evaluación son los procedimientos utilizados por el docente para obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos; cada técnica de evaluación se acompaña de sus propios instrumentos, definidos como recursos estructurados diseñados para fines específicos. Tanto las técnicas como los instrumentos de evaluación deben adaptarse a las características de los alumnos y brindar información de su proceso de aprendizaje.

Dada la diversidad de instrumentos que permiten obtener información del aprendizaje, es necesario seleccionar cuidadosamente los que permitan lograr la información que se desea. Cabe señalar que no existe un instrumento mejor que otro, debido a que su pertinencia está en función de la finalidad que se persigue; es decir, a quién evalúa y qué se quiere saber, por ejemplo, qué sabe o cómo lo hace. En Educación Básica, algunas técnicas e instrumentos de evaluación que pueden usarse son: observación, desempeño de los alumnos, análisis del desempeño, e interrogatorio (SEP, 2011).

La evaluación con enfoque formativo debe permitir el desarrollo de las habilidades de reflexión, observación, análisis, el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas; para lograrlo, es necesario implementar estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación.

METODOLOGÍA

Se utilizó la metodología de investigación-acción, ya que es un proceso que permite el estudio de los problemas con el fin de guiar, corregir y evaluar sistemáticamente sus decisiones y sus acciones (Corey, 1953).

Los pasos de la investigación acción, llevan a un fin que es la reflexión del proceso, como lo define Kemmis y McTaggart (1989) al apuntar que la IA es una forma de indagación autorreflexiva, emprendida en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y justicia las prácticas sociales y educativas, así como una comprensión de esas prácticas y de

las situaciones en que tienen lugar. La investigación-acción conlleva una serie de pasos para obtener buenos resultados, éstas son las siguientes: (a) La clarificación del tema, (b) Construcción del plan, (c) Puesta en práctica del plan, (d) Reflexión e integración de resultados, y (e) Re planificación.

Latorre (2005) menciona que la investigación-acción educativa se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines como el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

La planeación fue el primer paso de la investigación-acción; se tuvo que realizar un diagnóstico para Identificar cuál era la problemática; primeramente, se hizo una autoevaluación, que permitió obtener información precisa del desempeño de la alumna en formación en cuanto a la realización de diagnósticos de intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje.

Con la información obtenida se realizó un análisis FODA, para conocer las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que estaba viviendo en la práctica educativa; este proceso fue muy importante, porque llevaba a un análisis más conciso de cada una de los entes que el maestro debía tomar en cuenta para mejorar y los elementos en que se podía apoyarse para hacerlo.

Posteriormente realizó un árbol de problemas, el cual permite identificar las posibles causas del conflicto, generando de forma organizada un modelo que explica las razones y consecuencias del problema (Hernández y Garnica, 2015).

Este paso, ayudó a definir la problemática principal, la cual era que la estudiante normalista no conocía las necesidades de formación de sus alumnos, siendo la principal causa la falta conocimiento de estrategias e instrumentos de evaluación para recopilar información, lo que tenía como consecuencias no diseñar planeaciones adecuadas a las características de sus alumnos.

Finalizado el diagnóstico, se inició con la elaboración del plan de acción, para lo que se realizó un árbol de objetivos, donde se determinaron objetivos, fines y medios para alcanzarlos.

El objetivo del proyecto de innovación fue que la estudiante normalista conozca las necesidades de formación sus alumnos, mediante la aplicación de diversas estrategias e instrumentos de evaluación, con el fin de utilizar los resultados para diseñar planeaciones de acuerdo a las características del grupo.

Como último paso de la planificación, se realizó la matriz de acción con las estrategias y elementos del proyecto de innovación.

A partir del objetivo antes descrito, se determinó como meta diseñar un instrumento de evaluación e implementar estrategias para conocer las necesidades de formación del grupo; luego se diseñaron acciones para el logro del objetivo, las cuales fueron: (a) Investigar acerca de los instrumentos y técnicas de evaluación para realizar diagnósticos en las áreas formativas de los alumnos, (b) Diseñar instrumentos de evaluación para conocer las características el grupo, (c) Hacer la evaluación (diagnóstico) utilizando el instrumento elaborado y (d) Realizar una planeación conforme los resultados obtenidos y (e) Implementar la planeación.

El segundo paso de la Investigación acción fue la puesta en marcha de plan o implementación. Se ejecutaron las cinco acciones propuestas en el proyecto de innovación, durante la segunda jornada de práctica docente.

La investigación realizada implicó dedicación de mucho tiempo para buscar información en fuentes confiables, y posteriormente seleccionar la más adecuada. Siendo la parte más complicada elegir y analizar cuidadosamente cada fuente obtenida.

Diseñar los instrumentos fue todo un reto, sin embargo, fue de gran ayuda contar con los documentos investigados, debido a que fueron de apoyo para llevar a cabo exitosamente esta acción.

La implementación del instrumento de evaluación del fue una de las acciones donde se enfrentaron mayores dificultades, por los diversos factores externos que impidieron a cabo la aplicación en su totalidad, ejemplo de ello fue el mal clima que ocasionó baja asistencia. Se realizó la estrategia de la observación y el guion de observación para conocer las necesidades de formación respecto al campo formativo del pensamiento matemático. Se analizó la información y se elaboró un diagnóstico específico de las necesidades de formación de los alumnos para trabajar este campo.

Conforme lo observado y registrado en el aula, se pudo diseñar la planeación para aprendizajes esperados del campo de formación académica de pensamiento matemático, tomado en cuenta las principales necesidades de formación de los preescolares en este aspecto, encontradas con el diagnóstico previamente elaborado. Consecutivamente se aplicó en el aula durante una semana, obteniendo en general buenos resultados; fue sorprendentes ver la capacidad que los niños tenían al trabajar, las actividades les resultaron retadoras e interesantes, pues eran adecuadas a sus necesidades y características. La principal dificultad

enfrentada fue que no se llevó a cabo toda la planeación, por diversas actividades extraescolares que tenía el jardín de niños.

Los resultados fueron realmente significativos, porque al final se pudo ver que la alumna normalista pudo mejorar sus habilidades para la realización de diagnósticos logrando con ello conocer las necesidades de formación de sus alumnos, con lo que pudo diseñar actividades adecuadas para ellos, logrando una mayor participación y adquisición del aprendizaje esperado. El uso del diario de campo como apoyo durante esta etapa fue una gran ayuda para la alumna normalista.

RESULTADOS

La observación y reflexión es una etapa de la IA que permite identificar avances, resultados y aprendizajes obtenidos en el proceso.

La implementación del proyecto de innovación fue un gran avance en la formación de la alumna normalista, pues le permitió conocer la necesidad de partir del reconocimiento de sus debilidades, para mejorar.

Se pudo identificar la importancia de conocer las características de los niños y sus necesidades formativas, para realizar planeaciones de acuerdo a su conocimiento y desarrollo. No obstante, esta ha sido un trabajo que ha enseñado que la práctica docente no solamente es una profesión más, sino que es un trabajo que requiere seriedad y compromiso porque se deja en las manos el futuro académico de cada ser humano.

Asimismo, durante el proceso se pudo crear conciencia en el alumno normalista de la seriedad que requiere su práctica docente, así como la importancia de ofrecer a los educandos enseñanzas significativas que les ayuden en su vida cotidiana.

Cada uno de los instrumentos que se utilizó (el guion de observación, el diario de trabajo), contribuyeron a analizar si lo que se planteó desde el principio se estaba dando de manera correcta, llevando a la reflexión que cada una de las actividades debía llevarse en tiempo y forma, puesto que en varias ocasiones si no se cumplía a tiempo con ello, no se podía seguir avanzando.

La docente en formación pudo mejorar la competencia del perfil de egreso que presentaba dificultades; conoce instrumentos y estrategias para realizar diagnósticos, la importancia de evaluar los aprendizajes de los alumnos y de realizar un diagnóstico antes de cada planificación; así como tomar más en las características de los alumnos.

A pesar la planeación aplicada y de lo mejorado, el practicante se pudo dar cuenta, que le faltó dedicarle tiempo a cada actividad; esto no pudo lograrse por completo debido a muchas actividades extraescolares que interrumpieron las situaciones de aprendizaje.

Si bien el guion de observación y el diario fueron instrumentos que proporcionaron buena información, se reconoce la necesidad de utilizar más variedad de instrumentos que ayuden a recabar información descriptiva del proceso de aprendizaje de los alumnos, abarcando mayores áreas de aprendizaje de los preescolares.

Por esto mismo, se plantea como nueva propuesta de mejora, utilizar instrumentos que proporcionen información más descriptiva y narrativa, durante el proceso de aprendizaje.

CONCLUSIONES

Los proyectos de innovación educativa representan un reto para los estudiantes normalistas y al mismo tiempo implican un proceso eficiente de aprendizaje; porque al diseñarlos e implementarlos se obtuvieron diferentes conocimientos mediante la construcción del proyecto y el uso de la metodología de investigación acción, representando una oportunidad de mejorar continuamente la práctica profesional.

Por otra parte, se pudieron fortalecer aspectos importantes del perfil de egreso; la elaboración de diagnósticos educativos, es una tarea fundamental de todo docente, pues le permite obtener información precisa de sus estudiantes y de sus necesidades de formación, para poder utilizarlos en el diseño de planeaciones didácticas significativas.

Sin duda alguna el método de investigación-acción es útil en el área educativa, cuando se requiere de una mejora en la práctica, debido a que implica la posibilidad de transformar la práctica educativa a partir del reconocimiento de los problemas y la implementación de acciones de mejora, sin embargo, el principal beneficio es el proceso reflexivo, que permite aprender del proceso, tanto de los éxitos como de los fracasos.

También se puede mencionar que, al realizar este trabajo, el maestro en formación reflexionó sobre la importancia, de crear áreas de enseñanza y aprendizaje para que los niños puedan tener oportunidad de crecer intelectual y socialmente; se identificó que existen muchas actividades extraescolares que afectan el trabajo en el aula, por lo que se debe valorar cada día, el tiempo que se pasa con los alumnos, para proporcionar actividades que realmente los apoyen en su desarrollo integral.

El docente en formación siempre debe buscar mejorar en sus prácticas y no conformarse, porque una de las características del buen maestro es estar en constante preparación comprometiéndose con la formación de los educandos. Es importante considerar que siempre habrá áreas que fortalecer como maestros, siempre tendremos la posibilidad de innovar, logrando mejoras en su preparación profesional y en su desempeño docente, enfrentando día a día los retos que implica la profesión docente.

Cómo último punto, este trabajo ayudó al normalista a reflexionar acerca de su práctica docente, de la importancia de su profesión, que conlleva un gran compromiso con los niños y

con el país. La educación hoy en día requiere de maestros mejor preparados y dispuestos a esforzarse por sus alumnos, investigando, planeando, e implementando nuevas estrategias de enseñanza que contribuyan a una mejor obtención de los contenidos a los niños.

REFERENCIAS

- Latorre, A. (2005). La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa. España: Graó
- Pérez, G. (1993). La Investigación-Acción En La Educación Formal Y No Formal (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Escolar y Métodos de Investigación Universidad de: Salamanca.
- Secretaría de Educación Pública (2017) Aprendizajes clave para la educación integral, Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas. México: Secretaria de Educación Pública.
- Hernández, Garnica. J. (noviembre 2009). La Autoevaluación: Una Estrategia Docente Para El Cambio De Valores Educativos En El Aula. Conciencia Tecnológica No. 50. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/944/94443423006.pdf>
- Hernández. M. (Julio 2015). El Diagnóstico Educativo, Una Importante Herramienta Para Elevar La Calidad De La Educación En Manos De Los Docentes. Atenas, revista científico pedagógica. Vol. 3. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4780/478047207007.pdf>.

RÚBRICA PARA ESTABLECER EL DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS QUE IMPLIQUEN LAS OPERACIONES BÁSICAS

Yolva Castillo Flores

yolvacf181@hotmail.com

Ana Gloria Jiménez Williams

gloriajimenezw@hotmail.com

Secretaría de Educación y Cultura

RESUMEN

La presente ponencia atiende la necesidad de contar con una estrategia o recurso para identificar los problemas y dificultades en la enseñanza y aprendizaje de la asignatura de matemáticas, principalmente en la resolución de problemas que impliquen el uso de operaciones básicas al desconocer en qué nivel de aprendizaje se encuentran los alumnos con relación a este tema. Por lo que se propone la utilización de una rúbrica que permita realizar una evaluación objetiva del nivel de desempeño de los estudiantes, con la

finalidad de brindar una enseñanza diversificada. Su metodología se encuentra basada en la Investigación Acción Participante al plantear la identificación de la problemática, promover la reflexión de la práctica y presentar una propuesta para la atención e intervención del docente y generar con ello un cambio en el aprendizaje de los alumnos.

PALABRAS CLAVE:

Aprendizajes esperados, operaciones básicas, rúbrica, niveles de desempeño.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A través del acompañamiento realizado desde la supervisión escolar los docentes frente a grupo expresan la necesidad de contar con una estrategia o recurso que permita identificar las problemáticas que presentan los alumnos al inicio del ciclo escolar, las

evaluaciones de diagnóstico realizadas a nivel zona escolar, destacan los siguientes aspectos:

- El 25.64% de los alumnos de la Zona Escolar se ubican en el nivel de Requiere Apoyo en la herramienta de Cálculo Mental correspondiente al Sistema de Alerta Temprana (SisAT), el 32.97% se ubica en el Nivel Esperado, ambos en referencia con el ciclo escolar inmediato anterior.
- Según la percepción de los docentes frente a grupo de la Zona Escolar, el 24.04% de los alumnos Requiere Apoyo al resolver problemas matemáticos, y sólo el 19.69% demuestra el nivel esperado en el mismo rubro.

Los docentes frente a grupo cuentan con el plan de estudios vigente para impartir sus asignaturas; sin embargo, actualmente tenemos dos enfoques distintos: el plan 2011 y el Nuevo Modelo Educativo iniciado en este ciclo escolar 2018 – 2019; por lo que los docentes frente a grupo de nuevo ingreso y los que tienen experiencia y práctica en la función que realizan, requieren elementos objetivos para identificar en la práctica el nivel de logro en el que se encuentran los alumnos.

La Evaluación PLANEA Diagnóstica a los alumnos de 4° grado de Educación Primaria, permitió la reflexión de las unidades de análisis evaluadas en la asignatura de Matemáticas, las cuales fueron las siguientes, Del Eje Sentido Numérico y Pensamiento Algebraico: Números y sistemas de numeración, Problemas aditivos y Problemas Multiplicativos. Según los números obtenidos en la zona escolar XXV del Estado de Sonora, más del 50% de los alumnos no demuestran dominio en las dos últimas unidades de análisis evaluadas. Las visitas de acompañamiento realizadas permiten identificar a través de la observación de clases que existen dificultades en la enseñanza de la asignatura de matemáticas, principalmente en la resolución de problemas que impliquen el uso de operaciones básicas al desconocer en qué nivel de aprendizaje se encuentran los alumnos con relación a este tema, por lo que se plantea lo siguiente:

Objetivo general:

Establecer con base al plan de estudios vigente los procesos que siguen los alumnos de la zona escolar XXV de Educación Primaria en la resolución de problemas que implican el uso de operaciones básicas para ubicarlos en un nivel de desempeño, con la intención de facilitar la enseñanza de los docentes y atender los problemas detectados.

Objetivos específicos:

1. Determinar qué habilidades implícitas en los aprendizajes esperados de cada grado, contribuyen para que los alumnos de educación primaria logren la resolución de problemas que implican el uso de operaciones básicas.

2. Identificar las dificultades que presentan los alumnos de educación primaria al intentar la resolución de problemas que implican el uso de operaciones básicas.
3. Establecer por medio de una rúbrica el nivel de desempeño de los alumnos de educación primaria para la resolución de problemas que implican el uso de operaciones básicas.
4. Orientar la enseñanza de los docentes en la resolución de problemas que implican el uso de operaciones básicas.

MARCO TEÓRICO

Enfoques de enseñanza

Dado que el Plan de Estudios 2011 y el Plan de Estudios 2017 tienen vigencia y conviven a la par, es importante resaltar algunos rasgos del enfoque de la Enseñanza de las Matemáticas en cada uno de ellos.

El Plan de estudios 2011 establece algunos de los siguientes rasgos:

- a) La metodología es la utilización de secuencias de situaciones problemáticas que despierten en interés del alumno y lo inviten a reflexionar (SEP, 2011:67), convirtiendo a estas situaciones en el “medio” y otorgándole un papel fundamental.
- b) El nivel de complejidad de las situaciones didácticas no debe ser tan sencilla, ni tan compleja que el alumno no logre alcanzarla.
- c) El uso de los conocimientos previos como punto de partida hacia nuevos conocimientos, recordemos que Piaget en su Teoría de Desarrollo Cognitivo, define a la asimilación como el proceso de incorporación de eventos al mundo, al aparear las características percibidas de estos eventos a los esquemas ya existentes (Cueli,1990: 414).

El Nuevo Modelo Educativo, establece en su enfoque pedagógico que en la Educación Básica, la resolución de problemas es tanto una meta de aprendizaje como un medio para aprender contenidos matemáticos y fomentar el gusto con actitudes positivas hacia su estudio (SEP, 2017:301), para Díaz Barriga (2006: 62) la enseñanza basada en problemas consiste en el planteamiento de una situación problema, donde su construcción, análisis y/o solución constituyen el foco central de la experiencia, y donde la enseñanza consiste en promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión.

La enseñanza basada en problemas no es sólo un fin, es toda una metodología que debe llevarse a las aulas, se puede decir que la enseñanza basada en problemas tiene una

función dual: por un lado, orienta al docente sobre cómo abordar la enseñanza de las Matemáticas, a la vez que representa todo un reto; por otro lado se convierte en una competencia, entendida como la movilización de saberes ante circunstancias particulares, se demuestran en la acción, un alumno solo puede demostrar su nivel de dominio de cierta competencia al movilizar simultáneamente las tres dimensiones que se entrelazan para dar lugar a una competencia: conocimientos, habilidades, actitudes y valores (SEP, 2017: 101).

Desarrollo de aprendizajes clave, habilidades y niveles de desempeño

Un aprendizaje clave es un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante (Coll, 2006, citado en SEP, 2017:107), los cuales se desarrollan específicamente en la escuela y que, de no ser aprendidos, dejarían carencias difíciles de compensar en aspectos cruciales para su vida.

Por lo que es indispensable identificar que la asignatura de matemáticas se encuentra inserta en el apartado de Formación Académica dentro del plan de estudios vigente, mismo en el que tiene el propósito que el estudiante desarrolle habilidades, aportando el desarrollo de capacidades para aprender a aprender del alumno de educación básica.

Para su organización y su inclusión específica en los programas de estudio, los aprendizajes clave se han de formular en términos del dominio de un conocimiento, una habilidad, una actitud o un valor. Cuando se expresan de esta forma los aprendizajes clave se concretan en Aprendizajes esperados (SEP, 2017:110). Por lo que, el Aprendizaje Esperado define lo que se busca que logren los estudiantes al finalizar el grado escolar, siendo las metas de aprendizaje de los alumnos, su planteamiento comienza con un verbo que indica la acción a constatar, por parte del profesor, y de la cual es necesario que obtenga evidencias para poder valorar el desempeño de cada estudiante. Estos aprendizajes esperados que permiten graduar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores a alcanzarse en el trayecto formativo de educación primaria son lo que permiten establecer indicadores de aprendizaje para brindar seguimiento en la adquisición de conocimientos de los alumnos, facilitando con ello identificar en qué apartado del proceso se encuentran los alumnos.

La evaluación y la Taxonomía de Bloom

Michel Scriven (2013) define la evaluación como “el acto proceso cognitivo por el cual establecemos una afirmación acerca de la calidad, valor o importancia de cierta entidad”. Dicha entidad, a la que denomina “evaluando”, puede ser un objeto, un programa, un curso de acción, un desempeño, entre otros (Citado por Ravela, 2017: 33). Es posible evaluar el desempeño de los alumnos al resolver problemas matemáticos que implican el uso de las operaciones básicas, ya que, a partir de los resultados, se da paso a la toma de decisiones en búsqueda de la mejora.

La Taxonomía de Bloom guio a los educadores durante más de 40 años, misma que propone una clasificación de los objetivos educativos, dimensionándolos en tres aspectos: cognoscitivo, afectivo y psicomotor. El primer aspecto establece una jerarquía de 6 objetivos básicos: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación (Woolfolk, 2006: 435).

Anderson y Krathwohl publican la primera revisión importante de la Taxonomía de Bloom, considerando seis niveles básicos, en un orden ligeramente distinto: recordar (conocimientos), entender (comprensión), aplicar, analizar, evaluar y crear (síntesis). Ahora tenemos seis procesos cognoscitivos, mismos que actúan en cuatro tipos de conocimientos: factual, conceptual, procesal y meta cognitivo (Woolfolk, 2006: 435).

Identificar los datos de los problemas matemáticos implica recordar conocimientos; la *Interpretación* de los datos de los problemas matemáticos implica su previa identificación, así como la comprensión de los mismos, tomando así la decisión de cuál o cuáles caminos seguir vía a su resolución. Una vez transitado por las acciones anteriores, el alumno es capaz de crear/plantear sus propios problemas matemáticos y de resolverlos.

Enseñanza en operaciones básicas

La enseñanza eficaz de las matemáticas requiere comprender lo que los estudiantes conocen y necesitan aprender y, en consecuencia, les desafía y apoya para aprender bien los nuevos conocimientos (NCTM, 2000, Principio de la Enseñanza). Por lo que es imprescindible que los docentes identifiquen el proceso en el que se encuentran los alumnos en la adquisición de los aprendizajes esperados, partiendo de los indicadores de logro de la asignatura de matemáticas.

La mayor parte de los profesores comparten actualmente una concepción constructivista de las matemáticas y su aprendizaje. En dicha concepción, la actividad de los alumnos al resolver problemas se considera esencial para que éstos puedan construir el conocimiento. (Godino, 2003). Tal y como lo establece el enfoque de enseñanza del Nuevo Modelo Educativo al propiciar prácticas docentes orientadas a que los alumnos logren el aprendizaje profundo, necesariamente demanda reestructurar o rediseñar “la organización y los procesos que tienen lugar en la escuela, las prácticas pedagógicas en el aula y el currículo” (SEP, 2017: 18).

Asimismo, han de contar con herramientas para hacer de los errores de los estudiantes verdaderas oportunidades de aprendizaje, ayudarlos a identificar tanto el error como su origen. Deben generar de manera permanente experiencias exitosas que contribuyan a superar las situaciones difíciles, así como propiciar ambientes de aprendizaje cuyo objetivo sea identificar y fomentar los intereses personales y las motivaciones intrínsecas de los estudiantes. (Boekaerts M., 2010)

Otros enfoques expresados en el Nuevo Modelo Educativo que se complementan con el de aprendizaje profundo son el del aprendizaje significativo y el del aprendizaje situado. El principio más relevante del aprendizaje significativo es que todo conocimiento nuevo se debe relacionar con el anterior, el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese en consecuencia (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, citado por Ortega, 2017).

Con respecto al aprendizaje situado, Soler (2006: 61) considera que ocurre cuando la actividad cognoscitiva se da dentro de una práctica contextualizada, situada y culturalmente significativa. Esto significa que se trata de ir más allá de presentar ante un grupo “organizadores avanzados” de un tema y de involucrarlos en actividades de aprendizaje en equipo. El aprendizaje situado ocurre mediante prácticas educativas auténticas, que sean coherentes, significativas y propositivas (Díaz Barriga, 2003: 3). Es por ello la pertinencia de reflexionar y acompañar las prácticas escolares para brindar elementos que permitan fortalecer la enseñanza de la resolución de problemas con un enfoque más práctico y cultural, que parta de la atención de necesidades de los alumnos, su contexto y promueva el uso actividades educativas auténticas.

METODOLOGÍA

La ruta metodológica establecida para conocer la realidad presentada en la problemática planteada se ha determinado con base a la Investigación acción participante en la que se llevará a cabo un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico, estableciendo las relaciones y la aplicación de las leyes considerando como punto de partida el planteamiento de problemas, la búsqueda de soluciones y la instauración de condiciones para el cambio y transformación de la práctica educativa (Amador, 2010).

Dentro de este proceso secuencial conocer-actuar-transformar, la investigación es tan sólo una parte de la acción transformadora global, pero hay que tener en cuenta que se trata ya de una forma de intervención, al sensibilizar a la población sobre sus propios problemas, profundizar en el análisis de su propia situación u organizar y movilizar a los participantes.

En los estudios desarrollados bajo esta metodología, tal como lo señala Miguel Martínez (2009, p. 240).

[...] los sujetos investigados son auténticos coinvestigadores, participando activamente en el planteamiento del problema que va a ser investigado (que será algo que les afecta e interesa profundamente), en la información que debe obtenerse al respecto (que determina todo el curso de la investigación), en los métodos y técnicas que van a ser utilizados, en el análisis y en la interpretación de los datos y en la decisión de qué hacer con los resultados y qué acciones se programarán para su futuro.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Para establecer las habilidades implícitas en los aprendizajes esperados de cada grado que contribuyen para que los alumnos de educación primaria logren la resolución de problemas que implican el uso de operaciones básicas, se realizó un análisis de los aprendizajes esperados por grado encontrándose lo siguiente:

Los aprendizajes esperados del Nuevo Modelo Educativo 2017 correspondientes al primer ciclo de educación primaria: 1° y 2° grado se organizan en tres ejes temáticos y doce temas, el denominado “Número, algebra y variación” a su vez se divide en 7 temas: Adicción y sustracción; y Multiplicación y división son los dos temas que están directamente relacionados con la resolución de problemas que implican el uso de las operaciones básicas. El recuadro siguiente señala los aprendizajes esperados a alcanzar en el resto de los dos ciclos de educación primaria referentes a la resolución de problemas que implican el uso de operaciones básicas, cabe señalar que será el próximo ciclo escolar cuando entre en vigor el programa de estudios 2017 para tales grados escolares.

Tabla 1. Aprendizajes esperados en educación primaria.

EJES	Temas	PRIMARIA					
		PRIMER CICLO		SEGUNDO CICLO		TERCER CICLO	
		1°	2°	3°	4°	5°	6°
NÚMERO, ALGEBRA Y VARIACIÓN	Adicción y Sustracción	Aprendizajes Esperados					
		a) <u>Resuelve</u> problemas de suma y resta con números naturales hasta el 1000 (<i>LpM 2° pág. 31</i>) . Usa el algoritmo convencional de para sumar. b) <u>Calcula</u> mentalmente sumas y restas de números de dos cifras, dobles de números de dos cifras y mitades de números pares menores que 100 (<i>LpM 2° pág. 31</i>)	a) <u>Resuelve</u> problemas de suma y resta con números naturales hasta de 5 cifras. b) <u>Calcula</u> mentalmente, de manera exacta y aproximada, sumas y restas de números múltiplos de 100 hasta cuatro cifras. c) <u>Resuelve</u> problemas de suma y resta de fracciones con el mismo denominador (hasta doceavos).	a) <u>Resuelve</u> problemas de suma y resta con números naturales, decimales y fracciones con denominadores, uno múltiplo del otro. Usa el algoritmo convencional para sumar y restar decimales. b) <u>Calcula</u> mentalmente, de manera exacta y aproximada, sumas y restas de decimales.			
	Multiplicación y división	a) <u>Resuelve</u> problemas de multiplicación con números naturales menores que 10 (<i>LpM2° pág. 31</i>)	a) <u>Resuelve</u> problemas de multiplicación con números naturales cuyo producto sea de cinco cifras. Usa el algoritmo convencional para multiplicar. b) <u>Resuelve</u> problemas de división con números naturales y cociente natural (sin algoritmo). c) <u>Calcula</u> mentalmente, de manera aproximada y exacta, multiplicaciones de un número de dos cifras por uno de una cifra, y divisiones con divisor de una cifra.	a) <u>Resuelve</u> problemas de multiplicación con fracciones y decimales, con multiplicador natural y de división con cociente o divisor naturales.			

Fuente: Elaboración propia con base al Modelo Educativo (SEP, 2017 p. 226-227).

En caso de los grados de 3°, 4°, 5° y 6° de educación primaria el programa de estudios vigente es el Plan 2011, el cual también se organiza en ejes y éstos a su vez en temas, “Sentido numérico y Pensamiento Algebraico” es el eje que considera dos temas en cuestión: Problemas aditivos y Problemas Multiplicativos. En la tabla siguiente aparecen los contenidos correspondientes a cada grado escolar.

Tabla 2. Dosificación de contenidos de 3º a 6º grado, plan de estudios 2011.

EJE	Temas	PRIMARIA			
		SEGUNDO CICLO		TERCER CICLO	
		3°	4°	5°	6°
Contenidos					
SENTIDO NUMÉRICO Y PENSAMIENTO ALGEBRAICO	PROBLEMAS ADITIVOS	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de procedimientos mentales de resta de dígitos y múltiplos de 10 menos un dígito, etc., que faciliten los cálculos de operaciones más complejas. Estimación del resultado de sumar o restar cantidades de hasta cuatro cifras, a partir de descomposiciones, redondeo de los números, etcétera. Estimación del resultado de sumar o restar cantidades de hasta cuatro cifras, a partir de descomposiciones, redondeo de los números, etcétera. Determinación y afirmación de un algoritmo para la sustracción de números de dos cifras. Resolución de problemas que impliquen efectuar hasta tres operaciones de adición y sustracción. Resolución de problemas sencillos de suma o resta de fracciones (medios, cuartos, octavos). 	<ul style="list-style-type: none"> Resolución de sumas o restas de números decimales en el contexto del dinero. Análisis de expresiones equivalentes. Uso del cálculo mental para resolver sumas o restas con números decimales. Resolución, con procedimientos informales, de sumas o restas de fracciones con diferente denominador en casos sencillos (medios, cuartos, tercios, etcétera). Resolución de sumas o restas de números decimales en diversos contextos. 	<ul style="list-style-type: none"> Resolución de problemas que impliquen sumar o restar fracciones cuyos denominadores son múltiplos uno de otro. Resolución de problemas que impliquen sumas o restas de fracciones comunes con denominadores diferentes. Resolución de problemas que impliquen multiplicaciones de números decimales por números naturales, con el apoyo de la suma iterada. 	
	PROBLEMAS MULTIPLICATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> Uso de caminos cortos para multiplicar dígitos por 10 o por sus múltiplos (20, 30, etcétera) Resolución de multiplicaciones cuyo producto sea hasta del orden de las centenas mediante diversos procedimientos (como suma de multiplicaciones parciales, multiplicaciones por 10, 20, 30, etcétera). Desarrollo y ejercitación de un algoritmo para la división entre un dígito. Uso del repertorio multiplicativo para resolver divisiones (cuántas veces está contenido el divisor en el dividendo). Resolución de problemas de división (reparto y agrupamiento) mediante diversos procedimientos, en particular el recurso de la multiplicación. Identificación y uso de la división para resolver problemas multiplicativos, a partir de los procedimientos ya utilizados (suma, resta, multiplicación). Representación convencional de la división: $a \div b = c$ 	<ul style="list-style-type: none"> Exploración de distintos significados de la multiplicación (relación proporcional entre medidas, producto de medidas, combinatoria) y desarrollo de procedimientos para el cálculo mental o escrito. Desarrollo de un algoritmo de multiplicación de números hasta de tres cifras por números de dos o tres cifras. Vinculación con los procedimientos puestos en práctica anteriormente, en particular, diversas descomposiciones de uno de los factores. Resolución de problemas en los que sea necesario relacionar operaciones de multiplicación y adición para darles respuesta. Desarrollo y ejercitación de un algoritmo para dividir números de hasta tres cifras entre un número de una o dos cifras. Análisis del residuo en problemas de división que impliquen reparto 	<ul style="list-style-type: none"> Anticipación del número de cifras del cociente de una división con números naturales. Conocimiento y uso de las relaciones entre los elementos de la división de números naturales. Resolución de problemas que impliquen una división de números naturales con cociente decimal. Análisis de las relaciones entre la multiplicación y la división como operaciones inversas. 	<ul style="list-style-type: none"> Resolución de problemas multiplicativos con valores fraccionarios o decimales mediante procedimientos no formales. Construcción de reglas prácticas para multiplicar rápidamente por 10, 100, 1000, etcétera. Resolución de problemas que impliquen calcular una fracción de un número natural, usando la expresión “a/b de n”. Resolución de problemas que impliquen una división de número fraccionario o decimal entre un número natural.

Fuente: Elaboración propia con base al plan de estudios 2011. (SEP, 2011: 3°: 74 – 76; 4° 74-78; 5° 76- 80 y 6° 76 -79).

Para identificar las dificultades que presentan los alumnos y establecer una rúbrica de su desempeño en el nivel de primaria para la resolución de problemas que implican el uso de operaciones básica, se analizaron los contenidos y aprendizajes esperados de los programas de estudio vigentes en educación primaria, y se diseñó la siguiente rúbrica de ubicación con base a los aprendizajes esperados y los contenidos que se desarrollan en cada grado escolar; al respecto, Ravela (2017: 189) considera las rúbricas como una herramienta de gran importancia para la evaluación formativa y las define como tablas de doble entrada, en las que cada línea incluye un aspecto o dimensión relevante de las intenciones educativas del docente y en las que cada columna corresponde a un nivel de logro (por ejemplo, en proceso, aceptable, logrado, destacado) para cada dimensión. Igual de válidos son los niveles de logro: siempre y no siempre para destacar un nivel de logro ante las dimensiones: identificar, interpretar, resolver y construir problemas matemáticos que implican el uso de las operaciones básicas.

Tabla 3. Rúbrica de ubicación de nivel de desempeño.

NIVEL I IDENTIFICACIÓN		NIVEL II INTERPRETACIÓN		NIVEL III RESOLUCIÓN			NIVEL IV CONSTRUCCIÓN		
Etapa 1	Etapa 2	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3
El alumno no logra identificar los datos que le proporciona el problema.	Reconoce los datos que se le presenta en el problema, pero No identifica el tipo de problema del que se trata, es decir no logra determinar el procedimiento a seguir, tampoco la operación básica que debe utilizar.	El alumno identifica algunas veces el tipo de problema que se le presenta y en algunas ocasiones determina qué procedimiento utilizar en su resolución.	El alumno analiza los datos de problemas que implican el uso de una operación básica e identifica con claridad el procedimiento a seguir y/o la operación básica que implica su resolución. Pero no siempre lo resuelve de manera correcta.	El alumno analiza los datos de problemas que implican el uso de una operación básica e identifica con claridad el procedimiento a seguir y/o la operación básica que implica su resolución. Y siempre lo resuelve de manera correcta.	El alumno analiza los datos de problemas que implican el uso de una o más operaciones básicas e identifica con claridad el procedimiento a seguir y/o las operaciones básicas que implican su resolución. Pero no siempre lo resuelve de manera correcta.	El alumno analiza los datos de problemas que implican el uso de una o más operaciones básicas e identifica con claridad el procedimiento a seguir y/o las operaciones básicas que implican su resolución. Y siempre lo resuelve de manera correcta.	El alumno logra plantear un problema que implica el uso de una o más operaciones básicas e identifica con claridad el procedimiento a seguir y/o las operaciones básicas que implican su resolución. Pero no siempre lo resuelve de manera correcta.	El alumno logra plantear un problema que implica el uso de una o más operaciones básicas e identifica con claridad el procedimiento a seguir y/o las operaciones básicas que implican su resolución. Siempre lo resuelve de manera correcta.	El alumno logra plantear un problema que implica el uso de una o más operaciones básicas e identifica con claridad el procedimiento a seguir y/o las operaciones básicas que implican su resolución. Lo presenta a un compañero, y éste es capaz de resolverlo correctamente.

Fuente: Elaboración propia, con base a dimensiones establecidas por Ravela (2017) para elaborar rúbricas de evaluación y Taxonomía de Bloom (citado por Woolfolk, 2006).

Para orientar la enseñanza en la asignatura de matemáticas, se propone la aplicación de los instrumentos diseñados en tres momentos: al inicio de ciclo haciendo uso del instrumento del grado inmediato anterior, a mediados del ciclo escolar, aplicando el grado correspondiente, y al finalizar el ciclo escolar con los instrumentos del grado actual. De esta manera, se puede determinar las áreas de oportunidad del grado inmediato anterior, justo al arrancar un nuevo ciclo escolar. El uso de instrumentos objetivos para identificar el proceso

que siguen los alumnos para la resolución de problemas matemáticos que implican el uso de las operaciones básicas, permite identificar la adquisición de aprendizajes de los alumnos, establecer un nivel de adquisición de aprendizajes esperados, así como brinda la oportunidad de sistematizar la información de los resultados identificados durante el proceso de enseñanza.

Otro elemento indispensable es la oportunidad de visualizar las dificultades de los alumnos, dando paso al establecimiento de una enseñanza diversificada, la cual permite atender a los alumnos que no logran identificar datos, así como a aquellos que sí lo hacen, pero no determinan el procedimiento a seguir, o bien, lo hacen, pero no logran resolver de manera correcta los problemas matemáticos; o incluso logran resolver correctamente, pero no alcanzan a formular problemas matemáticos. La interpretación por parte del docente y los alumnos contribuye a engrandecer el papel del error en el aprendizaje.

RESULTADOS

Para tener una visión clara de lo que se pretende alcanzar entre los estudiantes de educación básica es necesario revisar los aprendizajes esperados correspondientes a cada grado o ciclo escolar, hablar de habilidades demanda dirigir la mirada hacia las destrezas y aptitudes que los estudiantes poseen, pero también hacia aquellas que la educación básica pretende desarrollar en los educandos.

El uso constante de la rúbrica para identificar en qué parte del proceso de aprendizaje se encuentra el estudiante permite determinar áreas de oportunidad y establecer orientaciones al docente para la enseñanza de las matemáticas en alumnos que no logran pasar de nivel.

Las principales dificultades encontradas en los estudiantes en la resolución de problemas matemáticos es que la mayoría de alumnos de la zona escolar XXV se encuentran en el nivel I, es decir la etapa de identificación: reconoce los datos que se le presenta en el problema, pero No identifica el tipo de problema del que se trata, es decir no logra determinar el procedimiento a seguir, tampoco la operación básica que debe utilizar y dentro del nivel II que es la etapa de interpretación: el alumno analiza los datos de problemas que implican el uso de una operación básica e identifica con claridad el procedimiento a seguir y/o la operación básica que implica su resolución. Pero no siempre lo resuelve de manera correcta; la gran mayoría de alumnos no logran obtener resultados que les permita avanzar al nivel III y IV de resolución y construcción, respectivamente.

La rúbrica de ubicación de aprendizajes de logro de los alumnos, permite establecer la relación entre el enfoque de la enseñanza de las matemáticas, los aprendizajes esperados de cada grado escolar, el esquema nuevo de evaluación y la toma de decisiones por parte de

los colectivos docentes, al facilitar la identificación del problema con mayor escala y generar condiciones para realizar propuestas de intervención con base a los datos arrojados.

CONCLUSIONES

No hay recetas fáciles para ayudar a todos los estudiantes a aprender, o para que todos los profesores sean eficaces. No obstante, los resultados de investigaciones y experiencias que han mostrado cómo ayudar a los alumnos en puntos concretos deberían guiar el juicio y la actividad profesional tal es el caso de la sistematización en el uso de rúbricas para identificar los niveles de logro con base a los aprendizajes esperados de los alumnos.

Para ser eficaces, los profesores deben conocer y comprender con profundidad las matemáticas que están enseñando y ser capaces de apoyarse en ese conocimiento con flexibilidad en sus tareas docentes. Necesitan comprender y comprometerse con sus estudiantes en su condición de aprendices de matemáticas y como personas y tener destreza al elegir y usar una variedad de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas estrategias pedagógicas y de evaluación.

Una enseñanza eficaz requiere una actitud reflexiva y esfuerzos continuos de búsqueda de mejora, así como el conocimiento de los procesos que siguen los estudiantes camino a la construcción de las matemáticas como insumo indispensable del docente, le permite llegar a la enseñanza diversificada.

REFERENCIAS

- Amador, Manuel (2010). La investigación acción participativa. Disponible en: manuelgalan.blogspot.com/2010/09/la-investigacion-accion-participativa.html [Consultado el 31 de enero del 2019].
- Boekaerts, M. (2010), "The crucial role of motivation and emotion in classroom learning", in Dumont, H., D. Istance and F. Benavides (eds.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, OECD Publishing, Paris, Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264086487-6-en> [Consultado el 27 de enero del 2019].
- Cueli, José. Et al. (1990). *Teorías de la Personalidad*, México: Trillas. pp. 413, 414 Y 415.
- Díaz Barriga, F. "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 2003. Disponible en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>. [Consultado el 10 de enero del 2019].
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana. pp. 62.
- Godino, J. D., Batanero, C. y Font, V. (2003). *Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas*. Departamento de Didáctica de las Matemáticas. Universidad de Granada. ISBN: 84-932510-6-2. [155 páginas; 2,6 MB] (Recuperable en, <http://www.ugr.es/local/jgodino/>).
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- NCTM (2000). *National Council of Teachers of Mathematics. Principles and Standards for School Mathematics*. Reston.
- Ortega Estrada, Federico, Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)* [en línea] 2017, XLVII (January-March) [Consultado el 4 de febrero de 2019] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27050422003> ISSN 0185-1284.
- Ravela, Pedro. Et al. (2017) *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?*, Ciudad de México, México: INEE. pp. 33, 189
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programas de estudio para la educación básica*. Ciudad de México, México: SEP. pp. 101, 107, 110, 301
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Primaria 3° Plan y Programas de Estudio, Orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP. pp.226 – 227

- SEP. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Primaria 4° Plan y Programas de Estudio, Orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México: SEP. pp. 217
- SEP. (2011). Programas de Estudio. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Tercer Grado. Ciudad de México, MÉXICO: SEP. pp. 74 - 76
- SEP. (2011). Programas de Estudio. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Cuarto Grado. Ciudad de México, MÉXICO: SEP. pp. 74 - 78
- SEP. (2011). Programas de Estudio. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Quinto Grado. Ciudad de México, MÉXICO: SEP. pp. 76 - 80
- SEP. (2011). Programas de Estudio. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Sexto Grado. Ciudad de México, MÉXICO: SEP. pp. 67 y 70, 76- 79.
- SEP (1993) Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Primaria. México: SEP. pp. 43.
- Soler, E. Constructivismo, Innovación y Enseñanza Efectiva, Caracas, Equinoccio, 2006.
- Woolfolk, Anita (2006). Psicología Educativa. 9na. Ed. Pearson Educación. pp. 435 Disponible en https://books.google.com.mx/books?id=PmAHE32RuOsC&pg=PA435&dq=BENJAMIN+BLOOM&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKewi20eXL_KfgAhUF-J8KHdmLACsQ6AEINjAC#v=onepage&q=BENJAMIN%20BLOOM&f=false

MOTIVOS PARA ELEGIR LA PROFESIÓN DOCENTE EN MAESTROS NOBELES

Gloria del Carmen Mungarro Robles

munrob05@gmail.com

Adán Enrique Méndez Melcher

adanmendez88@hotmail.com

Alba Esther Romero Pérez

albaromeroenes@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

RESUMEN

El presente trabajo de corte cualitativo detalla los motivos por los cuales los docentes nobeles de educación primaria de Sonora optaron por escoger esta carrera como parte de su desarrollo profesional. Este estudio se efectuó entre los años 2014 y 2017, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 108 docentes del sector público. Entre los hallazgos más interesantes se encuentran que en su discurso los docentes refieren elementos que dan muestra de una motivación intrínseca y extrínseca, como el factor que los orilló a tomar la decisión de dedicarse al magisterio. Dentro

de los motivos internos se encuentran la vocación, el deseo de enseñar, así como las habilidades con las que cuenta cada individuo. En los motivos externos sobresalen la influencia familiar y los factores económicos que los han orillado a optar por esta carrera. Las ideas expresadas por los entrevistados permiten conocer las concepciones iniciales que repercuten en su futuro profesional.

PALABRAS CLAVE: Docencia, Motivación, Vocación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Dada la situación actual del rol docente ante la sociedad se considera importante indagar sobre cuáles son los motivos por los que los jóvenes deciden tomar el camino de la docencia: por vocación, por influencias de los padres, por admiración o respeto hacia algún docente, por aspiraciones económicas, es decir, cuáles son los principales motivos para que un joven decida ser maestro.

En México, años atrás la docencia era una profesión prestigiada y de gran demanda, contaba con un alto número de jóvenes que deseaban ingresar al magisterio porque era una carrera que garantizaba un empleo seguro, ingreso económico constante, prestaciones laborales y daba la posibilidad de aspirar a escalafones y estímulos económicos como Carrera Magisterial (Nieto, 2009).

Daroch (2013), argumenta que el docente “se halla en el núcleo de variadas transformaciones, ya sea por fenómenos sociales, culturales o consecuencias de la globalización, como por políticas públicas destinadas a convertirse en grandes impulsos de reformas educativas” (p. 13).

Esto ha provocado una serie de tensiones en su rol profesional, dando como resultado la tecnificación de la profesión, y la disminución de la valorización y prestigio con el que contaba el magisterio. Consecuentemente, la visión de la profesión y de la identidad docente se ha convertido en un modelo definido que debe cambiar debido a los retos actuales, dejando a un lado que estas se adquieren a lo largo de la formación; de lo aprendido a lo largo de la vida, fuera y dentro de la escuela; y de la experiencia profesional (Hernández, 2013).

Según Hernández (2013), los maestros de antes elegían esta profesión por vocación y por tradición familiar, estos debían cumplir con un perfil que incluyera innatismo, atracción intrínseca; vocación, un llamado desinteresado a servir; y profesionalización, dominio de ciertos contenidos que se adquieren durante la formación. Los componentes vocación y profesión complementaban el complicado rol del docente. Sin embargo, debido a que actualmente se ha puesto énfasis en la profesionalización, se espera contar con maestros competentes y profesionales, que den respuesta a las nuevas necesidades y demandas educativas.

Objetivos y preguntas

La presente investigación plantea como objetivo central el identificar los motivos que llevaron a los docentes noveles de educación primaria en servicio del estado de Sonora a elegir la docencia como la profesión a desempeñar. Las preguntas abiertas que permitieron dicho análisis fueron:

1. ¿Cuáles son las razones, motivos, condiciones y expectativas que lo condujeron a elegir a la docencia como una opción profesional?
2. ¿Cuáles fueron las circunstancias económicas, ideológicas, familiares, culturales, sociales, que se convirtieron en el referente para tomar la decisión de ser maestro (a)?

MARCO TEÓRICO

Uno de los ámbitos en los que se construye la identidad profesional del maestro es el contexto escolar, al estar condicionada por factores externos e internos a la persona. Torres (2004) define que la elección de una carrera se ve influida por la identidad profesional, entendida como “el auto concepto, la imagen de sí mismo que el sujeto construye en relación con el papel que desempeña” (p. 16).

En nuestros días existen una serie de tensiones en su rol profesional, dando como resultado la tecnificación de la profesión, y la disminución de la valorización y prestigio con el que contaba el magisterio. Consecuentemente, la visión de la profesión y de la identidad docente se ha convertido en un modelo definido que debe cambiar debido a los retos actuales, dejando a un lado que estas se adquieren a lo largo de la formación; de lo aprendido durante la vida, fuera y dentro de la escuela; y de la experiencia profesional (Hernández, 2013).

Daroch (2013), argumenta que el docente “se halla en el núcleo de variadas transformaciones, ya sea por fenómenos sociales, culturales o consecuencias de la globalización, como por políticas públicas destinadas a convertirse en grandes impulsos de reformas educativas” (p. 13). Dadas todas estas modificaciones que han ocurrido en el sistema que rige al magisterio la vocación docente hoy más que nunca permea en el actuar de los y las docentes. De acuerdo con Sánchez (2009) al profesorado hay que cuidarlo de manera muy especial, hay que seleccionarlo correctamente y además, hay que procurarle la formación tanto inicial como permanente más oportuna.

Un estudio reciente elaborado por el Círculo Formación (consultora que estudió los datos de una encuesta aplicada a asistentes a una feria de universidades en varias provincias españolas), asegura que el 44% de los estudiantes de bachillerato eligen su carrera por vocación (Sánchez, 2009). Se puede considerar que la vocación va de la mano con la motivación, en términos comunes se dice que una cosa trae como resultado la otra o que se desarrollan de manera conjunta, dado que un docente con vocación se encuentra motivado por la labor que desarrolla como docente, incluso cuando las condiciones en las que efectúa su trabajo no sean consideradas las más favorables; esto pudiera deberse a que uno de los elementos más importantes que motiva a los docentes es “dejar huella” en sus alumnos y esto está ampliamente relacionado con su tacto pedagógico, la habilidad para discernir diversas situaciones y de su inteligencia emocional (Day, 2005).

La motivación se define como un factor mental que nos induce a la acción en todas y cada una de las situaciones y los ámbitos de la vida humana (García, 2007, p.19). Esto nos lleva a pensar, que llegar motivado a la carrera va a ser un factor de peso en el proceso de formación que desarrolla el estudiante.

Por lo tanto, no se considera que los términos vocación y profesión sean excluyentes, sino más bien complementarios y de hecho, la práctica docente gozará de mayores éxitos si

se combinan ambos de una manera equilibrada. Ciertamente, no parece fácil medir cuantitativamente la vocación de cada uno, ya que se trata de un término ante el que no cabe tan solo la posibilidad de responder sí o no; la vocación es un concepto que necesita analizarse a través de distintos indicadores, de valorar su intensidad desde su proximidad con otros elementos o desde la racionalidad versus idealización del mismo. Desde el ámbito de la psicología, lo vocacional es para el profesor Rivas (1990, p.26): “Un proceso psicológico cognitivo-comportamental gradual que lleva al individuo a la socialización de la vida adulta plena, realizable a través del empleo del tiempo útil o productivo, y desarrollado a lo largo de la vida en el mundo laboral u ocupacional”.

Se ha verificado el valor que tiene la vocación en las tareas docentes y el lugar que ocupa, al considerarla: “el motivo más importante para dedicarse a la enseñanza, junto a otras razones como el humanismo de la profesión o la facilidad y conveniencia de la carrera de profesor” (Sánchez, 2009, p.141). Fácilmente podemos reconocer a la motivación como un factor inductor en cualquier inclinación vocacional; un concepto que define el propio Madariaga (1996) como un conjunto de procesos que están implicados en la activación, la dirección y el mantenimiento de la conducta.

METODOLOGÍA

El estudio se recabó entre el 2015 y el 2017, entrevistando a un total de 108 docentes de educación primaria entre uno y cuatro años de servicio del estado de Sonora. Se aplicó una entrevista semi estructurada para estudiar las razones, motivos, condiciones y expectativas que llevaron a los maestros en servicio a elegir la docencia.

Una vez que se recolectó la información, se transcribieron las entrevistas, se codificaron y se empleó un procedimiento inductivo para el análisis del dato cualitativo. Con la segmentación y la categorización a partir de aquellos patrones recurrentes se definieron 50 categorías, las cuales se organizaron en 11 familias de categorías dentro de una categorización axial tituladas: motivos internos y motivos externos. Como motivos externos se determinaron las siguientes familias de categorías: factores económicos, familia, opción de estudio, estabilidad laboral, influencia de otros agentes; mientras que en motivos internos se establecieron las familias de: expectativas, esencia personal, ideología, profesionalización, vocación docente, habilidades personales.

Los sujetos que forman parte del estudio fueron elegidos mediante un muestreo aleatorio, a partir del cual, los investigadores acudieron a diversas instituciones públicas de educación primaria del estado de Sonora y eligieron al azar a un conjunto de maestros, a quienes se les pidió autorización para ser entrevistados. En total se recabaron 108 instrumentos de maestros noveles como máximo con cuatro años de servicio, tanto de sexo femenino, como masculino. El nivel académico de los participantes es variado, parte de la

muestra se compone de docentes que adquirieron el grado de licenciatura estudiando en escuelas normales la licenciatura en educación primaria o en universidades con carreras afines a la educación, asimismo, se encuentran docentes cuyo último grado de estudios es maestría o doctorado. Los maestros entrevistados se encuentran laborando en primarias públicas tanto de contexto urbano como rural, con organización completa, multigrado o unitaria.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Al analizar el instrumento aplicado en los cuestionamientos: ¿Cuáles son las razones, motivos, condiciones y expectativas que lo condujeron a elegir a la docencia como una opción profesional? y ¿Cuáles fueron las circunstancias económicas, ideológicas, familiares, culturales, sociales, que se convirtieron en el referente para tomar la decisión de ser maestro (a)? Se pudo inferir que la motivación es el eje rector de las respuestas que dan los entrevistados, como lo señala Robbins (2004) es “el proceso que involucra la intensidad, dirección y persistencia del esfuerzo de un individuo hacia el logro de un objetivo” (p. 175), los docentes en su discurso lo relacionan de tal forma; es por ello que al efectuar el análisis de los datos se establecieron las categorías axiales: Motivos externos y Motivos internos los cuales se analizarán a continuación.

Del 100% de los entrevistados un 28% alude a que, para elegir la profesión docente como opción de estudio, influyeron factores de carácter externo como los recursos económicos, influencia familiar o de algún docente, o bien las oportunidades que le ofrecían en su comunidad; la motivación extrínseca según Candela (2008) se basa en la recompensa externa la cual influye en la conducta de la persona y se activa por aspectos ajenos a la actividad laboral pero formando parte de la recompensa por el trabajo realizado.

El dato anterior contrasta con un 72% que expresan que eligieron ser docentes por factores internos como sus ideologías, expectativas, vocación o habilidades que reconocían que poseían. Con lo anterior Barberá, citado por Candela (2008) refiere a la motivación intrínseca como aquella que se realiza de manera espontánea por el gusto o interés de hacerlo simplemente por la satisfacción personal, relacionándose con los aspectos de la propia actividad laboral.

Si nos enfocamos a los resultados obtenidos en la categoría axial de “Motivos externos” un 54% de los entrevistados acordaron que decidieron ser docentes por influencia familiar, donde recalcan un apoyo y un ejemplo de profesión ejercida por padres o hermanos de los mismos, al respecto un docente expresa:

Siento que mi familia está bien económicamente y mis padres son maestros, y como te dije eso me motivó. (15PRI6-F23-S02A-U-HERMOSILLO).

Es importante mencionar que la familia representa una unidad de mucha influencia en los jóvenes al momento de decidir qué estudiar, “la motivación que presentan estudiantes universitarios al ingresar a la universidad se centran especialmente en el aprendizaje, pero también su ingreso está favorecido por la vocación, la admiración a los profesionales de área que les interesa, la entrega de valores de la respectiva disciplina o factores sociales en donde resalta especialmente el grupo familiar” (Garay, Sanhueza & Troncoso, s/f).

En la familia de categorías titulada “Estabilidad laboral” un 17% de los entrevistados expresan que un empleo seguro, un horario flexible y un sueldo fijo les permite encontrar una certeza profesional, esto es importante, ya que, como lo señala De Moura y Loschpe, “además de los salarios propiamente dichos, la mayoría de los maestros del sistema público accede a dos beneficios no disponibles en la iniciativa privada: estabilidad laboral y regímenes especiales de jubilación” (2007, p. 13); con lo anterior un maestro entrevistado responde:

Pues siempre me gustó... siempre me gustó trabajar, siempre me gustó esta carrera yo... (Pensante), pues por la seguridad, el trabajo que tienes aquí no pierdes tu trabajo. (14PRI5-F26S04M-U-HERMOSILLO).

Un 16% de los docentes refieren que ingresaron a este medio laboral por “influencia de otros agentes” como la admiración por profesores ejemplares en su carrera estudiantil y esto representó un parteaguas en su formación y su decisión sobre qué estudiar, al respecto un docente señala:

Decidí ser maestro principalmente por los grandes maestros por los que yo fui educado; además, por siempre tener la curiosidad de sentir la satisfacción de ayudar, de enseñar. (16PRI6-M28S04L-U-AGUAPRIETA).

Es importante puntualizar que el docente, desde siempre, ha sido un ejemplo a seguir ante sus alumnos, tiene una influencia trascendental en la esencia de los que forma, por lo tanto, en sus estudiantes “esta esencia vocacional se ha ido forjando, en algunos casos, en las edades más tempranas, al sentirse entusiasmado por los más pequeños, por la admiración hacia su maestro y por representar su mismo papel” (Sánchez, 2002).

En menor porcentaje un 8% alude a que representa una buena oferta educativa y es además una carrera corta en comparación con otras y un 5% de los entrevistados eligieron ser maestros por los factores económicos que se les ofrecen como prestaciones, sueldos y sistema de seguridad social. Tenti (2005, p. 33) afirma que la profesión docente “se trata de un lugar de refugio que, si bien no ofrece salarios elevados, al menos garantiza estabilidad en los ingresos y beneficios sociales tales como seguro de salud, jubilación, y otras ventajas sociales inmediatas”.

Dentro de la categoría axial titulada “Motivos internos” encontramos en primera instancia, con un 56% de los entrevistados, que eligieron ser maestros por “vocación”, ya que desde siempre expresan que han tenido un gusto por servir, compartir conocimientos,

explicar, amor hacia la enseñanza y los niños; lo anterior refleja un discurso apegado a una inclinación por la docencia. Al respecto un docente expresa:

Pues debe tener una vocación, primeramente, nunca pensé en por querer ganar mucho, solo por vocación, y pues ni siquiera sabía cuánto ganaban, sino porque siempre quise ser maestra. (16PRI4-F25S03-U-OPODEPE).

Es importante ver el factor vocación como una cualidad que la persona puede llegar a poseer que lo motiva a desarrollar alguna carrera profesional, “la vocación ha estado vinculada con un sentimiento religioso o con la inspiración a algún estado concreto; si bien, al margen de este contenido, el término vocación también hace referencia a la inclinación que el individuo manifiesta hacia una profesión o por una carrera concreta” (Sánchez, 2009).

Un 23% de los maestros que respondieron el instrumento aluden a que escogieron ser maestros por una “ideología”, dentro de esta familia de categorías expresan que además de ser una profesión valorada y respetable hay una convicción desde la niñez de servir a los demás, por lo tanto, representan un esquema mental orientado a la idea de servicio. Al respecto un docente noble argumenta:

“...empezó mi gusto cuando a los 12 años se me dio la oportunidad de dar clases de catecismo desde ahí siempre supe que quería ser maestra además de que familiares y amigos me decían que tenía muy buen perfil para serlo”. (14PRI3-F26S04M-SANLUIS).

El hecho de tener una ideología firme ayuda a establecer objetivos claros en el individuo en torno a lo que quiere lograr a ser en su vida; Según Esteve (s/f) “lo único que de verdad importa es ayudarles a comprenderse a sí mismos y a entender el mundo que les rodea. Para ello, no hay otro camino que rescatar, en cada una de nuestras lecciones, el valor humano del conocimiento. Todas las ciencias tienen en su origen a un hombre o una mujer preocupados por desentrañar la estructura de la realidad”.

Un 9% de los docentes responden a que decidieron ser docentes por una “Esencia personal”, ya que sentían una inclinación humanista, la carrera era de su agrado, o bien simplemente sienten que no hubo razón aparente. Con lo anterior es importante recalcar lo que Esteve (s/f) expresa: “Este es el objetivo: ser maestros de humanidad... a través de las materias que enseñamos, o quizás, a pesar de las materias que enseñamos; recuperar y transmitir el sentido de la sabiduría; rescatar para nuestros alumnos, de entre la maraña de la ciencia y la cultura, el sentido de lo fundamental permitiéndoles entenderse a sí mismos y explicar el mundo que les rodea”. El que individuo argumente que la carrera en sí le agradaba da a conocer que posee expectativas altas y una motivación interiorizada por algún factor propio.

Dentro de la familia titulada “Profesionalización” solo un 6% de los entrevistados responden que eligen ser maestros por la intención de desarrollar la docencia, por ser una

buen opción de estudio y porque tendrán una superación profesional. Al respecto un profesor responde:

“Existen muchos motivos por los cuales decidí ejercer esta profesión, las que más destacan es mi gusto por la enseñanza, la satisfacción personal que ofrecen los logros en la educación, el apoyo a la niñez sonorense y mi pasión por la superación profesional”. (16PRI1-F26S04E-U-HERMOSILLO).

En un porcentaje menor un 4% de los entrevistados expresan que escogieron ser maestros ya que se sintieron motivados por las habilidades personales que poseen en el hecho de compartir conocimientos y explicar algún contenido, a la par de un 2% de los entrevistados que expresan que las expectativas de ser una labor completa y cómoda a la vez los orillaron a optar por esta formación profesional.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Con el presente estudio podemos identificar que los docentes nobeles entrevistados aluden a que lo que los orilló a elegir la docencia fue en mayor parte, con cerca de tres cuartas partes, una serie de motivos internos referidos a vocación, ideologías, habilidades o expectativas que dan muestra de herramientas que ellos poseen para poder desarrollarse exitosamente en esta profesión, contrastándolo con una minoría de los sujetos que expresan que, lo que los llevó a elegir la docencia, fueron motivos de carácter externo, como cuestiones familiares, económicas, sociales o culturales.

El hecho de que la mayoría aludan a una motivación intrínseca al elegir la profesión docente es positivo, pues queda claro que poseen el gusto por enseñar desde su interior, se puede encontrar algo más auténtico. Ruíz (citado por Romero & Gracida, 2011) menciona que el querer ser maestro, no proviene de un acto de iluminación o de llamamiento extra subjetivo hacia el ejercicio de esta profesión, sino de una serie de factores que la conforman y que son construidos día con día en la vida de cada persona; por eso afirmamos que el maestro no nace: se hace, y que, por lo tanto, podemos construir la vocación al igual que otras habilidades y aptitudes del sujeto. Queda pendiente en el presente estudio el efectuar un análisis histórico en torno a cómo ha cambiado la concepción de la docencia con la diversificación de las evaluaciones de desempeño que se han establecido en educación básica.

La profesión docente representa una base de la humanidad desde tiempos remotos, pues ha permitido a los individuos obtener una formación en una profesión u oficio que les permita desempeñarse y desarrollarse. Es trascendental conocer el sentir del docente en cuestión y los motivos que lo orillaron a ser un formador, un ejemplo, un pilar en la sociedad.

REFERENCIAS

- Avendaño, C. & González, R. (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios pedagógicos* XXXVIII, pp. 21-23. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200002
- Daroch, V. (2012). Percepción de prestigio y valoración social de la profesión docente. Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2012/cs-daroch_v/pdfAmont/cs-daroch_v.pdf
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Esteve, J. (s.f.). La aventura de ser maestro. Recuperado el 13 de febrero de 2017, de http://www.econoweb.es/blog/novedades/La_aventura_de_ser_maestro.pdf
- García, J. (2007). Motivos y actitudes hacia la carrera de profesor de educación primaria en estudiantes normalistas de primer ingreso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1153-1178. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003503>
- García, J. & Organista, J. (2006). Motivación y expectativa para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 8(2), 1-17. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-garduno.html>
- Hernández, E. (2013). Las reformas educativas y el papel del docente. *Fuentes Humanísticas*, (46), 109-121. Recuperado de http://zaloamati.azc.uam.mx/bitstream/handle/11191/2087/Las_reformas_educativas_46_08.pdf?sequence=1
- Kepowicz, B. (2007). Valores profesionales: valores de los docentes y valor de la docencia. En *Reencuentro*, núm. 49, agosto 2007, pp. 51-58. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Distrito Federal, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004908>
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 153-170. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010>
- Nieto, D. (2009). Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México. Recuperado de <https://www.oecd.org/mexico/44906091.pdf>

- Nosei, C. (2004). Rol docente: su importancia social. Praxis Educativa, núm. 8, pp. 50-54. Universidad Nacional de La Pampa. La Pampa, Argentina. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1531/153126089007.pdf>
- Robbings, S. (2009). Comportamiento organizacional. México: Pearson.
- Romero, L. & Gracida, J. (2011). La profesión docente ¿Elección o inducción? [PDF file]. Perspectivas docentes, Vol. 1, (47), 19-25. Recuperado de <http://www.revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/562>
- Sánchez, E. (2002). Elegir el magisterio: entre la motivación, la vocación y la obligación. Escuela abierta: revista de investigación educativa, 99-120.
- _____ (2009). Dos caras de la carrera docente: satisfacción y desmotivación. Revista interuniversitaria de pedagogía social, 3.
- _____ (2009). Mitos y realidades en la carrera docente. Revista de educación, 348, 465-488.
- Tenti, E. (2005). La condición docente. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Torres, M. (2004). La Identidad profesional docente del profesor de educación básica en México. México: CREFAL.

VARIABLES PREDICTORAS DE LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA EN ESTUDIANTES NORMALISTAS

Ángel Emigdio Lagarda Lagarda
angelagarda@gmail.com
Universidad de Sonora

José Ángel Vera Noriega
jose.vera@unison.mx
Universidad de Sonora

Claudia Karina Carvajal Rodríguez
claudia.tecnoestata@gmail.com
TECNOESTATA S.C.

RESUMEN

La importancia de reconocer los recursos psicológicos necesarios que un alumno egresado de preparatoria requiere para emprender estudios profesionales es importante. Se plantea como objetivo analizar en qué medida los diferentes factores personales como el enfrentamiento a los problemas, el autoconcepto, el locus de control y la orientación al logro y éxito afectan el nivel de Satisfacción con la vida de los estudiantes

de primer ingreso de las Escuelas Normales del estado de Sonora. Se realizó una regresión lineal por pasos y se encontró que el autoconcepto positivo y el enfrentamiento positivo son las principales variables que predicen la satisfacción con la vida en los estudiantes normalistas del estado de Sonora.

PALABRAS CLAVE: Satisfacción con la vida, autoconcepto, estudiantes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la conformación de la identidad psicológica interviene un poderoso ecosistema subjetivo, es decir, que explica la forma cómo el individuo y los diversos grupos perciben e interpretan su funcionamiento en un ecosistema objetivo. Ese ecosistema subjetivo involucra a diferentes actores sobre la consideración de que la identidad es una construcción social y

está asociada en su dinámica propia a un proceso de aculturación en donde la cultura permitirá la pauta para su ajuste a dicho contexto social. Y es en ese mismo sistema cultural en donde se abre un abanico de posibilidades y restricciones para el desarrollo social y humano asociados al territorio a su condición histórico económica, de tal forma que en ese contexto socio territorial contendrán e integraran las oportunidades de avance y retroceso personal (Díaz, 2003).

En este proceso, es necesario buscar aquellas cosas que favorecen el estado de bienestar de los individuos y los grupos y reconocer que los individuos cuentan con herramientas propias y externas, por lo que se habla de recursos de ajuste psicosocial (Rivera, 2007). De acuerdo con Palomar, Lanzagorta y Hernández (2004) existen variables que denotan la composición psicológica de las personas, a las cuales se les da el valor de recursos psicológicos mediadores. Algunos de estos recursos son: estrategias de afrontamiento al estrés, motivación al éxito, locus de control, estado de ánimo y autoestima.

Palomar y Valdés (2004) han demostrado que si se modifican esos rasgos podrían mejorar las condiciones de las personas; han estudiado la relación que existe entre la pobreza y los recursos psicológicos en relación al bienestar subjetivo. En esta condición, se hace posible la presencia de comportamientos negativos asociados a la depresión y la violencia, que sabemos son conductas que la cultura a través de sus procesos reproductivos en la crianza considera para que no se expresen y se guarden sin revelarse en la intimidad de la persona. Por lo que se puede decir que la percepción de las condiciones de vida que tienen los sujetos pueden ser modificadas al tener ciertas características personales, o como mencionan Palomar y Lanzagorta (2005), los recursos psicológicos están estrechamente relacionados con el bienestar subjetivo que sería un componente de la calidad de vida, y ambos responden a las características de aculturación de lo que se considera correcto o propio para ser expresado de manera publica en su naturaleza y magnitud.

La importancia de reconocer los recursos psicológicos necesarios que un alumno egresado de preparatoria requiere para emprender estudios profesionales es importante. Por lo que una buena manera de tener un entendimiento de eso, es a través de una serie de pruebas psicométricas que evalúen tales rasgos psicológicos. Cuando contemplamos que los rasgos personales, conforman las herramientas mediadoras para enfrentar la cotidianeidad y que el contexto sociocultural interviene, esos recursos son lo que, en cierta medida, regulan nuestro comportamiento social y nos dotan de adaptabilidad casi permanente, el resultado de ello es benéfico para la estabilidad de las personas. Lo anterior, entre otras variables de índole académica, es lo que se requiere para que un joven pueda desarrollar de la mejor forma sus estudios (Vera, Huesca y Laborín, 2011).

Vera, Laborín, Domínguez y Peña (2003), definen a los recursos psicológicos como un conjunto de rasgos de personalidad que denotan y conforman los procesos de ajuste al grupo socio cultural mientras que el individuo cuenta con ellos para enfrentar las exigencias de este

medio , siendo los siguientes: aquellos vinculados a las estrategias socio ambientales para la aceptación y el reconocimiento en relación con los modos o estilos para el logro de metas , la solución de conflictos y las percepciones de autoconcepto y locus de control que contribuyen a la visión propia de nuestra constitución conductual y la forma en que nos explicamos los resultados de nuestras acciones. Finalmente, una variable dependiente que nos indica el nivel de integración y resultado afectivo emocional de la relación con el grupo de pertenencia y referencia que se denomina bienestar subjetivo.

MARCO TEÓRICO

El autoconcepto puede ser definido como la percepción que se tiene de sí mismo, se trata de una medida de introspección de nuestra propia visión sobre nuestra conducta social en el contexto del grupo y la cultura (La Rosa, 1986). Valdés y Reyes (1992) señalan que la construcción de este sistema se ve influenciado por el medio social en donde el individuo se desenvuelve, y de acuerdo a ello, existe variabilidad en las autopercepciones dependiendo del contexto social. El auto concepto es una estructura mental de carácter psicosocial, y los factores conductuales, afectiva, y físico, de carácter hipotético, aparecen y son de alguna manera distinguibles entre sí, entonces es muy plausible la probabilidad de que el auto concepto sea en sí mismo un código subjetivo de acción hacia el medio ambiente interno y externo que rodea al individuo.

Díaz (2008) propone que el auto concepto es un constructo privilegiado, ya que el “yo” es fundamental en el entendimiento del estudio del comportamiento, objeto de la psicología científica. Nuestra percepción subjetiva acerca de nuestras emociones, afectos y socialización en diferentes escenarios resulta un rasgo importante de ajuste psicológico y social que nos permite un sistema de certificación y pertenencia al grupo de referencia.

A finales de los años 50 y principios de los 60, en el ámbito de la psicología se empezó a estudiar el tema del control en relación a cómo los individuos pueden conseguir y mantener una sensación de control sobre sus vidas, pero ha sido en las últimas tres décadas cuando han proliferado los estudios referidos a este tema (Linares, 2001).

La teoría de locus de control supone que nuestros éxitos y fracasos pueden ser explicados de tres formas o estilos, podemos percibir que nuestros éxitos o fracasos se relacionan con un comportamiento no contingente a alguna acción (asociado a la suerte, el destino o el poder de otros) entonces hablamos de locus de control externo; mientras que cuando el acontecimiento es interpretado como contingente a su conducta o a sus características personales (esfuerzo, inteligencia, habilidad) se denomina locus de control interno (Levenson, 1981).

El locus interno, se muestra en la literatura relacionado con menor número de procesos ansiolíticos y depresivos y sobre todo mayor control emocional y sobre todo la posibilidad de

enfrentar demoras prolongadas para la solución de conflictos. Es decir, si uno se siente responsable de lo que le sucede en todos los órdenes de la vida, tenderá a ser más estable emocionalmente y a tener menores estados emocionales negativos como la depresión o la ansiedad; mientras que los individuos externos tienden a expresar síntomas depresivos o de tristeza, experimentan mayor afectividad negativa (Aramburu y Guerra, 2000; Henson y Chang, 1998).

La percepción de control que se tiene de las diferentes situaciones juega un papel muy importante, pues pueden permitirnos un desenvolvimiento funcional en nuestro entorno. La relevancia del estudio de este concepto ha sido enfatizada en incontables ocasiones. La forma a través de la cual interpretemos nuestros éxitos y fracasos nos refleja una percepción del mundo que se concreta en los cinco espacios naturales de interacción, a saber; el ámbito de los amigos, el de la familia, pareja, escuela o trabajo y personal. Mediante la evaluación del locus de control podemos observar la manera en que las personas se explican los eventos circundantes en su vida atribuyéndolos a diversas causas, lo que da cuenta de la habilidad, o la falta de ella, que tienen para controlar su medio ambiente (León, 1998).

El concepto de enfrentamiento a los problemas debe actualmente considerarse como un factor que media la relación entre el estrés y la adaptación, reconociéndosele un papel central en este mismo proceso (Góngora, 2000). Representa la forma en que las personas interpretan y responden a las demandas del entorno.

Lazarus y Folkman (1991) son los autores que relacionan el estrés con enfrentamiento a través de un modelo cognitivo y constituye la aportación más importante e influyente en este campo del quehacer psicológico. Los citados autores conceptualizaron al enfrentamiento como:

“aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (pág. 141).

Lazarus y Folkman (1991) diferenciaron dos tipos de evaluación en una tarea de enfrentamiento ante cualquier encuentro relevante en el ambiente, la evaluación primaria que implica un juicio sobre el nivel de amenaza que representa determinado estímulo; mientras que en la evaluación secundaria se estima la probabilidad de que con una o más estrategias se llegue a un resultado esperado.

En cuanto a las estrategias de enfrentamiento, una de las clasificaciones más utilizadas es la que distingue entre el estilo centrado en la solución del problema y el estilo centrado en el tipo, forma y magnitud que una emoción podría representar y apoyar en la solución a favor dado la amenaza o el berrinche. El enfrentamiento centrado en el problema va dirigido a manipular o alterar la situación problemática a través de una acción directa, mientras que el estilo centrado en la emoción se utiliza para reducir las emociones negativas

generadas por el estrés a través de la evitación, minimización, aceptación o distanciamiento (Góngora, 2000).

Por otro lado, entre los procesos psicológicos básicos, tal vez los que se encuentren relacionados de manera más estrecha con la acción sean los procesos motivacionales (Reeve, 2003). De los motivos sociales propuestos por Henry A. Murray; McClelland, Atkinson y Lowell (1953 citado en Carver y Shéier, 1997) se interesaron por tres de ellos: logro, poder y afiliación. Estos autores señalan que en el curso de la socialización los individuos adquieren dos motivos relacionado con el logro. Uno es el motivo al logro del éxito, que se refiere a la tendencia de cada persona para buscar el éxito y sus consecuencias afectivas positivas; el otro motivo es el de evitación al fracaso y tiene que ver con la tendencia para evitar las consecuencias afectivas negativas de fracasar o no lograr el éxito.

Cuando una persona está orientada al logro podemos observar que sus metas están planteadas por encima de sus competencias para el logro por lo que establecen una zona de riesgo entre la meta y la acción, mientras que las que evitan el fracaso establecen una zona de confort y confianza entre sus metas y sus competencias ya que estas últimas están siempre por debajo de sus metas.

El concepto de evitación o temor al éxito fue introducido por Horner (1972 citado en Espinosa, Pick y Reyes, 1988) como una dimensión más de la teoría de motivación al logro, la cual hace referencia a una tendencia inhibitoria de los actos que expresan la realización o el logro. Sugirió que es una característica estable de la personalidad adquirida en una edad temprana, junto con los estándares de los roles de género.

Las personas que evitan del éxito no suelen sentirse inclinadas a correr riesgos, enfatizan los costos y devalúan las recompensas del éxito. De acuerdo con estudios como los de Espinoza, Pick y Reyes (1988) y Espinoza (1999) la evitación al éxito se caracteriza por la sensación de insuficiencia de recursos para lograr el éxito y una subordinación ante el grupo con respecto a la evaluación de sus logros; lo que provoca inestabilidad emocional y conflicto, dificultando el bienestar.

El bienestar subjetivo se refiere a un constructo que está definido en términos de dos entidades una de tipo cognitivo asociado a la estimación que hacemos acerca de nuestra satisfacción en los diferentes ámbitos de la vida ya señalados y un componente afectivo emocional asociado a una apreciación subjetivo acerca del equilibrio que existe entre nuestros afectos positivos y negativos la cual es cuantificada en las diferentes culturas como asimétrica con medias de 1 a 3 o 4 que representan un equilibrio en esa cultura entre estos aspectos y modulan el estado anímico (Diener, 1984 ; Diener y Larsen , 1993).

Este indicador es fundamental para interpretar la calidad de vida en un contexto social y cultural y representa el grado de la calidad de vida de una sociedad y es un proximal indirecto del grado de felicidad y satisfacción con la vida de un territorio. El estudio de estos

factores subjetivos constituye un área general de interés científico y no únicamente una estructura específica, pues incluye las respuestas emocionales de los individuos, sus satisfacciones de dominio y los juicios globales de satisfacción con la vida (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999; Diener y Lucas, 1999).

El bienestar subjetivo es un indicador como constructo del carácter cualitativo de una estimación de estado anímico y de confort y equilibrio que tiene como base el proceso histórico de planeación y éxito, la seguridad local, el apoyar y ser apoyado por otros, las redes sociales en intensidad y magnitud, y algunos factores de bienestar material. La investigación sobre bienestar subjetivo tiene por objeto no solo describir características locales y propias de grupos específicos sino comparaciones transculturales y sus parámetros de explicación en cada contexto son útiles para el desarrollo de la psicología y economía lo mismo que para la política pública (Díaz, 2001).

Algunos autores como Lawton (1972, citado en Izal y Fernández-Ballesteros, 1990) han considerado el bienestar subjetivo como la expresión de la afectividad. Se plantea que el bienestar es visto como una valoración cognitiva y congruente entre las metas deseadas y las obtenidas en la vida. Sin embargo, Diener, Suh y Shigeiro (1997) brindan una concepción más integradora del bienestar subjetivo al considerarlo como una evaluación que está asociada a los procesos de planeación, toma de decisiones, autoconcepto, resolución de problemas, en general indican el nivel de ajuste del individuo a su grupo social y su localidad y su contexto. Estos cinco rasgos de personalidad social constituyen los indicadores del ajuste psicosocial del individuo a su grupo de pertenencia por ello se requiere para validar esta medida contar con muestras homogéneas de jóvenes que compartan además de la edad, intereses educativos y pertenezcan a una misma franja socioeconómica. En el interés de contar con una medida de ajuste psicosocial se llevó a cabo un estudio de validación de constructo.

Estos cinco conceptos y modelos de medida indican los recursos con los que se cuenta para el ajuste psicosocial al grupo de pertenencia y se plantea como objetivo analizar en que medida los diferentes factores personales afectan el nivel de Satisfacción con la vida de los estudiantes de primer ingreso de las Escuelas Normales del estado de Sonora.

METODOLOGÍA

Participantes

Para el logro del objetivo propuesto se contó con una muestra de jóvenes egresados de la preparatoria que participaron en el proceso de admisión a las Escuelas Normales del Estado de Sonora. Se trata de un grupo muy homogéneo de jóvenes con una economía familiar por debajo de los 10 salarios mínimos, todos con aspiraciones docentes particularmente en educación básica que comparten escenarios públicos deportivos y

educativos de clase media baja, escuelas públicas de bachillerato y anclan sus aspiraciones en la posibilidad de obtener una plaza laboral en el magisterio asociado este deseo a la existencia de algún familiar relacionado con la tarea docente. Mediante un diseño censal, que alude a la selección total de la población (Kerlinger y Lee, 2001), se seleccionaron a la totalidad de aspirantes. El 46.6%(1041) correspondieron al municipio de Navjoa, el 38% (848) a Hermosillo y el 15.4% (348) a la Ciudad de Obregón en el Estado de Sonora, en el Noroeste de México.

Instrumentos

Se utilizó la escala de Autoconcepto de Reyes (1996), validada por Vera y Serrano (1999). Esta evalúa la forma en que una persona se describe a sí misma empleando adjetivos calificativos; en ella, la proximidad de la respuesta a la palabra estímulo, indica que se tiene mayor cantidad de ese atributo. El test se compone por 6 factores, el primero de ellos es el social normativo negativo, social normativo; ocupacional; sentimientos interpersonales negativos; social expresiva positiva; y expresión negativa; los seis componentes de la escala obtuvieron pesos factoriales mayores a .40, estos explicaron el 47% de la varianza con un alfa de Cronbach de .94. La escala está conformada por 62 reactivos de tipo Likert de cinco puntos, con dimensiones positivas y negativas.

Se aplicó también la Escala de Locus de Control de Reyes (1995), que fue adaptado y validado por Vera y Cervantes (2000), que consta de 25 ítems tipo Likert, que van desde 1 (nada importante) al 7 (muy importante) divide en: Locus de control interno (9 reactivos), que explica 22.95% de la varianza total, con el alfa de Cronbach = 0,88; Locus de control afiliativo (8 reactivos), con 12,50% de la varianza total y el alfa de Cronbach = 0,74; y la locus de control externo (reactivos), con 5,70% de la varianza total y el alfa de Cronbach = 0.84.

La escala de estrategias de enfrentamiento de los problemas se compone de 39 ítems tipo Likert de frecuencia de cinco puntos (siempre-nunca), en tres dimensiones asociadas al enfrentamiento directo, re valorativo-social y evasivo con la que una persona intenta solucionar conflictos en los cinco escenarios: con los amigos, con la familia, con la pareja, problemas de salud y problemas en la vida (Vera, Laborín, Batista de Albuquerque, Torres y Acuña, 2007).

Se utilizó la escala de Orientación al Logro de Reyes- Lagunas (1998), validada para la población de Sonora por Laborín y Vera (2000), conformada por 55 reactivos redactados en forma positiva, en escala tipo Likert de acuerdo desacuerdo con siete opciones de respuesta (totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo) con .85 de confiabilidad y la escala de Evitación al éxito de Reyes (1998) validada para la población de Sonora por Laborín y Vera (2000), conformada por 15 reactivos presentados en escala tipo Likert pictórico con siete opciones de respuesta (completamente en desacuerdo a completamente de acuerdo) con 0.83 alfa global.

Se utilizó la escala de bienestar subjetivo de Reyes (1996), validada en muestras sonorenses por Tánori (2000). La escala se compuso por tres dimensiones del bienestar subjetivo, la primera de ellas satisfacción global con la vida, alude al componente cognitivo de bienestar, que explicó el 43% de la varianza con un alfa de Cronbach de .80; la segunda refiere a los afectos o estados afectivos positivos de las personas, esta explica un 29% de la varianza con un alfa de .72; la tercera representa el afecto negativo, que refiere sentimientos negativos que pueden experimentar las personas tales como tristeza o vergüenza, esta explicó un 35% de la varianza con un alfa de Cronbach de .67. El instrumento se compone por 55 reactivos, la escala de tipo Likert con opciones de respuesta que van de 1 que representa nada a 7 que significa mucho.

Procedimiento

Establecidos los días y horas de aplicación se conformaron equipos de 4 a 5 personas que acudieron a las tres diferentes sedes de aplicación de la evaluación de ajuste psicosocial. En total fueron dos días para las ciudades de Navojoa y Hermosillo. Para Cd. Obregón solo fue un día. Se contaba con alrededor de 90 minutos para responder, las aulas estaban conformadas por 30 jóvenes aproximadamente. Por lo que en un día normal eran tres aplicaciones en la mañana y dos en la tarde. Los llenados de los formatos no contaban con tiempo límite, por lo cual se permitía a los jóvenes continuar hasta completar el formulario.

Análisis de datos

Una vez que se construyó y depuró la base se procedió a realizar una regresión lineal con la satisfacción con la vida como variable dependiente y las dimensiones de autoconcepto, locus de control, tipos de enfrentamiento y orientación al logro y éxito como variables independientes.

RESULTADOS

Se realizó un análisis de regresión por pasos (ver tabla 11) para estudiar la relación entre las variables independientes afectos positivos y negativos de bienestar subjetivo, locus interno y externo de control, autoconcepto positivo y negativo, enfrentamiento positivo y negativo de problemas y orientación al éxito y evitación del fracaso y la variable dependiente de satisfacción con la vida. Autoconcepto y enfrentamiento positivo resultaron significativos explicando el 53 por ciento de la varianza de la satisfacción con la vida cumpliendo con el criterio de independencia con una Durbin Watson de 1.98 que nos indica que existe independencia entre los residuos. De igual manera el modelo contrasta la hipótesis a través de la prueba de ANOVA de que la r es mayor a cero y en concordancia las variables involucradas están linealmente relacionadas.

La raíz cuadrada de la media cuadrática residual es igual a .352 y se refiere a la parte de la variabilidad de la variable independiente que no es explicada por la recta de regresión de los residuos.

Tabla 1. Regresión múltiple por pasos para la satisfacción con la vida como variable dependiente y los cinco rasgos de ajuste psicosocial auto concepto, locus de control, enfrentamiento, orientación al logro y bienestar subjetivo.

Modelo	Coeficientes no escolarizados		Coeficientes tipificados	t.	Sig.	Estadísticos de FIV colinealidad	
	B	Error típ.	Beta			Tolerancia	
Constante	.311	.029		10.764	.000		
Autoconcepto positivo	.584	.018	.629	31.791	.000	.652	1.53
Enfrentamiento positivo	.115	.016	.139	7.010	.000	.652	1.53

VD= Satisfacción con la vida, R= .728, Rcuadrada=.630, DW= 1.98

El modelo de regresión resulta de la siguiente manera: pronóstico en satisfacción con la vida = .31+.58 (auto concepto positivo) +.11 (enfrentamiento positivo). El índice de condición obtenido en el diagnóstico de colinealidad es de .65 indicando que no existe problema de colinealidad. Ambas variables cumplen con los niveles de significancia menores .05, esto quiere decir que las dos variables independientes contribuyen de manera significativa a explicar lo que ocurre con la satisfacción con la vida.

CONCLUSIONES

Cuando se habla de recursos psicológicos, no existe un consenso alguno entre medidas universales que engloban a este concepto. Los estudios realizados en el noroeste del país apuntan que son precisamente el locus de control, orientación al logro, afrontamiento, bienestar subjetivo y autoconcepto, los que describen joven de bachillerato como socialmente adaptado y socializado en una cultura, particularmente los jóvenes de instituciones públicas que viven en familias con ingresos debajo de los 10 salarios mínimos y pertenecen a una esfera cultural que consume grandes cantidades de televisión, internet y música vernácula y utilizan poco tiempo para leer, estudiar, asistir a museos, teatro o conciertos (Vera, Huesca, Laborín, 2011).

Este resultado nos indica que, dentro del ajuste psicosocial del joven a su entorno de pares con las mismas tendencias vocacionales hacia la docencia, el auto concepto y enfrentamiento positivo aparecen como las variables más relevantes aunado que la

satisfacción con la vida es un reflejo valorativo del ajuste al entorno. Lo anterior concuerda con Casas, Figuer, González, Malo, Alsinet y Subarroca (2007) y Garaigordobil, Aliri y Fontaneda (2009).

REFERENCIAS

- Aramburu, O. y Guerra, P. (2000). Estudio de componentes motivacionales de la personalidad: Yo real, Yo ideal y Yo deber, locus de control, estilos de atribución, autoeficacia percibida y otras variables clínicas en sujetos universitarios. *Revista de psicología*, 4, 2, 1-18.
- Carver, S. y Scheier, M. (1997). *Teorías de la personalidad*. México: Prentice Hall.
- Casas, F., Figuer, C., González, M., Malo, S., Alsinet, C. y Subarroca, S. (2007). The well-being of 12- to 16-yearold adolescents and their parents: Results from 1999 to 2003 Spanish samples. *Social Indicators Research*, 83(1), 87-115.
- Díaz, G. (2001). El bienestar subjetivo. Actualidad y perspectivas. *Revista Cubana med gen integr*; 17(6):572-9.
- Díaz, R. (2003). *Bajo las garras de la cultura*. México: Trillas.
- Díaz, R. (2008). De la psicología universal a las idiosincrasias del mexicano. En, R. Díaz, L. (coord.). *Etnopsicología Mexicana. Siguiendo la huella teórica y empírica de Díaz-Guerrero*. México: Trillas. 25-41.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., y Larsen, R. (1993). The experience of emotional well-being. En M. Lewis y J.M. Haviland (Eds.). *Handbook of emotions* (pp. 404-415). New York: Guilford Press.
- Diener, E. y Lucas, E. (1999). Personality and subjective Well-being. In: Kahneman, Diener y Schwarz (Editors). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York: Rusell Sage.
- Diener, E.; Suh, M., Lucas, E. y Smith, L. (1999). Subjective well-being. Three decades of progress. *Psychological Bulletin*. 125, 2, 276-302.
- Diener, E., Suh, E., y Shigeiro, O. (1997). Recent Findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*. March: 15-19.
- Espinoza, F. (1999). *La personalidad del adolescente y del joven adulto en el ecosistema tradicional: ciudad de Puebla*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Autónoma de México.
- Espinoza, F., Pick, S. y Reyes, I. (1988). Temor al éxito: validación del instrumento de medición E.T.E. *La Psicología Social en México*, II, 45-51.

- Espinosa, F., y Reyes, I. (1991). La evitación al éxito: validación y calificación de E.E.E. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, VII, 2, 72-90.
- Garaigordobil, M., Aliri, J., y Fontaneda, I. (2009). Bienestar psicológico subjetivo: diferencias de sexo, relaciones con dimensiones de personalidad y variables predictoras. *Psicología conductual*, 17(3), 543-559.
- Góngora, E. (1998). El enfrentamiento a los problemas y el papel del control: una visión etnopsicológica en un ecosistema con tradición. Tesis no publicada para obtener el grado de doctor. México: Universidad Autónoma de México.
- Góngora, E. (2000). El enfrentamiento a los problemas y el papel del control: una visión etnopsicológica en un ecosistema con tradición. Tesis no publicada para obtener el grado de doctor. México: Universidad Autónoma de México.
- Henson, H. y Chang, E. (1998). Locus of control and the fundamental dimensions of moods. *Psychological Reports*, 82, 75-79.
- Izal, M., y Fernández-Ballesteros R. (1990). Modelos ambientales sobre la vejez. *Anales de psicología*: 6 (2), 181-198.
- La Rosa, J. (1986). Escala de locus de control y autoconcepto. Construcción y validación. Tesis no publicada para obtener el grado de doctorado. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. México: Ediciones Roca.
- León, J. (1998). Control psicológico. En León, J., Barriga, J., Gómez, T., González, B., Medina, S. y Cantero, F. (Coords.). *Psicología social*. Madrid: McGraw Hill.
- Levenson, H. (1981). Differentiating among internality, powerful others and chance. En H. M.Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control construct: Assessment methods*(vol. 1)(pp. 32-45). Nueva York.: Academic Press.
- Linares, E. (2001). Los juicios de control sobre la salud: variable moduladora de la calidad de vida de los enfermos de cáncer de pulmón avanzado sometidos a tratamiento paliativo. Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona
- Palomar, J. y Valdés, L. (2004). Pobreza y locus de control. *Revista Interamericana de Psicología*, Vol. 38, no. 2, 225-240.
- Palomar, L., Lanzagorta, N., y Hernández, J. (2004). Pobreza, recursos psicológicos y bienestar subjetivo. México: Universidad Iberoamericana.
- Palomar, L. y Lanzagorta, P. (2005). Pobreza, recursos psicológicos y movilidad social. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 1, 9-45.

- Rivera, M. (2007). Mensajes audiovisuales para la promoción de la salud y la prevención del suicidio en los adolescentes. Tesis para obtener el grado de Doctor en Psicología. México: UNAM.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*. Vol. 80, p. 609.
- Valdés, J. y Reyes, I. (1992). Las categorías semánticas y el autoconcepto. *La Psicología Social en México*, IV, 193-199.
- Vera, J., Huesca, L., y Laborín, J. (2011) Logro y tasas de riesgo en alumnos de alto y bajo desempeño escolar en el Nivel Medio Superior en Sonora. *Perfiles Educativos*. Vol. 33, No. 132, pp. 48-66.
- Vera, J., Laborín, J., Domínguez, S., y Peña, M. (2003). Identidad psicológica y cultural de los sonorenses. *Región y Sociedad*. XV, 28, 2- 45.
- Vera, J., Laborín, J., Batista de Albuquerque, F., Torres, M., y Acuña, M. (2007) Enfrentamiento: una comparación transcultural entre dos contextos culturales latinoamericanos. *Pesquisas e praticas psicossociais*. 2 (1), 61-72.

CONDICIONES INSTITUCIONALES EN LA CONFORMACIÓN Y DESARROLLO DE CUERPOS ACADÉMICOS EN LA ESCUELA NORMAL (EL CASO DE SAN LUIS POTOSÍ)

Nelly Lili Peña Álvarez
nellylili2016@gmail.com

Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino

RESUMEN

El reporte de investigación que aquí se presenta revela las Condiciones Institucionales en las que se constituyen y desarrollan Cuerpos Académicos en Escuelas Normales del Estado de San Luis Potosí. La metodología que se utilizó es el Estudio de Caso Instrumental, para lo cual se llevaron a cabo 13 entrevistas semiestructuradas a actores clave en los Cuerpos Académicos; 2 directivos, 1 Representante Institucional PRODEP, 4 líderes y 6 integrantes de Cuerpos Académicos del Sistema de Educación Normal de la Entidad, para el análisis de datos se utilizó el software QDA Miner, que permitió identificar la frecuencia semántica en los testimonios de los actores clave. Los resultados se agrupan en 2 ámbitos, los

niveles macro y micro; en el primero se identifica la manera en que se aplica la política educativa y sus contradicciones con la dinámica de las instituciones formadoras de docentes; en el segundo desde la perspectiva de los actores clave, se da cuenta del origen de los Cuerpos Académicos en el marco de las Condiciones Institucionales las cuales obturan o promueven su desarrollo, especialmente las condiciones que se definen como: capacitación y formación para la investigación educativa, recursos económicos, saturación de tareas y procesos de gestión en la Escuela Normal.

PALABRAS CLAVE: cuerpos académicos, condiciones institucionales, educación normal.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Se identifican dos aspectos que permiten entender cuáles son las Condiciones Institucionales (en adelante CI) en las que se gestan y desarrollan los Cuerpos Académicos (en adelante CA) en las Escuelas Normales (en adelante EN), a nivel macro se observa el vertiginoso cambio y la globalización de las políticas públicas que atienden disposiciones de organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (en adelante OCDE), quien recomienda a nuestro país que entre otros aspectos se debe estimular la formación de los docentes para conseguir perfiles adecuados que incursionen en la investigación educativa, por lo tanto con las políticas a nivel nacional se lleva a cabo la consigna de enfatizar estos cambios y concretarlos a partir del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN), emitido por la Subsecretaría de Educación Superior por medio de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), por lo que se ha conducido a las instituciones formadoras de docentes del país a lograr en poco tiempo lo que al resto de las instituciones de educación superior le ha llevado un trabajo sistemático por ser propio de su naturaleza y de su origen a diferencia de las EN, al analizar las entrevistas se encuentran correspondencias y discrepancias con los aspectos macro que corresponde a la política educativa un ejemplo de ello es el proyecto PROFIDES y la falta de recursos a nivel federal para los perfiles reconocidos por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (en adelante PRODEP).

Por otra parte a nivel micro, de acuerdo al análisis de las entrevistas realizadas a integrantes de CA, así como actores clave, revelan desde su perspectiva que las CI son un factor determinante para la conformación y desarrollo de CA en las EN y se definen en tres categorías descriptivas relevantes; la primera se refiere a las estructuras organizativas de la institución mismas impulsan u obturan el desarrollo de CA, la segunda tiene que ver con las condiciones de trabajo de integrantes de CA, entre las cuales destacan la percepción de saturación de tareas, falta de recursos económicos y la gestión institucional y por último la tercera categoría radica en las propuestas que hacen para transformar el estilo de gestión institucional para fortalecer las CI y seguir avanzando como CA.

MARCO TEÓRICO

Como antecedente, en 1994 México se convirtió en uno de los cinco países miembros de la OCDE, de acuerdo a lo que se establece en el informe de este organismo en el año 2010; entre las recomendaciones para México está poner en marcha reformas de política diseñadas a partir de ejemplos internacionales, por otra parte con la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública (en adelante SEP), se crea en el año 2005, la DGESPE con el propósito principal, de contribuir al mejoramiento institucional de las escuelas normales públicas. De esta manera, los programas y políticas referidas a la formación de maestros

estarán articulados con los establecidos para el sistema de educación superior (SEP, 2014, p.4). Aunado a lo anterior, con la implementación de programas de fortalecimiento para las EN y de la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (en adelante INEE), en México se originan retos importantes para los docentes de EN; entre los que destaca la conformación de CA y el ingreso al Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (en adelante PRODEP).

Ante la globalización de las políticas públicas y las disposiciones de organismos internacionales, la SEP a través de la DGESEPE en México, se ha propuesto lograr que las EN sean reconocidas como instituciones capaces incursionar en el ámbito de la educación superior y producir conocimiento. En relación a lo anterior; Sánchez, A. (2017); revela que al año 2016; solo 161 profesores están registrados en el PRODEP, lo que evidencia una importante simulación de trabajo académico, [...] en el Sistema Nacional de Investigadores en 2016 solo aparecen nueve investigadores adscritos a escuelas normales (p.3). De acuerdo a los datos que presenta Sánchez, A. (2017), se identifica que los perfiles PRODEP y SNI en el Sistema de Educación Normal en México son insuficientes comparados con otras instituciones de educación superior en la actualidad. Las raíces de estas diferencias se pueden explicar al remontarse al origen de las EN, concierne a esto Arnaut (1998) explica:

[...] históricamente tanto la Normal como la Universidad tenían una vocación nacional y un papel que desempeñar en el proceso de integración nacional, soló que tendrían que hacerlo por medios distintos. La Normal tenía que difundir la lengua nacional, la historia patria y los valores cívicos contemplados en el programa de educación obligatoria; la Universidad, en cambio, tenía que contribuir a forjar el alma nacional mediante la investigación y la reflexión filosófica sobre la realidad del país, actividades ambas que requieren un régimen de libertades absolutas (p.48).

La historia de las normales es distinta a las universidades, por lo que atender los retos de las transformaciones sociales y culturales del ámbito internacional al nacional que han influido en la evolución del sistema de formadores de Docentes en México; requiere comprender su origen y trayectoria, así como indagar; cómo iniciar, qué hacer, bajo qué condiciones y dónde buscar apoyo, al respecto Andión, M. (2011) manifiesta que: Pareciera como si se buscara, desde el gobierno y el sindicato, acabar con las escuelas normales y el normalismo. Es así que ante el imperativo de cambiar o morir, las escuelas normales públicas se encuentran postradas, paralizadas... (p.40). Los docentes de las universidades llevan gran ventaja en el cumplimiento de las funciones sustantivas en el nivel superior, para los formadores de docentes se ha intensificado el impulso de la implementación de estas funciones a partir del año 2009, actualmente se vive la adecuación y reestructuración de los planes y programas de Educación Normal y por lo tanto se ha potenciado el tema de la investigación y los CA como dispositivos que permitan elevar la calidad educativa en las Normales y la consolidación de la profesionalidad de los formadores de docentes al generar

conocimiento para resolver problemas académicos. Como indica Navarrete (2015): [...] a las Escuelas Normales no se les ha considerado como núcleos importantes para generar cambios desde la investigación educativa, función que tendría que haber sido alentada con los recursos, procesos, preparación y tiempos necesarios (p. 32).

Retomando la cita anterior, se puede observar que gran parte de la confusión que experimentan las EN se debe a la poca experiencia entorno a la investigación educativa, puesto que desde sus orígenes, no se vinculó su misión de manera formal a la generación de conocimiento, formar parte de un CA reconocido por PRODEP demanda un profundo compromiso profesional y de formación para lograr un entendimiento de la complejidad en la dinámica de la educación, estos grupos representa una oportunidad para que las EN muestren evidencias solidas de producción académica en concordancia con el sistema de educación superior en México, sin embargo, se pretende que los docentes que los integran sean investigadores competentes y cuenten con las condiciones institucionales adecuadas, al respecto Noriega (2014) expresa:

[...] Es bien sabido que instituciones como la UNAM, la UAM, el IPN y el CINVESTAV, cuentan con proyectos, programas y académicos con alcances y reconocimientos internacionales. Mientras que los establecimientos que históricamente han enfrentado carencias y condiciones institucionales más precarias [...] en este extremo podríamos ubicar a las escuelas normales (p.313).

De acuerdo a estos datos, se observa la necesidad de avanzar a una nueva visión de la gestión en las EN, en teoría, comenzó en 1984 con la reestructuración del sistema formador de docentes e incorporación al nivel superior de educación en México, no obstante, en la práctica es hasta el 2009 que se impulsan políticas para arrancar estas trasformaciones. Según Ferra, G. (2015), tras analizar el PRODEP en el contexto de las Escuelas Normales dice lo siguiente: Las agendas políticas marcan una necesidad de cambio organizacional inobjetable y urgente para su transformación, la cual, debe surgir desde el núcleo mismo de las instituciones y no como una imposición política. (p.8). Ante este panorama contextual, el tema de las CI en las que se forman los CA de las EN, se comprende a través de dos niveles de conceptualización como indica Pérez Gómez (1998);

[...] entender la cultura institucional de la escuela requiere un esfuerzo de relación entre los aspectos macro y micro, entre la política educativa y sus correspondencias y discrepancias en las interacciones peculiares que definen la vida de la escuela entre los aspectos macro y micro (p.127).

El aspecto macro en este caso se refiere a las decisiones en la política educativa y los antecedentes históricos de las EN, por su parte el aspecto micro ubica a la institución como grupo social, en relación a esto Fernández (1994) expone que: en su uso más antiguo, la palabra "institución" alude y refiere a normas de valor de alta significación para la vida de un

determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas (p.35), por su parte Lourau (1975) plantea que: el concepto de institución abarca todo y es por ello confuso e inutilizable y para complementar esta idea hace este planteamiento: [...]he llamado lo instituido la cosa establecida, las normas vigentes, el estado de hecho confundido con el estado de derecho. Por el contrario, se ha ocultado cada vez más lo instituyente (Lourau, 1975:139).

De acuerdo con estos dos planteamientos; lo instituido y lo instituyente, se identifica en la organización de un grupo como una parte medular para conocer a una institución, para ello cobra especial relevancia la normatividad enmarcada en las condiciones de la institución, Fernández (1994) señala que: las instituciones en el nivel simbólico de la vida social, a través de representaciones y diferentes cristalizaciones de significados que se transmiten explícita –en el discurso manifiesto y latente- o implícitamente –en la interacción misma- (p.36).

Por lo cual de acuerdo al análisis de las entrevistas se identifican de manera explícita las opiniones y también se alcanza a identificar que no siempre la organización y las normas se cumplen en la práctica por lo cual de manera implícita también se crean condiciones institucionales y normas no establecidas que obturan o facilitan el avance de los CA en la EN. De acuerdo con Pérez Gómez (1998): El desarrollo institucional se encuentra íntimamente ligado al desarrollo humano y profesional de las personas que viven la institución y viceversa, la evolución personal y profesional provoca el desarrollo institucional (p.128). Se logra visualizar a los CA como dispositivos de transformación en las EN, pero constituirlos amerita un trabajo primero individual y luego colectivo estos aspectos del nivel micro se enlazan a los aspectos macro que refieren a la política y su discurso, al respecto Pérez Gómez (1998) señala que: Descentralización, autonomía, participación, democracia, calidad, son todos términos socialmente valorados por una carga semántica que no se corresponde con la que el discurso neoliberal actual está utilizando para justificar la privatización y desregulación del sistema educativo (p.131).

Con base en estas ideas, se puede rescatar que el discurso político puede estar orientado correctamente como lo instituido, sin embargo, en la práctica surge lo instituyente que tiene su raíz en las particularidades contextuales en las que se ubica la institución y sus condiciones para implementar estas disposiciones. En concordancia con esto Tedesco (2000) afirma lo siguiente:

[...]Los procesos de transformación educativa en America Latina han adoptado una secuencia en la cual se comenzó por la reforma institucional y más específicamente, por la descentralización y la creación de sistemas de medición de resultados. A pesar de la significativa heterogeneidad de situaciones que existen en la región (p.89).

De aquí la necesidad de estudiar lo que sucede en los contextos específicos, en este caso indagar acerca de los CA en las EN, mismos que se originan debido a las disposiciones políticas, no obstante, la pregunta es; cuáles son las condiciones institucionales para cumplir

con estos objetivos, de acuerdo con las ideas analizadas, pensar en que las EN logren generar conocimiento es justificable por ser instituciones que se encuentran instaladas en el nivel superior del sistema educativo y por ser la investigación una de las funciones sustantivas de los formadores de docentes, así como la responsabilidad profesional de producir conocimiento, pese a esta justificación se identifica otra postura que debe ser considerada y tiene que ver con la realidad del contexto en donde se vive el reto de la transformación. Se confirma esta postura con la siguiente afirmación:

La descentralización si no va acompañada de una política que proporcione los recursos humanos y materiales, así como de los programas de formación y de las estrategias de coordinación necesarias para evitar la desigualdad y hacer viable la autonomía, no significará más que el abandono de las instituciones al juego de intereses ajenos a los objetivos educativos (Pérez Gómez, 1998:135).

Con base en estas aportaciones teóricas, se logran advertir los resultados arrojados de las entrevistas, en los que se expresa: incertidumbre, desconocimiento, ansiedad ante la saturación de tareas, falta de recursos económicos y necesidades de gestión para apoyar a los CA en formación y desarrollo, todo esto se logra puntualizar en el apartado de resultados de este texto.

METODOLOGÍA

La metodología que condujo esta investigación es el Estudio de Caso Instrumental, al respecto Stake, R. (1999) explica que: el cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma el caso particular y se llega a conocerlo bien (p.20). Por su parte Simons (2011) manifiesta que: la metodología de estudio de caso es útil para investigar y comprender el proceso y la dinámica del cambio. Mediante la descripción en primer plano, la documentación y la interpretación de lo que sucede (p.44). En México a partir de la política educativa que se ha implementado para las EN durante la última década, la gestión se ha dirigido a que los formadores de docentes con tiempo completo en las EN, cumplan con las funciones sustantivas entre ellas la investigación en colectivo.

El tema de CA para las EN cobra gran relevancia puesto que representa un reto, de acuerdo a datos del ROPDEP solo existen a la fecha dos CA consolidados a nivel nacional, esta investigación revela el caso del Estado de San Luis Potosí, en donde existen cinco EN públicas sin embargo, solo dos de estas instituciones formadoras de docentes han logrado constituir y avanzar en el desarrollo de CA, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado y el Centro Regional de Educación Normal, de tal forma que la población de este estudio está constituida principalmente por cuatro CA, uno de ellos en consolidación y tres en formación. y en las cuales se efectuaron las entrevistas como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1.
Claves de entrevistas de entrevistas realizadas

Productos obtenidos.- entrevistas transcripción de audio:			
Integrantes de CA	Líderes de CA	Directivos Institucionales	Representantes Institucionales Prodep
I1CA1	LCA1	D1	RIP1
I2CA1	LCA2	D2	
I1CA2	LCA3		
I2CA2	LCA4		
I1CA3			
I1CA4			
6 integrantes	4 líderes	2 directivos	1RIP

Fuente: elaboración propia a partir de entrevistas grabadas en audio de 2016 a 2018.

De acuerdo a la tabla, se identifica que se entrevistó al único CA que a la fecha de la entrevista existía en el CREN, el cual se identifica con el número dos y del cual se obtuvo el testimonio de su líder (LCA2) y las dos integrantes del mismo I1CA2 Y I2CA2), el resto de las claves que aparecen en la tabla corresponden a CA de BECENE.

Con fundamento en lo anterior, la ruta analítica consistió en tres momentos; el primero la aplicación de entrevistas semiestructuradas a directivos, Representantes Institucionales PRODEP (RIP), Líderes de CA e Integrantes de CA, de las cuales se cuenta con los audios y transcripción de cada una. El segundo momento consistió en la sistematización en una matriz de categorías descriptivas, la cual se procesó con el apoyo del software QDA Miner, que permitió identificar la frecuencia semántica de los testimonios y por último la triangulación de análisis por medio de una tabla de cronología y la identificación de las categorías descriptivas que de acuerdo a la frecuencia semántica evidencian la perspectiva de los entrevistados en relación a las CI.

López, W. O. (2013); expresa que el diseño de estudio de casos sirve para estudiar organizaciones grupos o individuos, cuyos resultados son útiles para desarrollar políticas públicas y proponer recomendaciones y cambios en las mismas (p.142). Por lo tanto; los referentes teóricos y su interpretación de acuerdo con los datos recabados, permitieron identificar las CI en las que se gestaron y han trabajado para desarrollarse los CA de EN, en San Luis Potosí.

La experiencia a partir de implementar el estudio de caso como estrategia de investigación, ha permitido comprobar que es pertinente, puesto que al explicar el caso sobre todo mediante las entrevistas semiestructuradas que se dan de forma espontánea y libre, así como los testimonios recreados y explicados por los integrantes de CA y actores clave en este proceso, se logran una interacción una conexión con las emociones expresadas, se logra una

conversación entorno a un tema, se identifica la gran necesidad de los docentes por ser escuchados, por explicar sus experiencias, sus testimonios dan cuenta de un trabajo de horas de dedicación y esfuerzo extra, fuera de horario, en el que en momentos la institución representa el vigilante, pero hay partes en las que se expresa el cariño y el orgullo por pertenecer y por posicionar a su institución en el discurso de la política en los niveles nacionales y estatales. El análisis de los testimonios mediante la matriz de consistencia permite la organización y revela las categorías descriptivas, el uso del software QDA Miner facilito la ubicación de la frecuencia semántica y a ubicación de las coincidencias en los discursos.

La riqueza de la metodología de estudio de caso instrumental, representa una oportunidad para quien desea estudiar grupos, conocer la aplicación de una política o el proceso de cambio, esto precisamente se logró al identificar; que las condiciones institucionales son determinantes para conformar CA en una institución, estos grupos de investigación, se originan al inicio como una consigna pero se vuelve un dispositivo de poder, llegan a representar un estatus para su integrantes y para la institución, el reto máximo al interior de los CA es el esfuerzo por trabajar colaborativamente pero también por crecer de forma individual en la búsqueda de un perfil profesional, un perfil investigativo que logre aportar al colectivo docente.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Con base en lo anterior, para la discusión del tema de las CI en las que se forman los CA de las EN, se toman como referencia algunas investigaciones que analizan la política educativa e indican que para entender la situación de la Educación Normal entorno a la investigación educativa, es ineludible analizar los antecedentes políticos e históricos ante la intención de impulsar a las EN a consolidarse como Instituciones de Educación Superior IES (Arnaut 1998, Navarrete, 2015; Noriega, 2014; Ferra G., 2015 y Andi3n M., 2011), coinciden en sus posturas cr3ticas sobre las CI adversas de las EN para cumplir con la pol3tica Educativa y en congruencia con las ideas de P3rez G3mez(1998) y Tedesco (2000), quienes identifican al discurso neoliberal y la equidad social como elemento que definen el 3xito o fracaso del proceso de transformaci3n educativa.

En el aspecto micro, retomando el an3lisis de las entrevistas aplicadas a los actores que participan de manera directa en la conformaci3n y desarrollo de CA en Sistema de Educaci3n Normal en el Estado de San Luis Potos3, se encuentra que las experiencias expresadas tienen que ver con la dimensi3n institucional, desde su definici3n como grupo social que se regula de acuerdo a la normatividad, al respecto Fern3ndez (1994), expone que es a partir de la forma impl3cita en el discurso y expl3cita en la interacci3n, como se practican estas normas que regulan la vida y dan pautas para reproducir la din3mica institucional (P.36), en conexi3n a esto, Lourau (1975); identifica dos dimensiones de actuaci3n, lo instituido y lo

instituyente como marco de acción para afrontar las normas, sin embargo todo lo anterior se cristaliza de acuerdo a las CI como un factor determinante, estas CI definen el alcance de los involucrados en el grupo social, pueden favorecer y dinamizar los procesos o representar un obstáculo.

RESULTADOS

Según datos del PRODEP, al año 2016 se tenían registradas 261 Escuelas Normales Públicas en México, de las cuales hay 145 CA en formación y 16 CA en consolidación reconocidos por PRODEP, hasta inicios del año 2017 se registró el primer CA consolidado, sin embargo se trata del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Chiapas, el cual oferta programas de posgrado; cursos, talleres y diplomados y es hasta finales del 2018 que la Escuela Normal de Sinaloa logra la consolidación de un CA. Lo anterior nos permite dimensionar el reto que enfrentan las normales para lograr consolidar este tema, la siguiente gráfica muestra la evolución de CA a nivel nacional.

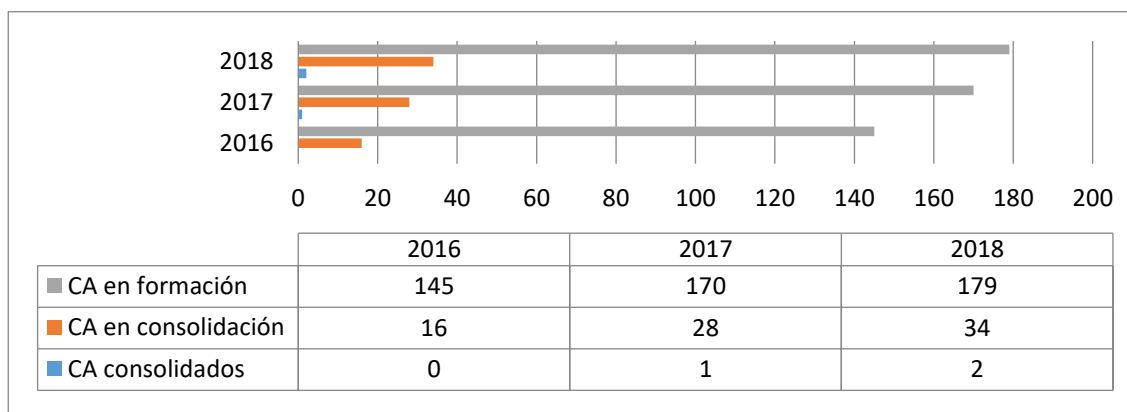


Figura 1. Comparativo en la evolución de CA a nivel nacional

Fuente: elaboración propia a partir de datos rescatados del portal único de trámites, información y participación ciudadana gov.mx: <https://promep.sep.gob.mx/ca1/>

Se puede apreciar que en dos años de trayectoria de 2016 al 2018, se han logrado incrementar 34 CA en formación, 18 en consolidación, y solo 2 consolidados, de tal manera que representa un reto significativo desarrollarse como CA registrado en PRODEP, para obtener el grado de consolidado, entre otros factores se requiere que: La mayoría de sus integrantes sostengan una intensa participación en redes de intercambio académico con sus pares en el país y en el extranjero, así como con organismos e instituciones académicas y de investigación nacionales y del extranjero (SEP, 2016, p.109).

En este escenario a nivel nacional, se focaliza el caso de San Luis Potosí, en la entidad se cuenta con cinco EN públicas, de las cuales solo dos han logrado cumplir con los indicadores que se requiere de acuerdo a la política educativa vigente, para este ciclo escolar 2018-2019, hay 31 docentes con perfil deseable (PRODEP); de los cuales 23 se ubican en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (en Adelante BECENE) y 8 en el Centro Regional de Educación Normal “Amina Madera Lauterio” (en adelante CREN), los directivos de ambas instituciones cuentan con el nivel de Doctorado y forman parte de CA en formación, otro aspecto sobresaliente es que estas instituciones cuentan con la acreditación de sus programas por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (en adelante CIEES) y además han logrado certificar su sistema de gestión de calidad por la norma ISO, de tal manera que estas escuelas son quienes representan el estudio de caso

Por otra parte, de acuerdo a las entrevistas recabadas se ubica la siguiente tabla de cronología del origen de los CA en las dos instituciones:

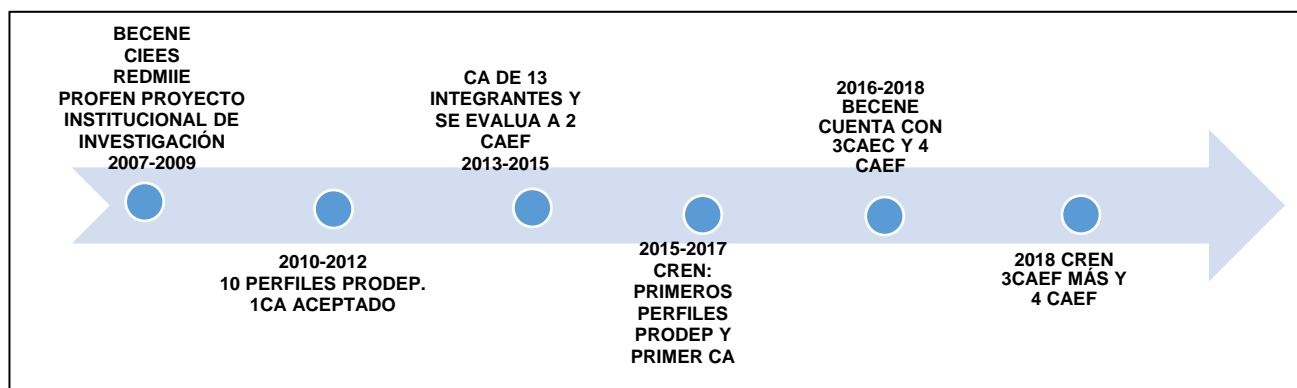


Figura 2. Cronología que muestra el origen de los CA en BECENE.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información recabada en las entrevistas realizadas.

Como se muestra en la gráfica; se identifica que el impulso de la investigación educativa para las EN de San Luis Potosí inicia en la BECENE, en el ciclo escolar 2007-2008, como parte de la política educativa en México, por lo cual se planearon acciones de impulso para que los formadores de docentes incursionaran en la investigación educativa, aún no aparecen hasta este momento los CA, como enseguida se rescata:

[...]en el 2006 y 2007, que empezamos a revisar esos PROFEN, entonces en esos PROFEN se integran pues estas actividades, de capacitación, de capacitación permanente, porque venían a darnos capacitación, con los dos millones que se sacaron, compramos computadoras, cañones, todo, ha sido el mayor recurso que se ha dado para la dirección de investigación. Aún no había cuerpos, todavía no, porque el PROFEN 1 decía, haber investigación, hay que promover la investigación, entonces se genera ese proyecto y es cuando se

emplea este recurso (entrevista con I2CA1, junio de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

La CI que prevalecían en ese entonces era de total desconocimiento de las reglas PRODEP, el manejo de la plataforma, los CA, sin embargo se estimuló la investigación, por lo que surgen proyectos de vinculación con grupos de investigación como la Red de Investigadores de San Luis Potosí, en 2007 se inicia el proceso de acreditación y certificación de los programas de BECENE, se involucra a todos los profesores de las principales áreas de la institución para participar en proyectos de investigación. Posteriormente en el año 2010, inician los primeros perfiles y un CA, algunos CA que participaron en este año no fueron aceptados por desconocimiento de las reglas PRODEP y el manejo de la plataforma, hay un dato trascendente, el CA que es aceptado, es orientado por integrantes de un CA de la universidad como se identifica en el testimonio siguiente:

[...]carecimos bastante de información, “cómo le hago, qué hago, a quién le preguntó”, hasta que tuvimos ese contacto con la universidad que ellos ya tenían mucho tiempo trabajando los CA, nos orientaron y demás, pero nosotros no sabíamos ni qué se hace una réplica, no sabíamos que el sistema nada más acepta hasta cierto número de caracteres, muchas cosas se quedaban a la mitad, es por eso que el proyecto se fue cortado, se fueron partes y otras no, y entonces el proyecto llegó todo incompleto, fue por eso que hicimos la réplica, lo aceptaron (entrevista con LCA4, noviembre de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

En BECENE el trabajo de perfiles y CA reconocidos por PRODEP, inicia en el año 2010 y en el CREN es en el 2015, como se puede identificar en el testimonio que sigue:

[...] en el 2015 se integró lo de las líneas de investigación en los horarios y ahí era juntarte con alguien que tú quisieras trabajar para empezar a construir proyectos de investigación, en 2016 que la maestra Alicia se integra a nuestro grupo, entonces empezamos a revisar un poco de los lineamientos de PRODEP. (entrevista con I2CA2, octubre de 2018, Cedral, S.L.P.).

Por otra parte, se identifican las necesidades que expresan:

[...]seguimos teniendo muchas situaciones de limitaciones para poder crecer, o sea porque no tenemos los presupuestos no tenemos los tiempos, no tenemos el espacio, la carga académica e igual yo no veo algún tipo de reconocimiento o gratificación (entrevista con I2CA2, octubre de 2018, Cedral, S.L.P.).

A partir de la matriz de categorías en las que se sistematizaron los datos de las entrevistas, con la utilización del software QDA Miner, se logró identificar la frecuencia semántica, dentro de las cuales destacan el tiempo destinado y la saturación de tareas, falta

de recursos económicos y la necesidad de apoyo institucional en los testimonios de los actores clave. También se encontró según la perspectiva de los docentes discrepancias con la política educativa como enseguida se muestra:

[...]sólo salió lo de PROFIDES, pero hasta la fecha igual que PRODEP no han dado respuesta, proyecto se quedó aquí está el proyecto bien bonito. Nos comparamos y vemos que ellos tienen bastante recurso cuando fuimos al instituto de investigación dijimos allá quisiéramos tener esto nosotros y por otro lado lo de lo del PROFIDES era muy poquito lo que nosotros íbamos a recibir comparado con lo que ellos iban a recibir (entrevista con LCA3, octubre de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

Avanzar de forma continua y progresiva hacia la producción de conocimiento científico por medio de la investigación, transformar y elevar la calidad profesional de las instituciones formadoras de docentes, es necesario, la conformación y desarrollo de CA como dispositivo de transformación desde la política educativa es congruente, sin embargo de acuerdo con Navarrete, 2015; Noriega, 2014; Ferra G., 2015 y Andi6n M., 2011 también es necesario conocer a las EN, detectar sus necesidades, sus particularidades, para brindarles los apoyos que realmente necesitan, a través de estrategias definidas de acuerdo a su contexto, Pérez G6mez, 1998 y Tedesco, 2000, coinciden en que las transformaciones del sistema deben acompañarse de los recursos necesarios para que se logren.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados identificados en esta investigación se ubica a las CI como un factor determinante para facilitar u obstaculizar el desarrollo de los cambios institucionales, estas CI pueden darse en dos niveles, comenzando por la política educativa y los recursos federales a nivel macro y siguiendo con la organización normativa y/o de gestión del grupo social que intenta responder a las imposiciones externas desde el nivel macro, para asegurar CI favorables es indispensable identificarlas, al hacerlo se detectan las estructuras organizativas considerando que estas impulsan u obstruyen; el origen, desarrollo y consolidación del objetivo que se pretenda lograr, por otra parte están las condiciones de trabajo en las que los docentes harán frente a la transformación, en esta categoría se identifica la capacitación, la formación, el tiempo de dedicación y los recursos económicos para apoyar tal transformación. Por último se perciben las necesidades que pueden atenderse con la gestión institucional, para lo cual es importante que los actores clave que enfrentan el reto, expresen cuáles son sus necesidades y se promueva el intercambio de experiencias lo cual facilita el acompañamiento, en este proceso se identifican las prácticas instituidas como un elemento que permite conocer las correspondencias en el discurso explícito y compararlas con las prácticas instituyentes que demuestran las discrepancias, mismas que se hacen visibles en las interacciones al ejercer una norma no escrita ni explícita en el discurso, pero sí en la acción.

REFERENCIAS

- Andi3n, M. (2011). G3nesis, desarrollo y perspectivas del normalismo preescolar en M3xico, *Red de Revistas Cient3ficas de Am3rica Latina, el Caribe, Espa3a y Portugal*. (61), 34-45.
- Arnaut, A. (1998). Historia de una profesi3n. Los maestros de educaci3n primaria en M3xico 1887-1994. Ciudad de M3xico, M3xico: Centro de Investigaci3n y Docencia Econ3micas, A. C.
- Fern3ndez (1994). Instituciones Educativas. Din3micas institucionales en situaciones cr3ticas. Argentina: Paid3s.
- Ferra, G. (2015). El programa para el desarrollo profesional docente del tipo superior en el contexto de las escuelas normales: miradas desde la pol3tica p3blica como oportunidad de cambio organizacional. Congreso Nacional de Investigaci3n Educativa. M3xico. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1912.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluaci3n de la Educaci3n M3xico. (2015). Directrices para mejorar la formaci3n inicial de los docentes de educaci3n b3sica. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/101/P1F101.pdf>
- L3pez, W. O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigaci3n educativa. *Red de Revistas Cient3ficas de Am3rica Latina, el Caribe, Espa3a y Portugal*, 17(56), 139-144.
- Lourau, R. (1975). El an3lisis Institucional. Buenos Aires, Argentina: Amorr3rru editores.
- Navarrete, Z. (2015). Formaci3n de profesores en las Escuelas Normales de M3xico. Siglo XX". *Revista Historia de la Educaci3n Latinoamericana*, 17(25), 17-34.
- Noriega, M. (2014). M3xico en la internacionalizaci3n. Las escuelas normales. En Navarrete, Z. y Navarro M. (Ed.), *Internacionalizaci3n y Educaci3n Superior*, (pp.301-304). Estados Unidos de Am3rica: Copyright por Zaira Navarrete Cazales, Marco Aurelio Navarro Leal.
- P3rez G3mez (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, Espa3a: Morata.
- Secretar3a de Educaci3n P3blica (2014). Diagn3stico del Programa S245 Fortalecimiento de la calidad en Instituciones Educativas", Ejercicio Fiscal en el Presupuesto de Egresos de la Federaci3n. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5010/1/images/diagnostico_del_programa_s245.pdf

Secretaría de Educación Pública (2016). Acuerdo número 21/12/16 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Ejercicio Fiscal 2017. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/prodep/Reglas_de_Operacion_PRODEP_2017.pdf

Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (2016). Visible en [gob.mx](http://www.gob.mx). Cuerpos académicos reconocidos por PRODEP. Recuperado de <https://promep.sep.gob.mx/ca1/>

Simons, H. (2011). El Estudio de Caso: Teoría y práctica. Madrid, España: Ediciones Morata.

Stake, R. (1999). Investigación con estudios de casos. Madrid, España: Ediciones Morata.

Sánchez, A. (2017). "Investigación y Posgrado en las Escuelas Normales". Congreso Nacional de Investigación Educativa. México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1889.pdf>

Tedesco, J.C. (2000). Educar en la sociedad del conocimiento. Buenos Aires, Argentina: Fondo de la Cultura Ecnómica.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA RECIENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES DE COAHUILA: ALTERNATIVAS DE UN PROCESO EN MARCHA

Rosa Elvira Valdez Ramos

rosaelvira.valdez@docentecoahuila.gob.mx

Marcia Elizabeth Jiménez Hoyos

aicramjh1979@gmail.com

Elsa Lorena Garza Gándara

gándara_lore@yahoo.com.mx

**Coordinación General de Educación Normal y Actualización Docente
Secretaría de Educación Coahuila**

RESUMEN

A las investigaciones que se realizan en las escuelas Normales de Coahuila, se les ha dado seguimiento recientemente, desde el enfoque de procesos de la Norma ISO 9001:2015. Lo anterior permite medir este tipo de productividad académica de los profesores, como proceso y con indicadores cuantitativos principalmente. Así se cuenta con una visión del trabajo realizado por los docentes normalistas de una forma más organizada, medible y verificable. El alcance de los valores deseados de los indicadores establecidos condujo al logro de obtener registro de cuatro cuerpos académicos en formación adicionales ante PRODEP, hasta enero 2019.

Sin embargo, se advierte la necesidad de también contar con una perspectiva desde un enfoque cualitativo, para detectar: las

principales temáticas abordadas por los profesores, las metodologías que utilizan, los sujetos a quienes investigan, hacia donde apuntan sus consideraciones finales, y cuáles son los usos que dan a los resultados de investigación. Con este trabajo se dará continuidad al seguimiento de la situación actual que prevalece en la investigación, que se impulsa desde la Coordinación General de Educación Normal y Actualización Docente. Y así mostrar las oportunidades de consolidarlo mediante una mejora continua considerando la realidad de la vida cotidiana en las escuelas Normales de Coahuila.

**PALABRAS
docentes,
enfoque.**

**CLAVE: investigación,
Coahuila, cualitativa,**

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El Sistema Estatal de Educación Normal (SEEN) del estado de Coahuila, está conformado por nueve escuelas Normales y la Coordinación General de Educación Normal y Actualización Docente.

En el marco de la certificación de calidad institucional bajo la norma ISO 9001:2015 propuesta para SEEN del estado de Coahuila, se incluye por primera vez- a partir del ciclo escolar 2016-2017 además de ocho procesos de control escolar (selección, inscripción, reinscripción, acreditación, regularización, certificación parcial, certificación, y elaboración de títulos) a ocho procesos académicos (acción docente, planeación didáctica, trabajo colegiado, práctica profesional, tutoría, titulación, seguimiento de egresados, e investigación) que se realizan en dichas instituciones.

Las escuelas normales de Coahuila como instituciones de educación superior (IES) que son, tienen entre sus funciones sustantivas además de la docencia, y la difusión/extensión, realizar investigación educativa (ANUIES: 1979). Aunque ya se han realizado diversas investigaciones en años recientes en el SEEN, no existía una sistematización y estandarización de la investigación considerada como un proceso académico. Con el propósito de que las investigaciones realizadas sean de calidad y de utilidad, se ha incluido a la investigación dentro de los procesos académicos que se diseñaron para ser llevados a cabo y certificarse por la citada norma ISO 9000:2015.

Dado que la investigación educativa es un proceso estratégico de cuya calidad depende el impulso de la calidad de algunos otros de los procesos académicos; el problema a resolver es elevar el nivel tanto en el aspecto cuantitativo, como en el cualitativo, de las investigaciones realizadas por docentes del SEEN, y sostener la investigación como un proceso que se encuentre en una mejora continua, basado en indicadores de calidad.

La investigación educativa en las escuelas normales de Coahuila, se ha llevado a cabo en los años recientes procurando una mayor participación de los docentes. Seis escuelas normales de Coahuila ya cuentan con cuerpos académicos en formación registrados en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), hasta enero del 2019, dos más están realizando ya actividades tendientes para lograrlo, y una más - aunque es de reciente creación está en su primer ciclo escolar 2018-2019- , está ya con la inquietud de iniciar una investigación de corte longitudinal para aprovechar la oportunidad que se da con esta primera generación de estudiantes que ingresaron en este ciclo escolar 2019-2020.

Por lo anterior es muy importante un seguimiento puntual y fundamentado de las investigaciones realizadas. Una manera de realizar lo anterior es, como ya se ha mencionado, establecer la investigación educativa como un proceso sistematizado bajo una normatividad específica.

El objetivo del proceso de investigación en el SEEN es: “realizar investigación educativa de calidad en las escuelas Normales y en la CGENAD, para fortalecer las competencias de los docentes normalistas como investigadores educativos y para generar y aplicar conocimiento nuevo al interior de los cuerpos académicos en formación y /o consolidar dichos cuerpos; así como para aplicar los resultados de los procesos de investigación en pro de la mejora de la formación de los alumnos normalistas”. El alcance del proceso es para: docentes, directivos y académicos del SEEN, de acuerdo a lo establecido en el Manual de calidad (documento interno de CGENAD)

La perspectiva que se logra obtener con el análisis de los resultados de los indicadores, es principalmente cuantitativa, sin embargo en las visitas mencionadas de acompañamiento y auditoría interna se advirtió que también es importante analizar, desde un enfoque cualitativo, otras categorías de análisis como son: las temáticas de las investigaciones en proceso, congruencia de éstas con las necesidades específicas de cada una de las escuelas Normales de Coahuila, metodologías más usadas por los docentes, sujetos a quienes se investiga, uso de los resultados de las investigaciones, necesidades de formación continua para docentes en temas de investigación educativa, dificultades y facilidades para realizar investigación, y colaboración con otras instituciones.

MARCO TEÓRICO

De acuerdo a Medrano, Méndez y Morales (2017) las principales acciones para la consolidación de la educación normal en México desde 1984 han sido:

- Elevar al rango de licenciatura la formación que se brindaba en ellas.
- Atribución de actividades de docencia, investigación y difusión cultural, como instituciones de educación superior (IES).
- Creación los bachilleratos pedagógicos anexos a las normales rurales, como apoyo al proceso de su constitución como IES.
- Licenciar a los egresados de normal básica (desde 1978) por la contribución de la Universidad Pedagógica Nacional
- Desarrollar un programa de superación para su personal, pero que fue hasta 1996, con el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), cuando se contó con bases sólidas y recursos.

Dentro de este último aspecto y para el caso de Coahuila además se promovió la participación de los docentes normalistas en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) actualmente PRODEP, y de manera más puntal desde 2011, con el curso: “Taller de Organización y funcionamiento de los cuerpos académicos” y su seguimiento en 2012 con

“Fortalecimiento de cuerpos académicos”. Tomando éste programa PRODEP y sus reglas de operación como base para que las actividades de investigación en las escuelas normales de Coahuila cuenten con respaldo desde la administración federal para su operatividad, además del apoyo de las autoridades educativas estatales.

Con estas acciones se dio inicio a la conformación de cuerpos académicos en las EN´s de Coahuila, destacándose la BENC, que cuenta con el CA con más tiempo de experiencia y más productividad, aunque no ha logrado aún el grado de CAEC de acuerdo a las reglas de operación del PRODEP.

También se consideró uno los aspectos claves de mejora propuestos por el INEE en el documento “Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica” (INEE 2015), que a la letra menciona: “Impulsar la consolidación de cuerpos académicos orientados a la mejora de la docencia la investigación, difusión, gestión académica y la vinculación que realiza el personal docente; crear redes académicas institucionales en los ámbitos regional, estatal, nacional e internacional” (INEE 2015:20)

METODOLOGÍA

Es una investigación descriptiva, de corte cualitativo con una muestra a conveniencia dada la disponibilidad de los sujetos de investigación; sin embargo, en el caso de la entrevista a directivos se logró hacer a la totalidad del universo de directores de las escuelas normales de Coahuila.

Para lograr una perspectiva cualitativa del proceso de investigación, se realizó un diseño metodológico en dos fases:

La primera fase se realizó a través del análisis documental de las investigaciones o avances de investigación realizadas recientemente por algunas de las escuelas normales como son: Benemérita Escuela Normal de Coahuila (BENC), Escuela Normal Oficial “Dora Madero” (ENODM), Escuela Normal Experimental (ENE), Escuela Normal Regional de Especialización (ENRE), Escuela Normal de Educación Física (ENEF), Escuela Normal Superior del Estado (ENSE).

Las categorías de análisis propuestas para esta fase son: 1.- temas, 2.-sujetos de la investigación, 3.- metodología, 4.- consideraciones finales, 5.- uso propuesto de resultados. Los resultados obtenidos hasta el momento se muestran en el cuadro 1 del apartado de resultados. Al ser este trabajo un avance de la investigación las categorías 4 y 5 no se presentan pues están en proceso de análisis de la información.

La segunda fase comprende una encuesta breve a docentes que conforman los cuerpos académicos de las EN´s que cuentan con él, o de docentes que han realizado

investigación recientemente. Y además una entrevista semi-estructurada a directores de cada EN.

La encuesta se envió vía correo electrónico a docentes normalistas, y se recibió con respuestas por el mismo medio. Las encuestas analizadas fueron doce.

El instrumento de encuesta breve se transcribe enseguida:

La investigación en las escuelas normales de Coahuila (en)

Encuesta a representante de cuerpos académicos en formación (CAEF)

1.- Mencione los temas de las investigaciones realizadas en los tres semestres anteriores al actual

2.- ¿Cuáles son las problemáticas de las EN's, a las que las investigaciones aportan elementos para alcanzar posibles soluciones?

3.- ¿Qué acciones se han llevado a cabo haciendo uso de los resultados de dichas investigaciones?

4.- ¿Qué facilidades desde la dirección de la en se otorgan a los docentes de CAEF que realizan trabajos de investigación?

5.- ¿Cuáles son las principales dificultades para usted y las que los docentes del CAEF le exponen para realizar investigación?

6.- ¿Qué apoyos han pedido a directivos o autoridades educativas estatales para avanzar en el proceso de investigación?

7.- Mencione si han realizado trabajos de investigación en colaboración con otras instituciones o redes y cuáles son las temáticas de dichos trabajos. En caso contrario anote las razones por las que no se ha trabajado en redes de colaboración

8.- ¿Cuáles son las temáticas que considera requieren como cuerpo académico para apoyar su formación y trabajo como investigadores educativos?

La entrevista fue semi-estructurada, cara a cara, grabada en audio para facilitar la recogida de datos y su posterior análisis e interpretación.

El guion de entrevista a directivos se basó en las siguientes preguntas, con flexibilidad de adaptarlo según respuesta obtenida

1.- Mencione los temas de las investigaciones realizadas por docentes de la EN a su cargo en los tres semestres anteriores al actual.

2.- ¿Cuáles son las problemáticas de las EN's, a las que las investigaciones aportan elementos para alcanzar posibles soluciones?

3.- ¿Qué acciones se han llevado a cabo haciendo uso de los resultados de dichas investigaciones?

4.- ¿Qué facilidades desde la dirección de la en a su cargo se otorgan a los docentes del cuerpo académico en formación (CAEF) que realizan trabajos de investigación?

5.- ¿Cuáles son las principales dificultades que los docentes del CAEF de la en a su cargo le exponen para realizar investigación?

6.- ¿Cuáles son las principales dificultades que usted considera se presentan en la en a su cargo para realizar investigación?

7.- ¿Qué actividades de apoyo y/o respuestas de las autoridades educativas estatales se han logrado para incentivar el proceso de investigación de los docentes de la en a su cargo?

Se han Realizaron entrevistas a ocho directores de las EN´s de Coahuila. Ya que los elementos de análisis de la entrevista son los mismos que de la encuesta, la información obtenida se expone también en la tabla 1 del apartado de resultados, con el fin de hacer un análisis comparativo de las respuestas entre docentes investigadores de las EN´s y sus directivos. En dicha tabla solo se señala si hay coincidencia (1) o discrepancia (0) en las respuestas.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

De acuerdo al análisis de los resultados preliminares de la fase 1 los temas que los docentes abordan en las investigaciones realizadas son acordes, en su mayoría a las problemáticas del contexto de cada EN.

En cuanto a los sujetos la mayoría se enfoca en los estudiantes y profesores normalistas, quedando pendiente realizar investigaciones considerando a otros actores del acto educativo como son los directivos o también los docentes de educación básica donde los estudiantes normalistas realizan sus prácticas profesionales.

Los enfoques metodológicos más usados son el cuantitativo y el mixto, mientras que el cualitativo es el menos utilizado en las investigaciones. Lo que lleva a indagar en los programas educativos de los posgrados con que cuentan los docentes normalistas, y en sus oportunidades de formación continua, para fortalecer su desarrollo en metodología de investigación educativa, y así ampliar sus posibilidades de realizar investigaciones desde otros enfoques.

Al ser ésta una investigación en proceso el análisis de resultados de la fase dos está en proceso, sin embargo, como un resultado inicial se puede mencionar que la mayor coincidencia se encuentra en la dificultad que se presenta en el número de horas con que

cuentan con los docentes para realizar investigación, los directivos lo reconocen, sin embargo, no se ha implementado alguna estrategia mientras se logra aumentar el número de docentes PTC. Otra coincidencia es en las otras facilidades (distintas a mayor número de horas) en cuanto a instalaciones, tiempo y espacio para aplicación de instrumentos, etc. que se brindan por los directivos. Las discrepancias se encuentran en los apoyos (otorgados o recibidos) mientras que para algunos directivos la principal falta de apoyo es la actitud o disposición a realizar investigación de los pocos PTC de la EN a su cargo, para los docentes la es la multiplicidad de funciones, y el poco tiempo asignado a la función de investigación. Los apoyos para trabajo en redes y asistencia a eventos académicos hay coincidencia tanto en docentes como en directivos. Las necesidades de formación continua no son completamente conocidas por los directivos.

También se anotan en las consideraciones finales algunas ideas preliminares que van surgiendo de los datos obtenidos en los instrumentos de la encuesta y las entrevistas.

RESULTADOS

Los resultados preliminares hasta el momento que se destacan de la primera fase se muestran en el

Tabla 1. Algunos aspectos cualitativos del proceso de investigación en las Escuelas Normales de Coahuila (Fuente: elaboración propia)

CATEGORIA DE ANÁLISIS	BENC	ENRE	ENEF	ENSE
TEMAS	<p>“Estrategias para el logro de la calidad educativa. La lectura de textos digitales dentro de la formación académica de la BENC”.</p> <p>“Evaluación de las escuelas formadoras de docentes, horizontes de innovación”.</p> <p>“La tutoría objetivos y</p>	<p>“Factores que influyeron en los egresados de la ENRE (2011-2015) para obtener el nivel de idoneidad en su ingreso al servicio profesional docente”.</p> <p>“El acoso escolar: su detección y su manejo desde la escuela secundaria en coordinación con</p>	<p>“La formación inicial del educador físico desde una perspectiva laboral”</p>	<p>1. “La comunicación educativa, ¿Determinante para las interacciones en el aula?”</p> <p>2.” Factores asociados al “Síndrome Burnout” en formadores de docentes y su desempeño profesional”</p> <p>3.” Cuerpos Académicos en Escuelas</p>

	funciones para satisfacer las necesidades de los estudiantes".	la familia. Algunos referentes teórico-conceptuales para su estudio".		Normales: Factores de conformación y su realidad"
METODOLOGÍA	Mixta Cuantitativa	Cuantitativa	Mixta	Mixta
SUJETOS INVESTIGADOS	Estudiantes normalistas Docentes	Estudiantes normalistas Docentes	Estudiantes normalistas, Empleadores de licenciados en educación física	Estudiantes normalistas, Profesores normalistas

Nota: las cuatro EN's restantes esta la información en recopilación

Las coincidencias o discrepancias de las respuestas al cuestionario de la encuesta y a la entrevista para directivos se anotan en la siguiente tabla:

Tabla 2. Coincidencias (1) y discrepancias (2) entre directivos y académicos de Escuelas Normales de Coahuila de algunos aspectos del proceso de investigación.
(Fuente: elaboración propia con los audios de entrevistas realizadas a directivos de las EN's Coahuila)

Escuela Normal	RESPUESTAS A LA PREGUNTA DE LA ENCUESTA / ENTREVISTA							
	1	2	3	4	5	6	7	8
ESCUELA NORMAL								
BENC académicos								A E,
BENC directivo	1	1	NA	1	1	1	1	IA, MIM
ENEP académicos	1	0	NA	1	1	1	1	IA
ENEP directivo								
ENEF académicos								RA, SI
ENEF directivo	0	0	NA	0	1	1	1	
ENRE académicos	0	1	NA	0	1	1	1	AE, RTC
ENRE directivo								
ENODM académicos	1	1	NA	1	1	1	1	RA
ENODM directivo								
ENSE académicos	1	1	NA	0	1	1	1	IA , MI
ENSE directivo								

Escuela Normal	RESPUESTAS A LA PREGUNTA DE LA ENCUESTA / ENTREVISTA							
ENT académicos	1	1	NA	1	1	1	1	RA
ENT directivo								SI

Abreviaturas de la tabla: NA= no aplica IA= Investigación- Acción, AE=Análisis estadístico, MI= Metodología Investigación, RTC=Redacción textos científicos RA=redes académicas, SI= software para investigación MIM= Metodologías de investigación mixtas

CONSIDERACIONES FINALES

La investigación en el Sistema de Educación Normal de Coahuila es un proceso en marcha que muestra aún algunas brechas de distintos avances en las diferentes EN's que lo conforman. De acuerdo a la interpretación de las respuestas obtenidas en las entrevistas a directivos, como en las de las encuestas a docentes académicos, estas brechas se deben en gran parte a la identidad y contexto propio de cada EN; pero también a aspectos cuantitativos no detectados aún en los indicadores del sistema de gestión de calidad:

- Número de Profesores de tiempo completo (PTC) por escuela, (conformación de la planta docente de cada escuela)
- Número de PTC con posgrado (formación de los docentes)
- Número de PTC con posgrados de calidad de acuerdo a criterios recomendados por CONACYT (calidad de los programas de posgrado en los que se forman los PTC de cada EN)
- Número de profesores que cuentan con "perfil PRODEP".

Estos indicadores deberán ir al alza para elevar la productividad académica de calidad de los docentes de las EN's de Coahuila.

Dadas las respuestas que se detectaron desde el enfoque cualitativo, en los instrumentos de esta investigación, se recomienda:

- Implementar una normatividad, o bien directrices, desde las autoridades educativas estatales, que pudiera ser flexible de acuerdo al contexto organizativo de cada EN, pero que establezca al menos un rango mínimo y máximo de horas que un docente PTC dedique a la investigación ya que es una función sustantiva de académicos pertenecientes a una IES como lo son las EN's
- Es de suma importancia impulsar la productividad académica manifestada no solo en la participación en eventos académicos como congreso, foros, etc., sino también en la publicación de artículos científicos de revistas arbitradas, así

como el trabajo en redes académicas con otras escuelas normales de la región y otras IES, para que alcancen el grado de cuerpo académico en consolidación los CA's de las EN's de Coahuila.

- En cuanto a la formación continua para los docentes normalistas de Coahuila, en materia de metodología de la investigación, es una de las áreas de oportunidad que debe atenderse en función de las necesidades manifestadas como son: Investigación- acción, análisis estadístico, metodología Investigación, redacción textos científicos, redes académicas, software para investigación, metodologías de investigación mixtas.

REFERENCIAS

AENOR (2015) *Norma Española Sistemas de gestión de calidad Requisitos (ISO 9001:2015)* España

Coordinación General de Educación Normal y Actualización Docente (2018)

- *Manual de gestión de la calidad* México Autor

- *Documentos internos del Sistema de gestión de calidad*, México Autor

Medrano C. V., Ángeles M. E., Morales H. M. (2017) *La educación normal en México. Elementos para su análisis* México INEE

Diario Oficial de la Federación 27 de diciembre de 2017 “*Reglas de operación del PRODEP*” Diario Oficial de la Federación cuarta y quinta sección recuperado de <https://www.dof.gob.mx/>

INEE Unidad de Normatividad y política educativa (2015) *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica* [versión electrónica] México recuperado de <https://www.inee.edu.mx>

¿CONTRADICCIONES O COINCIDENCIAS EN EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA? CONCEPCIONES DIFERENTES EN EL ALCANCE DE UNA COMPETENCIA EN NORMALISTAS Y DOCENTES FORMADORES DE DOCENTES. ESTUDIO DE CASO

María del Pilar Romero Arenas
pilli_romero@hotmail.com

Victoria Hernández Carmona
vhernandez4554@yahoo.com

Agustín Filiberto Tecpa Jiménez
aftecpa.normalixc@gmail.com

Escuela Normal Jesús Merino Nieto

RESUMEN

Formadores de formadores y estudiantes normalistas son agentes clave en el proceso educativo, ya que son parte del componente social de un país en constante transformación, que reflejan las percepciones de la sociedad, pero que además se considera un aspecto medular hacia la transformación; por lo que esta investigación refleja diferentes percepciones del alcance de una misma competencia “la investigación educativa”,

contemplada en una Licenciatura de una normal del estado de Puebla; los resultados obtenidos llevan a reflexionar que existe más de un ángulo sobre el que se debe revisar a la educación, más allá de lo político o lo pedagógico.

PALABRAS CLAVE: competencia, normalista, procesos formativos, formadores de formadores.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación profesional docente está enmarcada por agentes y procesos que influyen en el logro del perfil de egreso del normalista y en su desempeño como profesional, donde al momento de interactuar en un contexto se explicitan componentes personales y sociales; por lo tanto, se debe entender que el acto educativo es un proceso paulatino y complejo que es la suma de varios momentos intencionales concretándose los propósitos educativos a mediano y largo plazo. En este sentido, las normales juegan un papel decisivo en la formación de docentes de educación básica, entendiéndose como preescolar, primaria o secundaria, donde se plantea un perfil de egreso que está constituido por el componente académico expresado en los planes y programas de estudio, bibliografía sugerida y teorías empleadas; agregado a lo anterior se encuentra presente el componente social que puede tener diversas vertientes tales como: ambiente formativo de la institución conformado por los rituales llevados a cabo, las relaciones establecidas entre los diversos actores, procesos autoritarios en la institución y en el salón de clases y la figura del docente como modelo educativo.

En este escenario, en la Normal Jesús Merino Nieto ubicada en el Estado de Puebla se analizó el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, particularmente una de las competencias sobre las que gira el presente trabajo es la “investigación educativa”, competencia que se considera clave en el ejercicio de la profesión, ya que permite replantear la mirada del docente hacia su propia práctica. En este sentido, se realizó una investigación en la Escuela Normal Oficial Profr. Jesús Merino Nieto ubicada en el estado de Puebla con estudiantes de la LEPIB y docentes de la Institución.

Objetivo General

- Analizar la práctica profesional del formador de docentes en torno al desarrollo de la investigación educativa.

Objetivo particular

- Analizar la influencia de las condiciones académicas, laborales y perfil del formador de docentes en su práctica docente.

MARCO TEÓRICO

Es necesario repensar a la docencia, el significado que se le atribuye ante las necesidades de un país, el cómo se está dando este proceso, quienes están formando a los docentes, quiénes son los normalistas y cómo asumen este proceso formativo. En primera instancia se define a la docencia: como una

“Actividad compleja y predefinida que se realiza en organizaciones que regulan y condicionan esta práctica. Es también un proceso indeterminado (...), es multidimensional, con varios actores involucrados; se caracteriza por la simultaneidad debido a que durante la clase intervienen muchos componentes que concurren, y es impredecible debido a los múltiples elementos que intervienen” (Coll y Solé, 2002, pág. 19).

Otra característica que se le puede atribuir es la social, que se asume que debe ser tomada en cuenta por el docente en el ámbito educativo, pero que al ser un actor social con una dimensión histórica tiende a producir, reproducir o transformar el acto educativo desde una perspectiva social. Así, el capital económico, cultural, social, simbólico (Bourdieu, 2011) está presente en el quehacer educativo que desempeña.

Así, la perspectiva histórica del docente y su formación ha estado en la mirada de la sociedad.

La institución que forma a los docentes es la “normal”, institución que fue creada con el propósito de brindar educación básica a los estudiantes del país, retomando a Ducoing (2004, pág. 43).

“Es en las últimas décadas del siglo XIX, cuando se registra el despegue de lo que hoy conocemos como normalismo mexicano, a partir de diferentes tentativas por institucionalizar la formación del profesorado de la escuela primaria, como estrategia adoptada por el Estado para homogeneizar la formación docente y, con ello, contribuir a la unidad nacional y centralizar la instrucción pública”; por lo tanto, el proceso de formación del normalista adquiere una connotación de complejidad, puesto que al ingresar a la normal trae consigo antecedentes familiares, una “educación primaria” y una trayectoria formativa que le permite asumir posiciones teóricas y prácticas propias de la carrera, donde también están presentes percepciones o posturas hacia la misma, ya sea porque ha vivido de cerca la profesión con un familiar o conocido, porque ha experimentado la docencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por las experiencias formativas en la institución llamada “normal”. El normalista se concibe como un sujeto que se está formando para desempeñarse plenamente en la docencia o tal como se especifica en el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB) en los perfiles de desempeño del plan 2012 de LEPIB, expresado en el Acuerdo 651, donde se define a las competencias como desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, pues una competencia

“... permite identificar, seleccionar, coordinar y movilizar de manera articulada e interrelacionada un conjunto de saberes diversos en el marco de una situación educativa en un contexto específico” (SEP, 2012, pág. 11).

El desarrollo de las competencias investigativas en los normalistas requiere de docentes que hagan investigación, que hagan uso de una metodología específica que les permita generar “conocimiento” en el ámbito educativo y mejorar sobre su propia práctica; por lo que, los formadores de formadores deben hacer investigación como parte de su quehacer cotidiano en educación superior, así lo indica la clasificación de competencias en Educación Superior Zabalza (2003) , Perrenoud (2004), y Cazares y Cuevas de la Garza (2007) entre otros.

Perrenoud recupera la definición de Jobert de competencia profesional “como la capacidad de gestionar el desajuste entre el trabajo prescrito y el trabajo real” (2006, pág. 11), entendiéndose que la labor docente está supeditada a la práctica, pero que al tener referentes teóricos y poseer complejidad la investigación es esencial en Educación Superior

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo la presente investigación el Grupo de Investigación Académica de la Normal de Ixcaquixtla [GIANIX] revisó, el plan de estudios 2012 de LEPIB para identificar su organización, además de las competencias genéricas y profesionales a alcanzar. Se realizó una compilación de las competencias de cada curso y del semestre en que aparecen; se cuantificaron por estratos, particularmente en los primeros semestres. Posteriormente, se delimitaron los aspectos teórico-metodológicos que orientaron la investigación que se fundamentó en una perspectiva cualitativa e interpretativa donde, en un primer momento, se analiza la percepción de los alumnos respecto a la evolución de su competencia; en una segunda etapa se analizó la percepción del formador de formadores respecto a las competencias de los normalistas y el nivel de cumplimiento del docente respecto a los cursos del Plan 2012. Las dimensiones en torno a las cuales gira la investigación general son: Proceso de investigación, Malla curricular, Antecedentes del alumno, Trabajo docente, Expectativas del alumno y Servicios que brinda la institución. La población hacia la que se dirige la investigación son los alumnos de primero, segundo y tercero de LEPIB (84 alumnos) y docentes normalistas.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

El análisis de las categorías que se presentan son las relativas al “proceso de investigación” y “malla curricular”. La primera se refiere a la claridad que posee el formador de formadores en cuanto a la importancia que otorga a la investigación educativa, el conocimiento que tiene de la metodología y cómo la emplea en su experiencia profesional.

La segunda “malla curricular” se refiere al análisis de cómo en las diversas asignaturas se promueve o son promovidas las competencias profesionales.

De acuerdo a los resultados obtenidos los formadores de formadores en la categoría de “proceso de investigación” consideran importante la investigación educativa como parte de sus funciones de nivel superior, mostrándose un alto porcentaje de frecuencia en “siempre”, lo que conlleva a suponer que los docentes están conscientes de la importancia de la función de investigador en educación superior.

Al realizarse el análisis de la dimensión de “Malla curricular” se observan algunas inconsistencias en determinados ítems, como:

En la pregunta 1 se identifica una incongruencia, puesto que, aunque los docentes consideran que el proceso de investigación es esencial en la formación docente con un 75% de frecuencia, las producciones académicas de la planta docente son mínimas.

En la pregunta 10 nuevamente se presenta una inconsistencia, puesto que los docentes afirman que tienen claro lo que van a hacer durante el proceso de investigación (87.5) pese a que en la práctica no se lleva a cabo.

En la pregunta 11 se indaga la frecuencia con la que se analiza el avance de su experiencia profesional respecto a la competencia de investigación resultando significativo que el 50% de los docentes asumen que “a veces” hacen esa revisión en torno a cómo se va perfilando al desarrollo de sus competencias.

En la categoría de malla curricular nuevamente se viene a manifestar que los docentes están conscientes de la importancia de la investigación educativa con respecto a la pregunta 1 y 2, en oposición el 50% menciona que utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica docente (pregunta 3 y 4), esto constituye una preocupación, puesto que en el quehacer docente y de acuerdo a los paradigmas actuales es necesario revisar lecturas, hacer leer metodológicamente, uso de buscadores, lectura de artículos, búsqueda de páginas sobre experiencias innovadoras, ser un curador de contenidos, etc.

Respecto a cómo los resultados de la investigación educativa revisados permiten enriquecer los conocimientos en los diferentes campos disciplinarios y avanzar en la formación como investigador de la práctica docente en Educación Superior (ítem 5) se observa una contradicción, puesto que el porcentaje de “a veces” presenta un 41%, “con frecuencia” 33.3% y 20.8% “siempre”; significando que aunque los formadores de formadores reconocen que es importante la acción de investigar en el ámbito educativo, no lo llevan a cabo; esto puede ser el reflejo de diversas causas, tal como la falta de una cultura institucional que propicie esta actividad, la organización, el perfil y características de los docentes, la multiplicidad de funciones, etc.

El ser competente en el ámbito educativo requiere precisamente de una toma de decisiones acertada en el ámbito profesional, Perrenoud menciona que “la profesionalización se concibe en la mente de los practicantes y en el mensaje que envían a los otros actores” (2006, pág 52), acotándose que los docentes no se ven como investigadores y en términos generales la planta académica no enriquece su desempeño a través de la investigación.

En la misma línea, respecto a la socialización o publicación de las investigaciones realizadas (ítem 6) los resultados indicaron un 33.3% “a veces” y un 20.8% siempre. De acuerdo a los porcentajes arrojados se percibe que se considera que si existen resultados de publicaciones a nivel institucional.

Respecto a las actividades realizadas en los cursos y cómo han contribuido a desarrollar las habilidades como investigador (ítem 7) tiene mayor porcentaje “a veces” con un 41.7%. Se puede inferir que el mismo docente reconoce que las actividades que realiza o diseña en su planeación no tienen el alcance necesario para promover la competencia de manera permanente.

De la misma manera, al preguntarse si se favorece el desarrollo del perfil de egreso en los normalistas con las competencias del docente (ítem 8), el 58.3% determina que con frecuencia; el 25% determina “siempre”, resultados que llevan a una reflexión, ya que ciertamente la malla curricular está contemplada para que las asignaturas propicien un escalamiento en las competencias y un componente esencial para que se lleven a cabo son las competencias del mismo docente.

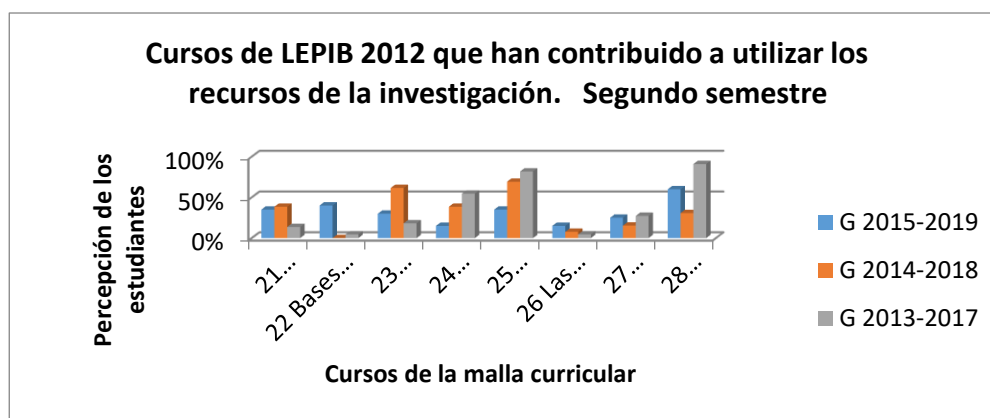
Respecto a los resultados de cómo consideran que la EN les ha brindado las condiciones necesarias para hacer investigación (ítem 9), el 45.8% de los docentes considera que la EN sólo a veces brinda las condiciones.

RESULTADOS

De acuerdo a lo presentado anteriormente y a las categorías analizadas (proceso de investigación y malla curricular) se determina que los docentes de la Escuela Normal Oficial Pofr. Jesús Merino Nieto en sus percepciones consideran importante tener y favorecer la investigación educativa en sus diversas prácticas, pero al momento de analizarse como lo ejercen en la malla curricular de la LEPIB no lo favorecen en las asignaturas que imparten, y, por ende, en los trayectos formativos de la Licenciatura

A nivel institucional se requiere que se promueva y consoliden los grupos de investigación, cuerpos académicos y producciones individuales para impactar y generar los ambientes formativos necesarios en las aulas y en la escuela, pero en contrapartida los formadores de formadores perciben que no existen las condiciones necesarias propiciadas por los directivos y las políticas instituidas en el sistema educativo.

En contrapartida, de acuerdo a los resultados obtenidos con los normalistas en tres generaciones (2013-2017, 2014-2018 y 2015-2019) en la primera etapa de la investigación, indagándose acerca de cómo perciben que las asignaturas han contribuido a desarrollar la competencia de investigación en general los resultados son desalentadores, ya que los normalistas consideran que de acuerdo a las habilidades del docente se desarrolla la competencia o en algunos casos no se nota una evolución. Así lo refiere la siguiente gráfica:



CONCLUSIONES

De acuerdo a lo expuesto, es prioritario formar mejores docentes, reformulando no sólo planes y programas de estudio, sino también identificar las áreas de oportunidad y atenderlas tales como las instituciones formadoras de docentes, sus catedráticos, además de las oportunidades de innovación y por ende la investigación.

Los resultados obtenidos de la investigación reflejan dos visiones diferentes respecto a las condiciones y evolución de la competencia de investigación educativa, siendo necesario crear las condiciones necesarias en las normales para incidir en el logro del perfil de egreso del normalista.

REFERENCIAS

- Ary, D. Razavich L., Asghar (1990) Introducción a la investigación pedagógica. McGraw-Hill. México.
- Bourdieu P. (2011). Las estrategias de la reproducción social. Siglo XXI ed. España
- Cázares, Aponte, Leslie y Cuevas G José, (2009). Planeación y evaluación basadas en competencias, Editorial Trillas, México.
- Coll, C. I. Solé (2002), Enseñar y aprender en el contexto del aula, en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps), Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar, Madrid, Alianza, pp. 357-386
- Darling, Hammond, Linda, (2003). El desarrollo profesional de los maestros, nuevas estrategias y políticas de apoyo, cuadernos de discusión No 9, SEP.
- Ducoing, Patricia Origen de la Escuela Normal Superior de México
- Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol. 6, núm. 6, 2004, pp. 39-56
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
- Dewey, J. (2004). Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y el proceso educativo. 1ª edición en la colección Transiciones. Paidós: España.
- DOF (2012). Acuerdo número 651 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe.
- DOF (2012). IV.7 Organización de la malla curricular en Acuerdo número 651 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe.
- Elliot J. (1993), Como Pensamos, Editorial Grao
- Gimeno S. Pérez G. (1992) Comprender y transformar la enseñanza. Ed. Morata
- Pérez (1995) y Marcelo y Vaillant (2009) pensamiento vocacional. Los Maestros y la Reforma Educativa. Revista de Educación, Págs. ,219-239,307
- Perrenoud P. (2006) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Grao, España
- Perrenoud, Philippe, (2004). Diez Nuevas Competencias para enseñar, Editorial GRAÓ, España.
- Pescador J.A. (1983). La formación del magisterio en México. En Perfiles Educativos, No. 2 (22), pp. 3-16.

- Pujadas J. (1992) El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales. CIS
- Rodríguez G. Gil J. García E. (1996) Metodología de la investigación cualitativa. EA
- Rodrigo M. y Palacios J. Familia y desarrollo humano. Alianza ed. 1998.
- Perrenoud, Philippe,(2007). Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar. España: Editorial GRAÓ.
- Pozo, I. et. al (2012). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. 4ª reimposición. España: GRAÓ
- SEP. (1997). Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México: SEP.
- SEP. (2012). Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Plan 2012. Programas de todos los cursos. México: SEP
- SEP- PTFAEN. (2003). Programas de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria. México: S.E.P.
- Tejada, J. (2002a). "El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente." Acción Pedagógica, vol 11, N° 2, pp 30-42.
- Vélaz de Medrano,C. (2008) Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias, Educación XXI, Pp. 155-181
- Zabala, A. y L. Arnau. (2008). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. 4ª reimposición. México: GRAÓ.
- Zabalza, M. A. (2011). Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo p Albert, M. (2007). Métodos de investigación cuantitativa. En La investigación cualitativa. México: Mc Graw Hill.
- Zabalza, M.A. (2002), La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas, Madrid, Narcea

TÚ ELIGES EL COLOR DE LAS MATEMÁTICAS. PROYECTO PARA ENSEÑAR MATEMÁTICAS EN UNA TELESECUNDARIA MULTIGRADO

Claudia Janet Caldera Treto
treto179@gmail.com

Carlos Valentín Córdova Serna
cordova.benmac@gmail.com

Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”

RESUMEN

Cuando se escucha la palabra creatividad en las prácticas educativas, se suele imaginar una gama extensa de material didáctico, juegos, interacción entre los estudiantes y manipulación de objetos en un contexto natural, sin embargo, esa creatividad tiene un proceso interno relacionado con la habilidad de pensar.

Con el objetivo de desarrollar las prácticas docentes relacionadas con la enseñanza de las matemáticas en una telesecundaria multigrado y de desarrollar aprendizajes significativos en los alumnos de

educación básica, se presentan los resultados preliminares de un proyecto de titulación de la Maestría en Educación de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, titulado “Tú eliges el color de las matemáticas”. Dicho proyecto de investigación cualitativa tiene como propósito ampliar el panorama y brindar otra alternativa para trabajar con la asignatura de matemáticas en el nivel de secundaria, utilizando la creatividad como principal herramienta.

PALABRAS CLAVE: **cognición, creatividad, matemáticas, enseñanza y aprendizaje.**

INTRODUCCIÓN

¿Será posible que exista una clave secreta para enseñar matemáticas? Esta interrogante puede causar controversia en todos aquellos que se dedican a la investigación y a la reflexión sobre la didáctica de las matemáticas. Enseñar esta asignatura se ha vuelto un reto para los docentes de todos los niveles educativos, ya que, aunado a los aprendizajes esperados, se pretende que los estudiantes

desarrollen diferentes competencias y habilidades del pensamiento, mismas que deberán demostrar en su vida cotidiana.

Los docentes en la actualidad se enfrentan a muchos retos, y en algunas ocasiones esos retos se encuentran en las actitudes de los mismos estudiantes con respecto a las actividades escolares. Basta con dar un breve paseo por las instituciones educativas y prestar oído a las opiniones de los profesores; es común escuchar a los docentes mencionar que sus alumnos son dependientes, que tienen poca iniciativa, que tienen poca comprensión lectora, que tienen problemas en el cálculo matemático y que no pueden resolver una situación problemática de forma autónoma e independiente. Dichas opiniones se ven fortalecidas al revisar los resultados de estudios, investigaciones o inclusive pruebas estandarizadas como el examen PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), donde México regularmente sale por debajo de los estándares en las áreas de matemáticas y español. Como ejemplo se puede tomar la evaluación hecha por este Programa en el año 2005, misma que concluyó que el 57% de los estudiantes tenía un conocimiento insuficiente en matemáticas y un 42% en lectura (PISA, 2006).

Las problemáticas identificadas con respecto a la enseñanza de una disciplina, en este caso de las matemáticas, pueden ser vistas de lo macro a lo micro, es decir, desde un panorama global que incluya a todo el Sistema Educativo, hasta uno áulico en donde se analicen las prácticas de enseñanza de los profesores y las técnicas de estudio y de acceso a la información de los estudiantes. Como punto de partida se pueden plasmar algunos cuestionamientos que entrelazaran la importancia de las matemáticas, su enseñanza y su aprendizaje: ¿cómo enseñar matemáticas?, ¿qué se espera lograr con la enseñanza de matemáticas en educación básica?, ¿qué relación tienen los propósitos de la asignatura con los procesos cognitivos y las áreas del pensamiento?, ¿cuál es el impacto de la asignatura en la vida social y personal de cada uno de los estudiantes?

Buscando dar respuesta a estas y otras interrogantes, se presenta el siguiente proyecto de investigación, llevado a cabo con estudiantes de una escuela telesecundaria multigrado de una comunidad rural del municipio de Monte Escobedo, en el estado de Zacatecas. Este proyecto de corte cualitativo denominado “Tú eliges el color de las Matemáticas” tiene el propósito de ampliar el panorama y brindar otra alternativa para trabajar con la asignatura de matemáticas en el nivel de secundaria, en lo cual se buscó la creatividad en el diseño de actividades, de tal forma que se pueda enriquecer la perspectiva sobre las diferentes rutas en que se puede abordar dicha clase, siendo este proyecto un trampolín para el diseño de actividades posteriores. Cabe resaltar que la presente investigación

forma parte de un proyecto de titulación de la Maestría en Educación en la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, de Zacatecas, México.

La pregunta central de investigación, y de la cual se han desprendido otras que por razones de espacio no abordaremos en este escrito, es la siguiente: ¿cuáles son las estrategias propias para el desarrollo del pensamiento creativo que ayudan a mejorar el desempeño de los estudiantes de telesecundaria en la asignatura de matemáticas?

JUSTIFICACIÓN

El trabajo en una escuela multigrado implica, como su nombre lo dice, mucho empeño y esfuerzo por realizar las actividades. Son las diversas formas de pensar las que han traído a la luz esa tarea imposible que parecen ejercer los docentes que imparten los tres grados de educación secundaria al mismo tiempo, sin embargo, ello no es tan complejo como parece, porque más que concentrarnos en las dificultades, podemos fijarnos en las ventajas y ver a esas “dificultades” como los retos a trabajar.

En el enfoque constructivista y sociocultural, Vigotsky menciona algunas ideas sobre cómo es que los seres humanos aprenden a través de la socialización e interacción con el otro. Este proyecto se sustenta en parte en esa interacción, ya que no se pretende ver los tres grados de educación secundaria como grupos independientes, sino como seres que pueden sacar un producto en común, así como un aprendizaje colaborativo e individual. “La educación intercultural va a poner en contacto la diversidad cultural, aceptando al otro como una realidad portadora de valores, pensamientos y emociones y recordando que no hay pensamiento que no sienta y sentimiento que no piense lo suyo” (Sáez, 2006, pp. 859-881). Haciendo alusión a este último punto se puede mencionar que en el desarrollo de este proyecto los estudiantes no trabajarán por grado; la metodología consiste en identificar el enfoque de la asignatura, las competencias a desarrollar y los aprendizajes esperados expuestos en el desarrollo de las habilidades del pensamiento, y de esta manera proponer actividades para que los estudiantes de los tres grados trabajen en conjunto.

¿Cuántas veces no se ha escuchado que los estudiantes abordan un tema y al poco tiempo lo olvidan? Estas actividades tienen como propósito reforzar un conocimiento que los estudiantes ya adquirieron; lo que se pretende es recordar a través de actividades lúdicas aquello que pudieron aprender con anterioridad y motivarlos a que lo utilicen haciendo uso de situaciones problemáticas, a trabajar de manera colaborativa.

Los beneficios que se tienen planeados para aportar al desarrollo integral de los adolescentes consisten en:

- Consolidar conocimientos básicos en la asignatura de matemáticas.
- Ampliar su concentración y dedicación al realizar un trabajo.
- Motivar la construcción del propio aprendizaje.
- Concientizar acerca del nivel matemático con el que se cuenta.
- Consolidar la comunicación y el trabajo colaborativo.

Los beneficios que se tienen planeados para aportar al desarrollo integral de los maestros consisten en:

- Las actividades pudieran ser un referente de evaluación parcial o general.
- Son ejercicios que permiten captar la atención de los estudiantes.
- Mantienen al grupo en orden y en colaboración.
- Al realizar el diseño de este tipo de actividades lo obliga a ampliar sus habilidades del pensamiento creativo.
- Lo saca de la rutina y lo invita a innovar.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

“La matemática es un lenguaje con el cual la humanidad manifiesta un ligero entendimiento de cómo se expresa la madre naturaleza y es un importante medio para entender todo lo que nos rodea” (Brito, 2018, pp. 1-2). Si se pone énfasis en esta cita, se puede entender que las matemáticas van más allá de saber ejecutar operaciones o utilizar el lenguaje apropiado para esta asignatura. Las matemáticas están directamente relacionadas con la activación de procesos cognitivos. Según Llinás (2004) citado en Zapata (2009), “la función del cerebro en términos generales es generar la cognición y la emoción humana, a partir del registro sensorial del mundo externo y lograr así una representación interna (pp.106-119)”. A partir de ello, entendemos a la cognición como a la capacidad que tienen los seres humanos para percibir y procesar información a través de sus sentidos, acciones que biológicamente se atribuyen a la función que realiza el sistema nervioso.

El aprendizaje es un proceso cognitivo, emocional y físico cuya catarsis se encuentra en la interiorización de una persona. En este camino del aprendizaje se puede decir que tanto la educación como la enseñanza van más allá del hecho de poder cubrir un estereotipo social, es decir, de cumplir con algo que ya está establecido, ya que, si bien la enseñanza y educación tienen parámetros específicos, ello no quiere decir que sea una receta mágica para lograr formar al ciudadano perfecto. La institución educativa tiene una función social, misma que radica en formar ciudadanos críticos y activos en una sociedad, pero ¿qué tiene que hacer un maestro para contribuir con ello? Aquí entra uno de los principales retos de cualquier profesor, hacer que lo aprendido en la escuela tenga una función positiva también fuera de ella, a pesar de las problemáticas sociales actuales.

En el párrafo anterior, queremos enfatizar la importancia del contexto externo en el aprendizaje y las actitudes de los estudiantes, elemento importante al que hoy día se enfrentan los docentes, porque ello forma parte de las acciones cotidianas y de las perspectivas que puede llegar a tener un profesor, es decir, qué tan relevante puede ser la enseñanza de las matemáticas para los estudiantes, si algunos de ellos tienen que enfrentarse a problemáticas externas de mayor importancia que pudieran rebasar la necesidad de estudiar dentro del salón de clases. Es aquí donde entra la relación que hay entre las áreas del pensamiento, las matemáticas y su repercusión.

Cada día, en cada salón de clases, es como si se abriera una caja de regalo, es inspirador sí, pero nunca se sabe si lo que hay dentro tendrá un verdadero uso. En el perfil de egreso de educación básica (SEP, 2011) o inclusive en el modelo de educación obligatoria (SEP, 2018) se enlistan aquellas habilidades que el alumno debería de poseer al culminar sus estudios en cierto nivel educativo, mismas que están encaminadas a explorar y propiciar las áreas del pensamiento. Con respecto al pensamiento matemático, el Plan de Estudios 2011 para Educación básica señala que el estudiante, al egresar:

Argumenta y razona al analizar situaciones; identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Asimismo, considera y valora los puntos de vista, los razonamientos y las evidencias proporcionadas por otros y, por ende, es capaz de modificar o enriquecer los propios. Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes (SEP, 2011, p. 39).

Al respecto, el segundo ámbito del Modelo de Educación Obligatoria señala que el estudiante, al terminar la secundaria, “amplía su conocimiento de técnicas y conceptos matemáticos para plantear y resolver problemas con distinto grado de complejidad, así como para modelar y analizar situaciones. Valora las cualidades del pensamiento matemático (SEP, 2018, 1-216). Así pues, son claros los objetivos

que persigue el Sistema Educativo en cuanto al aprendizaje de las matemáticas en Educación Básica, pero la pregunta es ¿cómo hacerlo?

“Las matemáticas, como una expansión de la mente humana, reflejan la voluntad activa, la razón contemplativa y el deseo de perfección estética. Sus elementos básicos son: lógica e intuición, análisis y construcción, generalidad y particularidad” (Courant & Robbins, 1979, pp.1-50).

Al retomar este punto, se puede decir que enseñar matemáticas no significa que los alumnos memoricen conceptos, sino que desarrollen habilidades propias del pensamiento que les permitan desenvolverse favorablemente en la sociedad, establecer estrategias claras de solución a los problemas que se les presenten, tener habilidades de cálculo mental, entre otras. Los alumnos deberían de ser encaminados en ese proceso porque no sólo se busca cumplir de forma burocrática con aquellos términos que enmarca un perfil de egreso, sino que con las estrategias propuestas por los profesores, ayudar a los alumnos a pensar y por ende, a aprender.

Así pues, partiendo del paradigma constructivista, nos sumamos a la propuesta de que la enseñanza de las matemáticas sea a través de dinámicas y actividades lúdicas, de tal forma que esta sea más práctica para los estudiantes y ellos, entre sí, puedan interactuar en mayor medida y construir aprendizajes en conjunto. Proponemos desarrollar habilidades del pensamiento creativo, no sólo en los aprendices, sino en los profesores, en sus actividades, estrategias, relaciones y estancias de deliberación académica. Concordamos con la postura de Fröebel (1929) citado en Rodríguez (2010), quien menciona que “los juegos se centran en los pilares principales: el desarrollo de la personalidad, la formación educativa en las diferentes áreas del currículo, el desarrollo social, psicológico, sensorio, motriz y cognitivo del niño (pp.130-141)”. Asumimos la postura de que los juegos y estrategias planteadas deben sobrepasar la línea de la diversión o de simplemente buscar que se tenga la atención de los estudiantes, sino que dichas actividades sean el pretexto para que el alumno se adentre a las áreas del pensamiento. El juego no es el fin, es el medio para lograr un aprendizaje.

El pensamiento creativo pretende desarrollar actitudes como la iniciativa y la inventiva, habilidades que contribuyen a formar alumnos con actitudes sobresalientes fuera de la escuela. Consideramos pues, que, si como profesores enfocamos nuestras actividades al desarrollo del pensamiento creativo, por añadidura se desarrollan otras áreas, como la comprensión lectora y el cálculo mental. Partimos del supuesto de que, si utilizamos la observación y el análisis en cada una de las situaciones planteadas a nuestros estudiantes, se intenta apostar por el que cada proceso de resolución sea diferente, que cada alumno piense y haga uso de su identidad en todos los sentidos. Bean (1992) citando en Moromizato

(2007) menciona que “si [los docentes] ponen en marcha estrategias para el desarrollo del pensamiento creativo, entonces la creatividad sería el producto presente en la autoestima, autoconfianza, mayor cantidad de ideas, libertad de expresar ideas, alto nivel de tolerancia a la frustración, liderazgo, así como trabajar la responsabilidad y tener límites más claros (pp. 311- 321)”. De acuerdo a lo anterior se puede decir que el trabajar y poner en marcha estrategias encaminadas a un pensamiento creativo, no sólo tendrá beneficios cognitivos sino también sociales y afectivos.

METODOLOGÍA

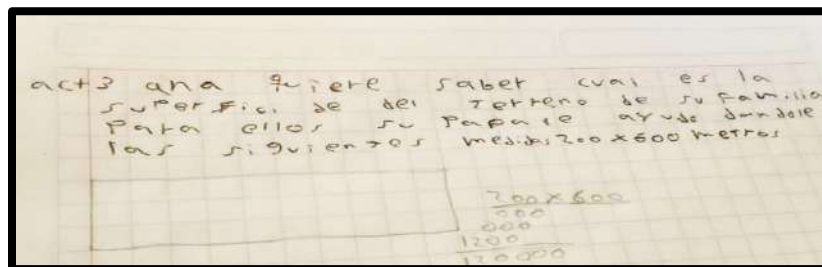
Tú eliges el color de las matemáticas

Para llevar a cabo el proyecto, comenzamos por hacer una entrevista no estructurada a 15 docentes frente a grupo de Telesecundaria sobre la enseñanza de las matemáticas. Como resultado obtuvimos que el 100% de los entrevistados considera como “problema” el impartir dicha asignatura, y al preguntarles el porqué de sus respuestas el 27% de ellos lo relaciona con las estrategias que se utilizan para que los alumnos desarrollen y manifiesten conocimientos en dicha asignatura, el 20% con los materiales para la enseñanza, que considera insuficientes y el 53% restante con el desinterés de los estudiantes por la disciplina. Por otro lado, se aplicó también una entrevista a los estudiantes de la escuela telesecundaria “Guadalupe Victoria”, en la que, entre otras cuestiones, se preguntó lo siguiente: ¿qué es lo primero que haces cuando tienes que resolver una situación matemática? Los resultados arrojaron que el 60% de los estudiantes comienza a hacer operaciones matemáticas (sin entender de todo el problema), el 33% pide ayuda, porque sabe que no podrá resolverlo por sí solo, y sólo el 7% manifiesta leer el problema varias veces para encontrar un proceso de resolución. Si se retoman los datos anteriores, se puede contemplar cómo es que los estudiantes cierran su mente cuando tienen una situación problemática frente a ellos y, en el caso de la asignatura de matemáticas, éstos se cierran al sólo realizar operaciones sin sentido, en la espera de encontrar un resultado por casualidad; es interesante también conocer las percepciones que tiene el profesorado acerca de la enseñanza de las matemáticas y de los factores que influyen para su éxito o fracaso.

Continuando con el proceso, se pretendió indagar en el desempeño que mostraban los estudiantes a la hora de enfrentarse a una situación problemática. Para ello se les puso una situación a los estudiantes. En la actividad se les planteó a los estudiantes el siguiente problema: Ana quiere saber cuál es la superficie del terreno de su familia, para ello su papá la ayudó dándole las siguientes medidas 200 metros por 600 metros.

La respuesta de los estudiantes fue bastante diversificada. Dos de ellos realizaron una multiplicación de 200 metros por 600 metros tal y como se muestra en la imagen.

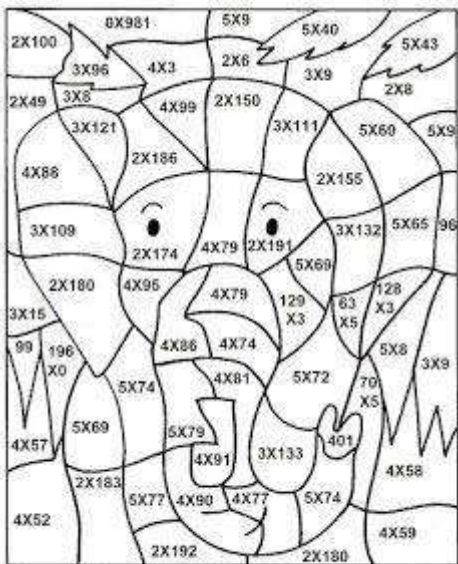
Imagen 1. Resolución de problema matemático



Como puede observarse, los estudiantes pretenden realizar un gráfico para representar el terreno, y realizan la operación matemática. Al preguntarles la justificación de su proceso de resolución, ninguno de los alumnos es capaz de hacerlo ni argumentarlo. Los estudiantes no pueden explicitar sus procesos de resolución, y cuando se les cuestiona acerca de los procedimientos, rápidamente comentan que están mal e intentan borrar lo realizado, aunque las operaciones sean correctas.

Al analizar los resultados de las entrevistas con estudiantes y profesores y los resultados en los ejercicios matemáticos, se procedió a construir una secuencia didáctica de 40 sesiones, basadas en la teoría de las situaciones didácticas de Guy Brousseau (2007) y en estrategias para el desarrollo del pensamiento creativo. En dicha secuencia, al ser diseñada para una escuela multigrado, se abordan los contenidos de todo el currículo de matemáticas para educación secundaria para que los estudiantes, de manera colaborativa, trabajen sin distinción de grados. Por razones de espacio, mostraremos dos de las cuarenta sesiones planeadas para la realización del proyecto:

Datos generales	<p>Asignatura: Matemáticas.</p> <p>Enfoque: Resolución de secuencias de situaciones problemáticas.</p> <p>Aprendizaje esperado: Resuelve multiplicaciones con números enteros y decimales.</p> <p>Eje del modelo de educación obligatoria: Número, Algebra y Variación.</p>
------------------------	---

	Eje del plan de estudios 2011: sentido numérico y pensamiento algebraico.
Inicio	Los alumnos saldrán del salón de clases y harán una fila para ir brincando la cuerda. El docente dirá un número y los alumnos deberán tener en su mente los múltiplos del mismo. Cada que pase un estudiante dará el número de saltos equivalente al turno que le tocó. Por ejemplo, si un estudiante es el numero 5 entonces deberá de dar 5 saltos. La variante consiste en lo siguiente: si el docente dijo el número 6, por ejemplo, entonces a aquellos estudiantes que les toquen múltiplos de 6 no darán los saltos, simplemente pasarán la cuerda corriendo.
Desarrollo	<p>Instrucciones: Resuelve las multiplicaciones y colorea al elefante:</p>  <p>AZUL 0 AL 199 VERDE 200 AL 299 GRIS 300 AL 399 ROSA 400 AL 499</p> <p>(Imagen tomada de https://www.pinterest.com.mx/costanzapolloni/)</p>
Cierre	Se revisara el trabajo de forma general con la participación de cada uno de los estudiantes.

Inicio	<p>Como actividad de inicio se jugará “Multiplicando ando”. La actividad consiste en colocar a los estudiantes en círculo. Cada uno de los estudiantes colocara una de sus manos encima y otra debajo de los compañeros que tiene a su costado (como si fueran a jugar “manitas calientes”) posteriormente el docente dirá un número y los estudiantes deberán ir dando una palmada por turnos a su compañero con los múltiplos de ese número.</p>
---------------	--

Desarrollo	Instrucciones: resuelve las siguientes operaciones y encuentra el resultado. La multiplicación y el resultado deberás de colorearlo del mismo color.			
	159.6 x 6	111.5	13.4 x 9	156.8
	182.4	45.6 x 4	608.4	22.4 x 7
	49	957	24.5 x 2	120.6
	22.3 x 5	111.6	12.4 x 9	67.6 x 9
Cierre	Los alumnos intercambiaran su cuaderno y se revisaran entre ellos. Después de forma general se podrán encontrar las posibles dudas que pudieron haber surgido.			

RESULTADOS PRELIMINARES

El proyecto se está llevando a cabo en este ciclo escolar. Los resultados al parecer han sido favorables, debido a que se han cambiado un poco las estructuras dentro del salón de clases. Como ya se ha mencionado, por medio de actividades lúdicas se busca que los estudiantes mejoren en sus habilidades para plantear y resolver problemas de manera autónoma, mejoren en el cálculo mental y desarrollen creatividad para el manejo de situaciones.

Los resultados vistos hasta el momento son, que los estudiantes:

- Han mejorado de sobremanera sus habilidades de trabajo colaborativo. Al estar trabajando alumnos de los tres grados de educación secundaria en un mismo grupo, se han establecido tipos de tutorías, en los que los alumnos se apoyan para la resolución de situaciones.
- Desarrollo del cálculo mental. Los estudiantes son capaces de realizar operaciones matemáticas básicas sencillas en sus mentes. Un resultado anexo es que los estudiantes han comenzado a hacer “competencias” entre ellos de cálculo mental, sin que ésta sea una actividad propuesta por el docente.
- Comprensión de los planteamientos matemáticos y justificación de los procesos de resolución. En el desarrollo del taller, con respecto a las situaciones problemáticas, se pregunta constantemente a los estudiantes ¿qué problema se pretende resolver?, y se solicita que argumenten su respuesta. Al obtener un resultado, se solicita también

se justifique el proceso de resolución y por qué se eligió dicho proceso y no otro. Los estudiantes están siendo capaces de realizarlo cada vez de manera más explícita, incluso justificando también los algoritmos.

- Desarrollo del aprendizaje autónomo. Cuando los estudiantes no son capaces de justificar el proceso de resolución del problema o cuando no conocen algún algoritmo matemático, se les pide vayan a los libros o materiales y busquen ayudas en ellos. Durante el desarrollo del proyecto, los estudiantes están siendo capaces de buscar y localizar información que los apoye en la resolución de las situaciones planteadas, sin ayuda ni indicaciones del profesor.
- Desarrollo de la creatividad. Los estudiantes son capaces de plantear situaciones problemáticas sencillas y proponer diferentes estrategias para su solución.
- Desarrollo del lenguaje matemático. Los alumnos utilizan cada vez más lenguaje propio de las matemáticas, dejando de lado conceptos erróneos.
- Gusto por las matemáticas. Este resultado, aunque deseado, no estaba del todo previsto. Los estudiantes manifiestan tener un gusto por las matemáticas “ahora que se está trabajando de manera diferente, y no sólo con los libros o con puras explicaciones del profe (sic)” (testimonio de estudiante).
- Los alumnos se sienten motivados hacia el aprendizaje de la asignatura, aunque sigue habiendo situaciones que les parecen demasiado complejas y solicitan la intervención del profesor cuando no encuentran “ayudas” en los libros u otros materiales.

Para terminar, consideramos que un maestro debe de utilizar todas las competencias docentes que ha adquirido con ayuda de la experiencia y la teoría y manejarlas para el desarrollo de aprendizajes de sus alumnos; habilidades como la escucha, la observación, el análisis y la reflexión contribuyen al logro de los propósitos educativos. Todo esto, aunado a ciertas actitudes encaminadas a la motivación y dedicación para con sus estudiantes pueden contribuir a terminar con algunos de los problemas que el Sistema Educativo ha estado arrastrando a lo largo del tiempo.

Como docentes debemos ser ingeniosos, mantener los ojos abiertos con los avances tecnológicos, abrazando las nuevas oportunidades a medida que surgen, a la vez que se colabora con los demás y se construyen relaciones afectivas; debemos ser precursores en compartir ideas, inspirar y motivar. Un docente está en un lugar privilegiado donde se redefine constantemente y donde seguir aprendiendo debe ser su prioridad.

Cabe resaltar que los resultados mostrados son sólo acerca de las actitudes mostradas por los estudiantes. La investigación sigue su curso, analizando al término del ciclo escolar los aprendizajes logrados en lo procedimental y conceptual.

Concluimos con la siguiente cita:

“La matemática es una ciencia intensamente dinámica y cambiante: de manera rápida y hasta turbulenta en sus propios contenidos y aún en su propia concepción profunda, aunque de modo más lento” (De Guzmán, 2007, pp. 19-58).

REFERENCIAS

- Brito, D. (2018). Matemática como Ciencia del Saber. SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente, 1-2.
- Brousseau, G. (2007). Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas. Buenos Aires: Zorzal.
- Courant, R., & Robbins, H. (1979). ¿Qué es la matemática? Madrid: Aguilar, 1-50.
- De Guzmán, M. (2007). Enseñanza de las Ciencias y la Matemática. Revista Iberoamericana de Educación, 19-58.
- Moromizato, R. (2007). El desarrollo del Pensamiento Crítico Creativo desde los primeros años. El Ágora USB, 311-321.
- Rodríguez, M. (2010). La matemática: ciencia clave en el desarrollo integral de los estudiantes de educación inicial. Zona Próxima, 130-141.
- Sáez, R. (2006). La Educación Intercultural. Educación, 859-881.
- SEP (2011). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. México: Secretaría de Educación Pública, 1-92.
- SEP (2018). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. México: Secretaría de Educación Pública 1-216.
- Zapata, L. (2009). Evolución, cerebro y cognición. Psicología desde el Caribe, 106-119.

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL EN LAS AGENTES EDUCATIVAS EGRESADAS DE LA NORMAL FEDERALIZADA DEL ESTADO DE PUEBLA

Ramoncita Ramírez Meza

ramoncitameza@gmail.com

Mirna Martínez Solís

mirna.martinezs@gmail.com

Ana Eugenia Ruiz Camacho

ruizcamachoanaeugenia@gmail.com

Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla

RESUMEN

El presente trabajo fue planteado por el Cuerpo Académico “Innovación en el logro de los aprendizajes” con el fin de dar seguimiento a la Licenciatura en Educación Inicial (LEI), plan de estudios 2013. Esta licenciatura fue diseñada en el Estado de Puebla y se alineó a los planes reformados en 2012 de Educación Preescolar y Educación Primaria en los cuales destacan el enfoque por competencias.

Como docentes investigadoras es necesario conocer el impacto en el proceso formativo de las dos primeras cohortes generacionales 2013-2017 y 2014-2018 para conocer la consolidación de sus competencias docentes como Agentes Educativas en el rubro de identidad profesional. Se recuperaron

experiencias del curso Práctica Profesional del séptimo y octavo semestre, con relación a sus jornadas en comunidades del Estado de Puebla con el Programa de Educación Inicial no escolarizado del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y otros con el Modelo de Atención con enfoque Integral para la Educación Inicial en la modalidad escolarizada. Esta investigación es de corte cualitativo y utiliza el enfoque biográfico narrativo, ya que conduce al análisis de las percepciones de los sujetos a través de sus voces.

PALABRAS CLAVE: licenciatura en educación Inicial, identidad profesional, Agentes educativos, narrativa biográfica, formación docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los últimos años, en el contexto de la formación docente, el tema de la identidad se ha convertido en objeto de especial interés, esencialmente porque el devenir histórico en nuestro país es sometido a incesantes cambios que inciden de manera contundente en la forma de percibir la tarea docente y cómo se ven a sí mismos quienes eligen ser profesores.

Aunado a ello, los continuos cambios en las políticas educativas y la reforma educativa, hacen propicia la ocasión para que la identidad con la profesión docente tienda a reinstalarse en el imaginario de los sujetos que hoy se forman como docentes, dado que se encuentran mediatizados por un discurso identitario oficial que reta continuamente a situarse en el plano del debate, la confrontación y la innovación.

A lo largo de nuestra experiencia como docentes, hemos percibido que las expresiones y muestras de identidad con la profesión construidas por las estudiantes normalistas durante el proceso de formación, se han visto afectadas en los últimos años. Hasta hace aproximadamente dos décadas, la mayoría de los jóvenes que iniciaba estudios en la licenciatura proyectaban una imagen de sí mismos más centrada y estable, en relación con los referentes personales, el discurso, las prácticas pedagógicas profesionales y la estabilidad ofrecida por el contexto socio educativo. Estas situaciones ayudaban a configurar una identidad más coherente con las dimensiones de la cultura, organización escolar y con la carrera elegida. Hoy, en cambio, encontramos en nuestras aulas, estudiantes que muestran una identidad marcada por la inestabilidad e incertidumbre porque consideran su futuro profesional matizado por una realidad social cargada de mensajes contradictorios respecto a las pautas estatales que regulan el ejercicio de la docencia. A ello también se suman los cambios pedagógicos que constantemente suceden en las escuelas y exigen estar al día con las nuevas concepciones del ser docente, de los paradigmas de enseñanza y aprendizaje, de los modos cómo aprende el alumno de estos tiempos, entre otros aspectos, que sin duda alguna crean expectativas en los estudiantes, llevándolos a construir una identidad en continua transformación, descentrada de visiones y proyecciones tradicionales en la condición de ser profesor.

Los cursos que componen la malla curricular de la Licenciatura en Educación Inicial se integran en seis trayectos formativos, donde cada uno de ellos constituye una red de contenidos que le dan sentido de unidad a las disciplinas abordadas. Sin embargo, el trayecto formativo: práctica profesional, tiene un carácter integrador porque recupera y vincula los saberes adquiridos en los cursos de los diferentes trayectos hasta lograr la elaboración de proyectos de intervención en las salas o espacios de atención a los pequeños de 0 a 3 años, estos se ponen en práctica cada jornada las cuales van incrementándose semestre a semestre.

A partir del séptimo semestre las normalistas están periodos más largos en la práctica y algunas cambian de contexto y de modelo de atención, con la finalidad de dar seguimiento

a la consolidación de sus procesos formativos, se plantearon los siguientes cuestionamientos ¿Cómo las estudiantes de la Licenciatura en Educación Inicial han construido su identidad profesional?, ¿Cómo se refleja la identidad profesional en las estudiantes?

Al finalizar el sexto semestre las estudiantes se enfrentan a la inseguridad y dudas con relación a la práctica profesional y servicio social, como lo hemos encontrado en estudios anteriores (Ramírez, Ruiz, 2015). De ahí, nuestro interés por indagar desde la vivencia de los sujetos, el proceso seguido para la construcción de su identidad profesional, tomando en cuenta la preponderancia del ámbito sociocultural.

MARCO TEÓRICO

Morin (2001) habla de la identidad como un proceso dual, en el cual hay que enseñar al sujeto a reconocerse a sí mismo y permitirle que reconozca la diversidad inherente a todo aquello que es humano. Conciencia de sí y diversidad del otro, son esenciales para que el sujeto asuma su condición de ciudadano planetario. Por su parte, Fernández (2006, p. 102), señala que la identidad “es un proceso continuo de construcción de sentido al sí-mismo atendiendo a un atributo cultural –o a un conjunto relacionado de atributos culturales– al que se da prioridad sobre el resto de fuentes de sentido”.

El perfil de egreso constituye el elemento referencial y guía para la formación docente inicial, puesto que en él se expresan las competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término de su licenciatura. Es decir, el desempeño de las estudiantes, tendrá que ver con las actividades y prácticas realizadas en cada institución, porque todos los rasgos del perfil están estrechamente relacionados, se promueven articuladamente y no corresponden de manera exclusiva a un solo curso o actividad específica. La profesión y el trabajo forman parte importante de la vida de las personas porque además de convertirse en el principal modo de mantenerse económicamente, se adopta como carrera de vida, son factores de identidad individual y social. La profesión aporta prestigio social y realización personal.

Realizar el mismo trabajo crea intereses intelectuales, sociales y económicos comunes. De aquí la necesidad de facilitar a nuestras estudiantes su participación en foros, talleres, viajes de estudio, conferencias y congresos donde conocieron el trabajo de los profesionales de larga trayectoria y con aprendizaje práctico recordarles el sentido de la profesión.

La literatura contemporánea describe una serie de características muy variadas y a veces contradictorias de lo que se consideran las cualidades que debe tener un docente. Algunas refieren al conocimiento y los valores que maestros y profesores deben poseer para desarrollar en los alumnos, a lo que se agrega el manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos, las competencias comunicacionales que les permitan

interactuar con alumnos, padres, colegas; el dominio de técnicas relacionadas con los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, las competencias para la investigación y la reflexión acerca de sus prácticas. En el caso de las agentes educativas se requiere de la didáctica de la ternura que brinde un sostenimiento seguro que permita a los niños y niñas de 0 a 3 años fortalecer su aparato psíquico.

Si bien, la Educación Inicial, no es un nivel educativo obligatorio como lo es la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), esta requiere de su reconocimiento e importancia, porque las investigaciones en neurociencias, así como diversos estudios en economía y sociología señalan las ventajas de la intervención oportuna desde el embarazo de las madres y los primeros años de vida de los infantes para brindar mayores oportunidades de aprendizaje y desarrollo de los niños.

“A través de tus ojos, el bebé o el niño pequeño mira el mundo y viceversa intentemos mirar lo que ellos miran, intentemos imaginar lo que ellos imaginan y lo que descubren.” (SEP, 2017, p. 181)

METODOLOGÍA

Dado que se asume la identidad profesional como una vivencia socialmente construida y personalmente recreada con significados, sentidos e intencionalidad propios, nos pareció adecuado para la recolección de datos el uso de estrategias cualitativas que, a la vez, pudieran ser contextualizadas, así como permitirnos explorar dinámicas de situaciones concretas a través de la percepción y relatos que realizan los protagonistas.

En la investigación cualitativa, la narrativa es contextual y específica, por tanto, pertinente para recrear los modos de pensar de una comunidad en particular, ya que evoca el pasado, el presente y se proyecta hacia el futuro. En tal sentido, se justifica lo biográfico narrativo porque contar la historia de cada uno implica un proceso reflexivo y de autoconocimiento, instancias relevantes en la construcción de la identidad, máxime en la coyuntura actual de crisis identitaria cuando se hace necesario dar un nuevo sentido a las condiciones de trabajo y a la reconstrucción de la identidad docente.

Liston y Zeichner (1993) proponen el elemento biográfico en la construcción de identidad como una estrategia que sirve para ayudar a los estudiantes a examinar los supuestos subyacentes y las influencias que tiene el hecho de constituirse como docentes. Bolívar, Domingo y Fernández (2001), denominan a esta metodología enfoque biográfico-narrativo y puntualizan que se inscribe en la perspectiva hermenéutica, por cuanto permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción, a la vez que estimula a contar las vivencias e interpretar hechos y acciones a la luz de las historias de los sujetos que narran. En el marco de la experiencia desarrollada se utilizaron como instrumentos de recolección de información los relatos autobiográficos,

informes de jornada y diarios de prácticas, que intentaron entrelazar y articular la historia personal de dos grupos de estudiantes de la Licenciatura en Educación Inicial. La intervención en sus vidas las llevó a pensar y pensarse, pero especialmente las ha ayudado a colocarse como sujetos biográficos y no tanto, como sujetos académicos centrados sólo en el aprendizaje de contenidos disciplinares.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Conscientes de la rigurosidad que caracteriza al análisis de los datos cualitativos se decidió seguir un procedimiento que facilitara encontrar nodos o temáticas reiterativas sobre las cuales pudiera entenderse cómo se construye la identidad profesional de las Agentes Educativas. Durante las jornadas de práctica, las estudiantes enfrentan problemas de la vida real laboral que deben resolver o solucionar sobre la marcha, por lo que se requiere de un acompañamiento del docente de la Normal y del agente educativo que tenga la experiencia para orientarlas en la toma de decisiones.

Por esto, una de las acciones que tiene mayor peso en la formación docente de nuestras estudiantes es la reflexión de la práctica, donde ponen de manifiesto sus conocimientos, habilidades y actitudes, ya que es fundamental en la formación de maestros, puesto que integra las diversas teorías evolutivas: sociológicas, psicológicas y pedagógicas con la práctica, permitiendo que las futuras agentes educativas se concienticen de su actuar y mejoren progresivamente sus competencias docentes.

Para proceder a ordenar, comparar, contrastar y establecer relaciones y teorizar respecto al fenómeno estudiado (Miles y Huberman, 1994), se utilizó la letra “I” para indicar que la información fue extraída del informe y después va acompañado de la inicial del nombre de la estudiante. También se utilizó la letra “R” para indicar que la información pertenece al relato autobiográfico y la “D” para el diario.

RESULTADOS

Se eligieron a 3 estudiantes de cada generación 2013-2017 y 2014-2018 de la Licenciatura en Educación Inicial que realizaron sus prácticas profesionales en CONAFE (Modalidad no Escolarizada) y en los CENDI (Modalidad escolarizada).

Cohorte generacional 2013-2017.

Aquí se rescata lo expresado por las estudiantes en su diario e informes de práctica, donde se evidencia la inclinación hacia la docencia fundamentada en las experiencias de

vida, entre ellas, el amor por los niños y la concepción de la docencia como una carrera comprometida con la formación de las personas.

A pesar de que la Resurrección está a unos 40 min de la capital de Puebla se muestran ideologías que lo hace ver como una población marginada, ya que a la población se le prohíbe hacer muchas cosas como estudiar la universidad, casarse con la persona que ellos elijan o salirse a vivir a otro lado, a pesar de esto existen personas que quieren superarse es por ello que algunas madres de familia buscaron el apoyo de CONAFE para apoyar a su hijos en su desarrollo y dar un paso adelante en su población e igual se buscan programas de apoyo para que puedan terminar sus estudios dentro de sus posibilidades.(D/B)

Una de las dificultades y retos que se encontraron fue en las inscripciones de los niños, que se llevó a cabo en la explanada de San José Chiapa; donde comunidades cercanas podían inscribir a sus hijos en los diferentes niveles. Durante esos tres días se observó que muchos padres de familia desconocen el trabajo y objetivo de la Educación Inicial, confundiéndola con guardería. (D/M)
Es un sueño que siempre tuve. Desde muy niña jugaba y soñaba con llegar a realizar ese sueño y además los niños son mi adoración, me gustan mucho, y pienso que el que escoja esta carrera debe sentir mucho cariño hacia ellos, ya que son prácticamente como el eje de esa profesión. (I/H)

Mis retos para desempeñarme como Agente educativa son tener los conocimientos y las habilidades necesarias para desarrollar el potencial de cada uno de los niños apoyándolos a que tengan un desarrollo integral óptimo dentro este ciclo operativo en CONAFE... (I/B)

Ser agente educativo implica una tarea muy difícil de llevar a cabo, pues está involucrado en la atención integral de niños y niñas menores; ya que la sociedad demanda a personas capaces de despertar en el infante la curiosidad por aprender cada día más. (I/M)

Los aspectos más relevantes encontrados en los relatos autobiográficos, evidenciaron la identidad profesional docente de las Agentes Educativas, mediante la cual se reconocen como miembros de un colectivo aceptado socialmente. Sin embargo, están conscientes de que el proceso de identificación no surge automáticamente como resultado sólo del ingreso a la carrera, incluso, en muchos casos no figura como la razón fundamental para su elección, sino que es un proceso individual y colectivo que se va construyendo.

Realmente me incliné por una de las carreras que considero causan un impacto social humano “Educación y Medicina”, escogí la educación, una carrera que llena mis expectativas, que exige la preparación constante y la entrega desinteresada cuando se hace por vocación, aunque también puede ser una carrera donde se entrega mucho y en ocasiones se recibe poco, pero considerando que son riesgos y experiencias que se pueden vivenciar en cualquier profesión, pienso que puede llegar a ser muy gratificante y estimulante para el crecimiento

personal, porque eres parte de muchas vidas y asumes la responsabilidad de canalizar y guiar el potencial de esos pequeños individuos. (R/M).

Uno cuando entra a la carrera de Educación Inicial, cree que se identifica con ella porque le gustan los niños, pero después se da cuenta que eso es algo serio que necesita tiempo. (R/H).

Elegí ser docente o la carrera de Educación Inicial, porque me gusta compartir con los niños y sobre todo enseñarles muchas cosas, pues desde que estaba en el bachillerato, los niños que vivían cerca de mi casa, así como también mis hermanos, iban a pedirme que los ayudara hacer las tareas o trabajos y yo los ayudaba con gusto, de ahí surgió mi inclinación hacia esta carrera. (R/B)

Las Agentes educativas de la ENSFEP reafirman y consolidan su identidad, en la realización de sus prácticas profesionales reconociendo su labor, como lo manifiestan los siguientes comentarios:

En mi formación como docente, es muy importante tomar en cuenta las experiencias de las jornadas de observación, ayudantía e intervención pedagógica y las actualmente realizadas en el programa de Educación Inicial no escolarizado del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) para ofrecer un mejor servicio a los beneficiarios. (R/B)

Dentro de las fortalezas desarrolladas en cada jornada de intervención fue perder el miedo a la interacción con los niños, ya que anteriormente tenía pánico pues no sabía cuál sería su reacción, el dominio de canciones y bailes es algo que también he aprendido hacer de una manera divertida, perdiendo por completo la vergüenza, el dominio de grupo es algo que también se me ha facilitado, pues he comprobado de a través de la voz y la forma en como lo haces, cambian las cosas; el contacto con los pequeños es algo fascinante, ellos demuestra sus necesidades y como agente educativa tenemos que atenderlas, este también es un aspecto de fortaleza, la comunicación con la maestra encargada del área fue muy enriquecedor para el mejoramiento de las prácticas educativas, ambas proponían ideas para llevar a cabo día a día intervenciones innovadores para niños y niñas con la finalidad de desarrollar capacidades y habilidades en cada uno de ellos. (I/M)

Dentro de mi formación como normalista asistí a las diferentes estancias que brindan atención a la edad inicial que me permitió un mejor desenvolvimiento, reconociendo la importancia social para desarrollar una profesión docente con ética" (I/H).

Cohorte generacional 2014-2018

La construcción de la trayectoria personal y estudiantil de las Agentes educativas de la segunda generación constituye un referente importante para este comparativo. Debido a que cada estudiante determina visiones e ideales sobre el ejercicio de la docencia.

A continuación, se enuncian las opiniones vertidas por nuestras estudiantes con respecto a la adquisición de su identidad y el desarrollo de competencias para el ejercicio docente e incluso para trabajar con niños de otros niveles educativos distintos al de su formación inicial:

Somos individuos que vivimos para el futuro, y esto se ve reflejado en la formación docente, tomando en cuenta el apoyo y los conocimientos que me han brindado los docentes de esta Institución, como son, cursos, talleres, conferencias, que me han ayudado en mi crecimiento profesional, el servicio social que me ha vuelto más sensible y observadora por el contexto en que me encuentro ubicada. (R/AK)

Mi reto más grande ha sido adaptarme a trabajar con niños de otro nivel educativo en el caso fue preescolar, es importante saber que no se trabaja con el mismo modelo ni de la misma forma, fue un reto al principio difícil, pero gracias a eso entendí un poco de lo que es trabajar en preescolar. (R/BS)

Ha sido una experiencia satisfactoria en donde he podido notar mis fortalezas y debilidades para poder trabajar ya como un Agente Educativo en un contexto diferente a lo que era ir a jornada a un Centro de Desarrollo Infantil (CENDI). (R/DC)

Las siguientes líneas ponen de manifiesto cómo lograron involucrarse con la comunidad y los padres de familia:

El trabajo que se ha realizado dentro de las sesiones de CONAFE en la comunidad de Santa María Tonantzintla en donde las madres que acuden son muy jóvenes, se cuenta con el apoyo del centro de salud en donde se les invita a las madres, a que acudan para que sus niños tengan un mejor desarrollo. (I/DC)

Dentro de las comunidades es un trabajo en donde los padres de familia, cuidadores y la comunidad tienen un papel importante, se ha implementado lo que es gestionar con las autoridades de la comunidad, organizar ferias educativas para invitar a la comunidad, detectar cuales son los indicadores culturales. (I/BS)

En cuanto a lo que nuestras estudiantes analizan en sus diarios de práctica rescatamos lo siguiente:

El apoyo a las mamás embarazadas, padres de familia y/o cuidadores, como lo hace CONAFE aporta la participación y gestión a la comunidad a favor de la primera infancia y como promotora asumo la responsabilidad para reflexionar sobre las prácticas de crianza de cada uno de los integrantes. De esta manera podremos modificar, observar y analizar qué práctica es la más adecuada para la formación de estos nuevos pequeños. (D/AK)

Sé que cada niño es diferente y que si queremos ayudarlo debemos evaluar desde el primer momento para no perder detalle de las necesidades y logros que el niño pueda tener.

El asistir a cada una de nuestras prácticas nos ayuda a obtener conocimientos prácticos que estando en la escuela no tenemos. (D/BS)

La experiencia que se ha tenido es el cómo llegar a entablar un diálogo con padres de familia, tomando en cuenta un lenguaje apropiado, el brindar un ambiente de respeto y confianza, para que las madres sigan acudiendo a las sesiones, el sensibilizar a la comunidad y a las autoridades sobre lo que es el programa de CONAFE, que ellos conozcan el trabajo que se realiza e inviten y apoyen el programa para mejora de la comunidad. (D/DC)

Nuestras agentes educativas valoran de forma positiva la adquisición de competencias generales marcadas en el plan de estudios de la licenciatura, así como su identidad profesional tanto antes como después de la realización de sus jornadas de intervención.

CONCLUSIONES

Introducirse en las percepciones y pensamientos de las Agentes Educativas nos permitió conocer e interpretar las experiencias de vida y formativas de las estudiantes desde el ingreso a la Licenciatura hasta el término de la misma. Además de valorar si hay similitudes o diferencias entre las dos primeras generaciones.

En virtud de ello, puede concluirse que los instrumentos de carácter autobiográfico son pertinentes para el estudio de las percepciones y pensamientos de las estudiantes porque permiten interpretar desde sus propios marcos de referencia, cuánto se alejan o se acercan a la construcción de su identidad profesional docente.

Es necesario puntualizar que, a pesar de los encuentros y desencuentros puestos de manifiesto a través de los instrumentos biográficos, hemos podido encontrar que los estudiantes también movilizan algunas estrategias identitarias con el fin de acercarse más a la profesión. Una de ellas se refiere a la afirmación y búsqueda, mediante la cual las estudiantes ratifican su sentido de compromiso con la carrera y manifiestan su disposición a constituirse como profesionales plenamente identificadas con la atención a niños y niñas de 0 a 3 años, porque es en este periodo cuando los pequeños desarrollan la subjetividad y se plantean la forma en la que perciben el mundo, por ello los docentes que los atienden deben conocer la importancia de su papel como adultos responsables y las repercusiones que tiene la indiferencia, desatención, rompimiento e inexistencia de vínculos afectivos en esta etapa.

Por último cabe señalar que la Educación Inicial no está constituida como parte de la educación obligatoria y actualmente no se tienen las condiciones para participar en un examen de oposición específico, nuestras egresadas afrontan este reto con el examen para preescolar, logrando la idoneidad, pero no hay las plazas suficientes para insertarse en este nivel laboral, así la mayoría se encuentra ejerciendo en instituciones particulares y otras en públicas, pero felices de estar cumpliendo su labor como agentes educativas.

REFERENCIAS

- CIEM 2015. Educación e Investigación. Tomo IV. Profesionalización e identidad docente. Su impacto en los resultados escolares: Identidad profesional: Requisito o adquisición
Ramírez, R., Ruiz, A. pp. 366 a 373. ISBN 978-607-9337-34-6.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). Investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A., Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. [Documento en línea]. FQS Recuperado el 12 de agosto 2006 en <http://www.qualitative-research.net/fqs>.
- Fernández, M. (2006). Desarrollo profesional docente. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Liston, D., y Zeichner, K. (1993). Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización. Madrid: Morata
- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tedesco, C. (1999). El Nuevo Pacto Educativo. Educación, competitividad y competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. España: Anaya

IMPACTO QUE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES TIENE EN LA APROPIACIÓN POR LOS NORMALISTAS DE LOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

Marco Antonio Gamboa Robles
María Belén Félix Bringas
Etelbina Mendoza Medina
enee.mgamboa@gmail.com

Escuela Normal Estatal de Especialización

RESUMEN

En tiempos actuales, cuando la mayoría de los currícula de los programas de estudio en México están orientados en competencias, muchos coinciden que en educación superior es pertinente formar a los estudiantes en competencias profesionales, sin embargo dicho modelo no aplica sólo para educación superior, ya que en educación básica se persiguen los mismos fines formativos para que los estudiantes respondan de manera crítica y activa al contexto real donde viven demostrando sus competencias para ello, poniendo en evidencia sus conocimientos, sus habilidades y destrezas y de la misma manera el manejo de emociones y actitudes que refleja la calidad humana.

En esa idea, la escuela normal debe considerar en la formación inicial de docentes,

estrategias que le posibiliten retomar las prácticas sociales de los contextos reales y vincularlas con los ambientes de aprendizaje de los docentes en formación para otorgar significado y sirvan como escenario donde refleje evidencias de conocimiento, de producto y de desempeño; dichas estrategias posicionarán al normalista en condiciones que le permitan ejercer autonomía, creatividad, análisis crítico y propuestas de acción valorando su propio proceso de aprendizaje que permite desarrollar competencias docentes para situar posteriormente sus prácticas profesionales en enfoques congruentes con el modelo educativo vigente.

PALABRAS CLAVE: competencia docente, práctica educativa, escenario de aprendizaje.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Al revisar los componentes sobre los que se realizó la formación docente a partir de 1997 en México, encontramos, no solo la posibilidad de trabajar con este tipo de metodologías didácticas, sino también la exigencia de hacerlo para el logro de un perfil de egreso que, sin decirlo explícitamente, orientaba la formación hacia profesionales de la educación competentes en sus contextos de ejercicio laboral formando alumnos críticos, reflexivos y activos, comprometidos con su contexto social; sin embargo el diseño curricular encierra ideales, pero el desarrollo curricular no siempre responde a los fines propuestos, por lo que los actores en las escuelas terminan haciendo como que cambian para seguir haciendo lo mismo.

Por lo tanto, hoy que nos ubicamos en el vestíbulo de la actual reforma en la formación docente, habremos de creer en lo que nos toca hacer para concretar las visiones institucionales que los planteles que forman y actualizan al profesorado proyectan como parte de su misión, habremos de asumir el carácter ético humanista para realizar procesos apegados a la verdad y la responsabilidad, sólo así podremos hacer efectivo el derecho a la educación de calidad que los profesores en formación deben exigir para cumplir con el derecho humano de los niños y jóvenes de recibir educación con calidad y equidad en ambientes inclusivos de atención a la diversidad que el mundo postula en los objetivos del desarrollo sostenible.

Por momentos pareciera que estamos analizando modelos educativos totalmente nuevos e inéditos, por la constante alusión al cambio y al contexto actual, sin embargo, ni las estrategias activas centradas en alumnos autónomos ni el enfoque por competencias son un invento moderno; tenemos por lo menos dos décadas con planes de estudio, sobre todo en educación básica y en la formación de docentes, donde estos temas se han puesto en la mesa de discusión y en la necesidad de realizar este tipo de prácticas educativas; a pesar de ello, cuando estamos iniciando la operación de un nuevo modelo en 2018, pareciera que se trata de alguna primicia, dado que poco se ha aplicado en las prácticas áulicas por lo que Mazario (2013) lo rescata como un nuevo replanteamiento de las relaciones profesor-estudiante-conocimientos, donde el alumno se haga cada vez más independiente, más responsable de su propio proceso de aprendizaje a partir de la creación de condiciones muy peculiares de aprendizaje donde se consideren variables tanto personales, como estratégicas y de tareas, hasta convertirse en verdaderos recursos “personalizados”, aunque no exentos de fuertes componentes sociales y humanísticos, lo cual constituye un reto para la educación contemporánea.

Existen en la vida de cada persona aspectos que marcan significativamente su trayectoria personal y, con cierto grado, la laboral; dichos aspectos pueden ser ciertos saberes con relevante impacto interpretativo, acciones o problemas que al resolverse dejan huella relevante o vivencias cargadas de emociones y valores que marcan tu personalidad;

entre ellas las que los adultos más recordamos son aquellas acciones en un contexto específico acompañadas de emociones que nos facilitan su recuperación e incluso su resignificación; con ello, tiene sentido afirmar que lo mejor que aprendemos es lo que vivenciamos porque le otorgamos significados acordes con nuestra cultura y con nuestra idiosincrasia, a prender de esa manera resulta de mayor utilidad porque interactuamos con la realidad en la que convivimos.

Cuando asumimos el papel de alumnos o de hijos, deseamos que los profesores o los padres alejen sus medios de control de nosotros y nos den mayor libertad y confianza para realizar las funciones que nos corresponden o emprender algunas que redunden en nuestro beneficio y el de los demás. No debe extrañarnos que, en ciertos momentos, nos quejamos que los estudiantes universitarios, por ejemplo, son demasiado pasivos, quieren que los profesores les indiquen qué hay que hacer y cómo hay que hacerlo para poder accionar, luego preguntan si es correcto esperando la aprobación del docente como voto de autoridad; de la pasividad de los estudiantes, no podemos culpar a los estudiantes en sí, porque el sistema educativo los ha acostumbrado a ser así; la escuela y también la sociedad, difícilmente acepta que los profesores implementen metodologías innovadoras que otorguen autonomía a los estudiantes, a pesar de que los modelos educativos permiten y sugieren estas estrategias de enseñanza y aprendizaje desde fines del siglo pasado, en la realidad no se aprecia con claridad la actitud de los alumnos autónomos y responsables por actuar en el contexto real y aprender con ello.

Ciertamente se avanza lentamente hacia metodologías innovadoras, el profesorado se capacita más lento de lo deseado en el uso de dichas estrategias, pero las implementa aún más lento; lo expuesto no es una reflexión pesimista o desalentadora, por el contrario, es un posicionamiento para la toma de conciencia por parte de los docentes para asumir las responsabilidades profesionales que hoy nos corresponde, entendiendo que el cambio no es fácil, pues tiene arraigadas muchas tradiciones que son difíciles de desaprender; con esta idea parece que hago alusión a los profesores con muchos años de servicio docente, a quienes les ha tocado vivir transiciones de paradigmas y de planes de estudio con modelos antagónicos; pero las prácticas tradicionales no son inherentes a viejos profesores, existen docentes recién graduados que llegan a los contextos laborales e implementan también aquellas prácticas tradicionales, posiblemente porque resulta de mayor impacto las tradiciones educativas que los formamos, que los principios pedagógicos modernos por los cuales deben conducir las nuevas prácticas para necesidades actuales.

Visto así, cuando los profesores han sido formados en viejos paradigmas con procesos tradicionales, se espera por lógica la reproducción de lo estático y no la capacidad de transformar el contexto social dinámico; de otro modo, cuando los profesores han sido formados en nuevos paradigmas, pero con procesos tradicionales, lo más probable es que sus prácticas también serán tradicionales, porque no se asume críticamente la transformación.

Cuando al docente se le forma en lo pragmático de manera acrítica para que aplique técnicas didácticas basadas en el control del profesor, lejos de hacer un bien a la educación, se le marca negativamente por mucho tiempo. Si se le forma en la posibilidad de aprovechar los problemas cercanos como medio de aprendizaje y a analizar casos para aprender de ellos, se abren posibilidades pedagógicas para que en su función docente pueda posicionar la intervención educativa en el aprendizaje, más que el protagonismo de la enseñanza ostensiva.

Propósito del estudio:

Describir el impacto que la formación docente en las escuelas normales tiene en la apropiación de los principios pedagógicos, como insumos pertinentes para realizar buenas prácticas educativas.

MARCO TEÓRICO

Situar la enseñanza en paradigmas constructivistas

El docente como profesional competente realiza un proceso de planeación iniciando por reconocer sus propios recursos y saberes previos para fortalecer su acción mediadora del ambiente de aprendizaje que organiza, el cual debe corresponder congruentemente con las condiciones para el aprendizaje que poseen los estudiantes, a quienes hay que evaluar a manera de diagnóstico para diseñar la intervención educativa y poner en marcha las situaciones que posibilitan la interacción áulica y la construcción de aprendizajes apoyados en diversas modalidades constructivistas que motiven la autonomía de los alumnos y la vinculación con el contexto social real; lo que retroalimenta al docente sobre cómo aprenden los alumnos.

La labor docente, colocada en este escenario corresponde a modelos de enseñanza de tipo social y de tipo personal, aquí se da cabida a la cooperación entre pares en el aprendizaje de nuevos saberes, pero también en la colaboración en procesos para el logro de propósitos compartiendo valores y principios al analizar los conflictos y la problemática social, así como el análisis crítico de manifestaciones culturales o políticas públicas en el desarrollo común; igualmente tiene cabida el juego de roles que permita analizar la actitud que se asume ante determinadas situaciones para ejercer funciones propias del proceso; otro modelo de enseñanza muy representativo en este escenario grupal de aprendizaje es relativo a la personalidad y los estilos de aprendizaje, por la capacidad de adaptación a las diferencias individuales, sobre todo por la acentuación de los integrantes de este grupo hacia la inclusión educativa.

En este escenario áulico, considerado el epicentro de la enseñanza situada, se proyecta la trasgresión de los límites geográficos que la escuela impone, para propiciar un

ambiente de aprendizaje mucho más extenso que es el medio colectivo para desarrollar y aplicar competencias; eso permite a los alumnos de mi curso el aprender y el hacer como acciones inseparables, por lo que la intervención educativa que se inicia en el aula es organizada en compromiso compartido entre asesor y estudiantes, lo que les permitir participar de manera activa y reflexiva en actividades propositivas, significativas y coherentes con las prácticas relevantes de su cultura; de este modo, con criterios de flexibilidad alta y con aplicabilidad que ubica el foco de la enseñanza y el aprendizaje en la propia experiencia participativa del mundo real; disponer dicho escenario y actuar en consecuencia como director de obra exitoso requiere de competencias para mi desempeño docente a nivel de experto, porque la plataforma pedagógica que requiere un paradigma de educación situada, exige de experiencia acumulada y enriquecida durante mis más de 30 años de servicio docente lo que implica la transformación constante para responder a las necesidades educativas de cada momento, no la experiencia mal entendida por la repetición de experiencias de un año repetidas treinta veces; el ambiente en el que sitúo mi estilo de enseñanza responde a una intencionalidad que pondera la pedagogía de las emociones y el manejo de éstas para la adaptabilidad con el medio social; se fundamenta en posición ideológica interdisciplinaria propicia en el enfoque constructivista.

En el contexto de estudiantes que inician su formación docente, los cuales requieren una buena interacción para trabajar en colaboración, se comienza por conocer al otro y presentarnos ante el otro sobre lo que hacemos y sabemos, sobre nuestros gustos y retos, pero, sobre todo, nuestras motivaciones por algo que compartimos en común, el auténtico deseo de ser docentes.

Un bonus adicional en el actual escenario áulico, es la oportunidad de aprender junto con los docentes en formación, porque cuando ellos realizan prácticas genuinas e innovadoras por aprender, consciente o inconscientemente nuestra experiencia se fortalece y nuestros aprendizajes crecen; una satisfacción es darte cuenta que son capaces de aprender cosas que incluso tú no sabes y bajo la enseñanza tradicional tal vez no sería posible que lo aprendiesen.

La intervención educativa en el enfoque

Una nueva visión de educación en competencias se afina desde inicios del presente siglo, con una perspectiva más humanista y de formación integral del hombre que sea capaz de interactuar con el mundo en que vive de manera funcional para responder a los problemas del presente y del futuro con una nueva actitud de autoregulación y control con conciencia social, por ello Galicia, en Vargas (2008: Pp 9) sostiene que “la educación por el hombre y para el hombre, al desempeñar un rol primordial en la competitividad, se considera como el factor estratégico que tiene como función básica el desarrollo del espíritu

creador, lo que significa desplegar la capacidad de autodefinición, que permita disciplinar las propias fuerzas, tener la visión de nuevas metas y su aplicación en objetivos cotidianos”;

proceso en el cual la estrategia pedagógica debe redimensionarse posicionando la enseñanza como un medio para que el proceso de aprendizaje se pueda dar en contextos favorecedores.

El enfoque de las competencias propuesto por Perrenoud (2010) es mucho más amplio y comprensivo y está orientado por una perspectiva socioconstructivista; en ese apego, Vargas (2008), considera que los individuos formados bajo el modelo de competencias, reciben una preparación que les permite responder de manera integral a los problemas que se les presenten, brindándoles la capacidad de incorporarse más fácilmente a procesos permanentes de actualización, independientemente del lugar en que desempeñen sus labores, donde las competencias profesionales implican conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que inciden en procesos de desempeño.

En el caso de la formación inicial de docentes en México, el proceso implica la formación humanista en doble perspectiva, la primera sobre un proceso de enfoque socioconstructivista para preparar a los formadores como futuros docentes de niños y jóvenes, en esta fase el deber es centrar en el carácter humano para desarrollar las competencias docentes de quienes en la segunda perspectiva, desdoblaron el enfoque socioconstructivista también con alta calidad humana para iniciar y continuar la tarea de la escuela de formar futuros ciudadanos de bien, a partir de la educación básica; en ese sentido de acuerdo a Gamboa (2018), el rol principal que tienen los docentes en la formación de futuras generaciones; de acuerdo al enfoque del modelo educativo actual centrado en el alumno, impone nuevos retos a los profesores para organizar los ambientes escolares en los cuales el aprendizaje se construye; con este enfoque se considera que el profesorado debe poseer altas competencias docentes y pasión por la profesión dado que median y acompañan el proceso por el cual los educandos desarrollan sus conocimientos, capacidades, destrezas, actitudes y valores, debiendo hacerlo en un marco que valora a los demás y respeta los derechos individuales y sociales.

De igual manera,

“[...] el reto de las escuelas normales, en el marco de la reforma educativa y en la antesala de la implementación de un nuevo modelo educativo basado en competencias, estriba en conocer a mayor profundidad las habilidades, destrezas y actitudes de los aspirantes para determinar una elección de los mejores, pues la formación actual de docentes así lo amerita, sin embargo es igualmente relevante conocer los motivos por los cuales los aspirantes a profesores eligen una carrera en docencia, con ello las escuelas formadoras de docentes estarán en mejor condición para definir el diagnóstico que lleve a implementar la intervención adecuada que sea congruente con las necesidades de docentes capaces, considerando la caracterización de los aspirantes para incluir en las acciones formativas elementos

que potencien sus fortalezas y desarrollen hacia la mejora las áreas de oportunidad disminuyendo sus debilidades” (Gamboa, 2018, P. 13),

Para lo cual la metodología de los docentes formadores de formadores debe dimensionar nuevas prácticas que orienten una adecuada planeación del proceso áulico que recoja de manera integral los fines del modelo educativo; desarrollando sus competencias tanto genéricas como profesionales.

El escenario de aprendizaje

Al hablar de escenarios de aprendizaje, surge una idea significativa de Duarte (2003) porque concibe que “la escuela ha perdido presencia en la formación y socialización de los jóvenes, y cohabita con otras instancias comunitarias y culturales que contribuyen a ello, como los grupos urbanos de pares y los medios de comunicación”, de igual manera los entornos tecnológicos y los ambientes virtuales de interacción conocidos como redes sociales, han modificado los procedimientos por los que se obtenían insumos para realizar procesos de aprendizaje; por lo que actualmente, nos guste o no, y sin permiso de la escuela, los estudiantes adquieren aprendizajes más significativos y por lo tanto más útiles, fuera de los planteles educativos que dentro de ellos. Implica compañeros, que, si no logramos representar en el contexto escolar los entornos que mejor se parezcan a la realidad, el interés de los estudiantes por encontrar utilidad en la escuela se alejará cada vez más de ella. En tiempos donde se presume que los fines educativos colocan al centro del proceso formativo al alumno como el actor más importante, resulta paradójico que los docentes nos empeñemos en conservar todo bajo nuestro control, aunque simulemos cambiar para seguir siendo iguales.

Ideas como la del filósofo francés Régis Debray quien afirma que en el contexto sociológico, “la cultura contiene un segmento pedagógico, por lo que la institución escolar ha perdido la hegemonía en las sociedades contemporáneas”, más que sólo preocuparnos o intentar recuperar ese falso poder, debería de ocuparnos en la reconfiguración de nuevos escenarios educativos que trasciendan los muros escolares y organicen los procesos formativos en ambientes flexibles bajo gestión compartida para que la responsabilidad de aprender regrese al estudiante y a sus familias, ambientes donde tengan injerencia proactiva otros actores que forman parte del mundo social de nuestros alumnos, el cual no se circunscribe a los límites geográficos de las poblaciones donde viven; dado que en la era del conocimiento, los seres humanos interactuamos con semejantes de lugares remotos y con quien tal vez nunca haremos presencia física. Hay que repensar, si los bancos han sacado las operaciones financieras fuera de las sucursales, el comercio ha sacado las compras fuera de los centros comerciales, la ciencia médica ha realizado intervenciones quirúrgicas a control remoto usando la tecnología; ¿Por qué no sacar el proceso de aprendizaje fuera de la escuela? O más aun, ¿Por qué no extender la intervención

educativa en ambientes extraescolares o remotos haciendo uso más óptimo de los recursos globalizados de la tecnología?

Es preocupante, cuando autores de renombre conciben a la escuela como un mediador social, el cual, en la sociedad occidental asume una actitud de reproducción de los ordenamientos sociales y no hacia la transformación o cuestionamiento que conduzcan a convivencias sociales diferentes; esto refiere al aislamiento que la escuela ha mantenido con la cultura, con el desarrollo regional, con el tejido sociológico, con la innovación y otros campos significativos para la humanidad. Me preocupa que a pesar de las reformas educativas de los últimos tiempos, los fines de esos modelos no se concreten, me preocupa escuchar en los colegidos docentes de mi institución, las manifestaciones de mis compañeros publicando sus temores, incertidumbres y desconocimiento de las implicaciones de operar un nuevo plan de estudios, argumentando que no se sienten preparados para enfrentar un nuevo paradigma y tener que modificar prácticas docentes centradas en la enseñanza y el control en el aula por parte del profesor; la preocupación es fundada en la incomprensión de la institución por la cual no ha asumido que el cambio de paradigma ocurrió hace más de 15 años en la formación de docentes, desde entonces se definieron los roles de los actores en el enfoque socioconstructivista e implícitamente en la formación de nuevos licenciados en educación competentes para transformar la educación desde fines del siglo pasado; pero la evidencia apunta que los modelos educativos y los planes de estudio se transforman, más no las prácticas pedagógicas; de esa manera, la fuerza que contiene la ola de cada reforma educativa para derribar el muro de la ignorancia situado en la playa, no llega con la intensidad inicial porque el regreso de la ola de la anterior reforma y las viejas prácticas contienen el impulso de cada nueva ola.

La idea de visualizar el aula como lugar de encuentro es un buen comienzo para la transformación requerida, porque “es el aula de clases donde se ponen en escena las más fieles y verdaderas interacciones entre los protagonistas de la educación intencional, maestros y estudiantes, donde una vez cerradas las puertas del aula se da comienzo a interacciones de las que sólo pueden dar cuenta sus actores, porque es aquí donde el maestro se hace y se muestra, aquí los deseos se convierten en realidad, ya no es el mundo de lo que podría ser, sino el espacio donde debe ser”; pero ese espacio áulico habrá de reconfigurarse para que la interacción y la producción personal y colectiva de aprendizajes sea funcional y extensiva al contexto social, el escenario habrá de flexibilizarse para que prácticamente los estudiantes puedan hacer lo que se les pegue la gana para aprender, en el entendido que realizan acciones responsables y comprometidas para el desarrollo de competencias; la construcción de aprendizajes cognitivos, activos, afectivos y sociales habrán de originarse en la solución de problemas y desarrollo de proyectos que se extienden más allá de los límites escolares; los ambientes de interacción social deberán asumir la inclusión como cultura y dar la bienvenida a la diversidad; el ambiente áulico

deberá representar símbolos que den identidad a todos sus integrantes y permitan cohesionar al grupo como un actor colectivo que se compromete con su sociedad.

De acuerdo con Romero et.al. (2008), generar un buen escenario es vital para involucrar a los alumnos y lograr mayor compromiso de su parte en la medida en que el problema sea un reto y brinde la posibilidad de un aprendizaje significativo.

Evaluar aprendizajes significativos en los estudiantes sobre un tema o concepto a tratar vinculado con un ambiente o contexto donde los estudiantes puedan accionar y relacionar resulta más congruente con los niveles de desempeño al utilizar esta metodología. Sin embargo el proceso evaluativo en este modelo educativo no implica sólo evaluar los aprendizajes, sino también las propias metodologías que buscan generara la construcción de aprendizajes; en ese sentido, al generar escenarios de aprendizaje, debe considerarse implícitamente evaluar la aplicación efectiva del escenario mismo.

Generar escenarios de aprendizaje que permitan transgredir las barreras áulicas, posibilitan vincular los conocimientos con las prácticas reales, o por lo menos, más realistas y menos simuladas, proporcionando a los estudiantes nuevas ventanas para interactuar con los problemas de contexto y con ello aprender estrechamente relacionado con la vida real.

Para Burgos y Corbalan (2014, p. 9), “existe una diferencia entre la fundamentación teórica y la práctica docente relativa a escenarios de aprendizaje en entornos mixtos, [...] diversos escenarios que se utilizan en el día a día no encuentran una referencia en la literatura, lo que origina que se consideren de manera aislada en vez de como parte de una tendencia o incluso de un patrón de enseñanza aprendizaje. La recopilación y categorización de estos patrones conlleva la necesaria reutilización e interoperabilidad del material educativo, lo que rentabiliza el tiempo y el esfuerzo del profesor y permite la actualización y adaptación del contenido pedagógico y de la metodología empleada a los estudiantes o grupos de estudiantes”.

Particularmente en la práctica docente, es posible el uso de varios escenarios de aprendizaje y vincular las situaciones de las prácticas reales sobre experiencias significativas con la formación de docentes, aprovechando los procesos naturales donde las competencias se aplican en concreto.

METODOLOGÍA

Tipo de estudio

El presente trabajo es un estudio no experimental de tipo descriptivo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), los diseños no experimentales son investigaciones sistemáticas y empíricas en la que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido. Las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa y dichas relaciones se observan tal y como se han dado en su contexto natural. Estos mismos autores indican que los estudios transversales descriptivos recolectan datos en un solo momento, en un tiempo Único. Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. En este caso, el fin principal es conocer la percepción que los normalistas de media carrera y fin de carrera tienen sobre el grado de apropiación de los principios pedagógicos en relación con su proceso de formación inicial como docentes

Participantes

Con base en el objetivo del estudio, se realizó un muestro de tipo intencional puesto que se buscaba seleccionar una población con características muy definidas, en este sentido, se incluyeron a todos los estudiantes de cuarto y octavo semestre de la licenciatura en educación especial en la Escuela Normal Estatal de Especialización del Estado de Sonora. La población se constituyó por 150 estudiantes de octavo semestre de la generación 2014-2018, 30 estudiantes de octavo semestre de la generación 2015-2019 además se incluyeron 74 de cuarto semestre del cohorte 2016-2020 y 35 de cuarto semestre del cohorte 2017-2021.

Procedimiento

El instrumento para conocer la percepción de los normalistas sobre el grado de apropiación de cada indicador de los catorce principio pedagógicos que el modelo educativo considera pertinentes, se aplicó a todos los alumnos de cuarto y octavo semestre en el ciclo escolar 2017-2018 y a los de cuarto y octavo semestre del ciclo escolar 2018-2019; la aplicación es instrumentada técnicamente por el equipo de investigadores que pertenecen a un Cuerpo Académico En Formación de la Escuela Normal Estatal de Especialización y un investigador colaborador. Debido a aspectos de carácter ético, la aplicación de instrumento se llevó a cabo con la participación consentida de cada sujeto, la participación se efectuó de manera presencial en grupos de 10 a 20 alumnos para explicar previamente los fines del estudio.

Para el análisis estadístico se utilizó el programa SPSS, para la obtención de análisis de frecuencias, además de realizarse una prueba paramétrica para una sola muestra de t de Student, con el mismo software como herramienta y teniendo como referencia la media teórica de 3.

La prueba t de Student para una muestra permite comprobar si es posible aceptar que la media de la población es un valor determinado. Se toma una muestra y la prueba permite evaluar si es razonable mantener la Hipótesis nula de que la media es tal valor.

Cabe mencionar que casi todos los reactivos siguen una distribución positiva, lo que quiere decir que los puntajes mayores a 3 representan una característica positiva respecto a la pregunta.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En la tabla siguiente se observan los valores que determinan el grado de apropiación de la muestra por cohortes de 8vo y 4to semestres para cada uno de los 14 principios pedagógicos en los normalistas que están a media carrera o concluyendo sus estudios de formación docente; se aprecia en lo general valores altos, cercanos a lo esperado como ideal ya que el puntaje máximo es 5 y la media grupal más baja es de 3.98 para el cohorte 8°-2018 lo que significa que en promedio esta generación de profesores se aprecia en un 80% de nivel de logro de los principios pedagógicos, sin embargo, como cada profesional no va a representar en la práctica al promedio de la generación, resulta preocupante que el 16% de los estudiantes de 8vo semestre de 2018 presenta un nivel de logro inferior al 65% considerado como mínimo suficiente para el ejercicio profesional docente; a pesar de ello, el resultado de acuerdo a su percepción se aprecia más alentador que el obtenido por la generación anterior en el examen de ingreso al servicio profesional docente, el cual arrojó un 32% de no idoneidad.

Por otro lado, el cohorte con mejor posición es el de 4°-2018 con un porcentaje de apropiación del 86%, seguido del 8°-20019 con un 83.2% de apropiación como media y, en penúltimo el cohorte 4°-2019 con 83%

Tabla 1. Medias por cohorte del grado de apropiación de principios pedagógicos

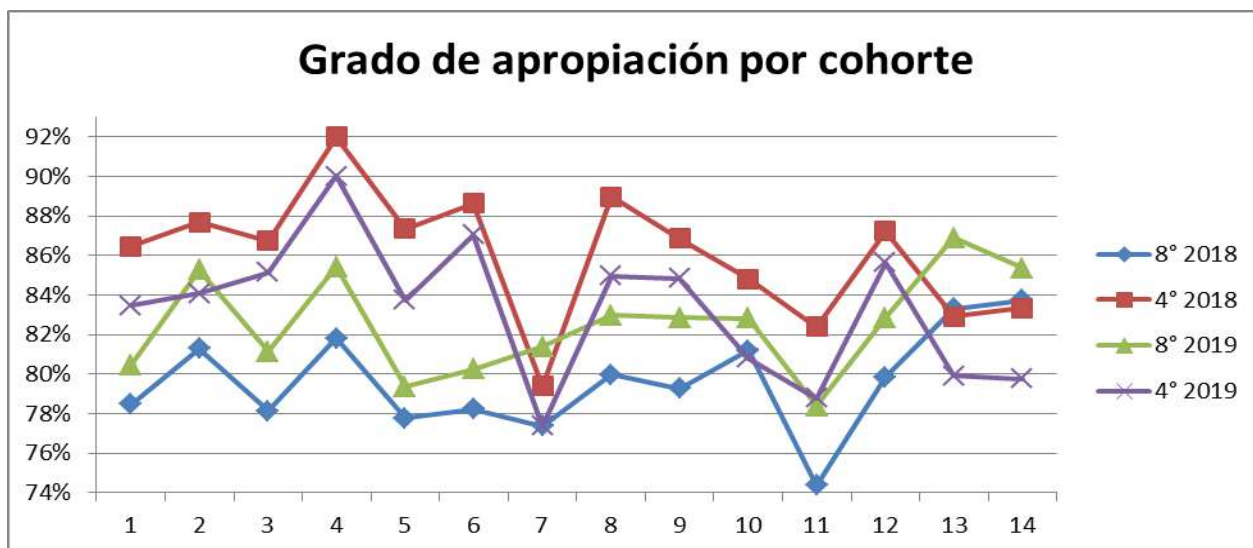
Principio Pedagógico	8° 2018	4° 2018	8° 2019	4° 2019
1. Poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo.	3.9238	4.3238	4.0238	4.1738
2. Tener en cuenta los saberes previos del estudiante.	4.0643	4.3843	4.2643	4.2043
3. Ofrecer acompañamiento al aprendizaje.	3.9071	4.3371	4.0571	4.2571
4. Conocer los intereses de los estudiantes.	4.0914	4.6014	4.2714	4.5014
5. Estimular la motivación intrínseca del alumno.	3.8879	4.3679	3.9679	4.1879
6. Reconocer la naturaleza social del conocimiento.	3.9119	4.4319	4.0119	4.3519
7. Propiciar el aprendizaje situado.	3.869	3.9692	4.0690	3.8692
8. Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje.	3.9986	4.4486	4.1486	4.2486
9. Modelar el aprendizaje.	3.9629	4.3429	4.1429	4.2429
10. Valorar el aprendizaje informal.	4.0605	4.2405	4.1405	4.0405

Principio Pedagógico	8° 2018	4° 2018	8° 2019	4° 2019
11. Promover la interdisciplinar.	3.719	4.1191	3.9190	3.9391
12. Favorecer la cultura del aprendizaje.	3.9921	4.3621	4.1421	4.2821
13. Apreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje.	4.1652	4.1452	4.3452	3.9952
14. Usar la disciplina como apoyo al aprendizaje.	4.1879	4.1679	4.2679	3.9879
Media general por cohorte	3.9815	4.3030	4.1265	4.1630

Fuente: Elaboración propia.

La diferencia que sitúa en mayor nivel de logro a los normalistas de media carrera que a los de fin de carrera del 2018, tiene cierta explicación lógica porque el perfil docente acorde a los principios pedagógicos del modelo educativo tiene dos años que se redefinió, lo que coincide justamente con el período de estudio que llevan los estudiantes de media carrera, lo cual supone que están en un contexto de mayor análisis sobre ese tipo de formación docente.

En ambas muestras, el principio pedagógico que se relaciona con la interdisciplina para promover el aprendizaje refleja un puntaje muy bajo, lo cual puede reflejarse en un riesgo para los ambientes educativos favorecedores centrados en el alumno, porque puede seguir en la tendencia de realizar procesos educativos fragmentados, presentado desde las diversas islas del conocimiento, sin fortaleza para resolver problemáticas con enfoque integral y transdisciplinar. La gráfica siguiente muestra el comportamiento que define el perfil general de las cuatro subpoblaciones.



Fuente: Elaboración propia.

Dichos resultados marcan pautas de acción para la institución y el colegiado que forma docentes, de manera que se planteen retos de mejora en el portal de una reforma

curricular en todas las licenciaturas que forman docentes en México, lo cual inició en agosto de 2018, bajo la coordinación de la Dirección General para Profesionales de la Educación.

Alinear de manera congruente el perfil de egreso de la formación docente con las dimensiones de la práctica del servicio profesional docente es un reto, pero orientar dicha tarea a través de principios pedagógicos puede ser la pauta para cumplir con el compromiso social de las escuelas normales en México.

CONCLUSIONES

Para efectos del estudio específico sobre el nivel de logro de los principios pedagógicos que los normalistas muestran en su formación docente en esta institución en particular, queda claro que, la autopercepción de los estudiantes puede ser influida por actitudes inconscientes de autoprotección, dado que la percepción del sujeto sobre sí mismo, muchas veces se ve influida por lo que consideran deber ser por encima del comportamiento real evidente, sin embargo, la técnica resulta de utilidad, considerando que es un ejercicio consciente y responsable que puede arrojar información útil para su propio desarrollo de formación profesional, sobre todo por la relación con los productos generados como evidencias de aprendizajes, que más bien son reflejo de su interiorización.

La autopercepción de los estudiantes, inconscientemente también ocultan sus competencias reales sobre sus procesos de aprendizaje, ya que los alumnos intuyen lo que es preferible responder, independientemente de que refleje lo que son o actúan en realidad, por ello los instrumentos deben de validar el análisis y minimizar el impacto de rompimiento entre el discurso de lo ideal y lo concreto de la práctica real. Al respecto existen teorías que ayudan a comprender tales actitudes.

Es el caso de la teoría de la autopercepción propuesta por Daryl Bem (1967- 1972) que se propuso como una alternativa a la teoría de la disonancia cognitiva, que desafió la teoría al plantear que las personas no siempre sufren un estado motivacional aversivo sino que las actitudes de la gente se basan en las auto-percepciones que tienen de sus conductas. Según esta teoría, los efectos anteriores se deben a que la gente se basa en su propio comportamiento a la hora de deducir sus propias actitudes. Esto es lo mismo que hacemos cuando deducimos las actitudes de los demás.

REFERENCIAS

- Altet, Marguerite. (2005). La competencia del maestro profesional o la mayor importancia de saber analizar las prácticas. En, La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. Léopold Paguay, Marguerite Altet, Evelyn Charlier, Philippe Perrenoud (coords).pp 33-48. Fondo de cultura económica. México.
- Coombs, Arthur W. (1979). Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico, E.M.E.S.A., Madrid.
- Diario Oficial de la Federación, (2013). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. México.
- Gamboa, M.; Mendoza, E. y Yañez, A. (2015). Caracterización de aspirantes en Escuelas Normales ¿Quiénes desean ser maestros de primaria en Sonora? La sociedad académica, 23(45), 9-12. México: ITSON. Recuperado de www.itson.mx/publicaciones/sociedad-academica/Documents/revista45.pdf.
- Guevara, M. y González, L. (2004). Atraer, formar, retener, profesorado de calidad. Reporte sobre la situación de México. OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/school/mexico.pdf>.
- Juárez Núñez, José Manuel y Comboni Salinas, Sonia. (2014). La influencia de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos en la Reforma Educativa. Argumentos (Méx.) [online]. 2014, vol.27, n.74, pp.153-189.
- Pérez-Boullosa, A. y Blasco, P. (2001). Orientación e Inserción Profesional: Fundamentos y Tendencias. Valencia. Nau Llibres Ediciones. Recuperado de www.researchgate.net/publication/31752751_Orientacion_e_insercion_profesional_fundamentos_y_tendencias_A_Perez_Boullosa_P_Blasco_Calvo
- Perrenoud, Phillippe. (2007). Diez competencias para enseñar: una invitación al viaje, Barcelona, Graó, p. 17. 98.
- Rodríguez Ousset, Azucena (1994). Problemas, desafíos y mitos en la formación docente. Perfiles Educativos, núm. 63, enero-marzo, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México.
- Ryan, R y Deci, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social y el Bienestar. Recuperado de davidtrotzig.com/uploads/articulos/2000_ryandeci_spanishampsych.pdf
- SEP. (2014). El servicio profesional docente. Avances 2014-2018, alcances, beneficios y desafíos. Recuperado de: <http://dgpromocion->

desarrollo.cnsdpd.mx/dgpromocion/avances/documentos/1_150218_Presentacion_SPD_Avances_2014_2018.pdf

SEP. (2017). Plan de Estudios Educación Obligatoria. Aprendizajes clave para la educación integral. Primera edición, México.

SEP. (2017B). Ruta para la implementación del Modelo Educativo. México.

ANEXO

Grado de apropiación de los Principios Pedagógicos del normalista de educación especial

Estimado(a) normalista, le pedimos responder el cuestionario de acuerdo a su percepción sobre el grado de utilización que realiza de los siguientes indicadores, de acuerdo a los principios pedagógicos del modelo educativo, para evidenciar sus competencias docentes en las prácticas profesionales

Para cada indicador, señale un grado de utilización

Nombre completo del o la normalista: _____

	1. Bajo	2. Regular	3. Bueno	4. Muy bueno	5. Excelente
1. Poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo.					
• Refleja una postura donde la educación habilita a los estudiantes para la vida en su sentido más amplio.	1	2	3	4	5
• Considera que el aprendizaje tiene como propósito ayudar a las personas a desarrollar su potencial cognitivo: recursos intelectuales, personales y sociales que permitan participar como ciudadanos activos.	1	2	3	4	5
• Amplía la visión acerca de los resultados del aprendizaje y el grado de desarrollo de competencias que deben impulsarse en la escuela y reconoce que la enseñanza es significativa si genera aprendizaje.	1	2	3	4	5
2. Tener en cuenta los saberes previos del estudiante.					
• Reconoce que el estudiante no llega al aula "en blanco" y que para aprender requiere "conectar" los nuevos aprendizajes con lo que ya sabe, lo que ha adquirido por medio de la experiencia.	1	2	3	4	5
• Su proceso de enseñanza se ancla en los conocimientos previos de los estudiantes reconociendo que dichos conocimientos no son necesariamente iguales para todos. Por ello, promueve que el estudiante exprese sus conceptos y propuestas como parte del proceso de aprendizaje, así conoce las habilidades, las actitudes y los valores de los estudiantes para usarlos como punto de partida en el diseño de la clase.	1	2	3	4	5
• Su planeación de la enseñanza es sensible a las necesidades específicas de cada estudiante.	1	2	3	4	5
• Sus actividades de enseñanza se fundamentan en nuevas formas de aprender para involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje mediante el descubrimiento y dominio del conocimiento existente y la posterior creación y utilización de nuevos conocimientos.	1	2	3	4	5
3. Ofrecer acompañamiento al aprendizaje.					
• Refleja que el aprendizaje efectivo requiere el acompañamiento tanto del maestro como de otros estudiantes. Genera actividades didácticas, que aportan ambientes y espacios sociales y culturales propicios para el desarrollo emocional e intelectual del estudiante.	1	2	3	4	5
• Organiza las actividades de aprendizaje de diversas formas, de modo que todos los estudiantes puedan acceder al conocimiento. Elimina las barreras para el aprendizaje y la participación en virtud de la diversidad de necesidades y estilos de aprender.	1	2	3	4	5
• Antes de remover el acompañamiento, el profesor se asegura de la solidez de los aprendizajes.	1	2	3	4	5
4. Conocer los intereses de los estudiantes.					
• Establece una relación cercana con los estudiantes a partir de sus intereses y sus circunstancias particulares para planear mejor la enseñanza y buscar contextualizaciones que los inviten a involucrarse más en su aprendizaje.	1	2	3	4	5
5. Estimular la motivación intrínseca del alumno.					
• Diseña estrategias que hagan relevante el conocimiento, fomenten el aprecio del estudiante por sí mismo y por las relaciones que establece en el aula para favorecer que el alumno tome el control de su proceso de aprendizaje.	1	2	3	4	5
• Propicia, la interrogación metacognitiva para que el estudiante conozca y reflexione sobre las estrategias de aprendizaje que él mismo utiliza para mejorar.	1	2	3	4	5
6. Reconocer la naturaleza social del conocimiento.					
• Propicia la interacción social en la construcción del conocimiento fomentando la colaboración y los ambientes en los que el trabajo en grupos sea central.	1	2	3	4	5
• Permite que los estudiantes debatan e intercambien ideas en trabajo colaborativo, que los más aventajados contribuyan a la formación de sus compañeros, fomentando el desarrollo emocional necesario para aprender a colaborar y a vivir en comunidad.	1	2	3	4	5
• Motiva al estudiante para que comparta la responsabilidad de aprender con el profesor y con sus pares.	1	2	3	4	5
7. Propiciar el aprendizaje situado.					
• Busca que el estudiante aprenda en circunstancias que lo acerquen a la realidad, estimulando variadas formas de aprendizaje que se originan en la vida cotidiana, en el contexto en el que él está inmerso, en el marco de su propia cultura.	1	2	3	4	5
• Organiza los procesos de aprendizajes centrados en la flexibilidad, contextualización curricular y estructuración de conocimientos situados que den cabida a la diversidad de conocimientos, intereses y habilidades del estudiante.	1	2	3	4	5
• Asume como reto pedagógico, el hacer de la escuela un lugar social de conocimiento, donde el estudiante afronta circunstancias "auténticas".	1	2	3	4	5
8. Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje.					
• En la evaluación no busca medir únicamente el conocimiento memorístico, sino que lo asume como un proceso que resulta de aplicar una diversidad de instrumentos y de los aspectos que se estima.	1	2	3	4	5
• En el proceso de evaluación del aprendizaje tiene en cuenta las variables: situaciones didácticas, actividades del estudiante, contenidos y reflexión del docente sobre su práctica.	1	2	3	4	5

• En la evaluación parte de la planeación, al planear la enseñanza, con base en la zona de desarrollo próximo de los estudiantes, planteando opciones que permitan a cada quien aprender y progresar desde donde está, definiendo los Aprendizajes esperados y el nivel de logro del estudiante.	1	2	3	4	5
• Asume la evaluación como parte de la secuencia didáctica, como elemento integral del proceso pedagógico, por lo que no tiene un carácter exclusivamente conclusivo o sumativo, más bien busca conocer cómo el estudiante organiza, estructura y usa sus aprendizajes en contextos determinados para resolver problemas de diversa complejidad e índole.	1	2	3	4	5
• Cuando realimenta al estudiante con argumentos claros, objetivos y constructivos sobre su desempeño, la evaluación adquiere significado para él, pues brinda elementos para la autorregulación cognitiva y la mejora de sus aprendizajes.	1	2	3	4	5
9. Modelar el aprendizaje.					
• Considera que un maestro es un modelo de conducta para sus estudiantes, por lo que ha de ser visto ejecutando los comportamientos que quiere impulsar en ellos, tanto frente a los estudiantes como al compartir las actividades con ellos.	1	2	3	4	5
• Asume que el docente han de leer, escribir, buscar información, analizarla, generar conjeturas y realizar cualquier otra práctica que consideren que sus estudiantes han de desarrollar.	1	2	3	4	5
• Ejecuta las estrategias de aprendizaje identificando los procedimientos que realizan consciente de la función "de andamiaje del pensamiento" que el lenguaje cumple en ese modelaje.	1	2	3	4	5
10. Valorar el aprendizaje informal.					
• Asume que hoy no solo se aprende en la escuela, motivando a los niños y jóvenes para que cuenten con diversas fuentes de información para satisfacer sus necesidades e intereses.	1	2	3	4	5
• Considera en la enseñanza, la existencia e importancia de los aprendizajes informales, fomentando en los estudiantes el interés por aprender en diferentes medios.	1	2	3	4	5
• Busca estrategias de enseñanza para incorporar los aprendizajes formales e informales al aula, considerando que deben convivir en la misma estructura cognitiva.	1	2	3	4	5
11. Promover la interdisciplina.					
• Durante el proceso de enseñanza aprendizaje promueve la relación entre asignaturas, áreas y ámbitos.	1	2	3	4	5
• Permite la información que hoy se tiene sobre el conocimiento al trabajar para crear estructuras de conocimiento que se transfieren a campos disciplinarios y situaciones nuevas, moviliza los aprendizajes y potencia su utilidad en la sociedad del conocimiento.	1	2	3	4	5
• Comparte en colegiado docente sus experiencias, intereses y preocupaciones y ayuda a que se construyan respuestas en conjunto sobre diversos temas.	1	2	3	4	5
12. Favorecer la cultura del aprendizaje.					
• Su proceso de enseñanza favorece los aprendizajes individuales y colectivos, promueve que el estudiante entable relaciones de aprendizaje, que se comunique con otros para seguir aprendiendo y contribuya de ese modo al propósito común de construir conocimiento y mejorar los logros individuales y colectivos.	1	2	3	4	5
• Brinda oportunidades para aprender del error, de reconsiderar y rehacer, fomenta el desarrollo de productos intermedios y crea oportunidades de realimentación copiosa entre pares.	1	2	3	4	5
• Ayuda a que niños y jóvenes sean conscientes de su aprendizaje, da voz al estudiante en su proceso de aprendizaje y reconoce su derecho a involucrarse en este, promueve su participación activa y su capacidad para conocerse.	1	2	3	4	5
• Orienta a los estudiantes para que aprendan a regular sus emociones, impulsos y motivaciones en el proceso de aprendizaje; a establecer metas personales, a gestionar el tiempo y las estrategias de estudio, y a interactuar para propiciar aprendizajes relevantes, con ello el desarrollo de un repertorio de estrategias de aprendizaje, de hábitos de estudio, confianza en sí mismo y en su capacidad de ser el responsable de su aprendizaje.	1	2	3	4	5
13. Apreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje.					
• Fundamenta su práctica en la inclusión, mediante el reconocimiento y aprecio a la diversidad individual, cultural, étnica, lingüística y social como características intrínsecas y positivas del proceso de aprendizaje en el aula.	1	2	3	4	5
• Identifica y transforma sus prejuicios con ánimo de impulsar el aprendizaje de todos sus estudiantes, estableciendo metas de aprendizaje retadoras para cada uno.	1	2	3	4	5
• Fomenta ambientes de respeto y trato digno entre los diferentes, pero iguales en derechos, donde la base de las relaciones y el entendimiento sean el respeto, la solidaridad, la justicia y el apego a los derechos humanos.	1	2	3	4	5
• Organiza sus prácticas para que reconozcan la interculturalidad y promuevan el entendimiento de las diferencias, la reflexión individual, la participación activa de todos y el diálogo como herramientas que favorecen el aprendizaje, el bienestar y la comunicación de todos los estudiantes.	1	2	3	4	5
14. Usar la disciplina como apoyo al aprendizaje.					
• Da cabida a la autorregulación cognitiva y moral para promover el desarrollo del conocimiento y de la convivencia.	1	2	3	4	5
• Propicia un ambiente de aprendizaje seguro, cordial, acogedor, colaborativo y estimulante, en el que cada niño o joven sea valorado y se sienta seguro y libre.	1	2	3	4	5

BIENESTAR EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

Mireya Rubio Moreno

ayerimireya1972@gmail.com

Gloria Castro López

castrolopezglo@gmail.com

Griselda Samayoa López

grisdag@hotmail.com

Escuela Normal de Sinaloa

RESUMEN

El presente trabajo muestra resultados parciales derivados de una investigación más amplia sobre bienestar docente y valores con docentes de nivel superior. En este caso es un estudio realizado con futuros docentes por egresar de la licenciatura en educación primaria de la Escuela Normal de Sinaloa (ENS). El propósito es identificar y describir los aspectos socioemocionales y de bienestar que han experimentado éstos en su formación inicial. Es de corte cualitativo, de tipo exploratorio-descriptivo, recupera información con un texto autodescriptivo y un cuestionario abierto. Los resultados arrojan que los alumnos tienen bien desarrollado su autoconocimiento, pero les falta trabajar en su autonomía, empatía y colaboración. Experimentan

malestar con el trato inadecuado que reciben de sus compañeros y profesores, por la sobrecarga de trabajo y con la frustración por no lograr un buen rendimiento académico, y refieren bienestar por logros académicos, recibir apoyo, reconocimiento y tener profesores preparados y dinámicos. Sus experiencias positivas más significativas son las prácticas profesionales desarrolladas en las escuelas primarias. Refieren que les proporcionaría bienestar en su último año académico el apoyo, asesoría y acompañamiento profesional de asesores para realizar exitosamente su trabajo y examen de titulación, así como el examen de ingreso al servicio profesional docente.

PALABRAS CLAVE: formación inicial, bienestar docente, procesos de formación

PROBLEMATIZACIÓN

Uno de los temas que ha ido cobrando vigencia en los últimos años ante la diversidad de problemas, crisis, rupturas, desigualdades, conflictos, etc., es lo referido al bienestar, ya que sujetos, grupos sociales e instituciones sufren innumerables daños ante estos escenarios que generan estrés, depresión, malestar físico y emocional. El ámbito educativo no queda

ajeno a lo anterior, pues es, un escenario donde ocurren complejas relaciones entre diversos actores educativos en el trayecto escolar y en la vida institucional. Poco se habla de los aspectos que están fuera del currículo formal, pero, son los que finalmente traban o facilitan todos los procesos formativos de los que se puedan dar cuenta en educación. En este sentido, en las reformas al sistema educativo básico, obligatorio y de educación normal se ha considerado dar énfasis a la cuestión humanista, particularmente, en lo referido a la educación socioemocional.

Los profesores se han enfrentado por mucho tiempo a su labor docente sin la preparación académica adecuada para las circunstancias del contexto histórico, político y cultural imperante. Podían ser maestros quienes '*supieran leer y escribir, hacer cuentas y ya*', eran jóvenes que se aventuraban a su labor docente en los contextos más adversos y lejanos. Sólo sus experiencias de vida les iban dando las pautas para saber cómo reaccionar e incluso sobrevivir a las carencias y adversidades. Por fortuna, las circunstancias para los profesores se transforman y se atiende la formación de profesores, dando inicio con las Normales rurales y urbanas desde 1920, complementándose, posteriormente con la aparición de Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), así como los Centro de Actualización del Magisterio (CAM). Hecho relevante fue que en 1984 se inicia la formación de profesores con nivel de licenciatura obteniendo así oficialmente el rango de una profesión. En las diversas propuestas formativas se ha aspirado en contribuir en la formación de los profesores, los saberes necesarios para desempeñar la profesión lo mejor posible. Cabe destacar que la parte ética y cívica es considerada, pero, no de forma suficiente para el desarrollo personal y social de los docentes.

Considerando esa preocupación, en los planes de estudio de educación normal propuestos para el plan 2012 en la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI) y Licenciatura en Educación Preescolar (LEPRE) aparecen espacios curriculares destinados a fortalecer la cuestión de identidad docente al igual que la formación cívica y ética con los cursos de *El sujeto y su formación profesional como docente, Formación cívica y ética, y Formación ciudadana*. Sin embargo, esos cursos no son suficientes para aportar a la formación de profesores los elementos necesarios para fortalecer sus aspectos socioemocionales que le permitan tener un bienestar en el ejercicio de su profesión, es hasta el reciente plan de estudio de educación normal 2018 que se plantean dos espacios curriculares que aportan a esto: *Educación socioemocional y Estrategias para la educación socioemocional*, con la intención de responder a las exigencias del Modelo Educativo 2018 de Educación Básica y Obligatoria, en atención al enfoque humanista que es uno de los que lo sustentan, interesante reflexionar si ¿aportan estos cursos lo necesario para que los docentes tengan una educación socioemocional que les permita tener bienestar y poder favorecerlo en sus alumnos?, ¿los docentes que imparten estos cursos en las escuelas normales, tendrán la formación necesaria?, ¿qué pasa con las generaciones por egresar que no tuvieron la oportunidad de tener esta formación para trabajar los aspectos marcados en las dimensiones de la educación

socioemocional de educación básica para favorecer bienestar en ellos y sus alumnos?, ¿son éstos conscientes de los aspectos de malestar y bienestar presentes en su formación inicial?, ¿son capaces de capitalizar lo bueno para tener un mejor desarrollo profesional?

Particularmente para este trabajo se consideran las siguientes interrogantes: ¿qué factores provocan malestar en los docentes en formación?, ¿qué factores generan bienestar en los distintos procesos formativos?, ¿cuáles son las experiencias de bienestar más significativas en la formación docente inicial?, ¿qué es lo que puede generar bienestar en el último año de formación inicial?, por tanto, el propósito es identificar y describir los aspectos socioemocionales y de bienestar que han experimentado éstos en su formación inicial.

Lo anterior permitirá a los formadores de docentes conocer los aspectos que se deben atender de forma prioritaria en la formación docente inicial y a partir de ello idear propuestas de intervención docente para mejorar las competencias socioemocionales y éticas necesarias a consolidar en los futuros docentes.

MARCO TEÓRICO

Malestar/bienestar docente y el desarrollo de competencias emocionales de los futuros profesores

Las sociedades actuales están marcadas con altos índices de estrés en sus condiciones de vida. La prevalencia por largas horas en actividades laborales trae consigo fatiga, desgaste y malestar, lo cual se refleja en varias áreas de la personalidad tales como salud, interacción familiar e interacción social.

En el caso de la profesión docente, en los tiempos actuales se le han adjudicado nuevas responsabilidades y nuevos retos a los docentes, al mismo tiempo que su valoración social ha disminuido considerablemente. Desde la década de los setenta se ha planteado que esta profesión genera malestar puesto que implica el desarrollo de trabajo y la atención a una gran cantidad de procesos generadores de estrés: Freudenberger (1974), Esteve (1987), Martínez, Valles & Cohen (1997), citados por Oramas Viera, Almirall Hernandez y Fernández (2007).

En la actualidad, especialmente por los planteamientos de Marchesi (2007), Hué (2009) y Marchesi (2012), la mirada está puesta en las condiciones del bienestar de los docentes debido quizá al énfasis de las amplias posibilidades que ofrece el desarrollo de competencias emocionales y la educación socioemocional desde los planteamientos de Bar-On y Parker (2000); Saarni (2000); Carpena (2001); Agullo, Filella, Soldevila y Ribes (2011); Extremera, Fernández-Berrocal y Duran (2003); Sala, Albarca y Marzo (2002); Pena y Repetto (2008); Bisquerra y Pérez (2007), entre otros muchos y citados por Soler, Aparicio, Díaz, Escolano y Rodríguez en 2016.

De igual manera, Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008) resaltan la necesidad de fortalecer la formación profesional de los profesores para promover el cuidado de sí mismo y el cuidado emocional de los alumnos. En relación a lo anterior, en nuestro país, en la educación básica mexicana, es hasta 2018 que se incorpora formalmente en el currículum los planteamientos de la educación socioemocional con el propósito de desarrollar habilidades socioemocionales en los alumnos. En el nuevo modelo educativo la educación socioemocional, se plantea como:

un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética. Tiene como propósito que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida (2017, p. 342).

En tal planteamiento, el bienestar se define como un concepto más allá de un estado de ánimo, más bien como:

una habilidad relacionada con el ser y estar, así como con el hacer y el convivir, y como tal, se aprende a vivir. Existen muchas maneras de clasificar las dimensiones del bienestar, algunos autores destacan que para el bienvivir los individuos deben poseer una educación integral, sustento vital suficiente y digno, vida en comunidad, cuidar la diversidad cultural y ambiental; así como ser resilientes, contar con un buen gobierno, salud física, y mental (2017, p. 358).

De igual manera, la SEP agrega que en el contexto de la Educación Socioemocional es “esencial destacar las dimensiones del bienestar que se relacionan con factores externos y estímulos, pero también hay una dimensión profunda de bienestar que depende del individuo” (2017, p. 359).

Es importante agregar que, en esta dimensión del bienestar es fundamental la capacidad de la persona para calmar su mente y de autorregular sus emociones; de crear vínculos saludables con otros y con su entorno; de llevar una vida ética; de dotar a su vida de significado y dirección; y de contribuir al bienestar de los demás, lo que implica un gran reto para el desarrollo personal de todos los educandos.

Así mismo, esta habilidad de bienestar, que depende del estudiante y de su relación con los demás, trasciende a factores externos o estímulos, la SEP plantea que está íntimamente relacionada con las cinco dimensiones que definen la Educación

Socioemocional: *Autoconocimiento, Autorregulación, Autonomía, Empatía y Colaboración*, por lo que, es necesario que el alumno de educación básica reconozca, desde su propia experiencia, como cada una de estas dimensiones impacta directamente en el bienestar individual y social a corto, mediano y largo plazo, lo cual no representa una tarea fácil para los niños en edad escolar. Ni tampoco para los docentes en servicio y experimentados que tienen que orientar estos procesos de aprendizaje socioemocional, mucho menos para los docentes que recién egresan de la formación inicial.

El bienestar es importante promoverlo en los niños y los propios docentes, ya que el malestar, se relaciona con la falta de satisfacción personal y profesional, lo que da pie a emociones negativas de depresión, ansiedad, estrés, neurosis y frustración. De lo anterior, se desencadenan sentimientos negativos, como: cansancio, conflictos habituales, aislamiento, desánimo, pesimismo, desconcierto, insatisfacción, deseos de abandono, ausentismo, agotamiento, autoculpabilización, por mencionar algunos.

Cabe destacar que, en los años ochenta se presentan los primeros estudios sobre las emociones y su relación con los niveles de satisfacción personal y profesional de los docentes, y en los años noventa se inician modelos explicativos de bienestar/malestar docente, precisamente en esta década se da el interés científico de conocer a profundidad lo que implica el bienestar docente, lo cual tiene estrecha relación con los estudios sobre felicidad y la satisfacción con la vida. Se puede hablar de bienestar docente:

cuando el profesor se siente preparado y competente en su desempeño profesional; cuando percibe que su esfuerzo merece la pena por los resultados que obtiene; cuando trabaja en una cultura profesional en la que se reconoce y valora el buen hacer; y cuando siente que los responsables de la educación se preocupan por mejorar sus condiciones de trabajo y sus posibilidades profesionales futuras. El bienestar profesional no es, por tanto, un estado de ánimo al que puede acceder cualquiera que se lo proponga, sino que es el resultado de un conjunto de factores interactivos, unos internos y otros externos al docente, cuya confluencia condiciona su satisfacción profesional (Marchesi, 2012, p.11).

Algo que contribuye a lo anterior en la formación de los futuros educadores de educación básica es la reforma en 2018 con la actualización de los planes de estudio 2012 y la reforma de otros, en donde se incorpora la educación socioemocional como parte importante del currículum que debe cursar el estudiante normalista.

Según el Acuerdo número 14/07/18, Anexo 1 Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, en cuanto a la descripción de los programas, en el tercer semestre, se imparte el curso de *Educación socioemocional*, que tienen el propósito de orientar a los estudiantes:

en la comprensión de los principios pedagógicos que sustentan la educación socioemocional, entendida como un proceso de aprendizaje que posibilita la

integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para identificar y regular las emociones; así como para forjar la identidad de los estudiantes y construir relaciones interpersonales basadas en el respeto hacia sí mismos y hacia el entorno (2018, p.32).

Esto, lleva a que en el curso se analicen las concepciones que se tienen sobre las emociones y la importancia de éstas en el aprendizaje, también, se realiza el estudio de lo emocional desde perspectivas y enfoques desde diversas disciplinas, lo que les permitirá conocer “su influencia en el aprendizaje y en la formación integral de los alumnos, con el fin [de que identifiquen] los fundamentos multidisciplinares que sostienen a la educación socioemocional y analice la propuesta para su aplicación en la educación básica” (2018, p. 32).

Desde el curso se dota a los estudiantes normalistas de estrategias para que conozcan las dimensiones de la educación socioemocional, así como las habilidades correspondientes a cada una de éstas, a partir de esto se espera que desarrollen la competencia para identificar las habilidades socioemocionales en los alumnos de educación básica.

Este curso tiene un doble juego por una parte que el futuro docente comprenda el papel de la educación socioemocional en su práctica y por otra, que sea consciente y responsable del impacto de su intervención en el desarrollo socioemocional de los alumnos. Ante esto, es importante considerar ¿cómo se va a atender el propio desarrollo socioemocional de los docentes en formación inicial?, ya que un curso o dos no son suficientes para atender aspectos que tienen que ver con el autoconcepto, autorregulación, autoestima, empatía, autonomía, colaboración, etc., de los alumnos, quienes suelen tener dificultades importantes al respecto, ya que se observan rasgos de inseguridad, baja autoestima, sobreestima, indiferencia, individualismo, por mencionar algunos.

En el sexto semestre, se ubica el curso de *Estrategias para el desarrollo socioemocional*, donde se espera que desarrollen

“capacidades para el diseño y aplicación de actividades de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de habilidades relacionadas con las dimensiones del desarrollo socioemocional (autoconocimiento, autorregulación autonomía, empatía, colaboración) de los alumnos de educación primaria” (2018, p. 38).

El curso debe proporcionar.

diversos recursos, técnicas, prácticas y experiencias que apoyen el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los alumnos de educación primaria y distinga aquellas que pueda integrar a las actividades de aprendizaje de las distintas asignaturas de la educación primaria y a los momentos de trabajo y de convivencia en la escuela, con la finalidad de incorporar de manera transversal la educación socioemocional en la escuela y con ello contribuya a potenciar el aprendizaje de los alumnos y favorezca la creación de ambientes de aprendizaje que ayuden a mejorar las relaciones interpersonales y la convivencia escolar (p. 38).

Se observa, que los contenidos de los cursos señalados aportan en gran medida al bienestar docente. Aunque no es lo único, ya que el bienestar también se refiere a cuidar otros aspectos como el físico, psicomotor, cultural, etc.

Al respecto, Hué (2009), afirma que

“los docentes, a través de la valoración de todas las cosas excelentes que como personas poseemos, y por medio del optimismo y la alegría, seremos capaces de valorar nuestra profesión y a nosotros mismos” (p. 91),

y para valorar el grado de bienestar docente, se deben tener presente varios factores como: personalidad, experiencia subjetiva, valoración, cambios psicológicos, lo emocional, las tendencias de acción, condiciones externas, cultura, ambiente y cuestiones económicas; y también considerar la interacción compleja entre factores personales y contexto situado.

Procesos formativos y bienestar

Para Félix, Rubio, Castro y Samayoa (2015),

“en la formación docente se viven diversos procesos formativos complejos y contradictorios” (p. 86).

Los procesos formativos señalados por éstos, son: la elección e ingreso a la carrera, la formación teórica y metodológica, la formación práctica, los procesos de elaboración de trabajos de titulación y la preparación y presentación del examen profesional.

Respecto a los procesos formativos, es interesante recuperar un estudio exploratorio de Rubio, Castro y Félix (2015) realizado con estudiantes de licenciatura en educación primaria del octavo semestre, en relación al propósito de analizar las experiencias formativas significativas de los futuros profesores de educación primaria en su trayecto académico en la escuela normal, puesto que en sus resultados de investigación aparecen algunos elementos de malestar y bienestar al resaltar las características negativas y positivas de los formadores de docentes en los momentos de la formación académica teórica y metodológica y de los maestros tutores, en relación a la formación práctica. Lo anterior, va dando cuenta de los grados de insatisfacción y satisfacción con su formación docente inicial, donde resaltan que son pocas las experiencias positivas con los docentes que tienen un papel fundamental en sus procesos de aprendizaje para la consolidación de competencias profesionales.

Los formadores de docentes deben considerar la importancia de acompañar adecuadamente a los futuros docentes, para esto, deben conocer bien los procesos de formación al igual que los trayectos formativos y los perfiles de ingreso y egreso de educación normal. Esto permitirá tener presente cuáles son las estrategias didácticas pertinentes para impactar de forma positiva en ellos, cómo vivir un proceso formativo con convicción y

satisfacción, todo esto para motivar a dar el mejor esfuerzo y avanzar cada día más hacia el desarrollo y consolidación de competencias docentes.

MARCO METODOLÓGICO

Es una investigación cualitativa, de tipo de exploratorio-descriptivo, realizada con 34 estudiantes de cuarto grado de la LEPRI de la ENS, ambos sexos, entre los 21 y los 24 años, procedentes de distintas regiones del estado. En la recolección de datos, se utilizaron dos instrumentos, el primero consiste en un texto autodescriptivo de aspectos socioemocionales y el segundo en un cuestionario abierto para explorar qué les causa bienestar en los diferentes procesos formativos de su trayecto escolar.

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Para identificar los aspectos personales y sociales de los sujetos en relación a las competencias socioemocionales, se les solicitó que elaborarán un texto autodescriptivo, en la tabla 1, aparecen los datos recabados.

Tabla 1 Rasgos de los estudiantes en relación a aspectos socioemocionales

AUTOPERCEPCIÓN	AUTORREGULACIÓN	AUTONOMÍA	EMPATÍA	TRABAJO COLABORATIVO
La mayoría de los alumnos tienen un conocimiento claro de ellos mismos y tienen la capacidad de identificar aspectos tanto positivos (inteligentes, simpáticos, respetuosos, responsables, etc.) como negativos (orgullosos, soberbios, etc.) de su persona.	Este aspecto es donde presentan mayor dificultad, pues refieren emociones difíciles de controlar como el enojo, la tristeza, la desesperación, y actitudes de pereza, irresponsabilidad e indisposición.	Una cantidad importante de alumnos admiten cualidades relacionadas con la autonomía, pero más de la mitad de los alumnos tienen dificultad con ser autónomos.	Varios alumnos se conciben como empáticos porque les gusta inspirar confianza, escuchar, ayudar y apoyar a las demás personas. Aunque no es la mayoría.	Refieren que trabajar colaborativamente es difícil, ya que presentan problemas de comunicación para tomar acuerdos, resolver conflictos, cumplir con responsabilidades, y para desempeñar el papel de líderes.

Fuente: Creación propia.

En relación al autoconcepto cabe destacar que en la descripción de los rasgos de personalidad sólo tres sujetos tienen dificultad para autodescribirse, en general la mayoría de las descripciones fueron positivas, y realizan un equilibrio de éstos con lo negativo. Sólo tres de ellos muestran una tendencia negativa en sus experiencias personales, pero tienen una actitud de fortaleza y optimismo de que todo va a mejorar. Los aspectos que están en proceso de desarrollo son la autorregulación y la empatía, pero definitivamente tienen un largo camino en relación a la autonomía y el trabajo colaborativo. Conocer esto permite entender mejor lo que más adelante refieren que les produce malestar y bienestar.

Los resultados de investigación en relación a las preguntas ¿Qué te hace sentir bien como alumno? y ¿qué te hace hacer sentir mal como alumno?, se clasificaron en cuatro categorías: 1. *Retos personales*, 2. *Reconocimiento, Apoyo, convivencia e interacción con los compañeros*, 3. *Reconocimiento y apoyo de los docentes*, y 4. *Condiciones de organización de la escuela o plan de estudios*. En relación a la primera categoría, los datos aparecen en la tabla 2, para su análisis comparativo.

Tabla 2 Factores de bienestar y malestar en relación a retos personales de los estudiantes.

BIENESTAR	MALESTAR
Asistir a la escuela	No realizar algún trabajo
Poner atención	No poner mi 100% de responsabilidad y compromiso
Capacidad de realizar trabajos	Salir mal en alguna tarea
Actividades exitosas	Obtener malos resultados
Obtener calificaciones favorables	Frustración por no sacar los trabajos
Comprender bien	Estar presionado
Aprender cosas	No recordar cosas importantes
Cumplir con tareas en tiempo y forma	Sentir que no pueden con la carga de trabajos
Responsabilidad	No asistir a todas las clases
Participación en clase	No ser un alumno ejemplar para la familia
Mejorar como persona	No lograr algo a pesar del esfuerzo
Lograr metas	No cumplir con los objetivos como estudiantes
	El estrés
	No aprobar

Fuente: Creación propia.

Esta categoría es la que tiene mayor peso en la respuesta de los sujetos, ya que refieren a las cuestiones personales como determinantes de su bienestar o malestar y expresan que hacer las cosas bien les hace sentir felices, contentos, orgullosos y satisfechos, por el contrario los sentimientos que experimentan al sentirse mal son de estrés, presión, tristeza y frustración; lo anterior tiene que ver con la dimensión socioemocional del autoconocimiento, los estudiantes reconocen en ellos cualidades que los pueden llevar a tener éxito en su proceso de aprendizaje, así como los aspectos que no.

Otra categoría con presencia constante en las respuestas de los sujetos es el reconocimiento, apoyo, convivencia e interacción con los compañeros, pues a esta edad los jóvenes suelen dar mucha importancia a cuestiones sociales que influyen en sentirse bien o mal en su proceso formativo. Lo anterior, se ve reflejado en la tabla 3.

Tabla 3 Factores de bienestar y malestar en el reconocimiento social entre iguales.

BIENESTAR	MALESTAR
Buena interacción con los compañeros	No tener buena comunicación entre compañeros
Ayudar a los compañeros	Falta de valoración del trabajo
Compartir con amigos	No llegar a acuerdos grupalmente
Interacción con compañeros con la misma visión y valores	Falta de respeto de los compañeros a los maestros
Formar parte de un grupo donde puedes aprender	No atención a clases de algunos compañeros
Contribuir al trabajo de equipo	Falta de apoyo y compromiso de los compañeros
	Personas que generan conflicto y perjudican
	Mala actitud grupal
	División de los miembros del grupo

Fuente: Creación propia.

Como se puede observar los aspectos relacionados con la dimensión socioemocional de la colaboración se hace presente como un factor de bienestar, ya que ellos conocen y reconocen la importancia de los otros en sus procesos de formación, aunque admiten también lo difícil y frustrante que puede ser no lograr el trabajo en colaboración. La frecuencia con que refieren esas dificultades es grande.

Tabla 4 Factores de bienestar y malestar relacionados con el reconocimiento de los docentes

BIENESTAR	MALESTAR
Maestros preparados y comprometidos	Maltrato y poco profesionalismo
Maestros que te inspiran a ser mejor	Muchos trabajos en poco tiempo
Apoyo en dificultades	Falta de preparación
Atención a las necesidades	Favoritismo de algunos maestros
Reconocimiento al desempeño	Maestros que exijan más de lo que dan
Escucha y comprensión en situaciones personales	Algunos maestros no aportan a la formación
	Falta de revisión de tareas
	No valorar las cualidades de los alumnos
	Evaluaciones superficiales

Fuente: Creación propia.

Lo relacionado a la empatía y la colaboración se hace presente en esta categoría, ya que los estudiantes reconocen la importancia del acompañamiento de sus profesores, y demandan que sean sensibles a sus necesidades formativas y que puedan orientarlos, asesorarlos y acompañarlos para facilitar sus procesos de aprendizaje, aquí refieren

emociones, sentimientos y valores de confianza, admiración, inspiración, afecto, aprecio, respeto y colaboración.

La categoría con menos presencia en las respuestas de los sujetos es lo relacionado con las condiciones institucionales, son los alumnos más críticos los que hacen alusión a estos aspectos presentes en la tabla 5.

Tabla 5 Indicadores de bienestar y malestar de las condiciones de organización de la escuela o plan de estudios.

BIENESTAR	MALESTAR
Buen trato de algunos docentes	Asistir a la escuela y no tener clases
Buen ambiente de trabajo	Exceso de tareas
Clases regulares	Que no me den la atención necesaria como normalista
Recesos	Poca importancia a los asuntos importantes de nuestra formación
	Que no entreguen la beca a tiempo

Fuente: Creación propia.

Se puede apreciar que los sujetos valoran un ambiente de trabajo que cuente con formas de organización e interacción que promuevan el respeto y garanticen el desarrollo académico. Así pues, todo lo analizado anteriormente, da cuenta en un primer momento de los aspectos en general de su perfil socioemocional y los aspectos que les dan bienestar a los estudiantes. Ahora bien, interesa resaltar, los procesos formativos de su trayecto en educación normal (de los seis mencionados anteriormente), que los sujetos señalan como más significativos, y que les han hecho sentir bienestar. En la tabla 6 aparecen en orden de importancia que tienen para éstos.

Tabla 6 Factores de bienestar relacionados con procesos formativos de la formación inicial de profesores.

PROCESOS DE FORMACIÓN	BIENESTAR
Formación práctica	Conocer maestros experimentados y con disposición a compartir sus conocimientos Capacidad de relacionar conocimientos prácticos con teóricos Conocer diversidad de escuelas Trabajo con grupos de primer grado Experiencias de trabajo colaborativo Pertener a colectivos que promuevan la aceptación, respeto y convivencia

PROCESOS DE FORMACIÓN	BIENESTAR
Formación académica teórica y metodológica	Preparación profesional sólida de los docentes Trato ético de profesores Tareas organizadas, pertinentes y significativas Aprender temas de actualidad Capacidad para relacionar conocimientos teóricos con los prácticos Pasar el curso
Proceso de titulación	Asesores preparados Apoyo de los asesores Espacios y tiempos para la elaboración del trabajo

Fuente: creación propia.

En lo anterior se puede apreciar que lo más significativo para los alumnos es lo referido a la formación práctica, pues para ellos asistir a las escuelas primarias es una buena experiencia, destacan en sus respuestas que ser bien recibidos por directores, profesores titulares y los niños, es fundamental; es de resaltar que no mencionan su interacción con los padres de familia. Con menos frecuencia refieren como significativo la formación teórica y metodológica recibida en sus trayectos escolarizados, en este punto mencionan nombres específicos de cursos y docentes que consideran han hecho grandes aportes a su formación. También se refleja la preocupación por su proceso de titulación, el bienestar en este caso lo centran principalmente en los perfiles de los docentes.

CONCLUSIONES

Los aspectos socioemocionales que se destacan como favorecidos en los estudiantes normalistas es el de autoconcepto y la empatía, en relación a esto, los factores de bienestar que más destacan son los que tienen que ver con sus rasgos positivos de personalidad y las relaciones de amistad y compañerismo que les permiten realizar exitosamente las diversas tareas de su formación docente. Los aspectos menos favorecidos son los de autorregulación y colaboración que tienen que ver con la esfera social, por tanto, refieren mayor malestar que bienestar en estos puntos. Por otra parte, profesores éticos y competentes tanto en las escuelas de práctica como en la escuela normal son referidos como factores principales de bienestar en su formación docente inicial.

A partir de los hallazgos de investigación, se propone cuidar la selección, capacitación, actualización y formación de quienes lleven a cabo la preparación de los futuros docentes. Cuidando que cuenten, desarrollen o consoliden competencias socioemocionales, competencias cívicas y éticas para que puedan generar ambientes formativos de bienestar. Para esto, las instituciones y quienes las dirigen tendrán que hacer lo propio para que las escuelas normales sean espacios de bienestar común.

REFERENCIAS

- DOF (2018) ACUERDO número 14/07/18, ANEXO 1 PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA. Recuperado de: http://diariooficial.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- Hué, C. Razones para el bienestar docente (2009). Revista de Cuadernos de Pedagogía, No. 390, pp. 88-91, España.
- Félix, Rubio, Castro y Samayoa (2015). Imaginarios sociales y creencias pedagógicas. Sus implicaciones en los procesos de formación docente inicial, en Viramontes, Barraza y Félix (coords.). Miradas y reflexiones sobre la formación docente. Evaluación, lenguaje y valores. Ediciones del Lirio: México.
- Marchesi, A. (2007). Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores. Cuadernos Fundación SM, No. 5: Madrid, España.
- Marchesi, A. (2012). El bienestar docente en tiempos de crisis. Revista fuentes No. 12. pp. 9-12: Madrid, España.
- Oramas, Almirall y Fernández (2007) Estrés Laboral y el Síndrome de Bournout en Docentes Venezolanos. Salud de los Trabajadores, vol. 15, núm. 2, julio-diciembre, Universidad de Maracay, Venezuela. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3758/375839287002.pdf>
- Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008) La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa No. 15, Vol. 6 (2) Cantabria, España. Recuperado de: http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/15/espanol/Art_15_276.pdf
- Rubio, Castro y Félix. Una aproximación a los procesos formativos del futuro docente de educación primaria, Ra Ximhai, vol. 11, núm. 4, 2015. julio-diciembre, pp. 381-404. Universidad Autónoma Indígena de México. El fuerte, Sinaloa, México.
- SEP (2017) Educación Socioemocional. Educación primaria 3° Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Ciudad de México.
- Soler, Aparicio, Díaz, Escolano y Rodríguez (2016) Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones. Ediciones Universidad San Jorge. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=655308>
- Secretaría de Educación Pública.

SEGUIMIENTO DE EGRESADOS PARA LA MEJORA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA ESCUELA NORMAL

Adriana Torres Frutis

adrianatfrutis@yahoo.com.mx

Escuela Normal para Educadoras "Profr. Serafín Contreras Manzo"

RESUMEN

El seguimiento de egresados es una posibilidad de mejorar la calidad educativa en las escuelas normales, proporciona insumos fundamentales para la toma de decisiones en: la organización escolar, en el ejercicio de la docencia, la política educativa y la experiencia directa del contexto en el cual se enfrentan las egresadas es fundamental para la renovación de planes y programas de estudio.

La presente investigación se desarrolla en la Escuela Normal para Educadoras "Profr. Serafín Contreras Manzo" y aborda las necesidades teórico y prácticas de los egresados de las generaciones 2016 a 2018 y su impacto en su desarrollo profesional, su metodología se basa en el paradigma sociocrítico, el enfoque es cualitativo, con un método de investigación acción. Los

principales resultados que se encontraron fueron los siguientes. Las necesidades teóricas y prácticas que presentan las egresadas son: desarrollo socioemocional, inclusión, investigación, sistematización de la práctica educativa, gestión y administración escolar, abuso infantil, filosofía para niños, estrategias de lecto-escritura, aprendizajes clave, evaluación situada, trabajo con padres de familia, planeación de educación física, artes y convivencia democrática. Los hallazgos más significativos son que las educadoras consideran que para ser educadora se requiere de vocación de amor a la profesión y a los niños.

PALABRAS CLAVE: Egresados, formación inicial y continua, necesidades teóricas y prácticas, práctica profesional, contexto, currículo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El seguimiento de egresados es una de las prioridades de la educación ya que es mediante este que se ponen a prueba las capacidades profesionales del profesional de la educación a partir de las competencias que le demanda la educación básica, el contexto social y las necesidades de formación de los niños.

Es importante identificar cuáles son las necesidades de formación teórica y de formación práctica en relación a los desafíos que enfrentan en las instituciones educativas donde desarrollan su ejercicio profesional. La finalidad que se tiene es que a través de los insumos que aporte el seguimiento de egresados referente a: la evaluación curricular, la pertinencia de la formación recibida en función de las demandas laborales y su inserción en el trabajo educativo, así como la calidad de la docencia en las Escuela normal, se tomen decisiones para con fundamento y sean viables para mejorar la calidad de la educación de la formación inicial y continua de los profesionales de la educación.

En el seguimiento de egresados desde una visión integral también se valora la práctica educativa de los formadores, las estrategias metodológicas utilizadas en dicha formación, la satisfacción del estudiante con su formación profesional, la organización institucional, la eficiencia de sus políticas educativas, la organización de los directivos, también se identifican limitaciones y deficiencias en el aprendizaje, para focalizarlas en áreas de oportunidad.

El seguimiento de egresados tiene su origen en las instituciones de educación superior, en las universidades y es un medio para el replanteamiento de la formación de sus profesionistas.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las necesidades teóricas y prácticas en la formación de Licenciadas en Educación Preescolar de la generación 2016, 2017 y 2018 y su impacto en su ejercicio profesional?

Hipótesis de investigación

Las necesidades de formación teórica y práctica de las licenciadas en educación preescolar impactan en el ejercicio profesional docente.

Objetivo

Identificar las necesidades de formación teórica y práctica, así como su impacto en el ejercicio profesional de los egresados de la generación 2016, 2017 y 2018 para proponer una formación integral en la que intervengan, docentes, autoridades educativas de la institución y las políticas educativas al interior de la misma.

Objetivo específico

Diseñar un programa de seguimiento de egresados en el que se atienda la formación continua y se mejore la calidad de la educación en la Escuela Normal.

FUNDAMENTO TEÓRICO

Necesidades de la formación docente

En el mundo en el que nos encontramos actualmente con un cambio de época es importante que la educación sea el eje vertebral de la formación de nuevos profesionales en el que se demanda un proceso de capacidades para crear innovar, estar a la vanguardia en producción de teoría, de ciencia y de innovación, la búsqueda de nuevos modelos educativos y la producción de teoría pedagógica son algunas de las necesidades a las que se enfrenta la formación docente, en esta dinámica de globalización el conocimiento.

Es por lo que se requiere que los sistemas educativos sean flexibles para que vaya con sus adecuaciones pertinentes para la población objetivo, los modelos curriculares nacionales no responden a las condiciones locales, es necesario que se realicen las adecuaciones que sean viables para que se puedan desarrollar en las diferentes áreas geográficas del país y de los estados, considerando las necesidades de los destinatarios.

El desarrollo humano es importante es donde se consideran las necesidades fundamentales de las personas como elementos sustantivos en el desarrollo integral de la persona, cuando estas necesidades están cubiertas los sujetos responden de mejor manera a las diversas acciones que es necesario que desarrollen, y que fortalezcan en el contexto en el cual se desenvuelven.

La teoría de la reproducción es básica considérala en el sentido que es importante analizar las prácticas realizadas con los estudiantes en proceso de formación para no repetir aquellas de las cuales se están ejerciendo de manera acrítica, sin reflexión para la acción o son simplemente mecánicas y sin encontrarles sentido e impacto en su realización.

La teoría de la complejidad es un elemento central debido a que la realidad está en constante cambio y transformación, nada se da de forma aislada o desarticulado en la realidad educativa intervienen diversas variables que están concatenadas y son parte de un todo en el que se altera de una forma y permanece en sinergia como el efecto dominó, está influido por la sinergia del mismo cambio o alteración en la variable. Las condiciones sociales y culturales de procedencia de los estudiantes que están en proceso de formación para la docencia, las competencias desarrolladas en educación básica y media superior, las políticas educativas, la organización escolar en la que se encuentra inmersa la institución educativa, la cultura de los formadores de docentes, el dominio del plan de estudios, las estrategias metodológicas utilizadas, los enfoques de evaluación que permean en la formación, el trabajo colegiado, las actividades complementaria, la tutoría, la reprobación escolar, las prácticas profesionales, entre muchas variables que se entrelazan y son parte de la dinámica escolar en la formación de docentes es por ello que se aborda el conocimiento desde una visión compleja como se menciona.

Para la epistemología compleja, el conocimiento científico sigue siendo una aventura humana que, como toda aventura, no se puede anticipar, sino que se debe vivir. El pensamiento complejo, por un lado, incita a vivir esa aventura y, por otro lado, acompaña y alienta esa aventura. (UNESCO, 2002, pág. 127)

Es por lo que se manifiesta la realidad, en constante cambio, transformación y evolución de las circunstancias, se producen bifurcaciones que alteran el ecosistema, las condiciones y las necesidades en la formación de docentes también cambian.

El seguimiento de egresados en la actualidad

Los modelos de evaluación de expertos sobre los requerimientos presentes y futuros de los empleadores, estudios del mercado laboral en la región con datos de empleo, análisis de la gestión educativa de la planta docente y el currículo. El seguimiento de egresados la ANUIES lo divide en dos etapas: estudios sobre la formación recibida a nivel superior para desempeñar su profesión y estudios sobre su inserción laboral en la que se consideran aspectos como los siguientes: proceso de inserción laboral, características del primer empleo, consecuencias de estudios, satisfacción institucional, y trayectoria laboral, en la que se considera: Satisfacción laboral, competencias adquiridas, competencias faltantes, formación a lo largo de la vida.

Los estudios de seguimiento e impacto de egresados se convierten en una estrategia para establecer una relación de doble vía entre la escuela normal, los egresados y ello beneficia a todas las partes involucradas, desde las instituciones hasta la comunidad, incluyendo a los egresados y a los profesionales en formación, debido a que su objetivo es contribuir a mejorar la calidad de la educación, a fin de aportar a la solución de problemas que presentan en las instituciones de procedencia entre ellos: en la calidad de la docencia en la escuela normal, la organización escolar, sienta las bases para establecer la relación entre formación y práctica profesional que se requiere en los contextos donde se va a laborar y a partir de estos insumos poder hacer las adecuaciones pertinentes a los planes y programas de estudio, a la docencia, a la investigación entre otras.

También aporta un autoconocimiento por parte de la institución, la renovación de su misión o replanteamiento en congruencia con las necesidades profesionales de sus egresados, permite una evaluación integral para mejorar la calidad académica y de los servicios que ofrece.

El currículo y sus adecuaciones

El currículo ha sido uno de los temas controversiales debido a que todo diseño curricular es un recorte de realidad en el cual algunos estudiosos mencionan que es lo más importantes que una persona que estudia determinado nivel educativo o formación profesional requiere saber para avanzar al nivel inmediato superior o al campo del trabajo en el ejercicio profesional en el caso de la educación superior, es por esta razón que resulta

prioritario la flexibilidad de los diseños curriculares por considerar que la realidad avanza a pasos agigantado y los diseños curriculares resultan poco pertinentes si se desfasan por varios años, las competencias que se tenían contempladas en determinada profesión han cambiado o se requieren con mayores niveles de profundidad y han surgido nuevas necesidades en el trabajo, es por ello que el diseño curricular debería estar asociado a las necesidades de la sociedad, del mundo del trabajo, a la sociedad del conocimiento, a las necesidades humanas y al desarrollo integral de la persona.

Por un lado, reconocer e identificar que cada persona tiene un bagaje cultural, identidad y autonomía que le hacen ser único y por otro los diseños curriculares que comprenden la educación de forma general sin especificidades en las diferencias de las personas es donde recobra importancia las adecuaciones curriculares, la atención a la diversidad y la inclusión en la formación de docentes.

Hablar de diseños curriculares únicos y acabados ha sido un discurso que es necesario que se vaya superando por uno más de vanguardia y menos romántico, eso ya no es posible, es importante formar capacidades, valores, ética, filología a personas sanas emocionalmente que puedan desarrollar su potencial cognitivo, emocional, físico, ético, estético. No se puede homogeneizar con la educación lo que desde su origen ha sido diverso como lo son las personas.

Es por ello que se considera que en la formación de docentes los diseños curriculares sean flexibles para que los formadores de formadores puedan hacer sus adecuaciones curriculares de acuerdo a las necesidades y exigencias de la educación de las nuevas generaciones que actualmente tienen tantas necesidades y carencias de afecto, de escucha y con capacidades e información que antes se pensaba inimaginable por su edad, ahora son nativos digitales, niños del nuevo milenio con otras formas de procesar y almacenar información, de comprender el mundo de ser habitantes del mismo y de establecer interrelaciones con personas de todo el globo terráqueo eso crea puentes, andamiajes, formas de inteligibilidad que la educación no está aprovechando para convertirlo en experiencias significativas y en aprendizaje.

Se pretende educar con estrategias del siglo pasado a estudiantes del nuevo milenio con una educación de antaño, sin reconocer lo ancestral que como tal es muy importante incorporarlo a lo nuevo con organización, articulación y pertinencia.

Gestión escolar

Las nuevas necesidades de la gestión escolar se complejizan ya no es una gestión para administrar solamente los recursos administrativos y humanos de las instituciones, va más allá de simplemente establecer o poner en práctica reglamentos, o políticas educativas, requiere de encontrar sentido a la misión y a la visión de la institución ya que se trabaja con

personas, que piensan que sienten, que tienen necesidades, aspiraciones, procesos de violencia o de carencias afectivas, problemas emocionales, y/o múltiples necesidades.

Ser dirigente y profesional en educación es trabajar en función de un horizonte de mejoramiento continuo, integrando teoría y el conocimiento que proviene de la propia práctica, es unir lo que habitualmente se separa: ética con eficacia; y es primordialmente, mantener vivo el propósito moral de generar en conjunto aprendizajes para todos. (Pozner, 2019, pág. 4)

Ecopedagogía

La formación del nuevo educador requiere de un proceso de vinculación con la naturaleza, de desarrollo de valores de procesos de construcción de lógicas de pensar y de actuar en base a los principios y a los derechos humanos, la justicia social, la compasión y el bien común, es por ello que se requiere abordar la formación desde una práctica integral compleja.

La pedagogía que se sustenta en y por la vida, en un concepto educativo que pugna por el cambio cimentado en el amor por el entorno y en el lado más sensible de los individuos para hacer el conocimiento como un fin en sí mismo, sino como un medio para generar mejores condiciones de vida más dignas. (Pérez, 2015, pág. 15)

Desarrollar una educación en la que implique la visión del sujeto desde una manera holista también requiere de un pensamiento en el que se desarrolle la conciencia en sus niveles, más elevados de análisis y de reflexión de la misma hasta construir un nuevo paradigma educativo para la formación de educadores del siglo XXI.

El pensamiento crítico de los futuros maestros, con diversas estrategias que se pueden asumir de acuerdo a las condiciones del mismo contexto y al nivel de desarrollo de los estudiantes en proceso de formación, algunos se pueden trabajar a través de ya sea mediante debates en las aulas o la resolución de problemas desde distintos aspectos de la realidad: económica, social, política, científica, antropológicamente y pedagógicamente (Gabriela J. Krichesky, 2011).

Formación integral

Hablar de un mundo global con nuevas exigencias científicas y comunicativas, de redes sociales, en las cuales las distancias se acortan pero también los conflictos civilizatorios se expanden, es necesario retomar y considerar la formación de una forma integral en todos los niveles de la persona que va a ser educador y que requiere de diversas capacidades para enfrentar los desafíos de ésta época en la que se están viviendo niveles de violencia, pérdida de valores, diversidad sin inclusión, principios éticos sin justicia.

En esta dinámica la formación tendría que partir como lo menciona Freire, de lo pedagógico, lo antropológico, lo histórico, lo social y lo político como núcleo conceptual de la realidad. El hombre es un ser de relaciones (existencia) y es un ser con los otros

(apertura) se constituye conjuntamente con el mundo como ser social e histórico. (Novoa, La praxis educativa de Paulo Freire, 1977, pág. 61).

Los valores son fundamentales en el desarrollo de la profesión, la ética profesional así como también el desarrollo cultural del contexto donde se desarrolla la profesión, es fundamental preservar la naturaleza, trabajar hacia un desarrollo sostenible en todos los niveles.

En esta perspectiva y cosmovisión podemos conceptualizar que el sujeto ético no es posible sin estar permanentemente expuesto a la trasgresión ética llegar a la eticidad sin caer en el moralismo sin sentido, vivir y trabajar en valores hacia los alumnos y la profesión, la ética como marca la naturaleza humana para la convivencia, la ética universal del ser humano (Freire, 2004, pág. 9).

METODOLOGÍA

El paradigma sociocrítico supone una unidad dialéctica entre lo teórico y lo práctico para su transformación, es por ello que se seleccionó dicho paradigma, debido a que no es posible transformar la práctica educativa de los egresados a partir de sólo conocer sus necesidades es importante involucrarse y asumirse como parte de ese cambio y de la transformación que se está realizando, siendo los actores principales en la praxis educativa a partir de la sostenibilidad de la educación desde una visión integral. En esa autonomía consciente y liberadora del proceso educativo en el que la concienciación viene a partir de un autoanálisis de lo realizado desde cualquier rol que le corresponde desarrollar en el sistema educativo, como docente, directivo, funcionario de la secretaría o político que le corresponde a probar la política educativa con una visión más integral y sostenible de lo contrario solamente se queda en posibilidades sin pertinencia ni tampoco viabilidad para la época que se desarrolla actualmente.

Enfoque Cualitativo

Es la investigación que produce datos descriptivos de las personas que en forma hablada o escrita y la conducta observable de las personas, es la forma de encarar el dato empírico, es flexible, tiene una perspectiva holista e integrada de lo que se estudia son considerados como un todo, se trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, se identifican con las personas que se estudian para una mayor comprensión de las mismas de sus imaginarios sociales y culturales y la perspectiva de su discurso, de su conducta o de sus posturas ante determinados fenómenos o hechos sociales.

Es una visión de la cosmovisión desde los referentes y las experiencias que se están asumiendo y encarando ante la realidad, es la forma en que se explican y comprenden la realidad que están viviendo y la postura que enfrentan ante ella.

Método

Investigación acción. La investigación acción reconoce la importancia de involucrar a los participantes en el proceso de mejora de lo que se está abordando a partir de del empoderamiento de los mismos para reconocer la problemática que enfrentan en su desarrollo profesional considerando su formación inicial y su formación continua como parte del proceso de profesionalización

Instrumentos

Entrevista

El diseño de la entrevista se realizó a partir de cada uno de los trayectos formativos: a). Psicopedagógico, b. Preparación para la enseñanza y el aprendizaje c. Lengua adicional y tecnologías de la información y de la comunicación D. Práctica profesional, E. Optativos y principales dificultades a las que se han enfrentado tanto prácticas como teóricas en su ejercicio profesional.

Grupo de discusión

Se trabajó con la generación 2016 con estudiantes de alto desempeño académico durante su trayecto formativo con la finalidad de identificar las necesidades de formación teóricas y prácticas y su impactado en su desarrollo profesional y propuestas para mejorar la formación de las nuevas generaciones.

Entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad se desarrolló con estudiantes de la generación 2017, y lo más significativo que se recuperó fue principalmente sus áreas de oportunidad en cada uno de los trayectos formativos, éstas como estaban impactando en su desarrollo profesional y qué sugerencias hacían para el trabajo en las nuevas generaciones para que puedan estar de acuerdo a las necesidades que presenta la educación básica en el contexto actual.

RESULTADOS

El trayecto formativo que más importancia le reconocen las estudiantes es el de Práctica profesional, sin embargo, también manifiestan que es necesario adicionar más horas de práctica para que se practiquen cursos de los diferentes trayectos considerando necesario el trayecto de bases psicológicas y preparación para la enseñanza, ya que en muchas ocasiones solamente se quedan en procesos teóricos sin profundizar. El curso de proyectos socioeducativos les apporto elementos significativos para vincularse con los padres de familia y con la localidad.

Los cursos que más les aportaron en su formación profesional en cada trayecto depende de la metodología que se utiliza para desarrollarlos y no se quede en aspectos teóricos y repetitivos solamente. Existe variación entre generaciones, en el caso de los optativos en la generación 16 y 17 menciona que en el trayecto de optativos fue el de la prevención de la violencia en el jardín de niños resultó ser muy importante y les apoya en su práctica profesional, así como el curso de educación ambiental para la sustentabilidad.

En el trayecto de lengua adicional y tecnologías de la información y de la comunicación también se argumenta que la metodología en la enseñanza del inglés es muy tradicional, enfatiza la memorización y así no se puede aprender una segunda lengua hay variación en la generación 16, 17, y 18, es fundamental que la formación y el perfil de los maestros, también consideran que es necesario abordar lenguas originarias del estado que complementen su formación.

En cada uno de los trayectos se hacen sugerencias de adicionar nuevos cursos, entre los más importantes; Desarrollo socioemocional con los niños y con las maestras, trabajo con padres de familia, gestión y administración escolar, inclusión, necesidades especiales de aprendizaje, filosofía para niños, democracia y participación, trabajo en los jardines de niños, atención a la diversidad, desarrollo personal y social, planeación de clases de educación física, campamentos, acantonamientos debido a que en las comunidades donde están laborando no cuentan con maestros de educación física.

Es preciso que se trabaje con problemas reales que surgen en los jardines de niños a través de un aprendizaje situado y no simplemente con lecturas y exposiciones que se olvidan, y cuando se requiere hacer uso de la teoría como no se aplicó a la práctica no fue significativa.

El rigor y la exigencia académica son fundamentales en el proceso de formación de las estudiantes, el establecimiento de límites, responsabilidad y compromiso para desarrollar su ética profesional. El trabajo en equipo y la toma de decisiones consensadas son también áreas de oportunidad en la EN.

La principal preocupación de las estudiantes es que el trabajo en las aulas se aborde con una metodología vinculada a la práctica que se va a desarrollar en el jardín de niños, que no se queden los cursos solamente en situaciones y evidencias teóricas, es necesario aplicarlo en la práctica,

La ética y la formación profesional de los docentes que atienden los cursos sea de acuerdo a su perfil y no se ubique sin considerar el dominio de la materia que se va a atender.

La formación continua es una necesidad muy importante para las licenciadas en preescolar y la normal no ofrece especializaciones o maestrías en este campo.

Las principales dificultades teóricas a que se enfrentan son de investigación, sistematización, teoría pedagógica, estrategias de aprendizaje, desarrollo de la evaluación, administración escolar, vinculación con la comunidad, aprendizajes clave.

Las dificultades prácticas:

Planteamiento de consignas, evaluación, adecuaciones curriculares. vinculación con la comunidad, recuperación de conocimientos previos, estrategias Metodológicas y modalidades de intervención, identificación de niños en situación de riesgo o con necesidades educativas especiales, atención a la diversidad, Inclusión, uso de las TICs en la enseñanza, trabajo con padres de familia, vinculación con la comunidad, diagnósticos, creatividad en las actividades y elaboración de material didáctico, identificación de niños en situación de riesgo o con necesidades educativas especiales, atención a la diversidad e inclusión.

Es importante que en las nuevas generaciones se atiendan las necesidades de las estudiantes de lo contrario al iniciar su ejercicio profesional se enfrentan con situaciones a las cuales no se abordaron o se desarrollaron teóricamente sin una intervención práctica.

Durante el primer año de servicio es necesario que se les de acompañamiento para que se puedan enfrentar a los retos que presenta su contexto laboral, debido a que sus prácticas se realizan en contextos urbanos, o en localidades cercanas a Morelia y los lugares en donde desarrollan su desempeño profesional son muy diferentes y eso hace que se sientan inseguras y con dificultades.

Algunas egresadas han sido directoras comisionadas en su primer año de servicio y no tienen conocimiento de la administración del jardín, los documentos que se requieren de los niños, de la mesa directiva, el uso de la plataforma para los registros etc.

Se tienen exalumnas trabajando en educación primaria, en programas de niños jornaleros migrantes, con niños enfermos en hospitales, por lo que requieren una formación más integral, humana y con sustento pedagógico y psicológico, con bases sólidas en investigación y en sistematización de su práctica para mejorarla.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La discusión de resultados se encontraron nuevos elementos que no se habían considerado como si se lograron o no sus expectativas al ingresar a la institución y al momento de egresar, situación que se está abordando todavía, también se tienen sugerencias de las educadoras y directoras del octavo semestre donde desarrollaron su práctica profesional y es importante considerarlas.

CONCLUSIONES

El seguimiento de egresados nos aporta elementos significativos para tomar decisiones para abordar el plan y programa de estudios en las instituciones educativas, permite la organización escolar en función de las necesidades del contexto al cual se enfrentan las egresadas en su práctica profesional.

La importancia de formar para desarrollarse en la práctica encontrarle sentido a lo que se hace no solamente el qué, el o el cómo? que es la situación de preocupación de estas generaciones sino el por qué se hace, el desarrollo y regulación emocional es una necesidad de las tres generaciones que está permeando así como la prevención de la violencia, la inclusión y ambientes de aprendizaje adecuados para el desarrollo integral de los niños, la salud es otra necesidad que se está manifestando, los pequeños tienen hábitos de mucho sedentarismo y poca vinculación con la naturaleza eso los ha alejado un poco del amor al planeta y de la comprensión de la vida en sus diferentes manifestaciones de los seres vivos.

El trabajo con los padres de familia también es fundamental, porque la organización y composición familiar ha evolucionado, se ha transformado, los padres se dedican a trabajar ambos y los niños se quedan al cuidado de los abuelos, tíos o de la empleada doméstica, sintiéndose solos, abandonados y con baja autoestima.

La filosofía para niños se trabaja en los jardines y las egresadas no llevan los elementos necesarios de cómo abordar este programa, al igual que la lectoescritura, también representa un reto, ya que diversos jardines desarrollan diferentes métodos y estrategias para acercar a los niños, así como la literatura infantil.

La formación continua de las egresadas se debe considerar como una necesidad de la Escuela normal es necesario tener opciones para mejorar la calidad académica de las estudiantes y de las educadoras en servicio.

El seguimiento de egresados es fundamental para realizar las reformas y adecuaciones curriculares de los planes y programas de estudio de la formación de docentes, de lo contrario no se toman las decisiones considerando las necesidades reales en la formación de los futuros educadores.

REFERENCIAS

- Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. Sao Paulo.
- Gallegos, R. (2015). Educación holista. Guadalajara Jalisco: Pedagogía del amor universal.
- Gabriela J. Krichesky, C. M.-G. (2011). Hacia un programa de formación docente para la justicia social. Revista Iberoamericana sobre la calidad, la eficiencia y el cambio social, 76.
- Gardner, H. (2010). Educación artística y desarrollo humano. Barcelona: Paidós Educador.
- Novoa, T. (1977). La praxis educativa de Paulo Freire.
- Pérez, F. G. (2015). Ecopedagogía y ciudadanía planetaria. San José Costa Rica: Parmenia.
- Pozner, P. (02 de febrero de 2019). Biblioteca de directivos. Obtenido de <http://www.poznerpilar.org/biblioteca/directivos>
- UNESCO. (2002). Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo. Bogota Colombia: UNESCO.
- UNESCO. (2015). Replantear la educación hacia un bien común mundial. Francia: Ediciones Unesco.
- Wilber, K. (2000). Una teoría del todo. Barcelona.
- Wilbert, K. (1999). Psicología integral. Barcelona: Kairós.

UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ESCUELA NORMAL RURAL J. GUADALUPE AGUILERA

Jorge Alfonso Carmona Soto

carmonajorge6@gmail.com

María Eduviges Saltijeral Buena

saltijeral0419@gmail.com

Dolores Gutiérrez Rico

lolitarico@hotmail.com

Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera

RESUMEN

Las normales rurales tienen como propósito esencial formar maestros para el medio rural, en donde también desempeñan un verdadero papel de actores sociales al ser partícipes de la dinámica social de las comunidades donde desempeñan su labor docente. La escuela normal rural J. Guadalupe Aguilera, presenta características muy diferentes a las otras escuelas normales, por su carácter de internado y su condición de escuela rural representa para los jóvenes una de las pocas opciones de continuar estudiando y formarse como profesionistas, por lo tanto, al ser una institución formadora de docentes en la que su principal área de influencia corresponde al contexto rural. Se pretende analizar el proceso formativo que desarrollan durante sus

estudios los futuros docentes, para ello, se lleva a cabo un estudio etnográfico, que permite conocer a través de la observación y la descripción lo que sucede dentro de este aspecto educativo, profundizando en diversos aspectos del contexto, los procesos, los sujetos y sus interacciones. Tomando en cuenta las investigaciones relacionadas a la problemática, las observaciones, que se han realizado del proceso formativo y, las preguntas y objetivos de investigación, así como el resultado de las entrevistas y grupos focales, se consideró necesario realizar la investigación considerando cuatro fases de formación.

PALABRAS CLAVE: Proceso formativo, práctica profesional, escuela normal.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En años recientes la formación inicial de los docentes se ha puesto en tela de juicio, dado que se muestran serias deficiencias en su práctica profesional; la falta de dominio de contenidos y aplicación de estrategias adecuadas de enseñanza, son sólo algunos de los múltiples factores que han contribuido a deteriorar la imagen de la escuela normal rural en la formación de docentes.

Considerando que las escuelas normales son las encargadas de la formación de los docentes, es necesario convertirlas en espacios de generación y aplicación de nuevos conocimientos, de producción de cultura pedagógica y democracia institucional, de manera que los futuros docentes de educación básica logren la formación necesaria para desarrollar una práctica docente más pertinente y efectiva (Fierro Salas, 2017).

La escuela normal rural J. Guadalupe Aguilera, presenta características muy diferentes a las otras escuelas normales, por su carácter de internado y su condición de escuela rural representa para los jóvenes una de las pocas opciones de continuar estudiando y formarse como profesionistas. Las normales rurales tienen como propósito esencial formar maestros para el medio rural, en donde también desempeñan un verdadero papel de actores sociales al ser partícipes de la dinámica social de las comunidades donde desempeñan su labor docente.

Durante los últimos años el proceso formativo de los futuros docentes se ha visto afectados por una serie de factores externos (plan y programas de educación primaria desfasados con la educación normal, acontecimientos político-sociales en otras escuelas normales, etc.) ajenos a la institución, pero también existen factores internos (profesionalización de la planta docente, falta de interpretación y aplicación de los planes de estudio, aplicación de un perfil de ingreso adecuado, etc.) que aquejan la formación docente.

De tal manera que, durante la formación inicial de los futuros docentes es importante que se adquieran las herramientas necesarias para transmitir los conocimientos necesarios en relación con su desarrollo físico, intelectual y emocional, considerando que los alumnos provienen de familias y contextos sociales distintos y, por lo tanto, manifiestan necesidades, actitudes y reacciones diferentes que el maestro debe tomar en cuenta al enseñar.

Al ser una institución formadora de docentes en la que su principal área de influencia corresponde al contexto rural, se pretende analizar el proceso formativo que desarrollan durante sus estudios los futuros docentes, para ello, es necesario realizar un estudio etnográfico, que permite conocer a través de la observación y la descripción lo que sucede dentro de este aspecto educativo, profundizando en diversos aspectos del contexto, los procesos, los sujetos y sus interacciones.

Dentro de este proceso, es de suma importancia conocer el significado que tiene la práctica profesional para todos los involucrados en dicho proceso, así como es importante la

participación de los alumnos, también lo es conocer los puntos de vista de los formadores de docentes, para así poder hacer una contrastación de los diferentes discursos con lo que se escribe en los planes de educación normal, y lo que sucede realmente, tanto en las aulas de la escuela normal como en las de educación básica.

Objetivo general

Comprender la importancia de la práctica profesional en la formación docente de los alumnos de la escuela normal rural “J. Guadalupe Aguilera”.

Objetivos específicos

Analizar las estrategias de vinculación entre el trabajo académico de los trayectos formativos con el de práctica profesional y la importancia que tiene.

Describir la forma en que afecta o favorece el perfil profesional de la planta docente de la escuela normal rural “J. Guadalupe Aguilera” en la formación de los alumnos normalistas.

METODOLOGÍA

La investigación se realiza dentro del paradigma cualitativo dado que su análisis es descriptivo e interpretativo, para ello se empleará un estudio etnográfico porque se pretende analizar la formación docente, describir y enfatizar las cuestiones descriptivas e interpretativas de un ámbito en concreto, que es la práctica profesional docente.

En caso de la presente investigación, se utiliza un estudio etnográfico, porque se centra en explorar los acontecimientos diarios en la escuela, aportando datos descriptivos acerca de los medios y contextos de los participantes implicados en la educación y así, descubrir patrones de comportamiento de las relaciones sociales dinámicas como las que se producen en el contexto educativo.

Según Peter Woods (1986) se puede dar un uso pedagógico a la etnografía si nos centramos en los siguientes aspectos:

- Los efectos que producen los cambios en las estructuras organizativas sobre los individuos o grupos implicados.
- Se puede realizar un seguimiento de la trayectoria educativa de la comunidad, tanto del alumnado como de los profesores.
- Las culturas y subgrupos particulares: la cultura de los profesores, cómo se agrupan los alumnos, etc.
- Las estrategias que emplean las personas y el significado oculto aplicadas a la educación, al profesorado, la escuela, la enseñanza o sus compañeros.

- La influencia de las opiniones en el resto de las personas implicadas.

Métodos cualitativos para la obtención de información.

En la presente investigación se utilizarán los conceptos de técnica y método indistintamente, entendiéndose que se refiere, de acuerdo a Alvarez Gayuo (2003), a diferentes formas en las que se obtiene información, por lo tanto se consideró que el método, hace referencia a un conjunto de estrategias y herramientas que se utilizan para alcanzar un objetivo determinado.

Se utiliza como técnica a la observación, ya que dentro de los estudios etnográficos, el investigador requiere observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, para así tomar información y registrarla para su posterior análisis, su importancia radica, primordialmente, en lo que comenta Martínez (2011):

En el proceso de conocimiento se da una interacción entre sujeto y objeto. En el hecho ambos son inseparables. La observación no sólo perturba y moldea el objeto observado, sino que el observador es moldeado por éste (por la persona individual o por el grupo observado). Tal situación no puede ser eliminada, aun cuando el investigador quisiera eliminarla. La investigación siempre está influenciada por los valores del investigador y éste, en sus informes, debe dar cuenta de ellos. (pp. 9-10).

Para el caso de la entrevista, se seleccionó esta técnica con la intención de profundizar, significativamente, en la comprensión de los sucesos que viven los diferentes actores educativos que se implican en el estudio; de acuerdo con Martínez (2011), esta técnica puede definirse de la siguiente manera:

La entrevista es simplemente la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio con un determinado propósito. Es una relación que tiene por objeto obtener respuestas verbales a los interrogantes planteados sobre el problema propuesto. Está orientada a recolectar datos que tienen que ver con las percepciones, las actitudes, las opiniones, las experiencias ya vividas, los conocimientos, así como también a los proyectos de futuro. (p.36).

Por otra parte, se recurre al grupo focal, ya que resulta conveniente poner en práctica esta técnica dada la relevancia que mencionan Taylor y Bogdan (1987) con respecto a la entrevista en grupo, “En este caso los entrevistadores reúnen grupos de personas para que hablen sobre sus vidas y experiencias en el curso de discusiones abiertas y libremente fluyentes. Como en la entrevista en profundidad, el investigador aplica un enfoque no directivo.” (p.139). Por otra parte, también se utilizaron materiales escritos, la utilización de estos materiales resulta un apoyo importante a la observación, en el caso de la presente investigación, se utiliza el diario de clase y los informes de práctica que elaboran los alumnos normalistas al final de la una jornada de práctica (dos semanas consecutivas), para complementar y en algunos casos contrastar la información de lo que se dice con lo que se hace en el salón de clases.

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Tomando en cuenta las investigaciones relacionadas a la problemática, las observaciones, que se han realizado del proceso formativo y, las preguntas y objetivos de investigación, así como el resultado de las entrevistas y grupos focales, se consideró necesario realizar la investigación considerando cuatro fases de formación que menciona Barraza (2007) en su artículo “La formación docente bajo una conceptualización comprehensiva y un enfoque por competencias”.

- Fase diagnóstica (identificación de las necesidades de formación)
- Fase curricular (elaboración de programas de formación)
- Fase de actuación del formante y del sujeto en formación (desarrollo de los programas de formación)
- Fase de resultados (evaluación de los programas de formación)

Considerando que cada una de las fases se realiza la triangulación de la información a partir de diferentes aportaciones teóricas y de acuerdo a la información obtenida del instrumento utilizado para realizar el estudio.

Identificación de las necesidades de formación

Actualmente la formación de los docentes en las escuelas normales es duramente cuestionada a través de diferentes instancias, principalmente al momento en que los alumnos realizan sus prácticas profesionales en las escuelas primarias. Derivado de esta situación, para identificar las necesidades de formación de la escuela normal, es necesario trasladar el estudio a las prácticas profesionales que realizan los alumnos como parte de su formación docente.

Por lo tanto y considerando que la formación inicial tiene que preparar al futuro enseñante a reflexionar sobre su práctica, se realizó una autoevaluación de la práctica docente (Castillo, 2016) en la que se le solicitó a los alumnos contestar 42 indicadores agrupados en 11 parámetros, todos relacionados con la práctica docente, para responder solamente se consideró la valoración Si/No. Los 42 indicadores están agrupados en los siguientes parámetros. El ejercicio se desarrolló después de la jornada de práctica de los alumnos, casi al término del ciclo escolar y fueron 23 alumnos-practicantes los informantes, lo cual arrojó los resultados que se muestran a continuación:

Tabla 1

Autoevaluación. Respuestas con valoración negativa

Parámetros	No. De respuestas en las que al menos un indicador obtuvo valoración negativa	
Planificación	13 de 42	←
Motivación inicial para los alumnos	3 de 42	
Motivación a lo largo de todo el proceso	10 de 42	
Presentación de los contenidos	8 de 42	
Actividades en el aula	10 de 42	
Recursos y organización del aula	14 de 42	←
Instrucciones, aclaraciones y orientaciones a las tareas de los alumnos	3 de 42	
Clima del aula	4 de 42	
Seguimiento/control del proceso de enseñanza aprendizaje	11 de 42	←
Diversidad	9 de 42	
Evaluación	13 e 42	←

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en los resultados de la tabla anterior los parámetros marcados con el símbolo (←) son parte importante dentro de la formación del docente, se considera que aun cuando el parámetro “Recursos y organización en el aula” fue el que mayor valoración negativa obtuvo forma parte de la planeación, ya que resulta de vital importancia, cuando de forma coordinada se planean las actividades y estrategias de trabajo para que sean flexibles y acordes a las necesidades de los alumnos, sin dejar de lado los instrumentos necesarios para dar el seguimiento a los procesos de aprendizaje que el alumno tiene que alcanzar.

Elaboración de programas de formación

El principal objetivo del Plan de Estudios 2012 es formar docentes que conozcan y reconozcan al estudiante como parte central del modelo pedagógico. Por esta razón, se considera que la formación debe elevar sus estándares de calidad, originando sujetos capaces de responder a las necesidades y requerimientos que se presentan dentro de la educación básica.

En este sentido, se le da prioridad al trayecto de práctica profesional, que es más amplio; lo integran ocho cursos que conforman la realidad escolar. Cada uno establece el desarrollo de la competencia investigativa como parte del perfil de egreso, excepto la asignatura de cuarto semestre, relacionada con el diseño de estrategias de trabajo docente, es decir, la práctica profesional sintetiza y articula las diversas acciones que el estudiante de la escuela normal realiza en ámbitos reales de desempeño, a partir de ellos integra los

conocimientos y los utiliza para resolver las tareas que la profesión de la enseñanza le plantea (SEP, El Trayecto de Práctica Profesional: Orientaciones para su desarrollo, 1998).

Desarrollo de los programas de formación

Considerando que en la dinámica académica de la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera su eje rector es la práctica profesional docente, se ha realizado el presente estudio basado en la interacción entre iguales, ya que su aplicación en el área educativa considera el clima de clase para la consecución de objetivos de aprendizaje y la adquisición de competencias intelectuales, sociales y personales.

Por tanto, se hace mención que el acuerdo 649 para la formación de maestros de educación primaria vigente para las escuelas normales del país, menciona que la formación de docentes de educación básica debe responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en nuestro país y en el mundo (SEP, Acuerdo 649 , 2012).

Ahora bien, tomando como referencia la organización curricular, el trayecto de práctica profesional, es considerado el eje transversal del plan de estudios, ya que conduce al alumno a conocer y comprender lo educativo y escolar a través de la secuencialidad que hay entre cada uno de los cursos que integran la malla curricular por medio de las competencias y los aprendizajes que se promueven.

Es decir, la secuencialidad se de manera horizontal entre los cursos que forman parte del trayecto de práctica profesional, y de manera aleatoria en los cursos que integran el resto de la malla curricular y que en gran medida contribuyen con conocimientos específicos que habrán de convertirse en los insumos necesarios para complementar las exigencias de la docencia.

Sin embargo, y de acuerdo a las observaciones que se han realizado, la falta de experiencia del alumno normalista no le permite realizar una trasposición didáctica adecuada, es decir, aun cuando adquiere diversos conocimientos en su formación inicial es incapaz de movilizarlos en una clase y por supuesto de enriquecerlos en función de la experiencia.

Considerando lo anteriormente expuesto, se hace mención de otro aspecto importante para el desarrollo e implementación del plan de estudios, y que ha sido punto de partida para la reorganización del Sistema de Educación Normal, y con apego a la Ley General de Servicio Profesional Docente, este aspecto se refiere al perfil profesional de los docentes de las escuelas normales, se plantea que el perfil de los docentes deberá cubrir un sólido conocimiento de la materia, habilidades pedagógicas, la capacidad de trabajar con eficacia, de contribuir a la escuela y la profesión, y la capacidad de continuar desarrollándose, sin embargo existe cierta resistencia del docente a seguir preparándose, argumentando que el sueldo no le permite realizar algún tipo de posgrado o nivelación académica, según sea el caso.

Evaluación de los programas de formación

De acuerdo a los datos proporcionados por Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), que arrojan dichas evaluaciones durante la aplicación plan de estudios 2012, se obtiene un promedio general de 60.25 en la Licenciatura en Educación Primaria. También de acuerdo a los datos proporcionados de la aplicación del examen de ingreso al servicio profesional docente, se puede observar una variación muy considerable en las dos primeras generaciones del plan de estudios 2012, ya que en la primera generación, de 81 sustentantes el 8.6% resultó no idóneo y para el año 2017, es decir la segunda generación del plan de estudios 2012, de 119 sustentantes el 16.8% resulto no idóneo para ejercer la profesión docente. En el presente año el promedio se elevó al 20.5 %, una cifra considerable y preocupante, ya que el número de sustentantes era menor que en el 2017.

Los datos anteriores y según la información proporcionada por el INEE, se muestran áreas de oportunidad en los siguientes campos de formación: Perspectivas y respuesta al entorno de la escuela, Identidad profesional, Enfoques propósitos y contenidos.

Se hace mención que la presente investigación aún se encuentra en proceso, los resultados son parciales únicamente se presenta lo que hasta el momento se ha realizado.

REFERENCIAS

- Alvarez Gayuo, J. J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Barraza, A. (2007). La formación docente bajo una conceptualización comprehensiva y un enfoque por competencias. *Estudios Pedagógicos XXXIII*, 131-153.
- Castillo, M. R. (2016). docplayer.es. Obtenido de Docplayer.es: <https://docplayer.es/12552249-autoreflexion-y-evaluacion-de-la-practica>
- Fierro Salas, P. (2017). *Las Normales Rurales en el marco de las reformas educativas 2017*. Durango, México: Nuestro Entorno.
- Martínez, J. (2011). *Métodos de Investigación Cualitativa*. Silogismo, 1-43.
- SEP. (1998). *El Trayecto de Práctica Profesional: Orientaciones para su desarrollo*. México: SEP.
- SEP. (20 de agosto de 2012). Acuerdo 649. *Diario Oficial de la Federación*, págs. 1-29.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA INVESTIGACIÓN DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL

Lucía Cruz Ayllón

enosu.lucia@gmail.com

Eva Monserrat Cuevas Rodríguez

evamonserratcueva@outlook.com

Eduardo Hernández Vergara

hernandez.eduardo.10@normalsultepec.edu.mx

Escuela Normal de Sultepec

RESUMEN

La presente ponencia surge a partir de una situación problemática que se identifica en los estudiantes del séptimo y octavo semestres, responde a planteamientos como: ¿Qué antecedentes tienen los docentes en formación respecto al proceso de investigación? ¿Qué tipo de actividades realizan los estudiantes, durante su formación, que les permiten desarrollar competencias para la investigación? El objetivo de la investigación reconocer las actividades que se realizan durante la formación inicial encamadas al

desarrollo de competencias para la investigación. En el marco teórico se abordan aspectos relacionados con la definición de competencia, así como importancia de desarrollar competencias para la investigación. Para su desarrollo se emplea la metodología cualitativa, haciendo uso de encuestas y revisión de documentos curriculares.

PALABRAS CLAVE: Competencias, investigación, perfil de egreso, formación inicial.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A partir del trabajo que se realiza con los estudiantes del séptimo y octavo semestres de la licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Español, para la integración de su documento recepcional, se observa que manifiestan dificultades para llevar a cabo procesos de investigación que les permita identificar un problema educativo, describirlo, buscar y seleccionar información para explicarlo; diseñar y aplicar instrumentos de

investigación de campo para integrar información y finalmente elaborar el ensayo, producto de la reflexión de la práctica en la que atendieron el problema educativo que identificaron.

Conocer el proceso de desarrollo de las competencias para la investigación durante la formación docente, a partir de las actividades propuestas en los programas de estudios de las asignaturas correspondientes a la Licenciatura en Educación secundaria con especialidad en español, permite determinar acciones que favorezcan el desarrollo de las competencias para la investigación educativa durante su formación. De esa forma, el trabajo de investigación que se realiza permite responder a los siguientes planteamientos: ¿Qué antecedentes tienen los docentes en formación respecto al proceso de investigación? ¿Qué tipo de actividades realizan los estudiantes, durante su formación, que les permiten desarrollar competencias para la investigación? ¿Por qué es importante desarrollar competencias para la investigación durante la formación inicial? ¿Cómo se pueden fortalecer las competencias para la investigación desde la formación inicial? El impacto se verá reflejado en la orientación que se les dé a las actividades relacionadas con la investigación, que se realizan durante la formación inicial de futuros docentes. Se espera que la propuesta de innovación oriente la selección oportuna de la metodología para promover el desarrollo de competencias para la investigación en la práctica educativa.

MARCO TEÓRICO

En el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español se describe una serie de rasgos que como nuevos docentes los estudiantes deben desarrollar a lo largo de su carrera. Entre ellos figuran el desarrollo de habilidades intelectuales, competencias didácticas y habilidades para desarrollar investigación en torno a los problemas que impiden ofrecer un servicio educativo de calidad. Estos rasgos de alguna manera representan las competencias profesionales de un educador.

Como resultado del proceso del debate y consulta, realizado en las reuniones Tuning América Latina, en los diferentes países participantes; se ha publicado un listado de competencias genéricas y específicas que cada profesional debe desarrollar. Para el caso particular de los educadores se presenta un listado 27 competencias genéricas y otro de 27 competencias específicas entre las que figuran: Búsqueda de información y pensamiento conceptual, Conocimiento y experiencia, Confianza en sí mismo, Trabajo en equipo y cooperación, Motivación por el logro, Iniciativa y autocontrol e Investigación en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas (Beneitone, Esquetinni, González, Maletá, iufi, & Wagenaar, 2007, págs. 131-137).

Se observa, que tanto en el diseño curricular de los planes de estudio como en los resultados del debate y consulta realizados en las reuniones Tuning; además de prestar atención al desarrollo de habilidades intelectuales, dominio de contenidos de enseñanza y

desarrollo de competencias didácticas de los educadores, se atiende el desarrollo de competencias para la investigación aplicada a la educación, lo que implica que durante la formación de los docentes no se debe descuidar este aspecto.

Durante el ejercicio de la profesión los docentes deben manifestar el desarrollo de habilidades como la lectura crítica, la redacción y la expresión oral; capacidades para seleccionar, analizar y utilizar información; competencias didácticas para el diseño, aplicación y evaluación de secuencias didácticas, entre otras, sin dejar de lado los hábitos y las habilidades que propician la investigación científica. Sin embargo, son pocos los docentes que investigan en torno a un problema educativo y ofrecen propuesta didáctica que incidan en la formación de niños y jóvenes de nuestro país.

Respecto al desarrollo de competencias Investigativa Estrada Molina (2014) señala que

“El desarrollo de la competencia investigativa en la educación superior ha sido objeto de debate y análisis a nivel internacional, ya que esta permite a los egresados universitarios brindar solución a problemas profesionales desde una concepción científica e investigativa” (pág. 3).

El autor realiza un análisis documental de los conceptos abordados por diversos autores para determinar la necesidad del desarrollo de competencias investigativa. Realiza cinco agrupaciones de autores que tratan el tema en cuestión, destacando fortalezas y debilidades en cada grupo. Concluye que:

- 1) La competencia es una integración de varios componentes como el cognitivo, el metacognitivo, la motivación y las cualidades personales que permiten el desempeño eficiente en la actividad investigativa.
- 2) Se debe tener en cuenta la relación académico-investigativo y laboral-investigativa.
- 3) Se encuentra relacionada con las etapas de la investigación científica o tecnológica, identificándose habilidades específicas por cada etapa.
- 4) Se debe considerar el trabajo en equipo, las relaciones interpersonales y la interdisciplinariedad.

En un estudio realizado por Pirela (2006) a un grupo de investigadores se encontró que para desarrollar su función requieren con mayor frecuencia las siguientes competencias: conocimiento de las etapas de investigación, habilidad para identificar problemas de investigación, habilidad para el manejo de fuentes de información y habilidad para elaborar el marco teórico, habilidad para plantear problemas de investigación, habilidad para diseñar objetivos de investigación, para interpretar los resultados de la investigación, para definir el tipo de investigación y los resultados de la investigación, (pág. 118).

En otra investigación, realizada en la Universidad de Costa Rica, Campos y Chinchilla (2009), señala que, a partir de la revisión al estado de la educación en ese mismo país, encuentran que el área de investigación, específicamente en la educación, ocupan los últimos lugares en cuanto a la cantidad de producciones investigativas realizadas. Consideran

que el problema no se resuelve impartiendo cursos o seminarios de investigación, sino que es necesario que, a lo largo de todo el proceso de formación, se realicen actividades orientadas a fortalecer en el estudiantado las siguientes competencias básicas para la investigación: capacidad de desarrollar pensamiento crítico y de autorregular su proceso de pensamiento, capacidad de problematizar y plantear la interrogación como elemento seminal de la construcción de conocimiento, capacidad de buscar, valorar y discriminar información; capacidad para gestionar conocimiento, capacidad para valorar la pertinencia y relevancia de la investigación y capacidad para organizar, presentar y defender ideas suficientemente fundamentadas (págs. 6-13).

Al respecto, Rivera (2014) señala que para realizar investigación es necesario desarrollar competencias básicas y especializadas, entre las primeras, se encuentran cualidades personales, habilidades cognitivas, dominio de herramientas computacionales, comunicación oral y escrita, búsqueda y selección de material bibliográfico y fuentes electrónicas; elaboración de fichas documentales y de trabajo.

En las especializadas menciona competencias para seleccionar información de clásica y de vanguardia sobre el tema de estudio, conocimiento de modelos teóricos que dan explicación al tema de estudio, competencias para establecer comparaciones entre planteamientos, posturas y autores. Respecto a la metodología se enuncian competencias para plantear y justificar el problema de investigación, planteamiento y redacción de los objetivos y la hipótesis. Conocimiento y selección de métodos o estrategias de investigación; determinación de la muestra, selección de materiales para recabar información, construcción de instrumentos, recolección de datos, sistematización de la información y descripción de los resultados obtenidos.

Ser un docente investigador implica desarrollar competencias básicas y especializadas en materia de investigación que permitan conocer las etapas del proceso, desarrollar habilidades cognitivas para percibir los problemas educativos y focalizar la atención en uno de ellos, formular problemas y preguntas que dirijan la investigación, delimitar el objeto de estudio considerando los antecedentes del problema y la información que hasta el momento se tiene, formular objetivos; buscar y seleccionar información, conocer los tipos de investigación y determinar el más pertinente para el tema en cuestión, tener conocimiento suficiente de la metodología de la investigación y seleccionar el método y las técnicas adecuadas, diseñar instrumentos que permitan recabar información relevante; analizar e interpretar información y manifestar actitudes de curiosidad y búsqueda.

Entre las competencias básicas se encuentran las cualidades personales conformadas por los valores y las actitudes de un investigador. El trabajo en equipo, el respeto, la responsabilidad, la honestidad, el autocontrol, la curiosidad y la creatividad, son las cualidades más sobresalientes que una persona con interés de realizar investigación debe manifestar. Formarse como investigador requiere desarrollar una serie de cualidades que lo acompañen, estas se van fortaleciendo a medida que se llevan a cabo actividades de investigación.(Rivera, Arango, & Torres, 2014)

El trabajo en equipo, una de las cualidades que debe mostrar un investigador, se refiere a la colaboración que se manifiesta con los integrantes del grupo para lograr un objetivo común, ello requiere de una organización, de tal manera que las capacidades individuales se potencien y sus deficiencias se compensen por el trabajo que desarrollan los demás integrantes del equipo.

El Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP), señala la necesidad de realizar investigación con otros docentes del mismo centro para integrar cuerpos académicos, o con docentes de otras instituciones para la integración de redes de colaboración,

“por lo que la habilidad de trabajo en equipo es fundamental”.(Rivera, Arango, & Torres, 2014, pág. 30)

El respeto es otra de las actitudes indispensables en el desarrollo de una investigación, éste se

“refiere al reconocimiento de la dignidad humana, de las diferencias individuales y de la igualdad de derechos entre las personas”.(Rivera, Arango, & Torres, 2014).

Ello implica que se tenga cuidado del límite o frontera propia y el límite donde empiezan los derechos de los demás, es decir, en el actuar se debe cuidar que no se invada la dignidad, valores, creencias de los involucrados no el proceso de investigación. Isaac, citado por Rivera plantea que una persona que manifiesta respeto actúa o deja actuar procurando no perjudicar ni dejar de beneficiarse a sí mismo ni a los demás, de acuerdo con sus derechos, con su condición y con sus circunstancias.

Cuando se realiza una investigación en equipo, se debe cuidar la integridad de las personas que participan, el respeto se manifiesta cuando se reconoce el papel que cada integrante desempeña, las habilidades y dificultades que cada uno manifiesta; cuando se reconoce el límite entre lo que corresponde hacer, y lo que hacen los demás; pero sobre todo

“cuando se reconocen las aportaciones que los demás han hecho a la investigación y que permiten avanzar en nuestro proyecto”(Rivera, Arango, & Torres, 2014).

La responsabilidad se trata de la cualidad que se manifiesta al dar cumplimiento a los deberes asignados; al asumir las consecuencias de los actos; así como en el cuidado de sí

mismo y del entorno que rodea a la persona. Una persona que se dedica a realizar investigación debe proponerse desarrollar en tiempo y forma las tareas que propuestas o las que le han encomendado, asumir las consecuencias de sus actos, sean intencionados o no, cuidando que no perjudique a los demás. Ser responsable requiere de la rendición de cuentas.

Otro valor indispensable en la investigación es la honestidad;

“consiste en el apego a la verdad, en la congruencia entre lo que se piensa, se hace y se dice”(Rivera, Arango, & Torres, 2014, pág. 31).

Un investigador debe cuidar que la información que proporcione en el informe que realiza se derive de fuentes reales, fidedignas y confiables; debe dar reconocimiento a los autores que ha consultado para fundamentar su trabajo de campo, y los mismos datos que ha recogido al realizar investigación de primera mano deben ser analizados y descritos cuidadosamente, cuidando de no falsear la información que obtuvo.

El autocontrol, entendido como la capacidad de regular las emociones de tristeza, ira, frustración, enojo, decepción, miedo; es otra cualidad necesaria en un investigador, dado que, el proceso de investigación, al ser prolongado y complejo; en ocasiones ocasionará ciertas frustraciones tanto consigo mismo como con el equipo de trabajo. El no coincidir en ideas, no asumir una tarea para la cual se había comprometido, obtener una negativa de una persona a la cual se desea entrevistar, tener que exponer los resultados ante un grupo de personas; puede ser causa de enojo o de miedo, es entonces cuando se debe recurrir al autocontrol para mantener el equilibrio y la estabilidad.

La curiosidad es indispensable en el momento mismo del inicio de una investigación.

“se refiere al interés por conocer más de un objeto o situación; se relaciona con la capacidad de observación y de exploración, con la capacidad de asombro y la inquietud de descubrir nueva información”(Rivera, Arango, & Torres, 2014, pág. 32).

El ser humano, al observar los fenómenos naturales, por ejemplo, se plantea preguntas y trata de resolverlas mediante explicaciones que el mismo elabora o que consulta en distintas fuentes. Sin duda, para realizar investigación, se debe observar la realidad, cuestionarse respecto a ella

METODOLOGÍA

El desarrollo de la investigación se basa en metodología cualitativa; el método que se emplea para llevar a cabo la investigación es el método de la investigación participativa, puesto que se considera un método apropiado para llevar a cabo una indagación acerca de un problema que se presenta en la institución y que requiere de la participación decidida de los docentes para encontrar soluciones de mejora. Los instrumentos para recopilar información que se utilizan consisten en dos cuestionarios, el primero se aplicó a once

estudiantes normalistas, y el segundo se aplicó a diez docentes; así mismo se diseñó una guía para explorar los programas de estudio y elaboró un mapa indicando las diversas actividades de investigación propuestas. El universo está conformado por 82 docentes en formación de la Escuela Normal de Sultepec y 25 docentes. La muestra se determinó en función de los docentes en formación y docentes que mostraron interés en contestar la encuesta.

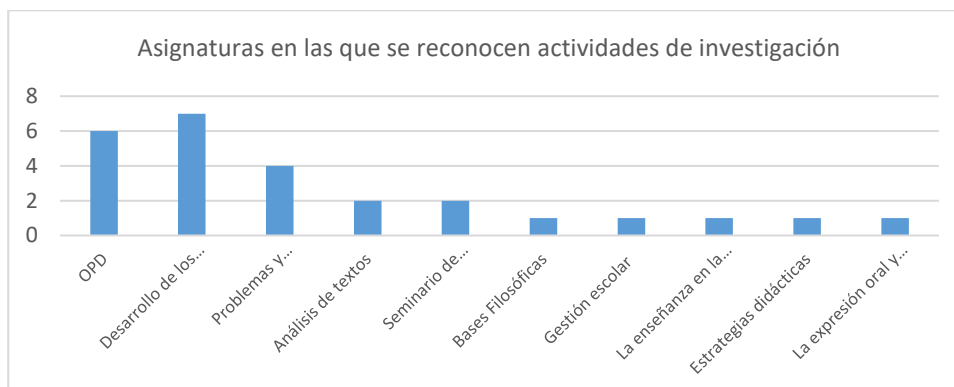
Los instrumentos que se consideraron para recopilar información son un cuestionario con planteamientos abiertos aplicado a los estudiantes normalistas y otro a los docentes que han impartido asignaturas del PE así como una guía de para explorar algunos programas de estudio y elaborar un mapa indicando las diversas actividades de investigación propuestas.

La encuesta a estudiantes y docentes se realizó mediante un formulario de Google, en dicha encuesta se preguntaba sobre la importancia de realizar investigación durante la formación inicial, principales actividades que desarrollan en las diversas asignaturas relacionadas con la investigación de campo, tratamiento que se le da a la información que recuperan a partir de la aplicación de diversos instrumentos de recogida de información, las habilidades, valores y actitudes que son necesarios al realizar investigación, así como las principales dificultades que enfrentan al tratar de responder a una pregunta que se han formulado. Los cuestionarios se pusieron a consideración de dos docentes que tienen experiencia y el desarrollo de proyectos de investigación, realizaron las observaciones pertinentes, y una vez que se hicieron los ajustes necesarios se llevó a cabo la aplicación.

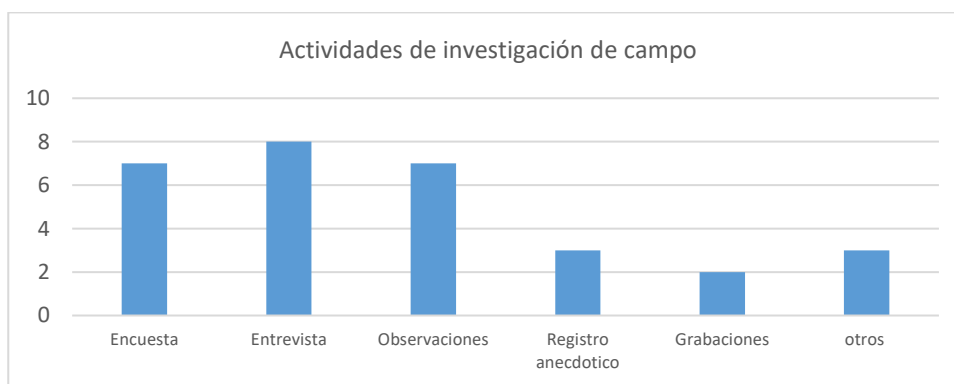
Los cuestionarios fueron enviados a los estudiantes que cursan el Programa Educativo de Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español y a los docentes que imparten o impartieron las asignaturas correspondientes a dicho PE. En lo que respecta a la revisión de los planes de estudio, se revisó a que campo de formación corresponde la asignatura, el tipo de actividades de investigación de campo que sugieren y las actividades para el tratamiento de la información que se obtiene.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

De acuerdo a la encuesta aplicada a estudiantes, se observa que en las asignaturas de acercamiento a la práctica y en las relacionadas con el desarrollo de los adolescentes, son en las que los estudiantes normalistas identifican más actividades relacionadas con la investigación de campo, por ejemplo señalan la realización de guías de observación para identificar los procesos de enseñanza, la interacción del contexto y la influencia de la comunidad en la escuela; así mismo realizan entrevistas a los adolescentes respecto a sus gustos o situaciones problemáticas que enfrentan, y porterilmente en el aula se desarrollan procesos de análisis y reflexión



Respecto a las técnicas e instrumentos que se pueden emplear para recuperar información de campo en el proceso de investigación, los estudiantes señalan con mayor frecuencia la entrevista, la encuesta, la guía de observación y el cuestionario.



Entre los valores que los estudiantes señalan con mayor frecuencia, que son necesarios en la investigación se encuentran los siguientes: responsabilidad, respeto y honestidad, lo que se considera un aspecto favorable, puesto que como se ha mencionado en el referente teórico son algunos de los valores a los que los autores dan prioridad.

Respecto a las dificultades que los estudiantes enfrentan al realiza actividades de investigación documental y de campo señalan que no se cuenta con la suficiente experiencia como para poder realizar actividades de este tipo, en ocasiones se tienen muchas dudas que, cuando no son solucionadas de manera inmediata, se olvidan; y tiempo después les hace falta esa información en el desarrollo del documento que les permite obtener el grado; además, no conocen los contenidos a fondo. Tiene dificultades para plantear los objetivos de la investigación, para buscar y seleccionar información, para citar las fuentes que consultaron, para diseñar y aplicar instrumentos de investigación.

En cuanto al cuestionario aplicado a los docentes, se recupera que durante el desarrollo de las asignaturas que imparten desarrollan actividades enfocadas a la investigación de campo entre ellas: investigación etnográfica, entrevistas, el desarrollo de guías de observación, la comunicación con los actores de las escuelas secundarias, la puesta en marcha de estrategias y actividades didácticas, la descripción y análisis de las experiencias; encuestas a alumnos, observaciones, reflexión de la información los medios de información, pero también señalan otras que están más enfocadas a la investigación documental como: la realización de ensayos y escritos de opinión personal sobre el desarrollo de las competencias de expresión oral y escrita, producción de textos orales, textos escritos, competencia literaria, monografía.

En cuanto a la experiencia que los docentes tiene como asesor de séptimo y octavos semestres o como lectores del documento que elaboran los estudiantes para obtener el grado, entre las principales dificultades que identifica, en los estudiantes al desarrollar el esquema de trabajo que da origen al ensayo con el que se titula, son las siguientes: deficiencias en la investigación, identificación de instrumentos útiles para obtención de información, la falta de conocimiento y experiencia para diseñar esquemas de trabajo, definir el tema o problema e integrar el esquema, identificar el tema de estudio, la redacción en el documento, la dificultad para interpretar textos y plasmar las ideas escritas; así como la investigación de varios autores relacionados a su tema de estudio, y establecer la relación entre la parte de la teoría de su trabajo con lo que realizaron en la práctica.

RESULTADOS

Al realizar la revisión de los datos obtenidos al aplicar los cuestionarios a estudiantes y docentes y la revisión de algunos programas de estudio, se observa que, durante los seis primeros semestres de formación, los estudiantes realizan diversas actividades que les permiten desarrollar competencias para la investigación; son embargo, con mucha frecuencia, no se miran con ese sentido, sino solo como actividades que marca el programa y que deben realizar para entregar al docente.

Existe semejanza entre las actividades que mencionan los alumnos y las que manifiestan los docentes que han trabajado a partir de la asignatura que imparten; sin embargo, en ambos casos se manifiestan confusiones entre lo que son las técnicas y los instrumentos de investigación, pues algunos los mencionan de forma indistinto.

CONCLUSIÓN

La investigación educativa, sin duda, es un recurso que ofrece a los centros escolares posibilidades de mejora, es a partir de la identificación de problemas, la explicación de los mismos, la búsqueda, selección y análisis de la información a la luz de diferentes autores que se puede reconocer las condiciones escolares y emprender acciones de mejora. Es necesario entonces, impulsar la investigación en las Instituciones formadoras de docentes, sólo así se logrará ofrecer un servicio de calidad a los estudiantes normalistas.

Tanto en el perfil de egreso como en las orientaciones académicas para el desarrollo de las asignaturas se hace hincapié en el desarrollo de competencias para la investigación, desafortunadamente, al no expresarse de forma explícita en el mapa curricular, cuando se desarrollan las actividades del curso no se hace con el énfasis que se requiere, por lo que al llegar al séptimo semestre, los estudiantes se sienten con pocas herramientas para identificar en problema de estudio, diseñar y fundamentar una propuesta de intervención, realizar el análisis correspondiente y redactar el ensayo con el cual obtienen su título de licenciados.

El desarrollo de las competencias descritas es posible a través de la práctica. Por ello, representa un reto para las Escuelas Normales trabajar de forma explícita actividades encaminadas a la investigación y despertar en los futuros docentes el interés por llevarla a cabo. Si el docente y el docente en formación no deciden enfrentar la aventura y emprender la investigación, es imposible su desarrollo; tal como lo menciona Perrenoud

(2004, pág. 14) “Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante”.

Es necesario un proceso de formación teórica y práctica que brinde al docente elementos y experiencia en el desarrollo de proyectos de investigación.

REFERENCIAS

- Beneitone, P., Esquetinni, C., González, J., Maletá, M. M., iufi, G., & Wagenaar, R. (2007). <http://tuning.unideusto.org/tuningal>. Recuperado el 10 de 01 de 2012
- Campos, C. J., & Chincilla, Jiménez, A. (2009). Reflexiones acerca de los desafíos en la formación de competencias para la investigación en educación superior. *Actualidades investigativas en educación*, 9 (2), 1-20.
- Estrada Molina, O. (02 de 05 de 2014). Sistematización teórica sobre la competencia investigativa. Recuperado el 16 de 03 de 2018, de Revista electrónica Educare: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194130549009>
- Pirela de Faría, L. (2006). Perfil de competencias del docente en la función de investigador y su relación con la producción intelectual. (U. d. Zulia, Ed.) *Opinión*, 22 (050), 159-177.
- Rivera, H. M., Arango, P. L., & Torres, V. C. (2014). *Competencias para la Investigación. Desarrollo de habilidades y conceptos*. México: Trillas.
- SEP. (1999). *Plan de estudios 1999. Licenciatura el Educación Secundaria*. México: SEP.

EL USO DEL PIZARRÓN DIGITAL INTERACTIVO EN ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE NIVEL SECUNDARIA COMO UNA NUEVA HERRAMIENTA TECNOLÓGICA EN LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE HAND BALL

Sybil González Treviño

svargas@beceneslp.edu.mx

Anabel del Carmen Candia Rivera

Gladys Priscila Gallegos

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

RESUMEN

La ponencia presenta los resultados parciales del proyecto de investigación que se lleva a cabo en el ciclo escolar 2018 -2019, el cual tiene el propósito de valorar el uso de los medios tecnológicos aplicados en la materia de educación física a través del pizarrón interactivo en la enseñanza Hand Ball de educación secundaria, refiriéndose a los resultados de los profesores. Se realiza en segundo grado de dos escuelas por medio de encuestas aplicadas a los principales actores. Se indaga acerca de los beneficios que se pueden obtener al utilizar esta herramienta tecnológica para el desarrollo de las estrategias para este deporte, facilitando así el aprendizaje, y al mismo tiempo haciendo la

sesión más dinámica y en menos tiempo cuando ésta se realice dentro del aula.

Los resultados preliminares mostraron que los profesores consideraron que la utilización de este medio logró que los escolares obtuvieran aprendizajes significativos en menor tiempo que en una clase con enfoque tradicional; algunas de las limitantes presentadas durante el desarrollo de esta investigación, fueron la falta de pizarrones electrónicos en todas las aulas, así como la necesidad de capacitar a los profesores y directivos acerca del uso de los medios tecnológicos utilizados en la enseñanza.

**PALABRAS
tecnológica,
enseñanza, deporte.**

**CLAVE:
pizarrón**

**Herramienta
interactivo,**

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Al iniciar la labor docente en una Escuela Secundaria se comenzó a aplicar la Reforma educativa de educación física, fue complicado utilizar los contenidos que exige el programa de educación básica ya que los alumnos de ésta institución desconocían por completo la reforma de ésta asignatura, estaban acostumbrados a que la materia fuera impartida por profesores que al igual que ellos, desconocían los objetivos que demanda el programa, por lo tanto, la clase era impartida de manera tradicional y algunas veces sólo les proporcionaban el material deportivo para que practicasen el deporte que eligieran como por ejemplo el básquetbol y el fútbol.

Los escolares de segundo grado, grupos a los cuáles se asignó el trabajo, no estaban conformes con la didáctica y los contenidos que debían ser aplicados, renegando en cada sesión por las clases que tenían que ser impartidas dentro del aula, por lo que se dio a la tarea de ejecutar un plan de acción en el que los estudiantes evaluaran y propusieran las actividades que se usaron, por medio de preguntas por parte de la catedrática, de las cuáles arrojaron los siguientes resultados:

1. La clase debería de ser 100% práctica.
2. No les interesaba conocer los deportes educativos que maneja la reforma educativa debido al desconocimiento de los mismos.
3. La clase dentro del aula se hacía aburrida por las herramientas didácticas utilizadas como el pizarrón tradicional, láminas etc.
4. El tiempo perdido dentro del aula le restaba tiempo a su clase práctica.
5. Mostraron total apatía hacia los deportes educativos, ignorando por completo las clases dentro del aula.

Debido a lo anterior se decidió elaborar una nueva herramienta didáctica para la enseñanza del deporte educativo, en la que el alumno mostrara interés en aprender los deportes educativos por medio de la resolución de problemas en cuanto a las estrategias que podían diseñar, y al mismo tiempo, haciendo la clase dentro del aula dinámica y que se llevara a cabo en menor tiempo, enfocándose en éste caso al deporte del Hand Ball, ya que en los últimos años ha tenido relevancia al ser incluido como deporte de olimpiada infantil en nuestro país.

Las interrogantes que surgieron debido a esta problemática fueron las que a continuación se describen:

¿Qué herramienta innovadora se utilizará para la enseñanza de los deportes educativos?, ¿Cómo se podrá lograr el interés de los alumnos hacia las actividades deportivas del nuevo plan de estudios?, ¿De qué manera contribuye la aplicación de ésta herramienta didáctica para el desarrollo del aprendizaje del alumno?, ¿Existe alguna herramienta tecnológica que ayude al mejor aprendizaje del alumno?, ¿De qué manera el alumno obtendrá

un aprendizaje significativo mediante el uso de la nueva herramienta pedagógica?, ¿La escuela cuenta con la infraestructura necesaria para la aplicación de éste proyecto?, ¿Qué es el pizarrón interactivo?, ¿Qué utilidades tiene el pizarrón inteligente dentro de la clase de educación física?, ¿Qué deporte educativo ha tenido mayor trascendencia en los últimos años dentro de la educación física?, Al utilizar el pizarrón interactivo, ¿Cómo se evaluará el aprendizaje obtenido del alumno? ¿La aplicación de éste medio tecnológico ayudará a obtener un aprendizaje en el alumno, haciendo la sesión dentro del aula más dinámica y en menor tiempo?

El trabajo se apoyó en el procedimiento de una propuesta didáctica, que tiene por objeto que el docente aplique y analice secuencias didácticas cuyo tema central esté relacionado con los propósitos educativos, los contenidos o estrategias didácticas fundamentales, con la finalidad de someter a prueba las secuencias didácticas y evaluar su eficiencia, valorar en qué medida permita mejorar los resultados obtenidos, solucionar los problemas detectados y contribuir a la reorientación de la enseñanza y el aprendizaje en la educación física.

El pizarrón interactivo contribuye a aumentar la motivación y el rendimiento de los estudiantes al convertir el aprendizaje basado en consultas en una experiencia dinámica en el salón de clases. Dentro de las características que rodea a los pizarrones interactivos son los de escribir con los marcadores virtuales o el dedo sobre la superficie y guardar sus anotaciones en un archivo para imprimirlas, distribuirlas fácilmente o subirlas a la Web. Solo requiere de una computadora y un proyector multimedia. Smart Board (2010).

El Handball o Balonmano es un juego de pista o campo disputado por dos equipos cuya finalidad es enviar la pelota a la portería contraria, lanzándola con una mano desde fuera de la línea que delimita el área de puerta. Como juego de campo cada equipo tiene once componentes; jugado en pista cerrada, que es lo más común, los equipos están formados por cinco o siete jugadores. La pista tiene 40 m de largo y 20 m de ancho, con una portería en cada uno de los lados menores. La pelota tiene una circunferencia de 58 a 60 cm y pesa de 425 a 480 g.

JUSTIFICACIÓN

Son muchos los beneficios que se obtendrán a través de plan de estudios (2006), tanto para los docentes, directivos y principalmente para los alumnos de educación secundaria del sector a indagar el cual se mencionó anteriormente, dentro del Estado de San Luis Potosí.

Este nuevo medio didáctico tecnológico permitirá a los alumnos desenvolver sus estrategias, desde participar activamente en la evolución de su desempeño motriz dentro de la clase de educación física. Por su parte los docentes comenzarán a experimentar diferentes tipos de enseñanza que les dará una base para valorar la eficacia del proceso educativo.

La utilidad del pizarrón interactivo como herramienta didáctica favorecerá en los ámbitos sociales, económicos y administrativos de cada institución en favor de los alumnos pertenecientes a ellas, ya que el nivel social y económico de los centros educativos en los que laboro actualmente, no cuentan con material disponible para llevar a cabo una clase de educación física, ni tampoco con medios de comunicación (TIC`s) para cada alumno, y con este medio innovador se abarcará en una sola clase del 40 al 50% de cada grupo, cabe mencionar que no se podrá aumentar éste porcentaje ya que tenemos que tener en consideración que la clase también es práctica, pero ante este inconveniente es importante el docente tenga un rol establecido para que todo el alumnado sea beneficiado y participe de este innovador método didáctico.

Implementos necesarios.

- Pizarrón Digital Interactivo.
- Conocimiento del manejo del PDI. (Smartboard, Prometeo).
- Computadora.
- Manejo de Microsoft Power Point 2003.
- Textos (Programas de Educación, antologías, publicaciones.).

Dentro de la cátedra de educación física dentro del aula, el Profesor tendrá la oportunidad de diseñar un diagrama en el que pueda explicar el deporte, en el que pueda colocar las imágenes o iconos necesarios para un mejor entendimiento de los alumnos. Y al mismo tiempo podrá colocar los implementos necesarios para la práctica de este deporte de manera virtual, así como las dimensiones y participantes de dicho deporte; por lo tanto, el objetivo de la investigación es:

Que el profesor formule estrategias en la enseñanza del deporte del Hand Ball, utilizando técnicas e instrumentos tecnológicos como lo es el pizarrón interactivo para poder realizar una sesión dentro del aula más dinámica y en menor tiempo.

MARCO TEÓRICO

Se parte de considerar los dos planteamientos en el pensamiento de Locke (1986), que denomina como “verdades con respecto al educación, la práctica y el hábito: las facultades y potencias innatas capacitan casi para cualquier cosa, y por lo menos pueden conducir mucho más lejos de lo que se podría imaginar, pero sólo el ejercicio de esas facultades proporciona la habilidad y conduce a la perfección” (p.286).

El juego como medio didáctico en la educación.

La educación física cuenta con diversos medios para lograr sus propósitos educativos. El juego motriz organizada es un medio fundamental que se destaca en escuela, porque

proporciona a niños y adolescentes placer, un espacio para expresar aspectos emociones, la variedad de oportunidades para lograr aprendizajes.

El deporte y la educación física

Dentro del programa de educación física 2006 se maneja el ámbito deportivo enfocado a satisfacer las necesidades de aprendizaje motor aprovechando el deporte con los escolares según distintas perspectivas como son la educativa, de orientación y promoción, social y organizativa y de iniciación deportiva. SEP, (2006).

Evolución de las tecnologías de la información en el ambiente Educativo

La evolución de las TIC´s en el ambiente educativo ha tomada gran trascendencia en México en los últimos años, por lo que “Las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TIC`s) son incuestionables y están ahí, forman parte de la cultura tecnológica que nos rodea y con la que debemos convivir. Amplían nuestras capacidades físicas y mentales. Y las posibilidades de desarrollo social”, Graells (2000, p.1).

METODOLOGÍA

Se plantean las preguntas de investigación para definir el problema, los objetivos que tienen los instrumentos de investigación elegidos y la definición del universo, es decir, la descripción de la población a indagar y el porqué de la selección de las instituciones educativas a las que se aplicará dicho sondeo. De la misma manera se comenzará por definir el enfoque de investigación a realizar en el análisis cualitativo, El enfoque cualitativo según menciona Grinell (1997):

“Se utiliza primero para descubrir y refinar preguntas de investigación, pero no necesariamente, se prueban hipótesis”. Los instrumentos que se aplicaron para comprobar las hipótesis que se emplearon en este documento fue el de emplear las encuestas en los individuos a investigar, relacionadas con el presente tema y adaptadas a los medios sociales y culturales de cada uno de ellos.

Como alternativa al sujeto de estudio se eligieron las Escuelas en las que se trabaja actualmente, en donde una de ellas está dentro de un proyecto determinado “Escuelas de alto desempeño académico” que tiene como intención el de mejorar la calidad educativa y la gestión académica en escuelas públicas. El procedimiento a seguir es el realizar encuestas por muestreo, así como el de las entrevistas directas, al igual que la observación durante las clases de educación física dentro del aula, ya que parece importante subrayar que por medio de éstos se tendrá contacto directo con el sector de población estudiantil elegida, así como el tramo docente y directivo de la institución.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

En primera instancia se presentan los datos arrojados de las encuestas aplicadas a los profesores.

Los profesores de educación física, se mostraron interesados en cuanto la capacitación que podrían recibir para poder utilizar el pizarrón inteligente, y poder constatar que los alumnos aprenderían en un menor tiempo y que la clase podría ser más dinámica.

Algunas observaciones que plasmaron los profesores, fue que, sería más factible que el programa destinado a la aplicación de este deporte, debería de tener instrucciones para los profesores de fácil comprensión, para así pudieran entender de una manera rápida y eficaz al implementar este programa, ya que algunos de ellos no perciben todavía al 100% el manejo de la computadora y al mismo tiempo propusieron el realizar capacitaciones al inicio de cada ciclo escolar en cuanto a la aplicación de este recurso enfocado a los deportes alternativos como Hand Ball.

De acuerdo con lo sucedido con los grupos de segundo año de las escuelas secundarias estudiadas, se observó que mediante el trabajo con los deportes alternativos se pueda realizar estrategias didácticas así como emplear con propiedad y con la finalidad de lograr el desarrollo de este deporte a través del pizarrón electrónico, ya que los deportes alternativos cumplen con las expectativas que se plantean para el desarrollo de la clase dando atención a todos los aspectos que se requieren para conseguir este propósito, ya que trabajar mediante este recurso tecnológico se determinará la finalidad de cada estrategia que propongan los alumnos en dicho deporte.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La educación física cuenta con diversos medios para lograr sus propósitos educativos. Como muestra está el deporte del Hand Ball o balonmano que es fundamental del programa de la reforma, SEP (2006), que se ha destacado en los últimos años, ya que proporciona a niños y a adolescentes un espacio para expresar sus estrategias, socialización de una variedad de oportunidades para lograr aprendizajes.

La organización de la sesiones abiertas y cerrados es un elemento que ayuda a dar soluciones a diversas problemáticas identificadas con algún grupo, ya que determinan en gran medida, la fluidez, la motivación y el control de la sesión planteada; así mismo, permite que la enseñanza, sentido y que los propósitos que se tienen con una sesión se cumplan dejando un aprendizaje significativo en los alumnos.

Dicha organización queda resuelta por medio de las estrategias didácticas, de las cuales se conozcan una gran variedad dentro del perfil docente y entre ellas se puede dirigir la aplicación de algunas de acuerdo a las necesidades que presenta cada grupo como no es el uso del pizarrón electrónico, ayudando un espacio a proporcionar un mejor aprendizaje de una mejor forma y más dinámica entrando así la atención del grupo.

Otro de los aspectos positivos al realizarse este proyecto es el hecho de que parte de la población de bajo nivel económico tengan la oportunidad de estar en contacto con las TIC's, lo que puede ser un potencial reclamo para la enseñanza privada, debe ser una obligación y un deber para la escuela pública.

Al combinar las características de un pizarrón tradicional y las ventajas de una presentación con diapositivas, es de suponer que con la presentación de Power Point se podría solucionar este problema. La mejor alternativa es utilizar un módulo o bloque dedicado únicamente a esa tarea específica como parte de los recursos a utilizar en ésta asignatura. Los pizarrones inteligentes son herramientas que facilitarán la labor del profesor al dar una clase, debido a su interactividad y facilidad de uso.

Con el análisis de resultados de las encuestas realizadas se pudo demostrar que, a diferencia de una presentación con diapositivas, el profesor puede modificar en cualquier momento los ejemplos que presenta sin la necesidad de un software adicional. De la misma manera se verificó que las herramientas tecnológicas hacen de la clase más dinámica y con mayor fluidez que es lo que se busca hacer en este proyecto. El profesor simplemente deberá llevar las imágenes de ejemplo y durante la clase podría aplicar los cambios que considere pertinentes, algo que no se puede lograr con una presentación con diapositivas, Cruz (2007). Además, puede en cualquier momento guardar su sesión de trabajo y los resultados obtenidos en la misma para usarla en sesiones posteriores, lo cual le ahorra considerable tiempo al momento de dar la clase.

“Los medios electrónicos educativos deben ayudar a un profesor a dar una clase, estas herramientas proveen las características necesarias para que la sesión no se vuelva tediosa o aburrida. Lo que no ocurre con las presentaciones con diapositivas”, Creed (1997).

“Las nuevas generaciones son capaces de manejar y procesar grandes cantidades de información, sobre todo de naturaleza audiovisual en detrimento de otros sentidos y otras formas de aprender”, Álvarez (2003).

A pesar de la evolución de las tecnologías de la información y de las comunicaciones Aparici (2000), menciona que “suelen ser también mitificadas desde posiciones integradas o tecnófilas, siendo posible advertir en todo ello la construcción de una narrativa especial que difunde, a través de sugerentes campañas de mercadotecnia, las ventajas exclusivas de quien poseen las nuevas tecnologías y advierte de los peligrosos inconvenientes a aquéllos y aquéllas que aún no han accedido a su uso y disfrute”.

Con el uso del pizarrón inteligente se facilitará la labor de enseñanza del profesor de educación física cuando deba impartir un tema en el aula, ya que permite combinar la multimedia en un pizarrón tradicional, también permitirá que la atención de los alumnos esté siempre fija en la clase y no sea tediosa.

El resultado con los grupos de trabajo fue en su mayoría positivo, ya que además de los conocimientos, también demostraron un interés general en aplicación de esta herramienta para la práctica de la educación física. También demostraron mejoría en el desarrollo de sus estrategias y su excelente trabajo en equipo cada vez que se requería, destacando su aporte hacen trabajo realizado dentro de las sesiones de la clase.

Por su diversidad, los deportes alternativos cumplen con las expectativas que se plantean para el desarrollo del aprendizaje, dando atención a todos los aspectos que se requieren para conseguir este propósito, ya que trabajar mediante esta herramienta didáctica se puede emplear alguna de sus clasificaciones y se determinará así mismo la finalidad con que trabajará dicho deporte, tomando en cuenta los aspectos a desarrollar para que se cumpla adecuadamente el propósito que se plantea y realizar una evaluación con mayor facilidad ya sea para diagnosticar los conocimientos o para constatar el aprendizaje.

Por otro lado, la información proporcionada a los directivos y profesores de la especialidad, pareció ser insuficiente, ya que algunos de ellos no han tenido la oportunidad de interactuar con pizarrón electrónico, se cree que por esta razón los profesores educación física se mostraron desinteresados en la propuesta de la nueva herramienta.

Otra de las causas probables del desinterés que creó este recurso innovador fue el que las dos instituciones no cuentan con los recursos necesarios para la aplicación de esta propuesta, aunque se encuentran dentro de las escuelas de alto rendimiento académico, no hay una fecha específica o establecida para equipamiento de los pizarrones electrónicos en los centros educativos antes mencionados.

Las instituciones cuentan con uno o dos pizarrones electrónicos para toda la población estudiantil, lo que hace difícil el poder aplicar este recurso didáctico conforme a la planeación de los profesores.

REFERENCIAS

- Abbagnano, N. & Visalbergghi, A. (2004), Historia de la pedagogía, (p. 344), México, Distrito Federal: Fondo de cultura económica.
- Acuña, L.A. (2006), Manual para el uso de tecnologías en el salón de clases, (p.14-18), México, Distrito Federal: Impresora Apolo S.A de C.V.
- Álvarez, I. (2003), Incursiones. Ensayos sobre la colonización computacional, Madrid, España: Editorial Machado Libros.
- Aparici, R. (2000), Trece mitos sobre las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, (p.58) en Kikirikí, Cooperación Educativa.
- Ausubel, N. (1983), Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo ,2º Ed. México, Distrito Federal: Editorial Trillas.
- Benilde, V. (1989 p.118), La Educación Física en la Educación Básica, Madrid, España: Gymnos.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000), Cómo se hace una investigación, Colección Herramientas Universitarias, Barcelona, España: Gedisa.
- Bruce J. Biddle, B.J. y Anderson, S.D. (1989), Teoría, métodos, conocimiento e Investigación sobre la enseñanza, p.5 – 10, consulta realizada el 28 de mayo en: http://www.ual.edu.mx/Biblioteca/Investigacion_Educativa_II/Pdf/Unidad_09.pdf
- Cagigal, J. (1975), El Deporte en la Sociedad Actual, (pág. 20 – 21), Madrid, España: Prensa Española.
- Chiarini, M. (2005), El medio informático desde la escuela como unidad de cambio. Revista iberoamericana de Educación, San Luis Argentina, consulta realizada el 10 de abril de 2010 en:
<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/176Chiarani.PDF>.
- Cruz, T. B. (2007), Pizarrón inteligente, Artículo revisado el 18 de enero de 2010 en:
www.somece.org.mx/simposio/memorias/documentos
- Conselho Federal de Educacao Física (2006), Intervencao do Profissional de Educacao Física, Brasil, Confef.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917. Última reforma publicada el 7 de abril de 2006, artículo 3º, capítulo I, México, Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica.

- Creed, T. (1997), Power Point, No! Cyberspace, Yes. The National Teaching and Learning Forum p.5-7.
- Díaz, B. & Hernández, R. G (1998), Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo, México, Distrito Federal: Ed. Mc Graw Hill.
- García H.V. (1996), La evaluación de los aprendizajes en educación física citado en Personalización en la educación física, (pág. 50 – 51), Madrid, España: Editorial RIALP.
- García- Pelayo, R. (2000), Larousse, diccionario escolar, México, Distrito Federal: Ediciones Larousse.
- Graells, P. (1999), La tecnología educativa: conceptualización, líneas de investigación. Recuperado el 15 de febrero de 2010 en: <http://dewey.uab.es/pmarquees/tec.htm>
- Graells, P. (2000), Las TIC´s y sus aportaciones a la sociedad, (p.1), recuperado el 15 de febrero de 2010 en:
<http://peremarques.pangea.org/tic.htm>
- Grinell, R.M., (1997), Social work research & evaluation: Quantitative and qualitative approaches, (5a. ed.), Illinois, E.E.U.U: Peacock Publishers.
- Guía para el taller de análisis del trabajo docente y elaboración de propuestas didácticas I y II (2005), México, Secretaría de Educación Pública.
- Hernández S., R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2003), Metodología de la investigación (3a ed.), México, Distrito Federal: McGraw-Hill
- Huerta R.M. (2002), Enseñar a aprender significativamente, Lima, Perú. San Marcos.
- Johnson, R. & Kuby, P. (2005), Estadística elemental, lo esencial, (3ª ed), E.E. U.U: Ed. Thompson.
- Locke, J. (1986), Pensamientos sobre la educación, (p.259, 286), Madrid, España: Akal S.A.
- López, R. M. y Schmelkes, C. (2002), Diseño de cuestionarios, Consulta realizada el 27 de octubre de 2009 en:
<http://www.monografias.com/trabajos15/disenio-cuestionarios/disenio-cuestionarios.shtml>
- Macías S.A. (2001), La Formación Continua del Personal Docente en Cuba, Seminario Internacional de Formación Continua de Docentes en Servicio, Editorial Ministerio de Educación del Perú.
- Mercado, S. (1990), ¿Cómo hacer una tesis?, (p. 97-99), México, Distrito Federal: Editorial Limusa.

LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA ÉTICA DE LOS NORMALISTAS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA FORTALECER EL PERFIL DE EGRESO EN LA ENSH

Miguel Ángel Reyes Martínez
reyes_25@live.com.mx

Rebeca Velázquez Acosta
bekiva36@hotmail.com

Escuela Normal "Sierra Hidalguense"

RESUMEN

La ética profesional desde el Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria es una de las nueve competencias que debe desarrollar el estudiante normalista en el proceso de la formación inicial. Desde la perspectiva del investigador es la competencia eje, sin la cual las demás competencias no se realizarán, o quedarán truncas.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar algunos elementos de la competencia ética en la formación de los normalistas como la responsabilidad, la preparación y la honestidad, y su influencia en el desempeño docente.

La metodología de investigación que se utilizó es de corte cualitativa con un tipo de estudio descriptivo, que se llevó a cabo en un

primer momento con una muestra estratificada con estudiantes para ello se utilizó una encuesta de actitudes de 20 ítems. En un segundo momento se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas a 18 docentes con dos cuestionamientos.

Los resultados son relevantes, y dan luz sobre las percepciones y actitudes que cotidianamente realizan, desde los planteamientos de Yurén (2013) se identifican datos de debilidad sobre la eticidad, como elemento reconocido socialmente; una moralidad en construcción, sin compromiso hacia los demás; y un comportamiento moral divergente.

PALABRAS CLAVE: Formación ética, responsabilidad, honestidad, competencia profesional, desempeño docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Cuando los normalistas ingresan a la escuela normal, suponen que la práctica docente es una profesión sencilla, durante los primeros semestres se enfrentan a disyuntivas de continuar o seguir los estudios por las dificultades o complejidad que la docencia implica.

En muchos casos la elección de la carrera es determinada por factores económicos y geográficos o por no haber accedido a una universidad, por lo que desde su llegada cursan con poco o escaso interés. Hay casos en los que padres de familia aspiran que sus hijos sean docentes porque a pesar de la existencia de la Ley del Servicio Profesional Docente, aún aspiran a dejar en herencia o con influencia una plaza de docente que garantice un espacio laboral; repito, aunque el estudiante no esté convencido de la carrera.

Surge la necesidad de realizar este estudio a partir de identificar alumnos que llegan tarde a las actividades de estudio en la Normal; buscan estrategias de sobrevivencia como estudiantes en las actividades de estudio, cumpliendo con los mínimos (llevar tareas, materiales) para sobrellevar la carrera; al término de cada semestre se identifican recurrencias en reprobación, y cuando acumulan cierto número de cursos reprobados la norma les impide seguir estudiando, causando baja parcial o definitiva, según la condición.

En la Escuela normal, se identifican conductas poco favorables para la docencia; en los espacios no áulicos como pasillos, lugares para la convivencia suele verse a normalistas agrediendo verbalmente a compañeros, haciendo comentarios de agresión al sexo opuesto.

Manifiestan escasa construcción de valores al dar a conocer actitudes infantiles o de adolescentes, las interacciones entre alumnos si bien no se observa agresión física, influyen en decisiones de los demás al establecer acuerdos soterrados entre alumnos para realizar el menor esfuerzo y llegar a presionar a profesores.

Al realizar este estudio se plantea la enorme posibilidad de aportar evidencias y alternativas de solución a las debilidades en la formación de profesores, centradas en la falta de responsabilidad, que afecta en el desempeño general, la elaboración de una planeación didáctica con estrategias adecuadas a las características de los niños del grupo y a su contexto sociocultural; con la elaboración de materiales educativos diversos, que los niños puedan visualizar, manipular, reconstruir, integrar; con procesos de evaluación congruentes con los enfoques didácticos del plan de estudios vigente.

La utilidad del presente estudio tiene impacto directo con las nueve competencias profesionales de la formación de la licenciatura al atender desde el punto de vista del investigador, que es la competencia de la cual se derivan las demás. La evaluación de la competencia profesional ética en la formación inicial en el marco del plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, denominada como: "Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional".

Los beneficiarios directos del presente estudio serán los estudiantes normalistas en una primera instancia al formarse como profesionales enteros, provistos de una actitud propositiva surgida desde el interior de su ser que trasciende los requerimientos actuales del servicio profesional docente.

Uno de los ejes centrales de la docencia es la competencia de la ética profesional que encierra responsabilidad, atención a la norma, el reconocimiento de la función social docente, y la capacidad de solucionar conflictos, elementos considerados desde el (Acuerdo 649:12).

Una vez identificado la problemática que concierne a la formación ética profesional docente, se llega al siguiente planteamiento de investigación:

¿Cuáles son las características de la competencia profesional ética en la formación inicial de los normalistas en el marco del plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, para mejorar el proceso formativo?

MARCO TEÓRICO

Los factores objeto de estudio fueron los elementos de la competencia ética como la responsabilidad, y los valores de justicia, democracia y honestidad. Así como los saberes y saberes hacer de los normalistas en tanto estudiantes para profesores.

Con relación a conocer los elementos de la primera variable denominada **competencia ética**, el primer acercamiento teórico corresponde a la Ética, para establecer un piso conceptual que permita interpretar la información posteriormente.

Un primer acercamiento a la concepción de ética y a la multiplicidad de connotaciones lo plantea (Torres, 2014), quien menciona que “la ética se ha considerado como principios generales, teoría, ciencia y parte de la filosofía; sin embargo, independientemente de cuál sea el enfoque con que se estudia la ética se podría entender que es: Un cuerpo de conocimientos que aborda la naturaleza de las acciones humanas en la vida social, desde la óptica de los conceptos morales (bondad, verdad,...) y los preceptos morales (reciprocidad)”.

Pero propiamente centrado en una concepción más puntual y objetiva, recupera el punto de vista que tiene Mario Bunge sobre la ética, vista desde la vertiente científica, al expresar que es: La rama de la psicología social, la antropología, la sociología y la historia que estudia la aparición, el mantenimiento, la reforma y la decadencia de las normas morales. Qué mejor momento para asociar la visión ética científica de Bunge, cuando nos encontramos en un mundo convulsionado, donde prevalece el fraude, la corrupción, la impunidad, el cinismo y la violación de toda norma de conducta moral y los estándares de comportamiento, que son los paladines de la convivencia social.

Con relación a la **Ética profesional**, desde el ámbito universitario en México se ha construido un marco teórico sobre los valores y la ética profesional, así como una amplia experiencia investigativa. La ética profesional “es parte de una cultura profesional que incluye un conjunto de saberes, creencias, valores y esquemas de acción que orientan las prácticas en el campo profesional” Yurén, Camarena Teresa, Navia, Antezana Cecilia, y Hirsch, Adler Ana (2013). Como parte de la cultura, se transmite de una generación a otra mediante procesos de socialización y enculturación; sus elementos son más o menos compartidos por quienes se reconocen con derechos y obligaciones para ejercer la profesión.

Yurén identifica tres dimensiones de la ética profesional: la eticidad de la profesión, la moralidad y el comportamiento moral del profesionista. La eticidad de una profesión es el conjunto de ideas acerca de las acciones y prácticas que en la profesión merecen el calificativo de “buenas”, así como los valores que caracterizan la misión de la profesión. A esto se agrega un código o conjunto de prescripciones generales explícitas o tácitas, que se van transmitiendo de generación en generación y se enriquecen o ajustan con la experiencia colectiva de la profesión.

Para Yurén, la moralidad del profesionista consiste en los procedimientos de juicio conforme a los cuales el profesional, en cada caso, toma decisiones cuando los valores entran en conflicto o cuando la validez de las normas se pone en cuestión. La moralidad es el procedimiento que se sigue para juzgar la rectitud de una norma o decisión y se manifiesta como un sentimiento de obligación o deber, que se relaciona con el planteamiento de (Foucault, 1988) “la clase de ser al que aspiramos cuando actuamos moralmente”.

Finalmente plantea que el tercer componente de la ética profesional es el comportamiento moral o conjunto de actos que realiza el sujeto en el plano profesional. En el comportamiento se pone de manifiesta la auto-regulación que consiste en el “esfuerzo de dirigir la propia conducta y convertir los principios morales en formas de vida, prácticas y modos de ser” (Puig:1996), como podrá verse las dimensiones de eticidad, moralidad y comportamiento moral forman parte del ethos profesional, y que se encuentra en constante cambio, debido a los movimientos, reconocimientos o crisis identitarias de la propia profesión (Yurén, 2013).

Así que la ética del estudiante normalista en su camino a ser profesional de la educación, está comprometido con los procesos de aprendizaje inherentes a los saberes y saberes hacer docente (de estudio- observación-práctica-reflexión).

La formación en competencias originalmente nacida desde la empresa, ha provocado una carrera entre pares por los espacios de trabajo, y urge humanizar la formación para formar una sociedad más justa. En ese sentido, la docencia que es una profesión eminentemente humana ha de ser quien se apegue con mayor rigor a principios morales y éticos. Los estudiantes normalistas están llamados a conocer y a reconocerse como docentes

La segunda variable se denomina **fortalecimiento del perfil de egreso** y en su dimensión pedagógica (Saberes: Dimensión específica de la docencia) se plantea que la formación de docentes centra su atención en sus diseños curriculares en la ciencia pedagógica como herramienta central, en el Marco del Buen Desempeño Docente (Educación, 2014), se plantea que “Es la dimensión específica de la docencia, se refiere a un saber específico, el saber construido en la reflexión teórico-práctica; también alude a una práctica específica que es la enseñanza que exige capacidad para suscitar la disposición, es decir, el interés y el compromiso en los estudiantes para aprender y formarse. Y requiere de la ética del educar, de sentido del vínculo a través del cual se educa y que es el crecimiento y la libertad del sujeto de la educación.

Para abundar un poco más y precisar el acto de la docencia, Vasco (1990), en su artículo “El saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía”, realizó una exposición en relación con dicho saber, allí señala que el saber pedagógico es el saber propio del maestro, el cual pone en funcionamiento en el acto cotidiano de enseñar. El maestro, señala, depositario de ese saber lo configura a partir de todo ese campo amplio de saberes y a partir de unas preguntas ineludibles a su propia función de enseñante y al mismo discurso pedagógico: ¿qué enseñar?, ¿a quién se enseña?, ¿para qué se enseña?, ¿cómo enseñar?, ¿dónde y cuándo enseñar? En Saber pedagógico: Fundamento del ejercicio docente, (Sánchez, 2016).

En Aproximación al Concepto de **Desempeño Docente** (saberes hacer), una Revisión Conceptual sobre su delimitación se alude a una acción, corresponde a las acciones o prácticas inherentes a la profesión docente. El desempeño docente se valora en términos de la movilización de recursos intelectuales profesionales para utilizar determinados objetos de aprendizaje mediante metodologías didácticas pertinentes con profesionalismo ético en un contexto definido (Castro: 2015:265) citado por (Martínez, 2017)

El marco del buen desempeño docente (Educación, 2014) comprende cuatro dominios fundamentales, entendidos como un campo del ejercicio docente que agrupa a un conjunto de desempeños profesionales.

El primero se relaciona con la preparación para la enseñanza, el segundo describe el desarrollo de la enseñanza en el aula y la escuela, el tercero se refiere a la articulación de la gestión escolar con las familias y la comunidad, y el cuarto comprende la configuración de la identidad docente y el desarrollo de su profesionalidad, por lo que su revisión y análisis será ubicado en el apartado de ética profesional.

METODOLOGÍA

Alcance de la investigación: Se planteó realizar un estudio desde el enfoque cualitativo, aplicando una encuesta estratificada cualitativa a alumnos de la LePri y un

cuestionario a los profesores que imparten cursos en el programa educativo para la realización de un ejercicio de triangulación de datos, así como de proponer alternativas de acompañamiento en un segundo momento.

Para ambos instrumentos se tomaron en cuenta los indicadores de las variables:

Independiente (Competencia ética profesional): Responsabilidad, justicia, honestidad.

Dependiente (fortalecimiento perfil de egreso): Preparación profesional: Saberes; Desempeño docente: Saberes hacer

Instrumentos: En un primer momento se hizo uso del diseño de encuesta que “parte de la premisa de que, si queremos conocer algo sobre el comportamiento de las personas, lo mejor es preguntarlo directamente a ellas (Tamayo, 2004).

La encuesta cualitativa se emplea para recolectar datos descriptivos, antes que numéricos acerca de un tema, una práctica, un evento. Los datos generalmente son respuestas escritas u orales a un conjunto de preguntas (Knobel, 2005), y recuperado por (Hirsch, 2015). Será aplicada a estudiantes normalistas de los diferentes semestres: 1º, 3º, 5º, y 7º.

Este instrumento consta de 20 ítems con una escala de valoración de actitudes del 1 al 5 en la que 1 es totalmente en desacuerdo, 2 es en desacuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo (neutralidad), 4 es de acuerdo, y 5 es totalmente de acuerdo. El instrumento consideró las siguientes variables:

Variable Independiente: Competencia Ética Profesional

Variable Dependiente: Fortalecimiento del perfil de egreso

Las herramientas de recolección de datos incluyeron una lista de preguntas abiertas que fue aplicada a docentes que laboran en la Licenciatura en educación primaria. Los datos son analizados usando técnicas de análisis de contenido cualitativo.

Los cuestionarios fueron diseñados y aplicados a todos los docentes de la licenciatura en educación primaria, por lo que no se manejó muestra alguna.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Como se planteó en la metodología se aplicaron dos instrumentos, una encuesta estratificada a alumnos y un cuestionario a docentes. A continuación, se dan a conocer algunos de los datos que tuvieron como propósito Identificar en el estudiante normalista algunos valores de la ética profesional docente como responsabilidad y honestidad, y su relación con el desempeño docente.

Con relación al indicador - *Estoy **satisfecho** con la profesión que he elegido* 46 de los normalistas contestaron que están satisfechos (31 %) y 92 mencionaron estar muy satisfechos (48 %), con la carrera elegida, pero resalta un resultado disperso de 2% que manifiesta que no está nada satisfecho con la carrera elegida, o que le parece nada relevante. Y este dato es altamente significativo, porque muestra que no hay del todo satisfacción por los normalistas sobre la carrera.

Al cuestionamiento *Me parece importante asistir puntualmente a las clases* indicador que corresponde al valor de **responsabilidad**, el 92 % indicó estar totalmente de acuerdo; el 6 % manifestó estar de acuerdo con ello; y los restantes 2 % se ubicaron en ni de acuerdo, ni en desacuerdo, y en totalmente en desacuerdo.

Con relación al indicador *El cumplimiento a tiempo de mis compromisos como estudiante es importante* (elemento de responsabilidad), el 80 % de los encuestados manifestó estar totalmente de acuerdo, y el 15 % de acuerdo. Esos valores considerados positivos suman 95 %, por lo que la generalidad reconoce el factor puntualidad como muy relevante.

Los resultados para el indicador de **preparación profesional** *Me producen satisfacción la adquisición de nuevos conocimientos sobre la profesión docente*, se identifican dos resultados negativos con menos del uno por ciento cada uno, estando totalmente en desacuerdo y ni en desacuerdo, ni de acuerdo; un 20 % está de acuerdo; y un 79 % manifiesta estar totalmente de acuerdo

Las respuestas identificadas para el indicador *La **formación en ética** me puede ser necesaria para enfrentar conflictos en el trabajo profesional* 25 % de los estudiantes respondió que es relevante la formación ética para enfrentar conflictos en el trabajo profesional; y un 64 % de los encuestados menciona que es muy relevante.

Al planteamiento *Antepongo los derechos de los demás sobre mis intereses personales*, indicador de **empatía y justicia**, las respuestas fueron: con un 10 % totalmente en desacuerdo, otro 10 % en desacuerdo; un 17 % ni en desacuerdo ni de acuerdo; el 39 % de acuerdo; y el 24 % totalmente de acuerdo.

Un indicador relacionado con la **dignidad humana y justicia** que por sus respuestas también resulta controvertido es *Promuevo en mis compañeros una toma de decisiones libre y abierta*, las respuestas fueron: 4 % en desacuerdo; 16 % ni de acuerdo ni en desacuerdo; 35 % de acuerdo y 45 % totalmente de acuerdo.

El indicador relacionado con la **dignidad humana y empatía** *Defiendo la dignidad de los compañeros aún a costa de mi seguridad*, se identifica la siguiente dispersión: un 8 % contestó estar totalmente en desacuerdo, 14 % en desacuerdo; el 19 % ni de acuerdo ni en desacuerdo; el 32 % de acuerdo; y el 27 % totalmente de acuerdo.

Se dice que la capacidad del investigador para hacer el análisis e interpretación de los resultados es la prueba más fehaciente de su habilidad, por lo que la discusión es el eje que mueve el estudio, y se deberá responder a la pregunta ¿Qué significan los resultados? (Villagrán T., 2009) Expresa que “En esta sección se interpretan los datos en relación a los objetivos originales e hipótesis y al estado de conocimiento actual del tema en estudio”.

Con fundamento en esos primeros indicios está socialmente comprendido por los normalistas la idea de **eticidad** que plantea Yurén (2013) de la profesión docente que identifican de lado positivo de la escala (90 %) promover la convivencia.

En tanto la **moralidad** del profesionista no queda clara como inherente a su forma de ser y hacer porque no se involucran en el trabajo en equipo, o se asume la individualidad por desconfiar del otro. En ese sentido se privilegia el fin y no el proceso que es parte de la colectividad.

Así, **el comportamiento moral** de los sujetos se mueve en función de unos juicios de valor que en el momento y circunstancia les es pertinente, ello ocasiona conflictos por las responsabilidades que no son compartidas. Por ello este comportamiento moral es una dimensión a atender en otra oportunidad.

El primer indicador de **desempeño docente** *Me preocupa que pueda ejercer mi profesión de un modo rutinario por ello me esfuerzo en mi formación*, las respuestas se comportaron de la siguiente forma: apenas un .6 % totalmente en desacuerdo; el 1.3 % en desacuerdo; el 10 % ni en desacuerdo ni de acuerdo; 37 % de acuerdo; y un 50 % totalmente de acuerdo.

El segundo indicador de **desempeño docente** *Me preocupa que todos los alumnos estén involucrados en las actividades cuando realizo prácticas docentes*, las respuestas fueron: 4.6 % totalmente en desacuerdo; otro 4.6 % en desacuerdo; el 8.5 % contestó ni de acuerdo ni en desacuerdo; el 23 % de acuerdo; en tanto el 59 % totalmente de acuerdo. Hay respuestas que indican un sesgo de indiferencia hacia lo que se realiza en el aula de clase por el futuro docente.

El tercer indicador de **desempeño profesional** *Trabajar con empeño es parte de mi realización personal*, mostró las siguientes respuestas: un .6 % en desacuerdo; el 4.6 % ni de acuerdo ni en desacuerdo; el 30 % de acuerdo; y un importante 64 % totalmente de acuerdo.

El cuarto indicador de **desempeño profesional** *Promuevo un ambiente seguro y ordenado que propicie el aprendizaje efectivo*, tuvo las siguientes respuestas: el 1.3 % contestó totalmente en desacuerdo; el 2.6 % en desacuerdo; el 13 % ni de acuerdo ni en desacuerdo; el 54 % de acuerdo; y el 29 % totalmente de acuerdo.

A partir de los datos anteriores se puede identificar que “*Me parece importante asistir puntualmente a clases*” (indicador de responsabilidad), y “*Me produce satisfacción la*

adquisición de nuevos conocimientos sobre la profesión docente” (indicador de preparación profesional), con 98 % se ubican en primer lugar entre estar de acuerdo y totalmente de acuerdo. Este resultado conjunto es un aliento a seguir trabajando por la formación ética y por lograr un saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía” Vasco, (1990) y por un desempeño profesional docente de calidad.

Un segundo dato importante es que con 97 %, entre estar de acuerdo y totalmente de acuerdo, se reconoce que *“La formación en ética me puede ser necesaria para enfrentar conflictos en el trabajo profesional”* indicador de formación ética.

Con relación a los datos obtenidos del instrumento aplicado a docentes que tuvo como propósito Identificar desde la perspectiva de los docentes de la Escuela Normal “Sierra Hidalguense”, las actitudes éticas y no éticas que presentan los estudiantes normalistas, para la formación de un docente en el marco del plan 2012 de la licenciatura en educación primaria.

Al cuestionamiento *¿Qué conductas consideras éticas en los estudiantes normalistas?* Se identifican dos valores que resaltan el respeto y la responsabilidad

De 18 docentes a los que se les aplicó el instrumento, en un orden jerárquico del 1 al 5, 7 mencionaron al respeto como valor identificado en los alumnos, y en términos globales de las 5 menciones, en 13 ocasiones fue mencionado por los docentes.

El otro dato importante es que el valor de responsabilidad fue indicado en 3 ocasiones en primer lugar, y en 11 ocasiones mencionado en las opciones del 1 al 5.

Al cuestionamiento *¿Qué conductas consideras no éticas en los estudiantes normalistas?* Menciona 5 en orden de importancia...5 docentes contestaron en una primera opción elementos de responsabilidad como impuntualidad, no cumplir con las normas, falta de respeto también con 4 falta de interés; plagio 2; y mentir 2.

Entre las 5 respuestas fueron recurrentes las siguientes respuestas: 15 contestaron actitudes relacionadas con la falta de respeto, y con precisión palabras altisonantes hacia sus pares; y 14 respuestas relacionadas con la irresponsabilidad.

RESULTADOS

De los resultados obtenidos en esta investigación se puede deducir que los estudiantes normalistas reconocen a la responsabilidad y a la formación ética como valores torales de la profesión docente, toda vez que los resultados son contundentes a estar de acuerdo, y totalmente de acuerdo.

Por otro lado, también se puede identificar que no hay un compromiso por los demás compañeros del grupo, hacia la colaboración, a la defensa de los derechos de los demás, porque ante la pregunta Antepongo los derechos de los demás sobre mis intereses

personales, sobre valores de empatía, justicia y dignidad humana se identifica una dispersión de los resultados hasta identificar considerablemente datos en totalmente en desacuerdo, y en desacuerdo. Constatando que hace falta mucho por hacer sobre los planteamientos eticidad, moralidad y comportamiento moral de Yurén (2013), y que, dados los datos planteados anteriormente, hay reconocimiento, pero también muestras de egoísmo, falta de empatía hacia los débiles o diferentes.

CONCLUSIONES

Después de haber realizado este estudio, queda claro que la ética profesional es el eje que mueve el quehacer de todo profesional.

Para el caso de los profesores de educación primaria formados en el plan de estudios 2012, la ética profesional identificada como una de las nueve competencias parece sustancial, no obstante, el investigador considera que es el centro por donde pasan todas las determinaciones del sujeto que se forma como docente; del sujeto que ejerce la carrera docente, sea éste de cualquier nivel educativo.

Es la ética la que proporciona el aliento cuando todo está a contracorriente; es la ética profesional la que impulsa al profesional a dar más de las horas devengadas a realizar las tareas docentes.

Un aprendizaje sustancial es el haber identificado con claridad la perspectiva de la ética aplicada, que se considera apoyará a la formación de los normalistas.

Dependiente (fortalecimiento perfil de egreso): Preparación profesional: Saberes; Desempeño docente: Saberes hacer

Se puede concluir que con relación a la variable independiente Competencia ética profesional que consideró los valores de responsabilidad, justicia, honestidad, desde los resultados de la encuesta estratificada aplicada a los alumnos hay un reconocimiento hacia el valor responsabilidad y a la honestidad, pero en torno al valor justicia se identifica poco compromiso porque corresponde al otro (al compañero).

Con relación a la variable dependiente fortalecimiento perfil de egreso, que contiene las categorías preparación profesional-saberes; y desempeño docente-saberes hacer, con los datos proporcionados por los alumnos hay un compromiso por aprender, por lograr una preparación sólida. Un dato sobre el desempeño docente desconcierta, porque aparece información sobre el estilo de docencia y el logro de aprendizajes de los alumnos, poco favorables, o más bien se reconoce indiferencia a los logros de los aprendizajes.

REFERENCIAS

- Antezana, N. e. (2015). Ética Profesional en Estudiantes de Posgrado en dos Universidades mexicanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 100-115.
- CEJAS, M. (2012). *La Educación Basada en Competencias*. Caracas: Universidad Carabobo.
- Córdoba, J. Á. (2012). Acuerdo 649 por e que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. México: Diario Oficial de la Federación.
- Educación, M. d. (2013). *Marco del buen desempeño docente*. Lima.
- Educación, M. d. (2014). *Marco del buen desempeño docente*. Obtenido de <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Flores, M. J. (2018). El valor de la honestidad en los trabajos académicos. *Painomenon Unifé*, Vol 17 N°1 Ene. - jul. 2018.
- Hirsch, A. A. (2013). La ética profesional basada en principios y su relación con la docencia. *Edetania*, 97-101.
- Hirsch, A. A. (2015). Ética profesional en estudiantes de posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 100-115.
- Knobel, M. a. (2005). *Maneras de saber. Tres enfoques de la Investigación Educativa*. México: UNAM.
- Martínez, R. y. (2017). Aproximación al concepto de desempeño docente, una revisión conceptual sobre su delimitación. *COMIE*.
- Orostegui, L. G. (2015). La ética del profesor ligada a la formación en valores del estudiante. *Revista Educación y Humanismo*, 272-285.
- Sánchez, A. T. (2016). Saber pedagógico: Fundamento del ejercicio docente. *Educación*, 241-253.
- SEP. (2017). *Perfiles, Parámetros e Indicadores para Docentes*. Concurso de Oposición para el ingreso a la educación básica. México: Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.
- Tamayo, M. (2004). *El Proceso de la Investigación Científica*. México: LIMUSA.
- Torres, Z. (2014). *Introducción a la Ética*. México, D. F.: Patria.
- Yurén, T. N. (2013). La ética profesional de los profesores de las escuelas normales en México. *EDETANIA*, 235-252.

TALLER DE EXPRESIÓN CORPORAL COMO MEDIO PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LAS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA NORMAL DE ESPECIALIZACIÓN DEL ESTADO DE SINALOA

Daniel Goiz Hernández
danygoiz@gmail.com

Eunice Guadalupe Martínez Aguirre
egma224@gmail.com

Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa

RESUMEN

El presente trabajo es un reporte parcial de investigación sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales a través de la implementación del “Taller de Expresión Corporal” a las estudiantes de primer año de la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa (ENEES). Objetivo: Determinar si el taller de Expresión Corporal promueve el desarrollo de Habilidades Socioemocionales en las estudiantes de la ENEES, contribuyendo al logro de las competencias que forman parte del perfil de egreso de la Licenciatura en Inclusión Educativa. Metodología: Correlación, con un método inductivo-deductivo, paradigma mixto, test – retest con grupo experimental y de control, la población está conformada por 45 estudiantes de la ENEES, se aplicó el

instrumento de “Evaluación de Habilidades Socioemocionales” de elaboración propia y bitácora de experiencias de aprendizaje. Los resultados se analizarán mediante un modelo mixto de triangulación concurrente. Las metainferencias producto de esta triangulación determinarán si el taller de expresión corporal contribuye o no al desarrollo de estas habilidades, y por consecuencia, a las competencias genéricas y profesionales que forman parte del perfil de egreso del Licenciado en Educación Inclusiva.

PALABRAS CLAVE: Habilidades socioemocionales, educación superior, expresión corporal, formación inicial docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Considerando el complejo entramado de relaciones interpersonales que componen el contexto escolar, resulta perentoria la necesidad de que el docente cuente con las competencias socioemocionales suficientes para dar frente a las diversas situaciones a las que se enfrenta, además de saberlas promover, fomentar y enseñar entre sus estudiantes. Dichas habilidades deben ser producto de su formación inicial, así como la reflexión y la autocrítica en y sobre la práctica.

Las habilidades socioemocionales son aquellas que facilitan un comportamiento áulico y extraescolar en forma saludable, armoniosa y de respeto. Colunga y García (2016) mencionan que las competencias socioemocionales, se ponen de manifiesto durante la vida académica de las personas, por lo que se deben considerar y realizar un compromiso para movilizar este tipo de habilidades en los futuros profesionistas, así mismo, ponen de manifiesto que tras la implementación de un taller de competencias sociales, se analizó la importancia de desarrollar este tipo de habilidades y competencias, no sólo para su formación académica, sino para su vida diaria.

Ante esto, Madrueño, Ortiz y Ortiz (2018) argumentan que la formación de los docentes en la educación básica representa un gran reto ya que estos al terminar su formación inicial se enfrentan con diferentes situaciones sociales, emocionales y académicas que implica su labor pedagógica, presentando en muchos casos dificultad para el trabajo en equipo, complejidad en las comunicaciones interpersonales, problemas de autoestima y deficiencia en el manejo eficiente de emociones. Según los autores esto se debe a que carecen de una formación en habilidades socioemocionales, lo cual resulta un problema que repercute de forma negativa en su práctica docente, puesto que estos egresados no se encuentran preparados para atender alumnos que también van a necesitar de este tipo de habilidades. Concluyen que una intervención en función del desarrollo de habilidades socioemocionales trae como resultados el aumento de su aceptación en los sujetos de estudio, así como mostrar empatía, compasión, solidaridad y disposición para el trabajo colaborativo.

Al hablar de la formación docente Zabalza (citado en Palomero, 2009) considera que la práctica pedagógica está relacionada con cualidades personales que no se han sabido propiciar en las universidades donde se prepara a los docentes.

Díaz (2014) menciona que, si bien las emociones han sido consideradas como variables fundamentales en el proceso de enseñanza aprendizaje, esto no se ha visto reflejado en los programas de formación inicial del docente, el cual tiene un marcado énfasis en lo conceptual, técnico y procedimental, obviando lo socioemocional y dejando a un lado el desarrollo y formación de competencias de esta naturaleza.

De acuerdo a Zahoreno y Bris (2012) es necesario estimular una profunda reflexión y análisis sobre la formación inicial docente, que posibilite un verdadero cambio de enfoque hacia la formación integral del estudiantado, abarcando aspectos relacionados como la empatía, el autoconocimiento, las relaciones humanas asertivas, y que permita integrar una nota distintiva de la educación normal moderna.

A este respecto el documento Orientaciones curriculares para la formación inicial de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018) describe la malla curricular de la Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE), la cual incluye la asignatura “Estrategias para el desarrollo socioemocional” en el quinto semestre del trayecto académico. Así mismo se describen, la competencia genérica “...muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo profesional” (p. 53), y entre las competencias profesionales “Selecciona y propone estrategias que favorecen el desarrollo intelectual, físico, social y emocional de los alumnos en el marco curricular establecido” (p. 54), que forman parte del perfil de egreso de dicha licenciatura.

Ahora bien, el Taller de Expresión Corporal se ha realizado desde hace 11 años en la ENEES, tiempo en el cual se ha observado un cambio significativo en la desinhibición, participación en clases, trabajo cooperativo y colaborativo, de los alumnos que cursan el taller en comparación con los alumnos que no lo cursan. Estas observaciones han sido externadas por los docentes de la ENEES en diferentes reuniones de academia.

Ante lo antes expuesto surgen las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las dificultades que presentan las alumnas de primer semestre de la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa en la manifestación de las habilidades socioemocionales y el manejo adecuado de sus emociones?

¿De qué manera influye el Taller de Expresión corporal en la autopercepción de habilidades socioemocionales en las alumnas de la ENEES?

¿Cómo contribuye el taller de expresión corporal a la movilización de las competencias expresadas en el perfil de egreso de la Licenciatura en Inclusión Educativa?

El objetivo general de la investigación es el siguiente:

Determinar si el taller de Expresión Corporal promueve el desarrollo de Habilidades Socioemocionales en las estudiantes de la ENEES, contribuyendo al logro de las competencias que forman parte del perfil de egreso de la LIE.

La hipótesis del presente trabajo es:

El taller de expresión corporal como recurso lúdico - pedagógico, gestiona el desarrollo de las habilidades socioemocionales como la comunicación asertiva y el manejo de emociones, en los estudiantes de la Escuela Normal de Especialización del Estado de

Sinaloa, y contribuye al logro de las competencias que forman parte del perfil de egreso de la Licenciatura en Inclusión Educativa.

MARCO TEÓRICO

El Instituto de la Estadística de la UNESCO (UIS, 2016) considera que las habilidades cognitivas facilitan la inserción laboral y el crecimiento profesional en la vida. Por su parte las habilidades socioemocionales, permiten un desarrollo integral del individuo favoreciendo un entorno saludable, progreso social, entre otros indicadores del bienestar de las naciones. Ambas habilidades interactúan, se estimulan entre sí, dando al individuo la sensación de éxito tanto en el contexto escolar, familiar y laboral.

Caballo (2007) describe la habilidad social como aquellos comportamientos del ser humano de forma intra e interpersonal, donde se expresa a través de sentimientos, actitudes y conductas asertivas en determinados momentos, siempre promoviendo el respeto hacia los demás y dando soluciones efectivas a los problemas evitando que estos redunden en más.

Habilidades socioemocionales

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) destaca la necesidad de, no solamente enseñar contenidos académicos a los estudiantes, sino que también, se deben promover aquellos aspectos de tipo sociales, emocionales y culturales (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

En este mismo orden de ideas, Vázquez y Servín (2018) argumentan que el desarrollo de habilidades socioemocionales aunado a las habilidades cognitivas mejoran el proceso educativo, así mismo, enfatizan la importancia de la implementación de actividades que fomenten y movilicen este tipo de habilidades (socioemocionales) ya que proporcionan al estudiante recursos para la solución de problemas, en diferentes contextos y situaciones, de la misma forma citan a Gutiérrez al definir las habilidades socioemocionales como:

...conjunto de hábitos, pensamientos y emociones que permiten relaciones interpersonales satisfactorias a partir de la adecuada expresión de las emociones y que toman en cuenta la repercusión de las mismas en los demás. (p. 3)

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019), a través de su programa “ConstruyeT” define las habilidades socioemocionales como atributos que le permite al individuo, controlar y entender emociones, ser empático, así como también entablar relaciones efectivas, solucionar problemas, con metas claras para el alcance de objetivos personales; mencionan algunos beneficios en los estudiantes como: mejorar su desempeño académico, ambiente académico positivo, inserción laboral exitosa y duradera y prevención de factores de riesgo en los adolescentes (embarazo no deseado, deserción escolar, etc.). Así pues, los estudiantes como seres sociales y emocionales, al contar con habilidades tanto

cognitivas como socioemocionales, se comunican asertivamente, expresan con claridad lo que piensan, sienten o necesitan, toman en cuenta los derechos, sentimientos y valores de sus interlocutores.

Expresión Corporal

El hombre utiliza su cuerpo para manifestarse a través de gestos, acciones, movimientos, dada la necesidad de expresarse y comunicación con los demás. Es ahí donde la Expresión Corporal aparece como un fenómeno expresivo natural, cognitivo, social y cultural, que más adelante se desarrollará como un lenguaje complejo de múltiples significados, vinculado a la sociedad y la cultura en la que se desarrolla. Ese fenómeno expresivo vital en los seres vivos puede permanecer de manera inconsciente sin ser desarrollada, por eso se debe propiciar su desarrollo desde los primeros años de vida.

Stokoe (en Armada, 2017) define la expresión corporal como la “...manera de exteriorizar estados de ánimo y reflejar sentimientos, teniendo como finalidad un desarrollo integral del ser humano” (p.5). Según la autora es una forma de autoconocimiento y de reconocimiento a los demás. Este tipo de expresión se encuentra en la vida diaria y potenciada en actividades artísticas como la danza, música y teatro.

Verde (2005) menciona que la Expresión Corporal es la forma de comunicación más antigua que existe, donde el cuerpo es el instrumento por excelencia:

...busca el desarrollo de la imaginación, el placer por el juego, la improvisación, la espontaneidad y la creatividad. El resultado es un enriquecimiento de las actividades cotidianas y del crecimiento personal. Además, enseña a encontrar modalidades de comunicación más profundas e íntegras, lo que repercute en el encuentro con los demás. La Expresión Corporal ayuda a descubrir los mecanismos de funcionamiento de los distintos grupos humanos: equipos de trabajo, alumnos de clase, etcétera. (parr. 4)

En cuanto a la necesidad de que el docente en formación desarrolle su expresión corporal, las autoras opinan que le ayudara a sensibilizarse ante la diversidad de alumnos que atienden, y proporciona recursos para la atención de los estudiantes, de forma autorregulada y en control de sus emociones.

Blanco (2011) identifica a la Expresión Corporal como un camino para lograr la comunicación asertiva, tanto interna como externa, esto realizado a través de movimientos corporales y la expresión del mismo. Refiere que en la educación:

...es un campo de formación que nutre y desarrolla el saber y quehacer de los docentes en formación, enriquece las prácticas docentes y propicia ambientes pedagógicos creativos donde la espontaneidad y la improvisación son esenciales desde la expresión de sensaciones, pensamientos y emociones. (p. 5)

Así pues, el docente es quien puede acompañar en este proceso de comunicación no verbal, que desarrolla otras áreas de nuestra inteligencia y que, desde el punto de vista social, ayuda a mejorar las relaciones humanas y los procesos creativos de trabajo en equipo. Pero para ello es necesario que ese adulto docente posea una formación en la materia.

Bolaños, Muñoz, Riascos y Rosero (2014) refieren que actualmente los docentes en formación requieren de nuevos procesos educativos, es decir que los formadores de estos nuevos profesionistas necesitan de nuevos recursos y herramientas para poder desarrollar en esto estudiantes, las competencias y habilidades requeridas, tan complejas como las que necesita un docente.

METODOLOGÍA

Diseño cuasiexperimental con un alcance de investigación correlacional. La muestra es no probabilística conformado por 45 estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Inclusión Educativa que forma parte de la oferta educativa de la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa ubicada en Calle Osa Menor s/n en la Colonia Cuauhtémoc, en Culiacán, Sinaloa. El grupo está compuesto por estudiantes cuyas edades oscilan entre los 17 y 22 años, todas de sexo femenino.

- Criterio de inclusión: Estudiantes matriculadas en el primer año de la LIE del ciclo escolar 2018 – 2019 que asisten al taller de expresión corporal con al menos 90% de asistencia.
- Criterios de exclusión: Estudiantes no matriculadas en el primer año de la LIE del ciclo escolar 2018 – 2019 y las estudiantes matriculadas que no asisten al taller de expresión corporal o cuentan con menos del 90% de asistencia.

Estudio de tipo mixto con técnicas de recolección de datos cualitativos y cuantitativos cómo escala de actitudes de tipo Likert y bitácora. Los instrumentos son:

- “Instrumento de evaluación de Habilidades Socioemocionales en el estudiante normalista” elaborado por el propio autor. Es una medida de autoinforme evaluada a través de una escala de tipo Likert de 5 niveles con 26 reactivos. Los primeros 13 reactivos corresponden al constructo Conducta Asertiva (habilidad social) y los otros 13 reactivos al constructo Manejo de Emociones (habilidad emocional). Los resultados del instrumento describen la forma en la que el entrevistado considera que se conduce en estas dimensiones en diferentes situaciones interpersonales e intrapersonales. Para calcular la confiabilidad de la escala se utilizó el estadístico Alfa de Cronbach obteniendo un 0.79 el cual, de acuerdo a Kerlinger y Lee, Bisquerra, Sampieri y Aiken (en Diaz-Barriga & Luna, 2014) es suficiente para que le instrumento sea confiable. Para la validez del instrumento se aplicó una prueba a 5 expertos con el objetivo de constatar la valía o no, de la muestra de contenidos que se pretende evaluar (Diaz-

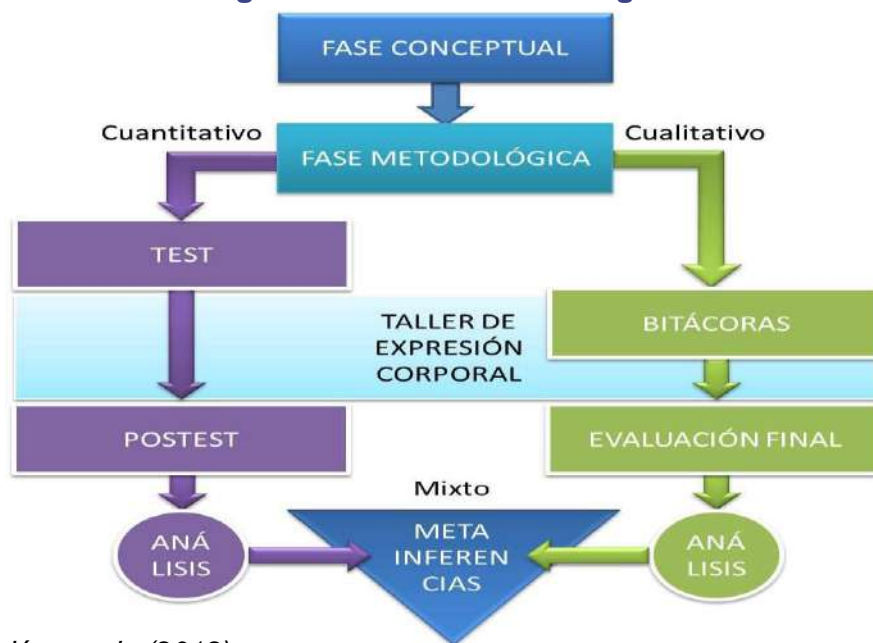
Barriga & Luna, 2014). Al aplicar los estadísticos Friedman y W. de Kendall se rechazó la Hipótesis nula, por lo que se infiere que existe concordancia entre los jueces.

- “Bitácora de experiencias de aprendizaje”. Se utilizó este instrumento de manera semanal y para la evaluación final del taller para la recogida de datos cualitativos. Los elementos de la bitácora son: a) Datos del estudiante, b) Datos de la sesión como: fecha, descripción y nombre de las actividades, c) Narración realizada por el estudiante sobre su propia experiencia en las sesiones correspondientes, d) Conclusiones personales y autoevaluación.

La ruta crítica de la investigación es la siguiente:

1. Selección de la muestra. Se determinó el grupo experimental y grupo de control.
2. Aplicación del “Instrumento de evaluación de Habilidades Socioemocionales en el estudiante normalista” (Pretest), a ambos grupos.
3. Aplicación del plan de intervención al grupo experimental.
4. Elaboración semanal de la “Bitácora de experiencias de aprendizaje”.
5. Elaboración final de la “Bitácora de experiencia de aprendizaje” y “Reporte de Autoevaluación”
6. Aplicación del “Instrumento de evaluación de Habilidades Socioemocionales en el estudiante normalista” (Postest), a ambos grupos.
7. Análisis de los resultados cuantitativos y cualitativos.
8. Triangulación e interpretación de los resultados.
9. Elaboración del reporte.

Figura A: Diseño metodológico



Fuente: elaboración propia (2019).

DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Objetivo general: Facilitar en el estudiante procesos de autoconocimiento, expresividad, comunicación intra e interpersonal y creatividad, a partir de actividades de aprendizaje basadas en el juego, la improvisación, la experimentación y la reflexión, que posibiliten la estructuración de un lenguaje corporal propio, el fortalecimiento de su autoconfianza, y su relación con el (los) otro (s).

Enfoque pedagógico: Centrado en el estudiante, busca encarar las experiencias de aprendizaje tomando en cuenta los estudios sobre la inteligencia emocional (LeDoux, 1999; Salovey & Mayer, 1997; Goleman, 2002), las inteligencias múltiples (Gardner, 1993), habilidades sociales (Goleman, 2006; Caballo, 2007) y las distintas especificidades de producción de conocimientos de cada individuo. Los inicios, como en el aprendizaje de cualquier lenguaje, están más enfocados a la adquisición de herramientas y conocimientos básicos. Conforme al alumno va adquiriendo un vocabulario corporal intencional variado, así como las estrategias para su aplicación, pasa a tener progresivamente mayor autonomía en su experiencia (Vigotzky en Vielma & Salas, 2000).

Estructura del curso: El curso consta de diferentes actividades de activación, estimulación y creatividad, organizadas en grupo, binas y trabajo individual. Al inicio del curso se da un encuadre del mismo a los participantes, dando a conocer los derechos, obligaciones y consignas para el buen desarrollo del taller. Al finalizar cada una de las sesiones se entrega a las alumnas el descriptor de la experiencia de aprendizaje para estimular su auto cognición. La propuesta realizada para esta investigación tiene una duración de 10 sesiones de 100 minutos cada una, desarrolladas en un espacio amplio, limpio y abierto. La cantidad de alumnos en cada sesión es de 10 a 30 alumnos. En la investigación el número máximo de estudiantes fue de 25.

Estructura de las sesiones:

1. Activación física: Preparación inicial de la sesión. Calentamiento de las partes del cuerpo, de forma articular, aeróbica y muscular.
2. Ejercicios de respiración: Se le proporciona a las estudiantes diferentes técnicas de respiración ya que se ha observado que no tienen conciencia de la forma en la que respiran, teniendo en muchas ocasiones una pobre asimilación de oxígeno, fatiga y desconcentración, además de fomentar el uso de la respiración para la relajación y el autocontrol.
3. Actividades Lúdicas: Se propone a los alumnos juegos corporales con la intención de disponerlos física y mentalmente a través de la desinhibición y el placer del movimiento.
4. Experiencias de aprendizaje: Planteamiento de una situación problemática que los alumnos resuelven de forma creativa grupal, individual o en binas. Es esta sección emergen las habilidades socioemocionales a fortalecer en la sesión mediante la

improvisación libre, la estructuración y finalmente la presentación de un ejercicio de expresión corporal.

5. Reunión plenaria: Se organiza al grupo en forma circular para favorecer la comunicación horizontal. Se trata de un ejercicio de análisis, auto-observación y crítica, a partir de la cual se hace una reflexión de las situaciones emergentes en las experiencias de aprendizaje y un reforzamiento verbal de las habilidades socioemocionales que se promovieron en la sesión.

RESULTADOS

El procedimiento de análisis de resultados se realizará mediante un modelo mixto de triangulación concurrente con la intención de corroborar resultados de ambos procedimientos y efectuar validación cruzada (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Una vez obtenidos los datos a través de los instrumentos descritos anteriormente, se procederá a un análisis por separado mediante procedimiento estandarizado de análisis cuantitativo utilizando el estadístico no paramétrico U de Mann Whitney para comparar los resultados test – postest, y cualitativo mediante codificación y evaluación temática de las bitácoras, para finalmente realizar un procedimiento de análisis combinando, interpretando y transformado los resultados para obtener las metainferencias.

CONCLUSIONES

La expresión corporal como forma de lenguaje original, toma relevancia en los procesos de comunicación legitimizando lo verbal y lo intelectual, ya que el ser humano es un sistema holístico que incluye la triada mente, cuerpo y espíritu.

Los estudiantes normalistas llegan a las instituciones formadoras de docentes con una carga emocional y una predisposición corporal que en gran medida repercute en sus relaciones sociales, así como su futura práctica profesional.

Las habilidades socioemocionales como la comunicación asertiva, autoconcepto, empatía, y manejo de emociones, son habilidades para la vida que, fomentadas desde la práctica consiente, dirigida y reflexionada de la expresión corporal, pueden interiorizarse en el individuo de forma inconsciente, influyendo en la proyección de su ser en el ámbito personal, social, académico y profesional.

Bajo la premisa de que es posible callar, guardar en silencio las emociones y los pensamientos, pero es imposible no expresarlos corporalmente; resulta imprescindible desplazar la mirada hacia el reconocimiento y valoración de las prácticas corporales dentro del ámbito escolar en la formación inicial docente, que fomenten procesos de autovaloración,

reconocimiento de los derechos del otro y la comunicación eficiente de sus emociones, sentimientos, ideas y pensamientos.

Por otro lado, la triangulación de los datos *cuali* y cuantitativos recogidos en la presente investigación, determinarán si el taller de expresión corporal en efecto contribuye o no al desarrollo de estas habilidades, y por consecuencia, a las competencias genéricas y profesionales que forman parte del perfil de egreso del Licenciado en Educación Inclusiva.

REFERENCIAS

- Armada, J. (2017). La Expresión Corporal como herramienta para el desarrollo de habilidades socioafectivas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. (Tesis de Doctorado). Universidad de Córdoba, España.
- Blanco, M. (2011). La expresión corporal en la formación de maestros: estudio de los programas de educación inicial en las universidades de Bogotá. *Revista Q*, 5(10), 1-20. Recuperado de: https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista_Q/article/view/7793
- Bolaños, J., Muñoz, F., Riascos, E., & Rosero, A. (2014). El taller como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza – aprendizaje de las ciencias naturales y educación ambiental en el grado quinto de la Institución Educativa Municipal Escuela Normal Superior de Pasto, Jornada Mañana. (Tesis de Doctorado). Universidad de Nariño, Colombia.
- Caballo, V.E. (2007). *Manual de Evaluación y Entrenamiento de Habilidades Sociales*. Madrid, España. Siglo XXI de España Editores.
- Colunga, S. & García, R. (2016). Intervención educativa para desarrollar competencias socioemocionales en la formación académica. *Humanidades Médicas*. 16(2), 317-335. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/hummed/hm-2016/hm162j.pdf>
- Díaz-Barriga, A. & Luna, A.B. (2014) *Metodología de la Investigación Educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias*. México, D.F. Ediciones D.D.S.
- Díaz, T. (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, (64), 73-98. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4774192>
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VI(16), 110-125. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299138522006>
- Gardner, H. (1993). *Las estructuras de la mente*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (2002). *Inteligencia Emocional*. Kairos.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia Social*. Kairos.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M.P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México, DF. McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Instituto de la Estadística de la UNESCO (UIS) (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Traducción Española del original

- OECD (2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. Montreal: UIS. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4848/Habilidades%20para%20el%20progreso%20social%20el%20poder%20de%20las%20habilidades%20sociales%20y%20emocionales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- LeDoux, J. (1999). El cerebro emocional (Trad. Marisa Abdalá). Cap. 2 Almas gélidas (pp. 25 - 46). Cap. 5 Tal como éramos... (pp. 114) Barcelona: Ariel / Planeta.
- Mardueño, J., Ortiz, C. & Ortiz, J. (2018). Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en la formación docente inicial. 2do. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Secretaria de Educación Pública. Aguascalientes, Aguascalientes.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 12(2), 145-153. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015206011>
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1997). Emotional developments and emotional intelligence. Nueva York: Basic Books.
- Secretaría de Educación Pública (30 de enero de 2019). Construye T. Habilidades Socioemocionales. [Mensaje de un blog]. Recuperado de: <http://www.construyet.org.mx/habilidades>
- Secretaría de Educación Pública (junio, 2018). Orientaciones curriculares para la formación inicial. Ciudad de México. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/estrategia_fortalecimiento/Orientaciones_curriculares.pdf
- Vázquez, C. & Servín, E. (2018). Habilidades socioemocionales: una consideración socioformativa. En L. G. Juárez-Hernández y S. Tobón (Coords), Cuarto Congreso Internacional en Socioformación y Sociedad del Conocimiento. México: CIFE. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/325956938_Habilidades_socioemocionales_Una_consideracion_socioformativa_Socio-emotional_skills_A_socioformative_consideration
- Verde, F. (30 de enero 2019). Educaweb* Expresión corporal, movimiento, creatividad, comunicación, y juego [Mensaje de un blog]. Recuperado de: <https://www.educaweb.com/noticia/2005/03/28/expresion-corporal-movimiento-creatividad-comunicacion-juego-364/>
- Vielma, E. & Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vigotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo, Educere, 30 - 37.

Zahoreno, A. & Bris, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, 20, p. 51-70. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2014/2121>

PERMANENCIA Y CAMBIO EN LOS TALLERES COMPLEMENTARIOS DE LA BECENE

Mtro. Iván Pérez Oliva

iperez@beceneslp.edu.mx

María Susana Moreno Grimaldo

smoreno@beceneslp.edu.mx

Gisela de la Cruz Torres Méndez

gtorres@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

RESUMEN

Este trabajo, avance de investigación, presenta evidencia del esfuerzo por indagar acerca de las razones por las que los estudiantes de licenciatura de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE) deciden dejar un taller cocurricular y pasar a otro. Si bien cuando solicitan su traslado, informan porqué lo hacen, empíricamente se tiene información contradictoria a la plasmada en sus peticiones razón por la cual, pretendemos profundizar mediante el uso de una metodología mixta los

motivos subyacentes, los orígenes de esas gestiones.

Se presenta gráficamente parte de un análisis estadístico base, del que se desprende la condición que se tiene hasta el momento sobre la elección y movilidad de los jóvenes en su formación complementaria. Conclusiones de carácter inicial, general, a partir de entrevistas preliminares y del trabajo mencionado.

PALABRAS CLAVE: Extensión educativa, actividades complementarias, movilidad estudiantil.

INTRODUCCIÓN

El presente avance de investigación trata sobre la elección y movilidad del estudiantado entre el abanico de opciones de actividades complementarias (Talleres cocurriculares) que ofrece una institución formadora y actualizadora de docentes (IFAD). Pretende determinar las causas de dichos cambios.

En concreto, el caso de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE), institución formadora de profesionales de la educación para todo el país, certificada en sus procesos bajo la norma ISO 9001-2015 y sus programas educativos por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

Esta investigación, permitirá conocer sobre la oferta de actividades complementarias, su selección y la movilidad estudiantil que se da entre éstas. El estudio es relevante dada la trascendencia de la función sustantiva de las instituciones de educación superior de Extensión Educativa. La obligatoriedad marcada por el Estado de ofrecer un servicio educativo que forme integralmente a sus estudiantes, que difunda y promueva la cultura del país, que impulse el acrecentamiento de la propia de cada educando y fomente el deporte y la actividad física.

“La noción de la extensión de la cultura nace en el seno de las universidades norteamericanas en el siglo XIX cuando se estableció el Acta Morrill en 1862 donde una de las obligaciones de las escuelas de agricultura que demandaba servir a la comunidad. En México la Universidad Nacional de México establece esta función como sustantiva en su acta constitutiva en 1910 y es refrendada en el proceso de Autonomía en 1929. (Serna, 1994:82). A nivel federal la constitución de ANUIES en 1970 marcaría esta como una de las tareas sustantivas de los asociados y busca su impulso y cumplimiento”. (Molina Roldán, 2016)

Añade también que, a nivel federal, en México el artículo 3ro constitucional menciona que en todos los niveles de educación el Estado: “alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura”. Fundamento legal de los trabajos en la materia en las IES del país. (Molina Roldán, 2016)

En el caso de la BECENE, la Dirección de Extensión Educativa (DEE), tiene planteado el siguiente objetivo: “Contribuir al desarrollo armónico de los estudiantes normalistas mediante la realización anual de al menos el 90% del programa del área, integrado por las actividades de comunicación y vinculación, la formación cultural, formación física y deportiva, así como la promoción y cuidado de la salud, con la finalidad de favorecer la mejora personal y profesional del alumnado.” Estas acciones, incluyen la oferta de Talleres Cocurriculares, cuya intención, es la de brindar al docente en formación una serie de conocimientos, habilidades y desarrollo de competencias no contempladas en el plan de estudios y que son útiles y potencialmente necesarias para el desarrollo de su vida laboral.

Según ANUIES, en la movilidad estudiantil, los estudiantes de licenciatura y posgrado realizan prácticas, cursos cortos y residencias académicas fuera de su institución. (ANUIES, 2017). Representa una alternativa para elevar la calidad académica y la competitividad internacional de alumnos, docentes e investigadores de las IES nacionales; promueve la diversidad y fortalece el entendimiento intercultural, la solidaridad entre los pueblos, la seguridad entre los humanos y la construcción de un clima de acercamiento mutuo. (UAS, 2015) Para el caso de este trabajo, adoptamos el término en el sentido del cambio, de la

transición de un curso a otro, de la variación en el trayecto del estudiante normalista, al pasar de un taller cocurricular a otro, dentro de las diversas opciones de formación complementaria que ofrece la institución.

En el marco de la mejora de los procesos de formación de docentes recientemente publicados por las autoridades educativas del país, la evaluación de la práctica educativa en las escuelas normales se constituye en elemento central. Este trabajo es viable porque se cuenta con la infraestructura, la documentación, el campo de investigación disponible y los recursos humanos, bibliográficos y tecnológicos disponibles. La población muestra está cautiva en el proceso académico de esta casa de estudios y se cuenta con apoyo económico y de las autoridades de la institución. Es de Interés porque no se ha explorado este problema en la institución y en el ámbito normalista nacional. Su valor agregado radica en el aprovechamiento de las ventanas de oportunidad que pudieran identificarse con la realización del mismo, en el área de extensión educativa y para la mejora de ella, en la intervención de los profesores y el aprovechamiento de los normalistas.

FUNDAMENTACIÓN

En los últimos ocho años, la Dirección de Extensión Educativa de la BECENE, con el interés de contribuir a la formación integral de sus estudiantes, oferta una serie de talleres cocurriculares. Estos, con una duración anual, permiten al estudiante desarrollar sus aptitudes artísticas, su facilidad para adquirir o dominar otro idioma o ampliar sus talentos, habilidades y destrezas deportivas. Dicha oferta, constante en su conformación, ha sido la siguiente:

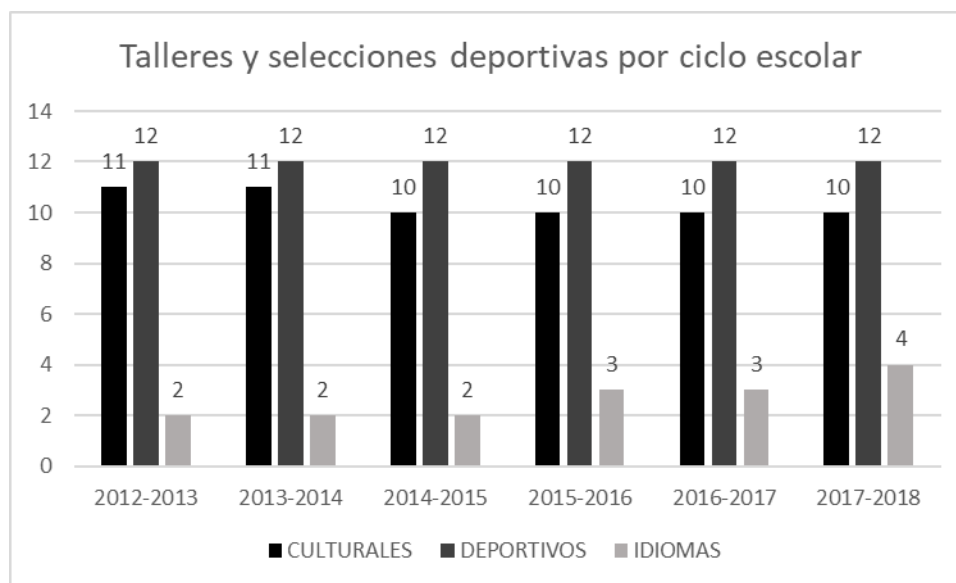
Tabla 1. Oferta de talleres y selecciones deportivas desde el ciclo escolar 2012-2013 hasta el 2017-2018

CULTURALES	DEPORTIVOS	IDIOMAS
Apreciación de las artes	Animación	Francés
Artes visuales	Atletismo	Inglés
Coro	Balonmano	Lengua de señas
Danza	Basquetbol	Náhuatl
Elaboración de máscaras	Banda de guerra	
Elaboración de material didáctico	Futbol	
Fotografía	Halterofilia	
Guitarra	Judo	
Música	Karate	
Oratoria	Lucha olímpica	
Rondalla	Tae kwon do	
Teatro	Tenis de mesa	
Teclado	Voleibol	

Fuente: Archivo de la DEE. Elaboración propia.

La variabilidad de los cursos ha dependido de diversos factores, en ocasiones ajenos a la institución, como la renuncia de algún profesor por cambio de residencia, por cambio de trabajo, por jubilación, o razones institucionales como comisiones, cambios en sus horarios, etcétera.

Figura 1. Oferta de talleres y selecciones deportivas de los últimos 6 años.



Fuente: Archivo de la DEE. Elaboración propia.

Pese a estos vaivenes, la DEE ofrece consistentemente opciones de educación integral para la comunidad normalista que contemplan, la posibilidad de que los estudiantes cambien de actividad complementaria cada año si así lo desean. En su punto número diez, el reglamento de talleres que, para lograr el mencionado cambio, durante la primera semana del ciclo escolar, el joven deberá llenar el formulario electrónico disponible en la página web de la institución para tal efecto. Debe anexarse copia de la boleta de calificaciones del periodo lectivo inmediato anterior, dado que es condición para el cambio que el alumno sea regular en él. (DEE, 2011)

Así, la movilidad del estudiantado es variable entre los diversos talleres que se ofrecen. En promedio, cada año se reciben más de 50 solicitudes (56). Si bien, en las peticiones se leen las razones para ello, la experiencia indica que no siempre lo escrito en el documento incluye las causas raíz de dicha determinación. Razón por la que se plantea este ejercicio de indagación, cuyos resultados darán luz a este asunto y, pudiera sustentar la toma de decisiones posteriores a este respecto.

Pregunta central

¿Cuáles son las causas de movilidad estudiantil entre las actividades complementarias que ofrece la BECENE?

Preguntas periféricas

- ¿Tiene la movilidad estudiantil entre las actividades complementarias factores predisponentes relacionados con el servicio educativo que se ofrece en la institución?
- ¿La movilidad estudiantil entre las actividades complementarias, puede disminuirse y, en caso de que así sea, en qué medida y cómo?

Objetivo general

Investigar las causas de movilidad estudiantil entre las actividades complementarias que ofrece la BECENE a través del uso de técnicas cuantitativas y cualitativas con la finalidad de distinguir la existencia de factores predisponentes a dicha permutación.

Objetivos específicos

- Distinguir si la movilidad estudiantil entre las actividades complementarias tiene factores predisponentes relacionados con el servicio educativo que se ofrece en la institución.
- Comprobar si la movilidad estudiantil entre las actividades complementarias puede disminuirse y en qué medida.

METODOLOGÍA

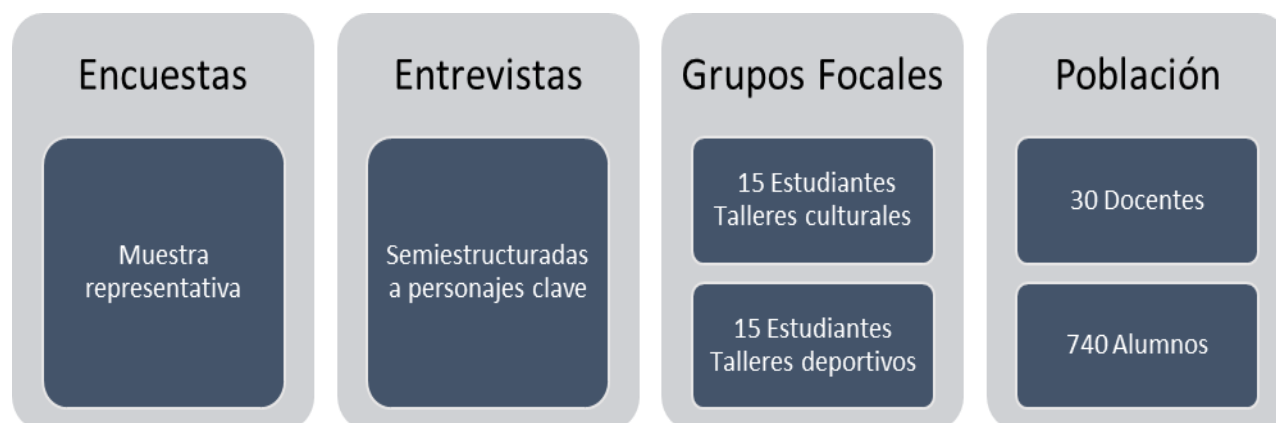
Este trabajo, no experimental debido a que se realiza sin manipular deliberadamente las variables independientes, utiliza una metodología mixta, que integra las fortalezas de la indagación cualitativa y cuantitativa. Representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 1991). En cuanto a su enfoque, de acuerdo a Bisquerra (1989) el presente trabajo, según su proceso formal, es un estudio inductivo, debido que parte del análisis de una situación particular buscando extraer conclusiones de carácter general, a partir de la realización de una observación sistemática de la realidad.

Es una investigación descriptiva que observa y describe los fenómenos de estudio y también debido a que el objetivo está dirigido a describir un fenómeno, en este caso, la movilidad estudiantil entre las actividades complementarias y sus causas. Respecto a la

dimensión cronológica, es transversal debido a que se efectúa durante un periodo determinado (2019). Es un trabajo empírico basado en la observación y la búsqueda de las causas del fenómeno, que, además, por el número de individuos que participan en él, es una investigación de grupo. Según su orientación, es un estudio orientado a las decisiones, al plantearse como el diagnóstico que sustente posteriormente la elaboración de propuestas de trabajo para la mejora tanto de la oferta de talleres cocurriculares como de la intervención pedagógica de sus profesores.

En cuanto a las técnicas que se utilizan para la recogida de datos, se contemplan la encuesta, la entrevista semiestructurada a personajes clave y dos grupos focales. Se utilizará para la parte cuantitativa el software SPSS y Atlas ti, para el análisis de los datos cualitativos.

Figura 2. Técnicas de investigación



Fuente. Elaboración propia.

La BECENE es una institución oficial dedicada a la formación de profesores que ofrece siete licenciaturas en educación. En la división de estudios de posgrado oferta dos maestrías y un doctorado en procesos de enseñanza aprendizaje. Dentro de su personal cuenta con 252 elementos, 182 docentes y 70 administrativos y personal de servicios generales. (septiembre de 2017). En cuanto a los alumnos de Licenciatura, para este ciclo escolar, hay inscritos 980. 30 profesores trabajando con los estudiantes la oferta académica referida. Estudiantes participantes en estas actividades: 740.

MATERIALES

Los recursos a utilizar durante la realización de la investigación son los siguientes:

Figura 3. Técnicas de investigación



Fuente. Elaboración propia.

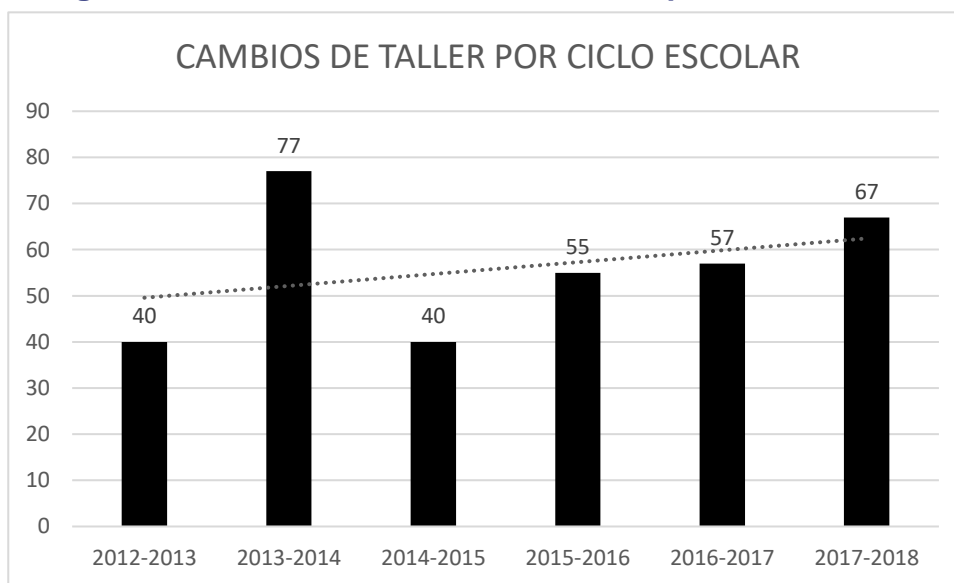
Este trabajo, desde el punto de vista jurídico, se realiza considerando la legislación siguiente: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ley General de Educación, Ley General de Salud, Ley General de Cultura Física y Deporte, la Ley Estatal de Educación, Ley de Cultura para el Estado y Municipios de San Luis Potosí y la Ley estatal de cultura física y deporte.

RESULTADOS

En un primer acercamiento, de tipo cuantitativo, a partir de las estadísticas derivadas de los archivos de la DEE, se encuentran elementos que hacen pensar en la valía de la profundización cualitativa, dado que por sí misma, esta aproximación resulta insuficiente, sin embargo, se pueden encontrar datos como los siguientes:

- Se observa una tendencia al alza en la frecuencia de la recepción de peticiones.
- El taller del que más piden salir los estudiantes es coro.
- Los jóvenes que piden menos cambios son de la Licenciatura en Educación Física.
- El porcentaje más alto de solicitudes se recibió en el ciclo escolar 2013-2014 con un 22.9% de peticiones de cambio de taller.
- Ha habido un incremento constante en el número de solicitudes durante los últimos tres años, una media equivalente al 8%.

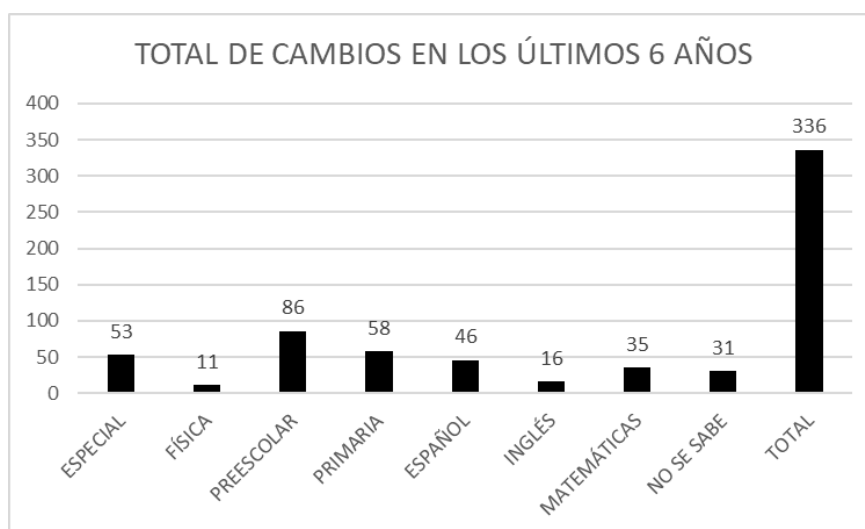
Figura 4. Solicitudes de cambio de taller por ciclo escolar.



Fuente: Archivo de la DEE. Elaboración propia.

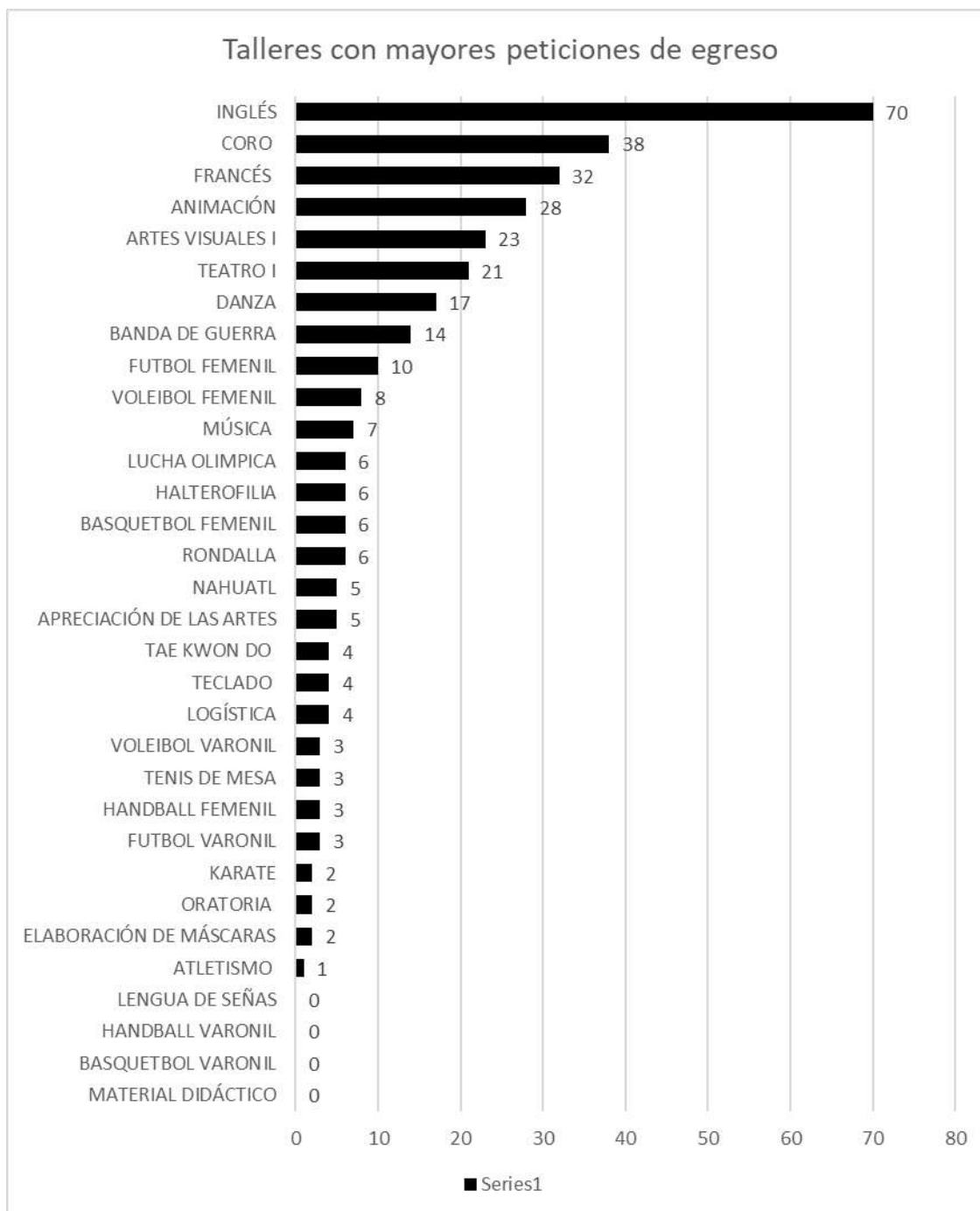
Como se puede observar en la figura 3, se presenta una tendencia al alza en la recepción de solicitudes de cambio en los últimos tres años, con incrementos porcentuales de 4.5%, 0.6 % y 3%. En lo que respecta a las carreras de las que provienen más peticiones de traslado, predominan las de la licenciatura en educación preescolar, aunque debe mencionarse que junto con la de educación primaria, tienen una mayor población respecto a las demás.

Figura 5. Total de solicitudes procesadas en los últimos 6 años.



Fuente: Archivo de la DEE. Elaboración propia.

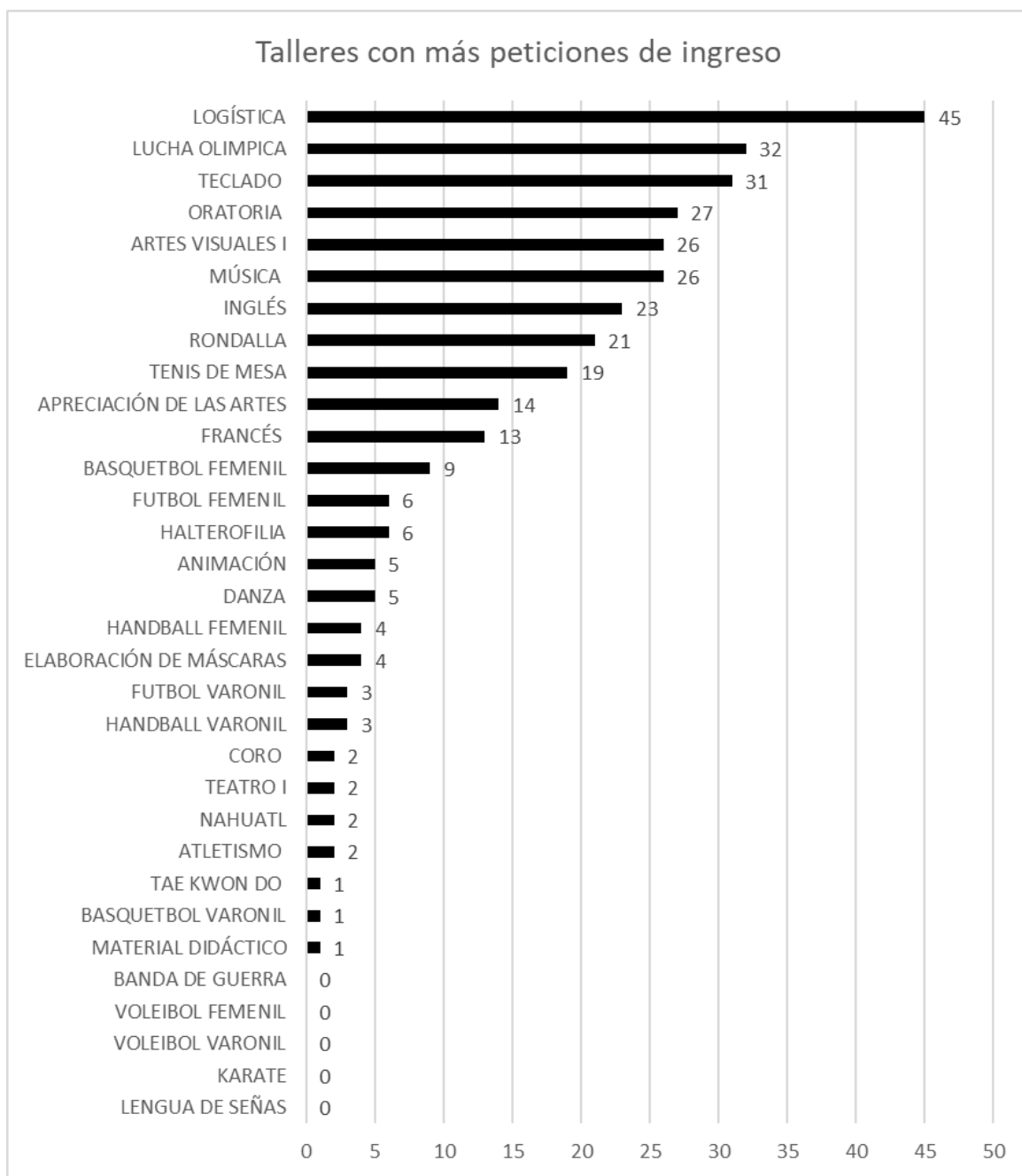
Figura 6. Talleres con más peticiones de egreso.



Fuente: Archivo de la DEE. Elaboración propia.

A lo largo de estos seis años, los talleres cocurriculares de los que más alumnos quieren salir son inglés, coro y francés. Por otro lado, las opciones más buscadas son las de logística, lucha olímpica y teclado, sin que estos datos proporcionen certeza de las razones que impulsen a los normalistas en un sentido u otro.

Figura 7. Talleres con más peticiones de ingreso.



Fuente: Archivo de la DEE. Elaboración propia.

Se puede observar que existen algunas actividades muy poco buscadas, como taekwon do, baloncesto, banda de guerra, voleibol y karate. Sin profundizar aún en las causas de dichas preferencias.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

A manera de conclusión se pretende mostrar que existe la base empírica suficiente como para profundizar en el estudio de las causas de la movilidad estudiantil en la oferta de actividades complementarias de la BECENE. Así, se poseerán elementos para la toma de decisiones respecto a la operación de esta área de la dirección de extensión educativa, encargada de la función sustantiva del mismo nombre de toda institución de educación superior.

El mero análisis estadístico resulta insuficiente para conocer a profundidad y con un nivel aceptable de certeza las razones que llevan a los estudiantes a solicitar cambio en sus actividades complementarias; tampoco si dichas peticiones son atribuibles a fallas en la prestación del servicio educativo que se ofrece en el área de extensión educativa, a una oferta limitada de cursos, a la falta de promoción, a las condiciones económicas imperantes en el estado y el país, etcétera.

Las entrevistas iniciales a los estudiantes seleccionados en esta muestra, apuntan a que las razones expuestas en las solicitudes que entregaron como trámite de cambio de actividad cocurricular no siempre contienen la totalidad de razones que les llevan a solicitar su cambio. En ocasiones, por pena o temor a no ser cambiados argumentan necesidades que en realidad no tienen, también mencionan que poseen una idea generalizada respecto de la dificultad intrínseca de cada taller, la comodidad o la ligereza con la que los maestros conducen sus cursos, y que es pasada entre el alumnado de la escuela normal que les lleva a preferir estar en una opción u otra. Prevalece en el discurso el sentido de que, en la solicitud, no se plantean ni todas las causas ni que todas sean verídicas.

REFERENCIAS

- ANUIES. (2011). Publicaciones ANUIES. (O. Á. G., Ed.) Obtenido de Revista de educación superior No 81: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/81/1/3/es/consideraciones-entorno-al-concepto-de-extension-de-la-cultura-y-de>
- ANUIES. (2017). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (ANUIES, Editor) Recuperado el 16 de 08 de 2017, de Movilidad estudiantil: <http://www.anuies.mx/programas-y-proyectos/cooperacion-academica-nacional-e-internacional/cooperacion-academica-internacional/movilidad-estudiantil>
- DEE. (24 de 05 de 2011). BECENE. (DEE, Editor) Recuperado el 16 de 08 de 2017, de Dirección de Extensión Educativa: <https://drive.google.com/file/d/0B5J0I5qu8KaEdGRHNEFHM2INSHM/view>
- DEE. (24 de 09 de 2015). BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ. Obtenido de www.beceneslp.edu.mx: http://www.beceneslp.com.mx/ISO%209001_2000/Documentos%20Vigentes/Planes_Calidad/Ext%20Educativa/Plan%20Calidad%20BECENE-DEE-PC-01.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, p. (1991). Metodología de la investigación. México, México, México: McGraw-Hill.
- Molina Roldán, A. (2016). La gestión cultural universitaria en México hoy, entre la atención a estudiantes y el mercado cultural. Periférica Internacional. Revista Para El Análisis De La Cultura Y El Territorio.
- UAS. (12 de 06 de 2015). Universidad Autónoma de Sinaloa. (UAS, Editor) Recuperado el 16 de 08 de 2017, de Vinculación y relaciones internacionales: <http://diva.uasnet.mx/movilidad/>

LA FORMACIÓN COMO LECTORES DE LOS FUTUROS DOCENTES DE INGLÉS

Dr. Víctor Manuel Galán Hernández
vicmgh@gmail.com

Mtro. José de Jesús Fabila Maya
famajj@hotmail.com

Dr. Leonel Velásquez Manzano
manzanoleo@yahoo.com.mx

Escuela Normal Superior del Valle de Toluca

RESUMEN

El presente documento muestra los avances de una investigación sobre la formación lectora de los docentes en formación de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Secundaria. Se desarrolla brevemente la primera parte de la investigación a través de un estudio indagatorio sobre el perfil de los y las estudiantes como lectores de obras literarias, de manera que puede establecerse un contexto que permita desarrollar un plan de trabajo acorde a las necesidades y características de los y las estudiantes.

Dentro de los hallazgos se encuentra el hecho de que los jóvenes se consideran lectores de textos literarios a pesar de no llevar a cabo los procesos de lectura de manera continua ni permanente. Asimismo, se obtiene información sobre los intereses literarios; que a pesar de que los consideran dentro de la literatura, se encuentran obras de divulgación científica, superación personal, planes de vida entre otros.

PALABRAS CLAVE: Literatura, lectura, lectores, enseñanza del inglés, mediador.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La literatura es un puente al conocimiento del individuo como ser humano, como parte de un grupo social que se desarrolla en un contexto histórico determinado, que vive eventos que lo marcan y aquellos con la sensibilidad para reconocer lo que viven y para plasmarlo en blanco y negro podrán dejarlo para que otros se acerquen a lo vivido. En el desarrollo histórico de la palabra escrita se ha visto que la literatura ha formado también a los seres humanos de tal forma que existe un corpus de textos literarios que han sido reconocidos por su poder para retratar la esencia de la persona.

Con el paso del tiempo, estos libros clásicos se han convertido incluso en material digno de estudio por expertos y, en consecuencia, para ser enseñados, analizados y comentados en los diferentes niveles educativos, especialmente en el nivel superior, en las disciplinas humanistas.

Dentro de este campo se encuentra la educación y, de manera específica, en la formación de docentes normalistas de inglés, quienes de acuerdo con el Plan de Estudios 2018, deben cursar dos asignaturas con contenidos literarios: Introducción a la Literatura, en segundo semestre, y Géneros Literarios, en tercer semestre. Ambas asignaturas forman parte de la malla curricular de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Secundaria.

Con la implementación de los nuevos programas de educación normal en México se plantearon cambios en la estructura de las asignaturas y en la manera de impartir los diferentes contenidos del programa, en el que la literatura abona en el logro del perfil de egreso, sobre todo en algunas de las unidades de competencia de las competencias disciplinares, como aquellas que se relacionan con la identificación de tabúes culturales, contraste de la cultura propia y la inglesa, la caracterización de géneros literarios y expresiones artísticas y culturales de la lengua inglesa.

El programa de la asignatura Introducción a la literatura (SEP, 2018) tiene como propósito que los y las estudiantes comprendan “elementos básicos de la literatura inglesa, a través del análisis de autores y géneros literarios como formas de producir, difundir la cultura y conocer el mundo” (p. 5); de manera que este propósito apoya el desarrollo de las competencias disciplinares en donde se menciona el uso de elementos lingüísticos y normas de la lengua inglesa relacionados con el manejo de textos en la segunda lengua.

Para lograr lo anterior, el curso se estructura en tres unidades que abarcan diferentes periodos de las letras inglesas. La primera unidad abarca aspectos generales de la literatura, como sus antecedentes y sentido; para continuar con los periodos literarios, iniciando con la literatura anglosajona hasta llegar a las obras de Shakespeare, pasando por Geoffrey Chaucer. La segunda unidad introduce el desarrollo de la literatura a partir de las trece colonias, incluyendo, de la literatura británica el romanticismo y la época victoriana a través de obras de escritoras como Jane Austen, las hermanas Brontë y Emily Dickinson. En lo que respecta a la tercera unidad, se estudia la literatura del siglo XX, sobre todo obras de autores de la Generación Perdida, así como algunas obras de ciencia ficción, u obras literarias de corte socio-histórico-político; por lo que se percibe la necesidad de trabajar los textos en la lengua original a través de sesiones que promuevan la reflexión crítica a través de diálogos que lleven a los docentes en formación a concebir la literatura como el discurso de un tiempo y no necesariamente como un recurso.

Por lo anterior es que vale la pena hacer un diagnóstico sobre los alumnos del segundo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés para identificar sus características como lectores y su competencia lingüística en inglés.

MARCO TEÓRICO

Importancia de la literatura

La literatura como una expresión artística de la palabra escrita tiene sus orígenes en la tradición oral, con las historias, los cuentos, las leyendas que se contaban entre los miembros de un grupo social (Rodríguez Adrados, 2014); más adelante tales historias se verían escritas, con lo que surgiría la literatura.

La literatura, del latín *litterae* (letras), originalmente designaba todo tipo de escritos; sin embargo, a partir del siglo XIX se refiere a aquellos textos dramáticos, narrativos y poéticos (Ochoa, 2006), aunque también se acepta que el proceso de definir la literatura es un camino sinuoso debido a la complejidad de catalogar algunos textos literarios o no literarios.

Así, la definición del término literatura ha pasado diversas dificultades, pues para poder identificarla y caracterizarla se deben considerar elementos como el contexto histórico en que se escribió el texto, la manera en que se relaciona con la cultura de una sociedad en un tiempo determinado y, en consecuencia, la manera en que se interpreta desde el lector.

El lector, ese personaje que cada vez que se adentra en la palabra en blanco y negro pone en juego sus creencias, sus valores, sus expectativas; de allí que Farías (2004) afirme que en la literatura lo importante no es el autor, sino el lector, de aquí que se deba hablar de la importancia de la literatura.

En el presente documento se prefiere hacer referencia a la importancia de la literatura antes que hablar, como lo hacen otros autores, del uso de la literatura; pues cuando se hace referencia a este último, inmediatamente se le otorga a esta expresión artística y al proceso lector un fin netamente utilitario. Por lo tanto, al hablar de la utilidad de la lectura de textos literarios, automáticamente se despoja a las obras de su esencia como promotores de la imaginación y la fantasía.

Por lo anterior, vale la pena considerar que la literatura lleva al lector a conocer diferentes vidas que posiblemente nunca podría conocer, sacude su interior, su pensamiento y sus sentimientos. Aunado a lo anterior, se encuentra que la literatura, aseveran Nadal y García (2005), ofrece una explicación de las personas del mundo o del mundo mismo y, por ello puede sobrevivir sin importar su número lectores o ejemplares vendidos; mientras que la mala literatura es olvidada tan pronto pasa de moda. Cercano a esta idea se encuentra Puente Docampo (2006), quien considera que:

La literatura proporciona explicaciones de orden espiritual o ideológico, con lo que sus análisis son de carácter absoluto, debido a su capacidad de mostrar todos los aspectos de la cuestión, incluso los más escondidos. La prueba está en que obras literarias escritas hace siglos siguen ayudándonos a comprender problemas como el amor, el odio o el mal. (p. 48).

Con lo anterior puede percibirse claramente una característica más de la literatura: a pesar de no tener un propósito didáctico, puede ser fuente de aprendizaje, pues, aunque su función fuese distraer y no educar (Gilig, 2001), se encuentra que autores como Cerrillo (2007) y Porras (2011) declaran que la literatura podía fuente indirecta de aprendizajes.

No obstante, lo anterior, a partir de Rousseau, la literatura es enviada a un destierro del mundo de la imaginación; pues al libro se le dio la tarea de existir únicamente con el propósito del didactismo, incluso a los textos literarios se les otorgó la obligación de ser historias didácticas. Esta situación ha generado, como menciona Rodríguez Ledesma (2006), que la gente pierda el interés por la literatura y que muera cuando se convierte en asignatura (Fariás, 2004); por lo que se vuelve necesario que desde la escuela se recupere el interés por la literatura a través del fomento del placer de la lectura, más que de la obligación de la lectura.

Concepciones sobre la lectura de textos literarios

Como se mencionó anteriormente, para muchos la lectura solo tienes fines utilitarios que surgen y se fundamentan en ideas promovidas por organismos internacionales que parecieran perseguir fines netamente económicos de la lectura. Esto lleva al seguimiento de dos concepciones, desarrolladas por Trueba Lara (2006) que intentan establecer las razones por las que se debe leer.

Por un lado, se encuentra la concepción de una lectura que se debería llevar a cabo únicamente para promover la comprensión lectora, misma que debe evaluarse, pues forma parte de las competencias que deben tener los futuros trabajadores. Por otra parte, se encuentra la idea de que la lectura sólo es una herramienta que puede promover el ascenso económico de aquellos que la practican.

De esta manera, cuando la lectura de las obras literarias se maneja como una competencia a desarrollar y sus contenidos como medio de adquisición del conocimiento, se encuentra que los lectores son ahuyentados por una lectura que, lejos de ser atrayente y personal, se convierte en una actividad obligatoria que deja de ser divertida o gozosa. Ante esto, Rodríguez Ledezma (2006) reconoce tristemente que el placer por la lectura, si es que se tuvo, se pierde en la escuela, la institución que debería encargarse de promover el amor por la literatura y la lectura. Incluso narra la manera en que, junto con los padres, se fomenta la idea del libro como castigo; es decir, si en la escuela un niño no cumple con los deberes, entonces es enviado a los libros como pena por no haber realizado las actividades solicitadas por los docentes; con lo que crecerá con la idea de que los libros son malos y aburridos. De esta manera se puede ver cómo el placer de la lectura desaparece cuando se sujeta al aprendizaje.

Sin embargo, si se quiere recuperar la lectura de obras literarias como parte importante en el desarrollo de los seres humanos, se debe reconocer la manera en que Larrosa (2013)

brinda un poco de luz en cuanto a que la lectura, considerada como formación, tiene una estrecha relación con la subjetividad del lector, no sólo con lo que sabe, sino con lo que es; de allí que la lectura forma, de-forma o trans-forma; por lo que no debe verse reducida a un mero medio para adquirir conocimientos. Esta misma idea se ve planteada de una manera personal por Trueba Lara (2006) cuando declara su papel como lector:

Leo para hablar con los muertos y conversar con quienes nunca conoceré; recorro las páginas para transformar una existencia infinitesimal en una vida infinita; avanzo en la selva de los renglones para descubrir espejos maravillosos que me reflejen mientras desvelan el universo. (p.67).

Literatura y lectores

La lectura es una habilidad que se ha promovido durante mucho tiempo al reconocerse, sobre todo en México, que no hay lectores, que no hay personas que quieran jugar con la palabra escrita para adentrarse en los mundos imaginarios a menos que sea una actividad obligatoria dentro de las escuelas y, debido a dicha obligatoriedad, se prefiera no hacer.

Ya en el año 2002, Juan Domingo Argüelles afirmaba que en México había una escasez de lectores en una población que, alfabetizada y con acceso a los libros, no se le puede calificar de lectora, que no cree que la lectura cotidiana pueda constituir una experiencia digna de disfrutarse. Además, según Argüelles, esta situación se encuentra incluso en personas que cursan estudios en nivel superior y que no leen por iniciativa propia; de manera que si las personas con estudios superiores no leen qué puede esperarse de aquellos que carecen de estos estudios.

Esta situación, a pesar de los programas de fomento a la lectura, no ha mejorado en la actualidad; pues el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, en su encuesta del Módulo de Lectura (INEGI, 2018), muestra un descenso en el número de lectores en México a partir de una comparativa realizada en un periodo de tres años, entre el 2015 y el 2018. De esta manera se reconoce que mientras en el 2015 un 84% de personas encuestadas de más de 18 años afirmaban ser lectores, tres años después se encuentra que sólo el 76% afirman leer. De hecho, se encontró que mientras en el 2015, cincuenta de cada cien personas afirmaban leer, para el 2018, sólo leían 45 de cada cien. Además, la encuesta arroja información relacionada con las preferencias de lectura, encontrándose que las preferencias se encuentran en literatura, seguida de los libros de texto y de materiales de autoayuda y religión y que la lectura se considera sólo un entretenimiento.

METODOLOGÍA

El presente estudio se llevó a cabo con veinte de los alumnos inscritos en el segundo semestre de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Secundaria. El diseño de la investigación siguió una perspectiva cualitativa con el propósito de conocer el perfil de

los alumnos como lectores literarios y su percepción sobre el papel de la literatura en su vida, en su trayecto como docentes en formación y la percepción que tienen acerca de la literatura en relación con la docencia de idiomas.

Este trabajo consistió en las siguientes una fase para recabar información de los alumnos a través de la aplicación una encuesta, cuyo propósito se centraba en obtener datos socioeconómicos, así como información sobre el nivel de competencia de inglés con el que ingresaron al primer semestre de la licenciatura. Después de ello, se llevó a cabo una entrevista con la que se pretendía acceder a la percepción de los y las docentes en formación sobre la literatura y su experiencia como lectores.

En cuanto a la encuesta, se preguntaron datos como la edad, lugar de origen, lugar de residencia, tipo de bachillerato de origen, nivel de inglés; además de una opinión crítica sobre su manejo del inglés. Por otra parte, en la entrevista se consideraron aspectos como el gusto por la lectura, tipo de libros que leen, qué los hace leer, concepciones sobre la importancia de la lectura como personas, como docentes en formación y como futuros docentes de la lengua inglesa; así como sus textos literarios favoritos.

Ya cuando se reunió la información, esta se revisó y se identificaron aquellas categorías discursivas que permitieran caracterizar a los docentes en formación como lectores literarios; de manera que se pudieran encontrar reiteraciones o contradicciones entre lo que se afirmó durante las entrevistas.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

La presente investigación se llevó a cabo con veinte alumnos y alumnas del segundo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Secundaria, cuyas edades oscilan entre los 18 y los 25 años, que, aunque la mayoría provienen de comunidades cercanas a la escuela, también hay algunos que vienen de lugares más lejanos; por lo que deben alquilar vivienda cercana o viven con familiares cercanos. La mayoría de ellos cursaron sus estudios de bachillerato en Escuelas Preparatorias Oficiales.

En cuanto a las entrevistas, éstas arrojaron que la mayoría afirmó tener gusto por la lectura y mencionaron que los libros que les gustaba leer eran los de texto, de superación personal, e incluso consideran que una parte importante de su experiencia lectora está en los cómics, en las novelas románticas, en la ciencia ficción, en textos científicos y biografías.

Algunos afirman que les gusta leer mucho, aunque también reconocen que sólo leen si les interesa el libro, aunque también aceptan que han iniciado la lectura de diversos libros, mismos que no terminan.

En cuanto a la concepción que tienen de la lectura de textos literarios, la mayoría de las respuestas que se obtuvieron se acercan a las concepciones utilitarias de la lectura, en

cuanto a que consideran que leer solamente es comprender las ideas principales de un texto, otros tantos ven a la lectura como un medio para tener acceso a información y sólo algunos, como los informantes 3 y 7, ven la lectura como una forma de vivir con la imaginación “experiencias que nunca habías imaginado”

A pesar de que la visión utilitaria de la lectura sobresale, la mayoría de los entrevistados respondieron que la lectura y la literatura son importantes para la vida de las personas, pues se puede tener una concepción del mundo; a la vez que otros afirmaban que es importante para conocer otras concepciones de la vida y el conocimiento, e incluso ven a la literatura como parte normal en su formación académica, aunque acepten no ser lectores. Por otra parte, también hubo quien consideraba que la lectura ni la literatura tienen relevancia en su vida, partiendo del hecho de que no lee, aunque enfatizan su importancia sólo para comprender textos y mejorar su aprovechamiento académico.

Ahora, en cuanto al papel de la literatura en su futura vida como docentes, la mayoría de los entrevistados afirma que leer obras literarias es importante porque a partir de la lectura pueden incrementar su vocabulario y conocimiento de la segunda lengua; mientras que sólo algunos consideran que a través de ella pueden acercarse a la cultura, e incluso hay algunos que aseveran que la importancia de la lectura de los textos literarios radica únicamente en demostrar que sabe leer en inglés. Contrario a esta visión que tiene la mayoría, también hay algunos informantes que consideran que la literatura y su lectura es importante para fomentar la imaginación.

Finalmente, durante las entrevistas que se hicieron, se les preguntó a las y los estudiantes que mencionaran sus tres textos literarios favoritos, con lo que se obtuvo información encaminada a la incapacidad de identificar cuándo un texto es literario y cuando no y, más aún, una incapacidad para recordar títulos o autores.

Sobre lo anterior, se obtuvo que la mayoría menciona que sus obras literarias favoritas son las de superación personal, libros sobre planes de vida, libros relacionados con el cine, texto filosófico, de divulgación científica y libros de moda.

Asimismo, se percibió que sólo algunos lograban mencionar obras literarias clásicas con sus autores y otros tantos no mencionaban sus textos favoritos y, cuando lo hacían, se equivocaban en el título o en el autor,

A partir de esto, se les preguntó qué tan seguido leían y, de manera casi unánime mencionaron que no lo hacían tan seguido debido a tres factores. El primero es, consideran, la falta de tiempo debido a que le dan mayor prioridad u otro tipo de actividades que les absorben tiempo que podrían ocupar en sus procesos lectores. Cercano al anterior, se encuentra el hecho de que afirman pasar más tiempo leyendo a través de dispositivos electrónicos lo que se sube a las redes sociales o a ver videos en internet, e incluso algunos consideran que a través de los dispositivos y las redes se accede a la experiencia lectora.

Finalmente, consideran que no pueden leer tanto como quisieran debido a la incapacidad económica para adquirir libros que les sean de interés.

RESULTADOS

Como se puede ver, la información anterior brinda un panorama de los y las estudiantes como lectores y lectoras de obras literarias; por lo que se puede afirmar que para el inicio del curso de Introducción a la Literatura en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Secundaria, se encontrarán alumnos que se consideran lectores a pesar de no leer de manera constante. Se encuentran alumnos que no tienen una clara concepción de la literatura; por lo que pareciera que siguen con la primera concepción de la literatura sólo como el conjunto de las obras escritas, cualesquiera que sean.

Asimismo, se encuentran alumnos que aún están interesados en leer textos que tengan más imágenes y que se interesan por la literatura que no signifique un reto cognitivo; por lo que prefiere los textos de superación personal, obras que no sólo puedan leer, sino ver; por lo que se infiere que con ello podrán acceder a la comprensión lectora que parecen valorar.

Además de lo anterior, se encuentra que, entre los y las estudiantes, aún permanece la idea de la lectura como medio de adquisición del conocimiento, más que de placer personal.

CONCLUSIONES

La información obtenida con la presente información permite ver los retos que la asignatura de Introducción a la Literatura se enfrentará; lo que, para el desarrollo del proyecto de investigación permitirá dar forma a un plan de acción encaminado a responder a las características de los alumnos sin olvidar la necesidad de que el docente frente al grupo deje a un lado el rol del profesor de la asignatura para que tome, como propone Cerrillo (2016) el papel del mediador entre la literatura y los jóvenes.

Por lo tanto, para promover la lectura de las obras literarias, sobre todo en inglés, se debe partir del papel que debe tomar el profesor, no como el organizador de la asignatura y sus actividades, sino como aquél que promoverá el interés y el amor a los libros en jóvenes que aún no se convencen de la lectura y su experiencia como formación de sujetos integrales que también formarán a otras personas en el futuro. Entonces, los futuros docentes deberán aprender a amar por, con la ayuda del profesor mediador, los libros para que ellos pasen ese amor a sus estudiantes.

REFERENCIAS

- Argüelles, J.D. (2002). Usuarios y lectores en las bibliotecas públicas de México. México: CONACULTA.
- Cerrillo, P. (2007). Literatura infantil y juvenil y educación literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura. Barcelona: Octaedro.
- Cerrillo, P. (2016). El lector literario. México: Fondo de Cultura Económica.
- Farías, J. (2004). Apuntes para una conferencia sobre literatura juvenil. México: CONACULTA.
- Gillig, J.M. (2001). El cuento en pedagogía y en reeducación. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2013). La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nadal, J. y García, F. (2005). Libros o velocidad: Reflexiones sobre el oficio editorial. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ochoa, A. (2006). Conocimientos fundamentales de literatura 1. México: UNAM-McGraw-Hill.
- Porrás, J. (2011). La literatura infantil: un mundo por descubrir. Madrid: Visión libros.
- Puente Docampo, X. (2006). Leer, ¿Para qué? México: CONACULTA
- Rodríguez Arados, F. (2014). El río de la literatura: de Sumeria y Homero a Shakespeare y cervantes. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez Ledesma, X. (2006). Abonando la utopía. México: CONACULTA
- SEP (2018). Programa del curso introducción a la literatura. México: Secretaría de Educación Pública.
- Trueba Lara, J. L. (2006). El fomento a la lectura y sus enemigos. En Rodríguez Ledesma, X. Abonando la utopía. México: CONACULTA.
- Zaid, G. (1997). Los demasiados libros. Barcelona: Anagrama.

NIVEL DE DESEMPEÑO DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES DE LA ESCUELA “ROSARIO MARÍA GUTIÉRREZ ESKILDSEN”

Manuel Álvarez Hernández
malver68@hotmail.com

Ámel Ramos Ventura
amelventura@hotmail.com

Dina Verónica Gallegos Fernández
dina_gallegos@hotmail.com

Escuela Normal Primaria, Rosario María Gutiérrez Eskildsen

RESUMEN

La reforma curricular 2012 en las Escuelas Normales demandó el diseño y aplicación de un nuevo Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria, este contempla un enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque centrado en el desarrollo de competencias y flexibilidad curricular académica, el cual exige la aplicación de una metodología innovadora por parte de los profesores que imparten los cursos de la malla curricular. En este sentido los docentes deben promover y gestionar competencias genéricas y profesionales desde sus prácticas en el aula.

Con la intención de contar con información sobre las competencias docentes y el nivel desempeño, se realizó una revisión de algunos modelos de evaluación docente para

las Escuelas Normales, y a partir del trabajo de Fernández, Álvarez, Ramos & Ramón (2014), se establecieron cuatro dimensiones que permitieran definir un marco para evaluar las competencias docentes en la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen.

En este sentido se realizó un estudio exploratorio y descriptivo de las prácticas de los docentes desde la perspectiva y la opinión de los estudiantes de segundo y cuarto semestre, esta evaluación se realizó en seis cursos, se aplicó un cuestionario de 58 ítems una escala tipo Likert de cuatro opciones.

PALABRAS CLAVE: Evaluación de profesores, competencias docentes, educación normalista, práctica docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el 2012 en México se implementó un nuevo Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria. Esta demanda competencias profesionales en los formadores, que no se encuentran en un referente normativo que señale las competencias para los formadores de las Escuelas Normales, como en el caso de la Educación Básica en su Modelo Integral y de la Educación Media Superior en el acuerdo 447 donde están explícitos. En el contexto de las escuelas formadoras no se ha profundizado para identificar, analizar y determinar puntualmente qué competencias deben desarrollar los docentes que imparten los cursos de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” en el Estado de Tabasco.

Aunque hay evidencias sistematizadas del desempeño de los docentes, Gallegos, Álvarez, Ramos & Ramón (2014), Gallegos, Álvarez, Ramos (2018), resulta de interés realizar un trabajo de investigación que permita, primero, integrar un conjunto de competencias docentes (Guzmán y Marín, 2011) y segundo, identificar el nivel de desempeño de las competencias que han desarrollado los docentes desde el punto de vista de los estudiantes y tercero analizar las competencias que los docentes formadores desarrollan al realizar su práctica docente.

MARCO TEÓRICO

Para contar con un referente sobre las competencias y el nivel de desempeño de los docentes formadores, se revisaron algunos trabajos desarrollados para evaluar competencias docentes en el ámbito de las Escuelas Normales.

Conforme los docentes desarrollan su práctica, ésta debe permitir un desarrollo continuo de sus competencias (Guzmán y Marín, 2011), y cuanto más pronto los docentes vayan desarrollando competencias para la docencia, esto se verá reflejado en el aprendizaje de los estudiantes (Darling-Hammond & McLaghlin, 2003), por lo que el nivel de desarrollo de las competencias de los docentes es un factor importante para el desarrollo de las competencias de los estudiantes en formación.

Dentro de los trabajos revisados destacan: El modelo presentado por Leyva (2012), de la Escuela Normal Prof. Serafín Peña, de Montemorelos, Nuevo León, En este trabajo se reflexiona acerca del potencial de la evaluación y la importancia de contar con un modelo de formación y evaluación de la docencia, en el contexto de un currículo basado en competencias y sobre la autoevaluación como estrategia fundamental que permita el desarrollo de la autocrítica, la detección de necesidades y el desarrollo personal.

Asimismo, se analizó el de Morales & Ávila (2012), quienes a partir de un proceso de autoevaluación basado en las Diez competencias que considera Perrenaud (2004), realizaron

un diagnóstico de las competencias de los docentes de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) del Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) de Puebla.

El modelo desarrollado por Cachón y Mena. (2009) en el que, a partir de grupos focales de maestros, se definieron las competencias ideales que deben poseer los formadores. En este trabajo de autoevaluación se consideran una serie de habilidades, saberes y actitudes que evidencian las competencias docentes con la finalidad de reflexionar sobre los procesos de la educación, en el marco de las escuelas formadoras de docentes.

El trabajo de Vera, Montoya y Gerardo (2012) El estudio tuvo como objetivo definir perfiles de docentes normalistas a partir de la opinión de los alumnos. Participaron en el estudio 201 docentes de ocho escuelas normales del Estado de Sonora. Las dimensiones evaluadas fueron: Didáctica, planeación, evaluación y motivación. Se identificaron tres perfiles; “Docentes con alto desempeño en la evaluación”, “Docentes evaluados moderadamente” y “Docentes con bajo desempeño en la evaluación”.

También se consideró el documento emitido por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2015) sobre los “Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación...” En el que se definen los descriptores genéricos de los niveles de desempeño para evaluar a los maestros que participan en el concurso de ingreso al servicio profesional docente.

En estos trabajos se identificaron al menos tres contextos de desarrollo de competencias docentes que coinciden parcialmente con las planteadas por Navío (2006) en los cuales resulta innegable la interacción entre ellos; uno a nivel institucional, otro a nivel de colegiado y uno más que es motivo de este estudio, a nivel de trabajo frente a grupo.

METODOLOGÍA

Este trabajo se inserta en un proyecto de investigación sobre evaluación educativa principalmente en lo que se refiere a las competencias docentes de los formadores en la “Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen”, en un primer acercamiento al objeto de estudio se definieron de acuerdo a Gallegos, Álvarez, Ramos y Ramón (2014), cuatro dimensiones que caracterizan las competencias docentes de los formadores frente a grupo: Planeación del curso, acompañamiento a las jornadas de observación y práctica, mediación docente y evaluación para el aprendizaje.

Así se definieron las competencias y los indicadores:

Tabla 1.

Dimensión: Planeación del curso.

ÁMBITO	Competencia	Indicadores de desempeño
PLANEACIÓN DEL CURSO	Plantea situaciones didácticas acordes a las necesidades e intereses de los alumnos en formación.	Diseña estrategias didácticas congruentes con las competencias Diseña situaciones didácticas a partir de las necesidades de los estudiantes
	Selecciona los recursos adecuados que favorezcan y le faciliten el aprendizaje a los alumnos de los saberes teórico-prácticos.	Contempla recursos de aprendizaje para favorecer aprendizajes
	Contempla técnicas e instrumentos de evaluación para el aprendizaje, congruentes con las competencias y propósitos formativos del curso.	Establece técnicas e instrumentos para evaluar el aprendizaje

Tabla 2.

Dimensión: Acompañamiento a la observación y práctica

ÁMBITO	Competencia	Indicadores de desempeño
ACOMPañAMIENTO A LA OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA	Organiza las jornadas de observación y practica que permitan el desarrollo de las competencias docentes de los estudiantes.	Contempla espacios para que los alumnos realicen la planeación de la jornada de prácticas, con el apoyo de los docentes de las otras asignaturas del semestre.
		Revisa la coherencia teórico-metodológico-didáctica de la planeación de los estudiantes antes de la jornada de práctica.
		Revisa distintos textos para diseñar instrumentos que le permitan recabar información de sus jornadas de práctica.
		Contempla sesiones de análisis y reflexión de la jornada de las prácticas docente. Contempla evaluar el proceso y los resultados en función de los propósitos del trayecto formativo práctica profesional.
Realiza el seguimiento del desempeño del estudiante durante las jornadas de observación de prácticas.	Realiza el seguimiento del desempeño del estudiante durante las jornadas de observación de prácticas.	Realiza visitas a las escuelas primarias para observar el proceso de desarrollo de la formación docente.
		Evalúa el desempeño de los estudiantes durante su jornada de observación y práctica. Promueve el empleo de recursos para el aprendizaje durante el acompañamiento de la observación y la práctica.
Promueve la reflexión sistemática sobre el	Promueve la reflexión sistemática sobre el	Propicia el análisis antes y después de la jornada de observación y práctica.

	desempeño y práctica pedagógica en los estudiantes, en el espacio de inter-aprendizaje.	Promueve el pensamiento reflexivo antes y después de la jornada de observación y práctica. Orienta la integración de la información obtenida en las observaciones y jornadas de prácticas docentes de los estudiantes.
--	---	---

Tabla 3.

Dimensión: Mediación docente.

ÁMBITO	Competencia	Indicador de desempeño
MEDIACIÓN DOCENTE	Conduce su actividad docente con una actitud centrada en valores de respeto y responsabilidad	Contribuye a la generación de un clima social en el aula que facilite el desarrollo integral de los estudiantes.
	Genera ambientes de aprendizaje que contribuyen al desarrollo de competencias de los estudiantes.	Promueve interacciones con los estudiantes que contribuyen a la generación de aprendizajes. Desarrolla actividades de aprendizaje individuales y colaborativas que favorecen la generación de ambientes de aprendizaje.
		Emplea recursos físicos y cognitivos que contribuyan (o coadyuvan) a la generación de ambientes de aprendizaje Promueve formas de comunicaciones y de relaciones entre los estudiantes que favorecen las actividades colaborativas (ambiente sociocultural)

Tabla 4.

Dimensión: Evaluación para aprendizaje.

ÁMBITO	Competencias	Indicador de desempeño
EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE	Planifica el proceso de evaluación desde un enfoque centrado en la evaluación como herramienta para el aprendizaje.	Comunica a los estudiantes los criterios de <u>evaluación oportunamente</u> Comparte con los estudiantes previamente los <u>instrumentos para evaluar el desempeño.</u> Ofrece espacios de participación a los estudiantes en la planeación de la evaluación.
	Promueve en los estudiantes su capacidad de evaluar su propio desempeño para mejorar a lo largo de su formación.	Ofrece oportunidades de reflexión para que los estudiantes reconozcan estrategias propias que <u>ayudan a su aprendizaje.</u> Compromete al estudiante con su proceso de <u>aprendizaje.</u> Motiva al estudiante para aprender
	Retroalimenta el proceso de aprendizaje de los estudiantes atendiendo a las necesidades individuales.	Retroalimenta el proceso de aprendizaje de los estudiantes

Nota: Fuente: Gallegos, D.V, Alvarez, M, Ramos, A & Ramón, M.L. en Luna, E y Rueda, M. (2017). Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica. México: Universidad Autónoma de Baja California. (Pp.185-208)

De acuerdo a las competencias e indicadores se diseñó un cuestionario de opinión que consta de 58 ítems, a partir de una escala tipo Likert de cuatro opciones: nunca, algunas veces, mayormente y siempre.

Para la aplicación del instrumento se eligieron dos Trayectos formativos: trayecto psicopedagógico y trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje. Estos fueron seleccionados en base a que representan el mayor número de cursos, con 16 y 20 cursos respectivamente. Este mecanismo permitió evaluar el desempeño de 13 docentes a través de los cursos de la tabla 5. El enfoque para la valoración de las cuatro competencias previstas en el instrumento es de tipo cuantitativo.

Tabla 5.

Cursos por semestres y trayectos.

Semestre	Trayecto	
	Psicopedagógico	Preparación para la enseñanza y el aprendizaje
2º	Bases psicológicas del aprendizaje.	Prácticas sociales del lenguaje. Acercamiento a las ciencias naturales en la primaria.
4º	Teoría pedagógica	Educación histórica en diversos contextos. Estrategias didácticas con propósitos educativos.

Nota: Fuente: Gallegos, D.V, Alvarez, M, Ramos, A & Ramón, M.L. en Luna, E y Rueda, M. (2017). Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica. México: Universidad Autónoma de Baja California. (Pp.185-208)

DESARROLLO

Después de diseñar el instrumento y definir los cursos para realizar la evaluación se procedió con la aplicación. Para su realización se contó con la participación de 154 estudiantes inscritos en segundo semestres grupos A y B y cuarto semestre grupos A, B, C y D del plan de estudio 2012. El muestreo fue a conveniencia, porque participaron todos estudiantes de ambos semestres y para facilitar la aplicación y la recogida de la información se utilizó un software (EDUCLICK). La aplicación del instrumento se realizó durante dos semanas y se evaluaron dos cursos por grupo, uno en la mañana y otro al medio día.

Al término de la recogida de los datos y con el apoyo del SPSS, se realizaron análisis exploratorios de tendencia central y de dispersión para obtener los primeros resultados de las competencias docentes y para aquellos docentes que fueron evaluados tanto en segundo como en cuarto semestre, se realizaron contrastes a partir de pruebas no paramétricas para valorar la significación de la diferencia en las puntuaciones.

Para determinar el nivel de desempeño de los docentes de acuerdo a las competencias evaluadas se definieron tres niveles a partir de los planteamientos de la literatura revisada, principalmente los sugeridos por el INEE (2014).

Tabla 6., Definición de los niveles de desempeño.

Nivel	Media	Descripción
N1. Necesita desarrollo	0.1-2.5	Los rasgos de su desempeño no indican un aprendizaje tácito como resultado de las interacciones pedagógicas alternativas que se dan de manera continua a partir del quehacer y funciones cotidianas.
N2. Desarrollo adecuado	2.6 -3.5	Los rasgos de su desempeño indican un aprendizaje tácito como resultado de las interacciones pedagógicas alternativas que se dan de manera continua a partir del quehacer y funciones cotidianas.
N3. Desarrollo estratégico	3.6 – 4	Los rasgos de su desempeño indican una amplia capacidad de aprendizaje como resultado de las interacciones pedagógicas alternativas que se dan de manera continua a partir del quehacer y funciones cotidianas, para el trabajo en el aula.

RESULTADOS

A partir de los niveles definidos en la tabla 6 y los resultados por profesor de la tabla 7, se logró identificar los niveles de desempeño de las competencias de los docentes, además algunos mecanismos de aprendizaje

En un primer grupo se observan puntuaciones en nivel N3 para algunas dimensiones del desempeño de los docentes, lo que pudiera sugerir un intento de los docentes por hacer explícito ese aprendizaje, sin embargo, no ha sido posible concretarlo y transferirlos a las otras dimensiones de su práctica.

Tabla 7. Resultados por docente.

Semestre	Docente	Medias de las puntuaciones por dimensión			
		Planeación	Acompañamiento	Mediación	Evaluación
2º	22	2.94	2.17	3.27	2.68
	23	2.80	2.31	3.18	2.79
	25	3.08	2.97	3.51	3.42
	29	2.92	1.84	3.64	3.42
	30	3.01	2.32	3.56	3.26
	32	3.06	2.50	3.74	3.60
4º	25	3.13	2.87	3.03	2.67
	29	3.12	2.71	3.41	3.13
	30	2.56	2.40	3.07	2.33
	40	3.08	2.06	3.49	3.16
	42	2.76	2.01	3.13	2.60
	43	2.14	1.88	2.82	2.53

	48	2.72	2.77	2.76	2.59
	50	2.26	2.00	2.13	1.95
	53	3.00	2.40	3.49	3.05
	54	3.50	2.60	3.79	3.67

En un segundo grupo se observan casos de maestros con un desarrollo de competencias en los niveles N1 y N2, siguiendo los descriptores definidos para los tres niveles, estaría indicando que no han consolidado el nivel tácito de aprendizaje en el desarrollo de sus competencias docentes.

En un tercer grupo identificamos el caso de aquellos maestros que a partir de los resultados se ubican en el nivel N1, no se observa ese aprendizaje tácito, es decir, no se cuestiona en absoluto el resultado de sus interacciones pedagógicas que se dan en su trabajo cotidiano.

Y finalmente se identifican puntuaciones diferentes para un docente que es evaluado en dos semestres a partir de dos cursos diferentes, observándose puntuaciones diferentes sin llegar a ser significativas, lo que puede sugerir falta de dominio en aquel curso con menor puntuación.

Las puntuaciones obtenidas indican que en general los maestros no han desarrollado un mecanismo explícito de análisis y reflexión sobre su práctica que les permita consolidar el desarrollo de competencias docentes como parte de un aprendizaje permanente, toda vez que el nivel que predomina en los resultados es el N2 o Adecuado desarrollo a partir de un aprendizaje tácito.

CONCLUSIONES

El plan de estudio de la licenciatura en educación primaria 2012 se sustenta en un enfoque que se centra en el desarrollo de competencias, por lo tanto, exige que los docentes formadores promuevan y gestionen sus competencias profesionales en su práctica en el aula.

Aunque existen diversos modelos para evaluar las competencias de los formadores todavía no se cuenta con un referente normativo que señale las competencias para los docentes formadores de las escuelas a como están definidos en otros niveles educativos.

De acuerdo a las dimensiones y a los descriptores de los niveles se logró identificar las competencias que desarrollan los docentes frente a grupo desde la opinión de los estudiantes.

De acuerdo al resultado el nivel que predomina es el N2 con un desarrollo adecuado lo cual indica un aprendizaje tácito. En segundo lugar, se encuentra el N1 el cual indica que

necesita desarrollo principalmente en las competencias de la dimensión de acompañamiento y por último el N3 que indica un desarrollo estratégico o amplia capacidad de aprendizaje. En general los maestros no han desarrollado un mecanismo explícito de análisis y reflexión sobre su práctica que les permita consolidar el desarrollo de competencias docentes como parte de un aprendizaje permanente.

REFERENCIAS

- Cachón, C. M. y Mena, B. E. (2009). Modelo de competencias para la evaluación del desempeño de docentes de escuelas normales de educación primaria. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/po-nencias/1323-F.pdf.
- Darling-Hammond, L. y McLaghlin, M. W. (2003). El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Cuaderno de discusión 9. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/fcms/cds09.pdf>
- Divina, O. R. (2004). Manual de procedimientos para el acompañamiento y seguimiento de los centros educativos. Recuperado de http://www.educando.edu.do/sitios/site_basica/res/Documentos/manualdeacompanamientoysegumientoenero05
- Gallegos, D.V, Álvarez, M. Ramos, A. Ramón, M.L. (2017). Competencias docentes que demanda el plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria para la actividad frente a grupo. En Luna y Rueda (coordinadores). Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica. (pp.185-208). México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Gallegos, D.V, Álvarez, M. Ramos. A. (2014). Acercamiento cualitativo de las prácticas de los docentes frente a grupo, de la escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”. licenciatura en educación primaria. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE 2018.San Luis Potosí, México.

- Gutiérrez, O. (s.f.). El profesor como mediador o facilitador del aprendizaje. En Enfoques y modelos educativos centrados en el estudiante. México: ANUIES. Recuperado de <http://scenfer.licenfer.umich.mx/avisos/modulo2/OfeliaGtz.pdf>.
- Guzmán, I. I. y Marín U, R. (sin mes 2011). La competencia y las competencias docentes: Reflexiones sobre el concepto y la evaluación. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14(1), consultado: 12 de febrero de 2014 en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192012>> ISSN
- INEE. (2014). Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la definición de las listas de prelación de los concursos de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Media Superior y para la promoción a cargos con funciones de Dirección en Educación Media Superior, para el ciclo escolar 2014-2015. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Leyva, Y. E. (2012). La evaluación de las competencias docentes de profesores de licenciatura en educación preescolar y primaria: el caso de una escuela normal mexicana. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. 5, (1)(e). Recuperado de www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art10.html
- Morales, J. D. y Ávila, R. C. (julio2012). Competencias docentes en el contexto de las escuelas normales. Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 9. Recuperado de <http://www.ride.org.mx/version9-10-11-12/index.php/RIDE/article/viewFile/69/67>
- Navío, G. A. (2006). La formación de los profesionales de la formación para el trabajo: Algunos dilemas y algunas respuestas. Educar 38. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn38p63.pdf>
- Rueda, M. Luna, E. Loredó, J. y García, B. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. Revista iberoamericana de evaluación educativa 1(3)(e). Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf
- SEP. (2012). Plan de estudios de la licenciatura en educación primaria. México: SEP.
- SEP. (2008). Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. Reforma Integral de la Educación Media y Superior. México: SEP.
- SEP. (2009). Modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro de educación básica. México: SEP.

- . Tébar, B. L. (2008). El profesor mediador del aprendizaje. Magisterio. Recuperado en <http://todo e com/magisterio-editor-editoo7152.html> book.
- Vera, J. A. Montoya, G.& Gerardo L.P (septiembre de 2012). Perfiles docentes en las Escuelas Normales del Estado de Sonora. “Memorias en extenso del Sexto Congreso Internacional de Educación”. México: Departamento de Educación de la Dirección de Ciencias Sociales y Humanidades del ITSON.

EXPERIENCIAS DE MOVILIDAD ACADÉMICA EN UNA ESCUELA NORMAL RURAL: EL CASO DE LA ENERR

Patricia Berenice León Rodríguez
patriciarodriguez726@gmail.com
Guadalupe Camargo Suárez
camsu@live.com.mx
Judith Araceli Gómez Muñoz
juditharaceligm@hotmail.com
Escuela Normal de Tecámac

RESUMEN

Se presentan los hallazgos de la experiencia de movilidad académica del primer grupo de estudiantes de la Escuela Normal Experimental Mtro. Rafael Ramírez (ENERR) que participa en un programa de esta índole. Se considera que las prácticas de movilidad académica son actividades escolares y sociales que intervienen en el logro educativo del estudiante; ya que adquiere habilidades que inciden en sus procesos de aprendizaje y fortalecen su desarrollo personal y profesional. En el sistema de Educación Normal, los registros de experiencias de movilidad académica son aún incipientes; por ello se destaca la importancia de documentar y evaluar la contribución que generan este tipo de actividades en los estudiantes involucrados.

La investigación realizada es de carácter cualitativo-cuantitativo de tipo exploratorio-descriptivo, con un diseño fenomenológico. La recolección de datos se realizó en dos etapas: primeramente, se aplicó una Encuesta de Movilidad Académica; enseguida, se realizó un Grupo de Enfoque con todos los participantes. Si bien durante el proceso de movilidad se presentaron situaciones adversas y algunos participantes comentaron que el programa no cumplió totalmente con sus expectativas, sí volverían a formar parte de otra experiencia de este tipo, debido al crecimiento profesional y personal logrado a partir de la misma.

PALABRAS CLAVE: Movilidad Académica, Escuelas Normales, Logro Educativo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los entornos educativos actuales, una de las principales estrategias de internacionalización de las prácticas formativas en el nivel superior es la Movilidad Académica (Viera, 2017; Maldonado, Cortés e Ibarra, 2016; Madarro, 2011). Se entiende por Movilidad Académica al traslado que realizan, ya sean, docentes, estudiantes o investigadores a otras instituciones educativas para realizar proyectos de investigación, cursar asignaturas, participar en congresos o seminarios (USBMD, 2018), u otras actividades de formación continua.

En el contexto nacional, la Movilidad Académica tiene como finalidad *“mejorar la calidad del proceso de formación profesional (de estudiantes y docentes) mediante la generación de experiencias que los preparen para desempeñarse laboral y socialmente, en una realidad compleja como profesionales competentes y ciudadanos responsables”* (DGESPE, 2018). Sin embargo, la participación de las Escuelas Normales en programas de Movilidad Académica es escasa; esto se debe principalmente, a las condiciones históricas, de organización y centralización de la SEP en la toma de decisiones para la planeación, acción y gestión de apoyos específicos (Gloria y García, s.f.).

Se reconoce la existencia de estudios dirigidos a la medición y documentación de las experiencias y datos de movilidad académica de docentes y estudiantes, principalmente (Viera, 2017; García, 2013; Madarro, 2011; Belvis, Pineda y Moreno, 2007; Plancarte, 2015). No obstante, los hallazgos presentados se sustentan mayormente en experiencias de movilidad de estudiantes universitarios y de posgrado, que participan en proyectos de investigación o que cursan asignaturas; pero no consideran los programas dirigidos a la capacitación de estudiantes en el aprendizaje de una segunda lengua y/o la enseñanza de contenidos técnicos o de especialidad en dicho idioma.

De tal forma, se desconocen las experiencias de Movilidad Académica de los estudiantes normalistas que han realizado este tipo de prácticas. En el caso de la Escuela Normal Experimental “Mtro. Rafael Ramírez” (ENERR), una institución con 41 años de trayectoria, la participación de estudiantes en programas de movilidad, no se había suscitado sino hasta el 2017. Por lo tanto, se considera elemental documentar las experiencias del primer grupo de estudiantes de la ENERR que realizó una estancia académica en un país extranjero. Lo anterior, permitirá evaluar el logro de los objetivos del programa desde la perspectiva de los estudiantes, identificar algunos factores que intervienen en el perfil de egreso; así como las fortalezas y posibles áreas de oportunidad del programa.

Por ende, la presente investigación tuvo como finalidad describir las experiencias de movilidad académica de los estudiantes que participaron en el *Programa de Capacitación de Estudiantes de Escuelas Normales Públicas en Canadá 2017* (SEP, 2017) y determinar el cumplimiento de los propósitos del mismo. A partir de los hallazgos, se esperan identificar los elementos que generan insumos al perfil de egreso y que inciden en el logro educativo;

consecuentemente, se podrán realizar propuestas de mejora para este tipo de programas, así como favorecer la promoción de dichas prácticas entre la comunidad normalista.

MARCO TEÓRICO

En sus inicios, la movilidad de estudiantes y maestros estaba limitada a un sector académico preferente; es decir, aquellos pertenecientes a estratos sociales con condiciones económicas favorables, realizaban estas actividades por iniciativa propia y eran capaces de solventar por sí mismos los gastos implicados (Maldonado, Cortés e Ibarra, 2016). Actualmente, las prácticas de movilidad académica representan un medio valioso de integración y colaboración entre las instituciones involucradas (Madarro, 2011); ya que, favorecen la innovación en las universidades, por medio de la generación de redes de intercambio de conocimientos para la solución de problemáticas sociales y educativas (García, 2013), así como el proceso formativo de las personas que participan.

Como parte de los procesos de globalización, cooperación y transformación de las Instituciones de Educación Superior (IES), los proyectos de movilidad académica han ido en aumento. Algunos ejemplos de programas promotores de la misma en Latinoamérica e Iberoamérica, son:

- Programa Erasmus; programa de la Unión Europea (UE) de apoyo a la educación, formación, juventud y deporte en Europa (Comisión Europea, 2018).
- Programa Inter-campus de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) de movilidad de estudiantes, profesores y gestores entre universidades españolas y latinoamericanas (Madarro, 2011).
- Programa Pablo Neruda; dirigido a estudiantes de maestría y doctorado (EIC, 2018).
- Programa de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA); es una iniciativa de movilidad de estudiantes de grado promovido por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (OEI, 2018).
- Programa de Intercambio Académico Latinoamericano (PILA); tiene como finalidad fortalecer la formación de estudiantes de grado/pregrado y posgrado, académicos e investigadores y promover la internacionalización de la educación superior y colaboración entre México, Colombia y Argentina (ANUIES, 2018).

En el contexto mexicano, se han establecido vínculos entre IES nacionales e internacionales para formar proyectos de movilidad. En ese sentido, el Programa de Movilidad Nacional está enfocado a estudiantes, profesores y gestores administrativos de las IES asociadas a la ANUIES; tiene como propósito favorecer a la comunidad académica en el intercambio de experiencias educativas, en cualquiera de sus modalidades (ANUIES, 2018). Por su parte, la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AMEXID),

colabora en el cumplimiento de políticas de cultura internacional y cooperación educativa (García, 2013).

En el Plan de Estudios 2018 para la Educación Normal (DGESPE, 2018), se establece que los estudiantes de este nivel educativo, como parte de su formación inicial necesitan adquirir el conocimiento de una segunda lengua, así como experimentar vivencias de otras culturas y entornos. Lo anterior, facilitará que el futuro docente se desarrolle profesionalmente de manera integral y competente en su entorno, así como en otros escenarios distintos al propio. De tal forma, el apoyo a los programas de movilidad académica en la Educación Normal, cobra especial relevancia ya que promueven el desarrollo de habilidades de aprendizaje de una segunda lengua, entendimiento de diferentes culturas, valores sociales y experiencias educativas que enriquecen su formación.

En ese sentido, se espera que la participación en este tipo de proyectos favorezca el logro educativo de los estudiantes. De acuerdo con Backhoff (2018), se entiende por logro educativo *“lo que los estudiantes aprenden en el proceso de enseñanza-aprendizaje (...); refieren a los conocimientos, habilidades o destrezas que el estudiante tuvo la oportunidad de aprender en la escuela”*. Asimismo, para comprender el logro educativo, se deben considerar tres aspectos: familiares, sociales y escolares. Los últimos, hacen referencia a la infraestructura de la institución en la que estudia el alumno; trabajo colaborativo de los docentes; estrategias pedagógicas y características personales de los mismos (INEE, 2005).

Por lo tanto, en este trabajo se considera que las experiencias de movilidad académica, son actividades escolares y sociales que intervienen en el logro educativo del estudiante; ya que adquiere habilidades que inciden en sus procesos de aprendizaje y fortalecen su desarrollo personal y profesional.

MÉTODO

Se realizó una investigación de carácter cualitativo-cuantitativo de tipo exploratorio-descriptivo, con un diseño fenomenológico. La recolección de datos se realizó en dos etapas: En la primera, se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. A partir del análisis de las respuestas de las preguntas abiertas, se elaboró una guía de preguntas para dirigir un grupo de enfoque (segunda etapa); ello con la finalidad de enriquecer la información obtenida en la primera fase, a partir del intercambio de experiencias de los participantes.

Contexto. Los cuestionarios se aplicaron en formato digital por medio de Formularios Google®. El grupo de enfoque se llevó a cabo en una sesión de una hora y media, aproximadamente; en las instalaciones de la ENERR, ubicada en el Ejido Nuevo León, en Mexicali, B.C.

Participantes. 10 estudiantes de la Escuela Normal Experimental “Mtro. Rafael Ramírez” que obtuvieron una beca de movilidad en 2017 y formaron parte del Programa de Capacitación de Estudiantes de Escuelas Normales Públicas en Canadá 2017, segunda fase (SEP, 2017). Participaron nueve mujeres y un hombre, pertenecientes a los grupos de 7mo. y 5to. semestre; sus edades oscilan entre los 20 y 24 años; para todos fue la primera experiencia de movilidad académica en su trayecto escolar.

Instrumentos

- *Cuestionario con preguntas abiertas y cerradas.* En la primera parte del instrumento se recuperan datos demográficos, semestre actual e historia académica (calificaciones). En las preguntas cerradas, se cuenta con 13 reactivos de diversas opciones de respuesta (dicotómicos, casillas de verificación y opción múltiple); en las abiertas, se integran 12 preguntas que solicitan describir situaciones específicas de la experiencia de movilidad y/o complementan las respuestas de los reactivos cerrados.
- *Grupo de Enfoque.* Con las respuestas de las preguntas abiertas, se realizó una guía semi-estructurada para dirigir el grupo de enfoque. Se obtuvieron 20 cuestionamientos, de los cuales algunos se omitieron durante la sesión, pero se añadieron otros; se realizaron 19 preguntas en total.

Análisis de datos.

Primera etapa: para el tratamiento de los datos cuantitativos, se realizaron análisis estadísticos descriptivos básicos; para los cualitativos se describen las respuestas de acuerdo con una clasificación asignada.

Segunda etapa: se realizó un análisis de contenido (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005), en el cual se tomaron como criterios tres momentos del proceso de movilidad académica para determinar las unidades de análisis: procedimientos previos a la estancia académica, durante la estancia y después de la estancia. A partir de ello, se identificaron y clasificaron elementos para su categorización.

RESULTADOS

Se describen los hallazgos más relevantes, y que responden en mayor medida, al objeto de estudio de ésta investigación; se presentan en dos partes, de acuerdo con las etapas de análisis. Para facilitar la exposición de los resultados correspondientes a la primera etapa, se clasificaron en los tres momentos del procedimiento de movilidad académica, considerados en la segunda etapa como unidades de análisis.

Primera etapa: Encuesta de Movilidad Académica.

1. Procedimientos previos a la estancia académica.

Los participantes señalaron los tres requisitos para obtener la beca que les causaron mayor dificultad y explicaron por qué lo consideraron de esa manera. Para facilitar la presentación de los datos, las respuestas se clasificaron en tres grupos: Problemas para acceder a plataforma SUBES (fallas del sistema), no contaban con cuenta de banco y reunir los requisitos para obtener la cuenta bancaria (tabla 1).

Tabla 1.

Presenta las respuestas al reactivo: ¿Por qué consideras que los requisitos señalados implicaron mayor dificultad?, clasificadas en tres grupos; ejemplos de respuestas y el número de ocurrencias.

Respuestas	Ejemplos de respuestas	Número de Estudiantes
Problemas para acceder a plataforma SUBES (fallas del sistema)	<p><i>“Porque en la plataforma de subes era imposible entrar, porque el sistema estaba caído, porque en aquel entonces hubo un terremoto en la ciudad de México”.</i></p> <p><i>“Porque la página no respondía, se caía la plataforma, etc”.</i></p>	5
No contaban con cuenta de banco	<p><i>“(…) no se contaba con una cuenta bancaria”</i></p> <p><i>“(…) no contábamos con una cuenta bancaria y para poder obtener una, tenías que cumplir con varios requisitos”</i></p>	4
Reunir los requisitos para obtener la cuenta bancaria	<p><i>“Porque exigían mucho tiempo para obtenerlos o quedar acreditados”</i></p> <p><i>“El documento que me pedía en los requisitos aún no sé me podía entregar porque tenía que transcurrir dos meses para que el sistema del banco arrojará un estado bancario”</i></p>	5

A la mayoría de los estudiantes, se les entregó el monto de la beca en la fecha establecida en la convocatoria (70%); no obstante, para los que la recibieron después se generaron problemas como: *“Que estuvieran a punto de cerrar el banco y quedar sin el pago efectuado”, “No me hacían valido el documento (de la clave interbancaria) que yo envié y fue hasta el mismo día que tenía que salir de México a Toronto cuando se me depositó el dinero”, “Ningún problema en fechas, pero si en monto monetario” y “Entregaron una parte del dinero y por ese motivo estaba propensa a rechazar la beca, lo cual me lo negaron en la escuela*

normal a la que pertenezco, ya que mencionaban que se cerrarían puertas a nuestra institución”.

2. Durante la estancia académica

Las actividades que les causaron mayor dificultad, fueron aquellas que tenían que ver con la comunicación, enfrentarse a situaciones reales y las clases en la escuela. Expusieron respuestas como: *“(...) tomar el camión porque no conocía la ciudad (...)”, “Aprender a tomar el autobús y comunicarme con mi familia en la cena”, “El realizar las prácticas porque teníamos que hablar con otras personas y me bloqueaba”, “El estar en clases”, “Planear en inglés”.*

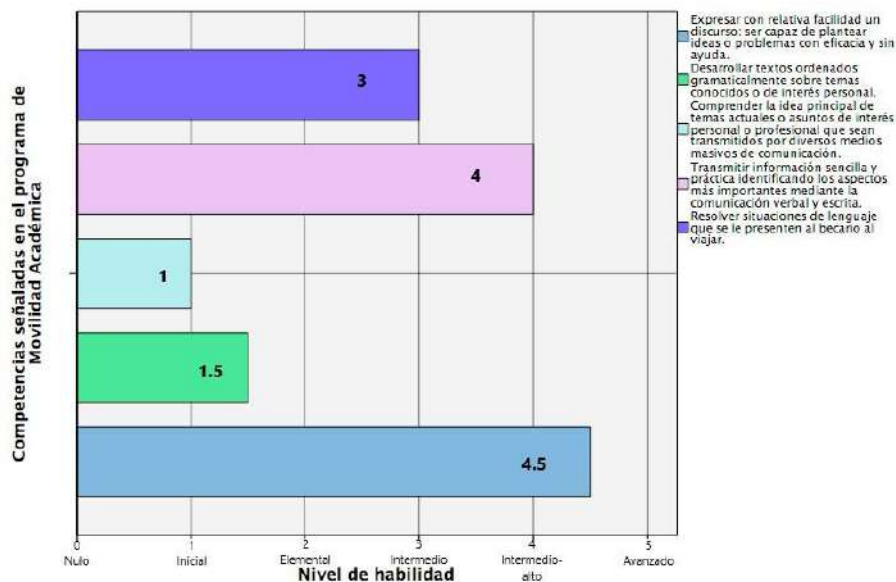
De manera general, consideraron que estas actividades implicaron mayor complejidad debido al escaso dominio del idioma; algunas respuestas fueron: *“me faltó el dominio del idioma inglés”, “se me dificultaba conversar y estructurar textos con mi nivel de inglés”, “las clases eran 100% inglés y cuando llegamos a Canadá solo tenía el nivel básico de inglés”, “por el hecho de planear en otro idioma”.*

3. Después de la estancia académica

Los estudiantes indicaron que las experiencias de movilidad que tuvieron mayor contribución a su formación profesional, fueron a aquellas relacionadas con su crecimiento personal (*“la obligación de salir a delante por mis propios medios, que es el ser más independiente”, “la autonomía”*), el aprendizaje de otra lengua (*“la constante práctica en clases y el desarrollar textos en inglés como en los exámenes”, “la única regla estudiantil era <only english>”*) y convivir con gente de un país extranjero (*“convivir con personas del país receptor”, “la convivencia y el diálogo con la gente de Canadá”*).

De acuerdo con su percepción, los participantes evaluaron su nivel de habilidad adquirido respecto a las competencias señaladas en la convocatoria del programa de Movilidad Académica (figura 1). Para medir el nivel de ejecución se utilizó una escala de tipo ordinal, tomada del *Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas*; consideraba las siguientes opciones de respuesta: [0: nulo], [1: inicial], [2: elemental], [3: intermedio], [4: intermedio-alto] y [5: avanzado].

Figura 1. Representa el nivel de dominio adquirido por los estudiantes, con relación a las competencias a lograr señaladas en el programa de Movilidad Académica.



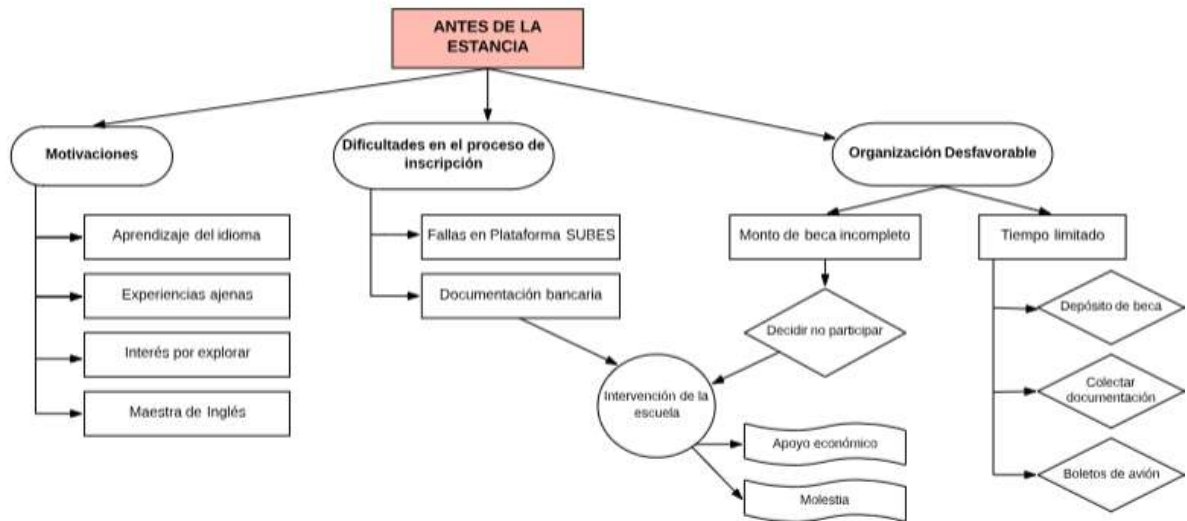
Para evaluar el nivel de satisfacción del cumplimiento de objetivos del Programa de Capacitación de Estudiantes de Escuelas Normales Públicas en Canadá 2017 (SEP, 2017), se utilizó una escala de tipo ordinal con los valores: [0: insatisfactorio], [1: deficiente], [2: intermedio], [3: suficiente] y [4: satisfactorio]. El 60% de los estudiantes opinó que el programa fue satisfactorio, 30% suficiente y 10% intermedio. Menos de la mitad de los participantes (40%) indicaron que el programa no cumplió con sus expectativas; sin embargo, todos afirmaron que sí volverían a participar en otro programa de movilidad.

Segunda etapa: Grupo de Enfoque

Para facilitar la comprensión de los hallazgos de cada unidad de análisis, se realizaron representaciones gráficas (figuras, 2, 3 y 4). A continuación, se describe el significado de la simbología: La unidad de análisis se muestra en el rectángulo superior y se distingue con un color; los óvalos representan las categorías; los rectángulos son sub-categorías; los rombos son categorías al interior de las sub-categorías; el círculo simboliza una categoría presente en más de una unidad de análisis y las cintas son subcategorías adicionales.

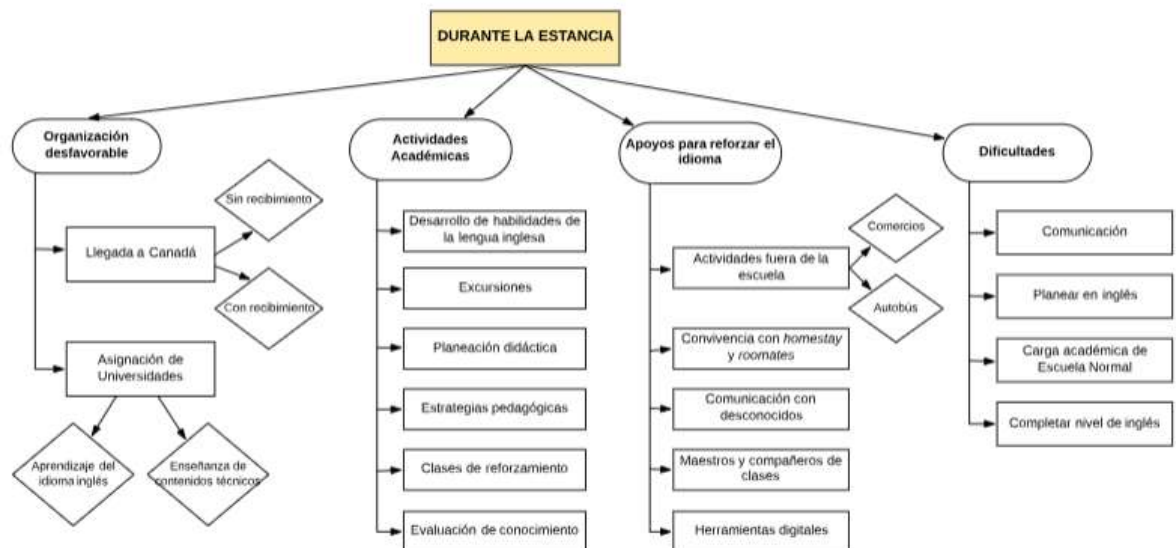
1. Procedimientos previos a la movilidad

Figura 2. Representa las categorías y sub-categorías correspondientes a la unidad de análisis “Antes de la estancia”. Elaboración propia.



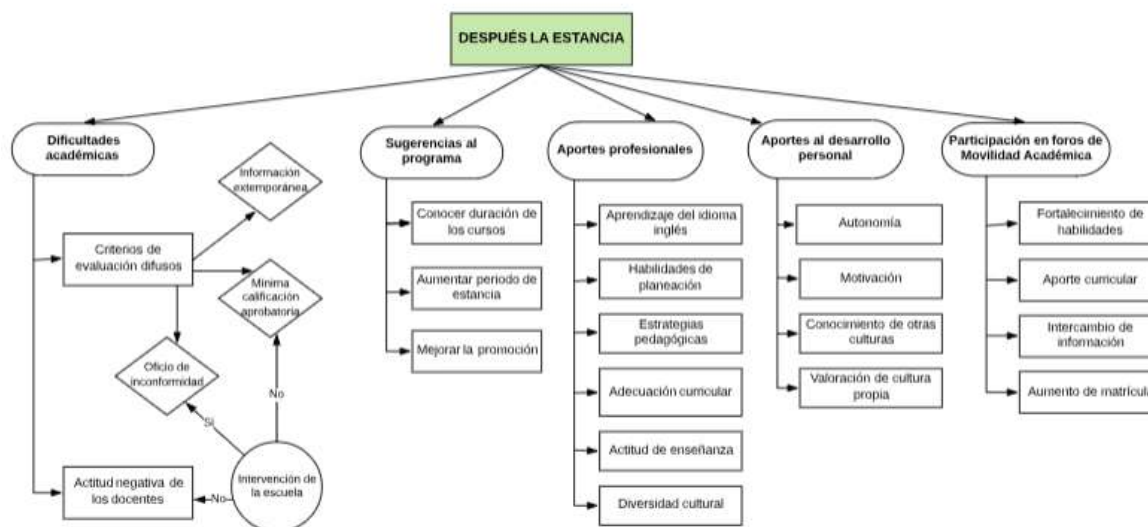
2. Durante la estancia académica

Figura 3. Representa las categorías y sub-categorías correspondientes a la unidad de análisis “Durante de la estancia”. Elaboración propia.



3. Después de la estancia académica

Figura 4. Representa las categorías y sub-categorías correspondientes a la unidad de análisis “Después de la estancia”. Elaboración propia.



DESARROLLO Y DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados, en la etapa de procedimientos previos a la estancia de movilidad, las principales dificultades se relacionaron con situaciones de tipo técnico, administrativo y de la organización del programa; dichos eventos fueron determinantes para que se modificaron negativamente los tiempos de estancia y se atrasara el depósito del dinero estipulado. Además, algunos estudiantes recibieron el monto de la beca incompleto, por lo que decidieron no continuar con el trámite, ya que ellos no contaban con los recursos suficientes para irse con sus propios medios. Ante dicha circunstancia, las autoridades escolares intervinieron para lograr que todos los aspirantes a la movilidad logaran participar en el programa; no obstante, hubo estudiantes que expresaron sentir molestia e imposición involuntaria de realizar el viaje.

Durante la estancia académica, la mitad de los participantes estuvo en desventaja respecto al resto del grupo, ya que se les asignó realizar la capacitación en una universidad donde se tenía por objetivo la enseñanza de contenidos técnicos y de especialidad en el inglés; siendo que ellos iban a capacitarse en el aprendizaje del idioma. Si bien se presentaron situaciones difíciles, las actividades académicas y las diversas prácticas que realizaron fuera de las universidades, favorecieron el intercambio de experiencias de aprendizaje para el desarrollo de habilidades de la lengua inglesa. Lo anterior, coincide con el propósito del

Programa de Movilidad Nacional (ANUIES, 2018) y aporta al perfil de egreso de los normalistas (DGESPE, 2018).

Al finalizar la estancia académica, los estudiantes tuvieron dificultades para obtener calificaciones satisfactorias, debido a desacuerdos en los criterios de evaluación de los maestros e información difusa por parte de las autoridades académicas. No obstante, a pesar de las adversidades ocurridas desde el inicio hasta el final de proceso de movilidad académica, los participantes consideraron que la experiencia favoreció en gran medida su proceso formativo y a su desarrollo personal (García, 2013; DGESPE, 2018); asimismo, si bien más de la mitad de los estudiantes afirmaron que la experiencia no cumplió con todas sus expectativas, si volverían a repetir la experiencia.

CONCLUSIONES

El registro de las prácticas de movilidad académica, contribuye a la identificación de factores que favorecen la formación profesional de los participantes e inciden en su crecimiento personal. Los resultados aquí presentados, describen las experiencias del primer grupo de estudiantes de la ENERR que se beneficia de un programa de esta índole. En algunas universidades, los programas de movilidad estudiantil, son proyectos académicos con una amplia trayectoria (Maldonado, Cortés e Ibarra, 2016); no obstante, para el sistema de Educación Normal es una práctica aún incipiente.

De acuerdo con los hallazgos se puede concluir que el programa cumplió medianamente con los objetivos propuestos, ya que los estudiantes consideraron que el desarrollo de sus habilidades del idioma inglés, señaladas en la convocatoria, se lograron en un nivel intermedio a intermedio-alto. Asimismo, adquirieron habilidades que aportan a su perfil de egreso: aprendizaje de una segunda lengua, aprendizaje permanente, diseño de planeaciones didácticas y sentido ético (DGESPE, 2019); así como actitudes de crecimiento personal (DGESPE, 2018).

No obstante, se reconoce la necesidad de mejorar la gestión y organización de los programas de movilidad académica; es decir, respetar los criterios (en este caso) de asignación de instituciones de estudio, de modo que los participantes se sitúen en universidades que los capaciten, de acuerdo con su perfil. En el caso del aprendizaje de otra lengua, se requieren aumentar los periodos de estancia académica para favorecer el desarrollo de habilidades y evitar obstruir la inmersión en el idioma prematuramente. Finalmente, se sugiere mejorar la vinculación interinstitucional y promoción de proyectos de movilidad estudiantil, para beneficiar el flujo de conocimientos e intercambio de experiencias académicas nacionales e internacionales (ANUIES, 2018; García, 2013).

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES (2018). Programa de Intercambio Académico Latinoamericano (PILA). ANUIES. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/programas-y-proyectos/cooperacion-academica-nacional-e-internacional/cooperacion-academica-internacional/programa-de-intercambio-latinoamericano-PILA>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES (2018). Programa de Movilidad Nacional ANUIES. ANUIES. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/programas-y-proyectos/cooperacion-academica-nacional-e-internacional/cooperacion-academica-nacional/programa-de-movilidad-nacional-anui.es>
- Backhoff, E.E. (2018). Evaluación estandarizada de logro educativo: contribuciones y retos. *Revista Digital Universitaria*, 19(6), pp. 1-14. DOI: <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a3>.
- Belvis, P.E.; Pineda, H.P. y Moreno, A.M. (2007). La participación de los estudiantes universitarios en programas de movilidad: factores y motivos que la determinan. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5(42), pp. 1-14. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1532Pineda.pdf>
- Comisión Europea (2018). Erasmus+ ¿Quién puede participar? Comisión Europea. Recuperado de http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about/who-can-take-part_es
- DGESPE (2018). Planes de Estudios 2018 para la formación inicial. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Recuperado de <https://cevie-dgespe.com/Page/index.php/planes-de-estudios-2018/63>
- DGESPE (2019). Perfil de egreso de educación normal. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/perfil_egreso
- Espacio Iberoamericano del Conocimiento, EIC (2018). Pablo Neruda, Programa de movilidad académica de posgrado. Espacio Iberoamericano del Conocimiento. Recuperado de <http://espaciodelconocimiento.org/neruda>
- García, P. J. (2013). Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación. *Revista Iberoamericana de Educación* (61), pp. 59-77. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie61a04.pdf>

- Gloria, M.A. y García, G.T (s.f.). Sistema Nacional de Movilidad de Escuelas Normales. Recuperado de <https://registromodeloeducativo.sep.gob.mx/Archivo;jsessionid=bcba5f19a22694924756ed07ac78?nombre=8403-SISTEMA+NACIONAL+DE+MOVILIDAD+DE+LAS+ESCUELAS+NORMALES.docx>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEE (2005). Resultados de logro educativo, factores que lo explican, en Los temas de la evaluación, colección de folletos. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Textos_divulgacion/Temas_evaluacion/logro_educativo/folleto_12.pdf
- Madarro, A. (2011). Redes de movilidad académica para la cooperación e integración regional iberoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación* (57), pp. 71-107. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie57a03.pdf>
- Maldonado M.A., Cortés, V.C. e Ibarra, C.B. (2016). Patlani, un instrumento estadístico de la movilidad estudiantil internacional en México. *Revista de la Educación Superior*, 45(180), pp. 113-119. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602016000400113
- Organización de Estados Iberoamericanos, OEI (2018). Programa de Movilidad e Intercambio Académico, PIMA. Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/pima/>
- Plancarte, F.D. (2015). La movilidad académica y estudiantil: un tema en la agenda de la investigación educativa en México. Reseña presentada en el marco del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México. Recuperado de <https://www.rimac.mx/la-movilidad-academica-y-estudiantil-un-tema-en-la-agenda-de-la-investigacion-educativa-en-mexico/>
- Rodríguez, S.C., Lorenzo, Q.O. y Herrera, T.L. (2005) Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15(2), pp. 133-154. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/654/65415209/>
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2017). Becas para le educación superior: Programa de Capacitación de Estudiantes de Escuelas Normales Públicas en Canadá 2017, segunda fase. Coordinación nacional de becas de educación superior. Recuperado de https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/249-hist_conv_2017
- Universidad de San Buenaventura Medellín, USBMD (2018). Internacionalización, Movilidad Académica, ¿Qué es movilidad académica? Universidad de San Buenaventura

Medellín. Recuperado de <https://www.usbmed.edu.co/internacionalizacion/movilidad-academica/que-es>

Viera, M.E. (octubre, 2017). La movilidad académica, una oportunidad más para enriquecer la formación docente desde la Escuela Normal. Memorias del Primer Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Yucatán, México. Recuperado de <http://conisen.mx/memorias/memorias.html>

LAS CREENCIAS DE LOS PROFESORES EN FORMACIÓN INICIAL SOBRE EL TRABAJO DE TITULACIÓN

Rosa Elizabeth Zepeda Ontiveros

rosybelzepeda@gmail.com

Sandra Luz Rivera Beltrán

sanluzrb1@gmail.com

Graciela Aidé Murillo Yáñez

ymagsin@gmail.com

Escuela Normal de Sinaloa

RESUMEN

La presente ponencia muestra un reporte parcial de investigación para explorar las creencias que tienen los profesores en formación inicial sobre el Trabajo de Titulación en el sentido de recuperar que los motivó a seleccionar determinada modalidad de titulación. Es un estudio fenomenológico de corte cualitativo con diseño exploratorio. El objetivo general que orienta esta tesis corresponde a explorar las creencias sobre el Trabajo de Titulación de los maestros en

formación inicial docente de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2012 de la segunda generación, con la intención de indagar las creencias para conocer y describir las voces que formulan los estudiantes con respecto a la temática en discusión se utilizó un cuestionario a una muestra inicial de 88 alumnos, pero para el caso específico de esta ponencia se presenta los hallazgos de las entrevistas realizadas a 15 alumnos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Antes los grandes procesos de transformación y cambio social que se viven en la actualidad, el ámbito educativo en su búsqueda de calidad, no se puede quedar al margen de lo arriba mencionado, concretamente en educación básica, lo que ha originado que se dé una mirada sobre cómo se están formando los docentes en México.

En este sentido, el subsistema de educación normal ha tenido que transformarse con la finalidad de proporcionar a los maestros en formación las competencias profesionales que

sean pertinentes con los requerimientos que en un primer plano nuestra sociedad exige y en un plano más amplio, a los planteamientos internacionales de un mundo globalizado.

La formación inicial de maestros en México ha tenido diversos planes de estudios, cada uno con una visión del profesional de la educación que se requiere formar, en este sentido, actualmente se vive un rediseño del plan 2012 conocido ya como plan 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria; sin embargo, es importante analizar el Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI), ya que de éste han egresado tres generaciones y al respecto, existen pocas investigaciones al respecto.

El plan 2012 de la LEPRI, se estructura en una malla curricular compuesta de ocho semestres con 55 cursos, organizados en cinco trayectos formativos, que a continuación se enlistan:

- 1) El trayecto psicopedagógico
- 2) El trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje
- 3) El trayecto Lengua adicional y Tecnologías de la información y comunicación
- 4) El trayecto de cursos optativos
- 5) El trayecto de práctica profesional

Está investigación tuvo la finalidad de explorar las creencias que tienen los profesores en formación inicial sobre el Trabajo de Titulación, ya que éste constituye un elemento importante en la terminación de su formación profesional.

El trabajo de Titulación se ubica en el octavo semestre, donde los estudiantes normalistas reciben orientaciones para elaborar los trabajos o documentos escritos a través de la asesoría de un docente. Son tres las modalidades propuestas para tal acción: Elaboración de un Portafolio, Informe de Prácticas Profesionales y Tesis de Investigación, por lo que esta investigación se centró en revelar las creencias que los motivaron a elegir determinada modalidad para realizar su Trabajo de Titulación, qué creencias han construido sobre su elaboración, por qué eligen determinada modalidad y temática del mismo, para conocer cómo, de alguna manera, se convierte en un proceso de formación profesional.

La formación de profesores es hoy más que nunca, un tema de suma importancia por el papel que ésta juega en la sociedad; es decir, es clave en el desarrollo de cualquier proyecto educativo. Por ello, Delors (1997) señala la esperanza que significa el personal docente y vuelve apuntar sobre la importancia de su formación inicial como elemento central de todo proyecto educativo futuro.

Investigar sobre la formación inicial de los profesores se vuelve oportuno y necesario ya que con la implementación de esta currícula del plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria se abre un nuevo campo poco explorado; por lo cual, en el caso de nuestra institución, la Escuela Normal de Sinaloa donde ya egresaron tres generaciones, lo que da lugar a estudiar sobre las creencias de los normalistas sobre su proceso de titulación al

señalar por qué se decidieron por tal o cual modalidad de trabajo de titulación. Al respecto, cabe aclarar que aún son pocas las investigaciones que nos permiten conocer las creencias que tienen los futuros profesores sobre su formación inicial, en su última etapa, que implique la elaboración de su Trabajo de Titulación.

Por todas las reflexiones anteriores es que interesa a través del objetivo general: Explorar las creencias que tienen los profesores en formación inicial sobre el Trabajo de Titulación.

Objetivos específicos:

- Identificar las creencias que motivaron a seleccionar informe de prácticas profesionales, de tesis de investigación o portafolio de evidencias.
- Detectar qué aspectos o elementos determinan la selección de la modalidad del trabajo de titulación de los alumnos de cuarto grado en la Licenciatura en Educación Primaria.
- Conocer sus creencias de cómo vivió la elaboración de su Trabajo de Titulación.
- Para el seguimiento de dicha investigación y poder puntualizar las creencias de los estudiantes normalistas se planteó el siguiente supuesto de investigación:
- Las creencias que sobre el Trabajo de Titulación de los maestros en formación inicial docente de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2012 son producto de su trayectoria escolar en la institución.

Cabe aclarar que la presente ponencia se enfoca solo en los hallazgos sobre las creencias que motivaron a los futuros profesores a seleccionar la modalidad de su Trabajo de Titulación.

MARCO TEÓRICO

Las creencias y su importancia

Sin duda alguna, las formas de actuar con respecto a tal o cual situación condicionan la existencia de los seres humanos y dependiendo de esas creencias es que se tendrán resultados distintos. Cuando éstos son buenos, se denominan posibilitadores, cuando no es así, se les llama limitantes. Piqueras (2015) menciona que las creencias “son condicionamientos internos, predisposiciones mentales, formas de entender la realidad y el mundo que nos rodea. Dependiendo del tipo de creencias es podremos tener unos u otros resultados” (párr. 2). Es así, que debido a esas creencias que de acuerdo a Villoro (1982) implican saber y conocer, y en esta cuestión es que los estudiantes normalistas tienen sus limitaciones o posibilidades al seleccionar y desarrollar sus trabajos de titulación.

Definir el concepto de creencias conflictúa a quienes investigan o hablan de ellas debido a la diversidad de concepciones e interpretaciones que los investigadores hacen de éstas, como: juicios, teorías implícitas, concepciones, percepciones, por mencionar algunas.

De tal forma que retomando a Tapia, Rivera y Varela (2013) que citan a Rivera (2012) diciendo que el concepto a utilizar dependerá de la que más se adecue a los propósitos de la investigación a desarrollar. Así que para este estudio se retoman las ideas que tienen los estudiantes de forma consciente o inconsciente y que han sido adquiridas a través de sus años de vida, en los diferentes contextos en los que se ha formado, llámense familiares, sociales o escolares:

La educación es un proceso gradual mediante el cual se transmiten un conjunto de conocimientos, valores, costumbres, comportamientos, actitudes y formas de actuar que el ser humano debe adquirir y emplear a lo largo de toda su vida, además diversas formas de ver el mundo que nos rodea; todo ello para poder desenvolvernos de manera activa y participativa en sociedad (Valenzuela, 2020, p.3).

Existen diversos tipos de creencias, que de acuerdo a García y Torres (2003) son:

Creencias sobre la causa: se refiere a que se puede cuestionar acerca de las causas de una determinada creencia.

Creencias sobre el significado: cuando los estudiantes creen que tienen dudas sobre los significados algunos participan para aclarar dudas y otros no, porque se les dificulta exponer lo que piensan por no estar seguros de lo correcto.

Las creencias de identidad u origen: engloban causa y significado. Al reconocer éstas es cuando el docente a través de sus orientaciones o estrategias metodológicas es que logra cambiar las creencias de los alumnos o reconstruirlas.

En el caso que atiende este escrito, es de suma importancia que los formadores de docentes identifiquen estas creencias para comprender el mundo de los estudiantes, qué piensan y sienten al llevar este tipo de procesos mentales, emocionales y socioculturales, lo que le daría herramientas en su función de guía y facilitador al acompañarlos en la construcción y desarrollo del trabajo de titulación en cuanto a la selección de la modalidad (tesis, informe de prácticas profesionales o portafolio) así como en los aspectos formales y estructurales de estos documentos.

En conclusión, las creencias pueden ser exteriorizadas cuando el sujeto así lo requiere pues son la base de su pensamiento y de su actuar; en este sentido sirven para explicar su proceder y sus fortalezas y debilidades en cuanto sus haceres.

METODOLOGÍA

Como proceso metodológico se implementó el método fenomenológico orientado bajo el enfoque cualitativo, ya que permite rescatar las experiencias vividas de los sujetos de investigación en su contexto y situación de experiencia real.

Los estudios de carácter cualitativo, enfocados en la educación, se interesan por estudiar a los individuos en sus ambientes, para obtener información real sobre sus experiencias de vida con respecto a la problemática o temática a estudiar, de tal forma que el investigador tiene que acudir a esos espacios, en este caso, a las escuelas donde los estudiantes realizan sus prácticas, visitar las aulas y observar a profesores y alumnos, registrando todo lo que sucede alrededor; a su vez, busca la comprensión de los hechos que estudia desde el marco de referencia de los actores en su ambiente natural, analizando cómo vive, se comporta y actúa la gente, qué piensa, cuáles son sus actitudes; entre otros.

Como aclaran Rodríguez, Gil y García (1999):

Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales -entrevista, experiencia personal, historia de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos- que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (p. 32).

Para Martínez (2004) la fenomenología es vista como “el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre” (p.167). De tal forma, que se rescata la experiencia vivida de los sujetos de investigación desde la perspectiva de lo que han percibido y vivido.

La fenomenología destaca lo individual de la experiencia interior a diferencia a otras metodologías de la investigación cualitativa, por ello se dice, es el estudio de los fenómenos ya que consiste en ver su esencia propia, lo que ellos muestran, tal y como se muestra. La esencia de la fenomenología es estudiar las experiencias de los sujetos en torno a un objeto o fenómeno, desde el sujeto.

La entrevista es una técnica que se dispuso para recabar la información, ya que representa un intercambio de información que se efectúa frente a frente, entre investigador e investigado. La función de la entrevista es recoger información sobre un sujeto a través del diálogo que se establece entre el entrevistado y el entrevistador, siendo así cómo los estudiantes proporcionaron las creencias que tenían del por qué escogieron la modalidad de titulación.

La escuela Normal de Sinaloa fue el escenario de este estudio, la generación 2013-2017 estaba conformada por 381 alumnos, de los cuales 141 eligieron la modalidad de Tesis de investigación, 237 alumnos eligieron Informe de prácticas profesionales y 3 eligieron Portafolio de Evidencias, siendo seleccionada de ésta una muestra de 111 alumnos de cuarto grado, de los cuales 46 realizaron Tesis de Investigación, 64 hicieron Informe de Prácticas Profesionales, y 1 Portafolio de Evidencias de la Licenciatura en Educación Primaria plan

2012, a quienes se les aplicó un cuestionario y entrevistas semiestructuras a 16 alumnos de esa generación. Para el caso de esta ponencia se retoman solamente las entrevistas.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

La Tesis de investigación la define la SEP (2014) como “un texto sistemático y riguroso que se caracteriza por aportar conocimiento e información novedosa en algún área o campo de conocimiento” (p. 22) , además se señala que tiene como objeto de estudio la educación, la enseñanza, el aprendizaje y los temas que le son inherentes, por lo que es necesario conducir el interés del estudiante hacia la reflexión, análisis y problematización de aspectos relevantes dentro de su profesión que requieran mayores niveles de explicación y comprensión.

En esta tesitura se requiere que los futuros profesores sean competentes para plantearse problemas, así como para la búsqueda y construcción del marco teórico y metodológico, para el análisis y sistematización de los datos y su confrontación con las posturas teóricas del proceso de la investigación.

En este sentido, se hace importante recuperar las creencias que los llevaron a elegir esta modalidad de titulación más allá de sus competencias desarrolladas o de su interés propio de elegir esta modalidad de titulación.

En la creencia que los motivó a elegir la modalidad de titulación de tesis de investigación encontramos las siguientes subcategorías:

A) Investigación profunda.

Los estudiantes normalistas en su mayoría consideran que la tesis es una investigación más profunda a diferencia del informe de prácticas profesionales y el portafolio de evidencias, como señalan:

“Porque permite hacer una investigación amplia y profunda, permitiendo dar solución a la problemática detectada.

“Porque permite una investigación más profunda y rigurosa, llevándote a generar tu propia perspectiva del tema de interés. Además, te lleva al desarrollo de habilidades y destrezas como investigador”.

B) Asesor con experiencia

Consideran que los maestros formadores tienen mayor experiencia en asesorar tesis porque realizan investigación ya que se encuentran como miembros de cuerpos académicos reconocidos por PRODEP o porque tiene estudios de posgrado.

“Considero que el personal destinado a asesorar, tiene mayor experiencia en esta modalidad ya que tienen estudios de posgrado; además de ya haberme familiarizado con los métodos de investigación requeridos para atender una problemática escolar”.

“Porque mi asesora realiza investigación y está en Cuerpos Académicos”

En el sistema PRODEP están 15 maestros como miembros y 10 colaboradores, de un total de 71 maestros en la LEPRI, lo que lleva a ver que son pocos los que realmente tienen experiencia en la investigación, ya que el resto en su mayoría tiene pasantía de estudios de maestría y dos de doctorado.

C) Reto

El ser humano muchas veces busca enfrentarse a algo nuevo o vivir la experiencia para aprender algo nuevo, y es este sentido señalan

“Porque quiero realizar una investigación y poder dar una solución o propuesta para el tema que elegí. Considero que tengo experiencia con el informe de prácticas y me gustaría poder realizar algo nuevo, que enriquezca mi formación profesional, es decir, lo veo como un reto”.

D) Estudios de posgrado

Una de las situaciones que los lleva a elegir esta modalidad es la creencia que la ven como una manera de vivir la experiencia o aprender a hacer una tesis para continuar con su formación a través de estudios de posgrados.

“Debido a que considero que es la modalidad de titulación más completa, y la que me llevará a desarrollar más habilidades que me servirán para seguirme preparando en un futuro en estudios de posgrado”.

Sin embargo, al seguir cuestionando a la futura profesora comenta que el asesor de documento de titulación influyó en la modalidad que escogió finalmente.

“Yo pensaba hacer un informe, pero mi asesora me dijo que si no realizaba una tesis iba a ser una profesional mediocre”.

Esto nos lleva a considerar el papel que juegan las creencias del asesor en las orientaciones que da, de tal manera que lleva al alumno a hacerle creer que es mejor una tesis. En esta tesitura, sería importante investigar posteriormente las creencias de los maestros formadores que están dentro del proceso de titulación, ya que en conversaciones en reuniones de academia algunos manifiestan que prefieren asesorar tesis porque lo ven con mayor valor para el curriculum personal, ya que son parte del sistema PRODEP mientras que otros prefieren asesorar Informe de Prácticas Profesionales por no tener los conocimientos teóricos metodológicos para orientar una tesis o porque lo consideran más fácil e inclusive exponen la creencia de que es semejante a el ensayo pedagógico del plan 97.

Informe de prácticas profesionales

Informe de prácticas profesionales consiste “en la elaboración de un documento analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó el estudiante en su periodo de práctica profesional. En él se describen las acciones, estrategias, los métodos y los procedimientos llevados a cabo por el estudiante y tiene como finalidad mejorar y transformar uno o algunos aspectos de su práctica profesional” (DGESPE, 2014, p. 15).

a) Menos complicado, fácil y con experiencia

El informe de prácticas profesionales para los alumnos se constituye como una modalidad de titulación que por la experiencia que han tenido a lo largo de sus prácticas profesionales durante su formación la consideran más fácil o menos complicado para realizarlo. Al respecto los sujetos entrevistados señalan:

“Porque es una modalidad de titulación menos complicada que las demás”.

“Porque es menos complicado y tedioso además como el tema que pretendo trabajar son estrategias es más fácil”.

“Porque me siento más capaz de elaborar un mejor trabajo, ya que a lo largo de mi estancia en la Escuela Normal de Sinaloa se ha venido trabajando con este aspecto en las asignaturas de práctica profesional y se me hace más fácil”.

“Elegí esta modalidad ya que me parece la más completa, porque es un proceso donde yo vaciaré todas las experiencias, vivencias que yo tuve en el proceso de práctica profesional, además que me permitirá ser un poco más crítico, analítico y reflexivo, ya que durante este proceso podré ver mis áreas de oportunidades tanto como mis debilidades”.

b) Tiempo

Una de las creencias común para escoger el Informe de prácticas profesionales tiene que ver con el tiempo, si bien es cierto que SEP (2014) en el documento sobre las orientaciones académicas para la elaboración del Trabajo de Titulación marca que para hacer una tesis esta debe ser definida en el quinto semestre con la asignatura de herramientas básicas para la investigación educativa para la modalidad de informe y de portafolio de evidencias es en el séptimo semestre, lo cual nos lleva a considerar la importancia que el alumno identifique en su momento la modalidad a desarrollar. En este sentido, los informantes expusieron:

“Porque qué considero que es la única temática que podemos desarrollar con el poco tiempo con el que contamos, a claro que no es de mi total agrado”.

“Dificultades con el tiempo, ya que no creo que el tiempo que me queda no es suficiente para poder realizar mi titulación por medio de tesis”.

En este sentido, la Escuela Normal debe organizar muy bien el proceso de titulación, por ello la comisión de titulación u departamento encargado debe hacer un plan de trabajo que incluya actividades para dar a conocer a los alumnos las modalidades de los Trabajos de Titulación, sus características para que puedan seleccionar en tiempo y forma la que van a desarrollar.

c) Intervenir en un grupo

“Debido a que es modelo de titulación que me permitiría generar una intervención de investigación-acción, dentro del grupo”

“Primeramente que nada es porque quiero intervenir para lograr una mejora en el grupo de primer año”

Es decir, para los futuros profesores es muy importante realizar intervención pedagógica en el aula, ya que esta ha sido parte fundamental en su formación como maestro.

El portafolio de evidencias

El Portafolio de evidencias consiste “en la elaboración de un documento que reconstruye el proceso de aprendizaje del estudiante a partir de un conjunto de evidencias reflexionadas, analizadas, evaluadas y organizadas según la relevancia, pertinencia y representatividad respecto a las competencias genéricas y profesionales, con la intención de dar cuenta del nivel de logro o desempeño del estudiante en el ámbito de la profesión docente” (SEP, 2014, p.19).

En el proceso de elaboración se exponen cuatro momentos que no son necesariamente lineales según SEP (2014): **Definición** de la(s) competencia(s) a demostrar, **selección**: identificación y discriminación de evidencias, **reflexión y análisis**: son los procesos que permiten valorar el aprendizaje asociado a la competencia y la **proyección**: contempla dos fases, en la primera, la valoración que hace el estudiante de sí mismo como sujeto de aprendizaje a partir de los logros, del análisis y reflexión de las distintas etapas de la formación inicial; la segunda, el reconocimiento de su potencial, considerando las fortalezas y áreas de oportunidad a partir de los retos y exigencias que advierte en la profesión docente.

En este aspecto el sujeto expuso la creencia:

a) Reto

Esta creencia nace debido a que en esta generación por primera vez hubo trabajos de Portafolio de Evidencias los cuales fueron tres, esto llevó a representar un reto tanto para la estudiante como para el maestro que asesoró. En este sentido, la estudiante expresa que:

“Representó un reto el poder demostrar el grado de competencias adquiridas”

Sin duda alguna el que se haya construido esta modalidad fue un logro académico, pues hasta la fecha no se había realizado ninguno, tal vez por falta de conocimiento de esta

modalidad tanto por parte del maestro asesor como por la estudiante. Es ahí donde las creencias juegan un papel relevante y como estas se pueden ir transformando a partir de hacerlas explícitas.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Investigar las creencias que tienen los profesores en formación inicial sobre el Trabajo de Titulación es importante, porque nos permite adentrarnos en el pensamiento del profesor, en sus motivaciones para elegir las modalidades de titulación propuestas en el plan de estudios 2012 de la LEPRI y reconocer que esas creencias influyen en la elección de su modalidad de Titulación.

Al adentrarnos en los teóricos sobre las creencias, se puede señalar que hay diferentes disciplinas desde las cuales se han abordado; es decir, desde la filosofía psicología cognitiva, la sociología, la programación neurolingüística, la antropología; entre otras. Pero para el caso de esta investigación se abordó desde la educación.

Es importante señalar que del plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria han egresado 4 generaciones y en esta investigación participaron estudiantes de la segunda generación, quienes se constituyeron como los informantes claves para el objeto de investigación.

El objetivo principal de esta investigación fue “Explorar las creencias que tienen los profesores en formación inicial sobre el Trabajo de Titulación del Plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria”, dato de sumo interés para mejorar el proceso de titulación en la calidad de sus trabajos.

En el sentido de recuperar la categoría de las creencias que les motivaron a elegir cualquiera de las tres modalidades propuestas para el Trabajo de Titulación propuestas en el plan 2012 de la LEPRI, es que se encontraron las siguientes subcategorías para la Modalidad de Tesis:

- A) Investigación profunda.
- B) Asesor con experiencia
- C) Reto
- D) Estudios de posgrado

Con respecto a la modalidad de Informe de Prácticas Profesionales, se señalan:

- A) Menos complicado, fácil y con experiencia
- B) Tiempo

C) Intervenir en un grupo

En la modalidad de Portafolio de Evidencias, sólo:

A) Reto.

En este sentido, se rescata principalmente creencias que tienen que ver con las características y definición teórica de la modalidad de titulación seleccionada, pero sobre todo se nota una gran influencia de los profesores que participaron como asesores en esa generación; además en esta generación sólo hubo un portafolio ya que la mayoría optó por Informe de prácticas profesionales y Tesis.

Cabe señalar que en las orientaciones académicas para la elaboración del Trabajo de Titulación se expone que para hacer una tesis ésta debe ser definida en el quinto semestre con la asignatura de herramientas básicas para la investigación educativa; para la modalidades de Informe de Prácticas Profesionales y de Portafolio de Evidencias es en el séptimo semestre, y en esta generación los asesores para las tres modalidades se asignaron en el octavo semestre por disposición de la administración por cuestiones financieras y no académicas. Por lo cual se propone que los asesores deben ser nombrados conforme a lo estipulado en esos lineamientos.

REFERENCIAS

- Delors, J. (1996.): Los cuatro pilares de la educación en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- García, J. y Torres E. (2003). Las creencias de los alumnos respecto a su participación en el aula de clase universitaria. (Tesis de grado de maestría) Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.
- Piqueras, C. (2015) El poder de las creencias y sus consecuencias sobre ti. Consultado en: <https://www.cesarpiqueras.com/el-poder-de-las-creencias-y-sus-consecuencias-sobre-ti/>.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999) El cuestionario, en Metodología de la investigación educativa. Málaga: Aljibe.
- SEP. (2012) Plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria. México: SEP.
- SEP. (2014) Orientaciones Académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación. México: SEP.
- Tapia, R., Rivera, E y Varela L. (2013) Estudio exploratorio de creencias acerca de la redacción y supervisión de tesis. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. Vol. 10. Párr.6. consultado en: <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDASECUNDARIO/article/viewFile/457/449>.

CÓMO APRENDEN LOS MAESTROS. UNA MIRADA DESDE LA FORMACIÓN DOCENTE

Alma Guadalupe Góngora magaña

alma_gongora@hotmail.com

Genny Magaly Chulín Kantún

Magalygotita39@hotmail.com

María Gabriela Gutiérrez Cervera

gabygc69@hotmail.com

Escuela Normal de Educación preescolar

RESUMEN

La presente ponencia tiene como propósito presentar el avance de un estudio más amplio que tiene por título: Relación entre los estilos de aprendizaje y los niveles de creatividad de los futuros docentes de la educación básica de la ciudad de Mérida, Yucatán. El estudio se desarrolla en la Escuela Normal de Educación Preescolar de Mérida, Yucatán y se fundamenta en un estudio cuasi experimental de tipo pre-post tratamiento con base en dos tipos de cuestionarios uno para maestros y otro para alumnos, pero ambos elaborados con base a la adecuación del Modelo de Cuadrantes Cerebrales de Ned Herrmann. Para el desarrollo del estudio se

consideraron cuatro fases, pero esta ponencia se delimita a la primera, la cual se trata de un diagnóstico con el que se pretende conocer los estilos de aprendizaje y de enseñanza de los 118 alumnos que cursan el quinto semestre, en las licenciaturas que ofrece la Escuela Normal de Educación Preescolar de Mérida, Yucatán (Inicial, preescolar, y preescolar intercultural bilingüe). En los primeros hallazgos se puede observar que predomina el cortical izquierdo en el estilo de aprendizaje y el límbico izquierdo en el estilo de enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Estilos de aprendizaje, estilos de enseñanza, modelo de cuadrantes, futuro docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El proceso de formación docente que se realiza en las escuelas normales supone un constructo complejo para los diferentes actores del sistema educativo, sobre todo porque, en la actualidad, la educación plantea a los docentes la necesidad de adaptar el currículo con enfoque universitario utilizado en su formación, a los requerimientos educativos de los alumnos de la educación básica. Relacionado con lo anterior, a esta situación se le suman

los constantes comentarios que los alumnos realizan a su regreso de los periodos de observación y práctica docente, cuando aseguran que: “esos niños no aprenden, “más del 50% tiene problemas de aprendizaje” “nada quieren hacer” “no terminan la tarea, “no traen sus materiales”, “no se pueden sentar y poner atención un rato” “sólo algunos entienden las instrucciones o hacen bien la tarea” “parece que siempre tienen sueño”

Todas estas afirmaciones dan cuenta del total desconocimiento, por parte de los futuros docentes, de los estilos o formas de aprender y de la importancia que tiene la problemática. Es necesario aclarar, que las anteriores aseveraciones no sólo se reflejan en la práctica escolar, sino que también afectan el desarrollo de las competencias de los otros cursos de la malla curricular, porque les resulta difícil distinguir no sólo las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos sino también las propias. En este sentido, se parte de la idea de que los estudiantes analizan y estructuran la información de diferentes maneras para desarrollar las competencias profesionales y genéricas de su profesión, pero el desconocimiento de sus propios procesos les dificulta la posibilidad de asumir la responsabilidad de su aprendizaje y ajustarlo a las nuevas necesidades y al perfil que se requiere para garantizar que la educación que reciban los niños y jóvenes cumpla con los requisitos de proporcionar “los aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida, independientemente del entorno socioeconómico, origen étnico o género, como se enuncia en el Plan y programas de educación básica” (SEP 2017:19). (Aprendizajes clave para la educación integral)

Se aboga por introducir desde la formación docente una de las estrategias que resulta crucial en la educación básica, esto es, que el aprendiz sea consciente de su proceso de “aprender a aprender” así como de aprender a enseñar, porque al egresar como docente le corresponderá la tarea de “enseñar a aprender”. Entonces, cabe preguntar ¿los docentes saben cómo aprenden? Y complementariamente ¿saben cómo enseñan? Ante estas cuestiones un equipo de docentes de las escuelas normales de Yucatán se reunió para tratar de dar respuestas a estas cuestiones y para analizar algunas teorías que tratan de explicar este proceso.

MARCO TEÓRICO

El concepto estilo de aprendizaje no es común para todos los autores y es definido de forma muy variada en las distintas investigaciones (Aragón García & Jiménez Galán, 2009; Castro & Guzmán, 2005; Cazau, 2003). En el ámbito de la docencia que se realiza en las escuelas normales, se concibe como las estrategias que utiliza el alumno para desarrollar mejor sus habilidades y procesar la información que recibe, ya sea en las aulas de la escuela normal o en sus actividades de observación y práctica docente. Aunque las estrategias varían según lo que se pretende aprender, la experiencia docente conduce a pensar que los alumnos en las escuelas normales tienden a desarrollar ciertas preferencias o tendencias que definen

su estilo de aprendizaje y con ello su estilo de enseñanza. Utilizan diferentes estrategias y aprenden con diferentes ritmos, incluso, aunque tengan las mismas motivaciones, la misma edad, estén en el mismo salón o pertenezcan a la misma comunidad. Por ello, requieren tener claro cómo aprende y qué hacer para facilitar el aprendizaje de sus alumnos.

Varios autores coinciden con la idea de que no existe una sola forma de aprender, porque cada persona tiene una forma o estilo particular de establecer su relación con el mundo y por lo tanto para aprender o enseñar (Castro & Guzmán, 2005) y (Aragón García & Jiménez Galán, 2009).

En otras palabras, cada alumno presenta características muy diferentes en la forma de aprender, es decir, posee un estilo de aprendizaje particular que le ayuda a interiorizar, de forma simple y permanente, el conocimiento nuevo, haciéndolo significativo (Gardner, 2001). Con respecto a este enfoque, a continuación, se presentan algunos conceptos que, desde la teoría cognitiva, se aproximan a una conceptualización de las distintas formas de aprender

Una primera aproximación al concepto de estilos de aprendizaje, conduce a pensar que son relativamente estables, aunque pueden cambiar y ser diferentes de acuerdo a la situación y a las tareas que el alumno debe realizar. Por lo tanto, son susceptibles de mejorarse; y cuando a los alumnos se les enseña según su propio estilo de aprendizaje aprenden con mayor efectividad, (Camarero Suárez, Martín del Buey, & Herrero Diez, 2000), (Cazau, 2003) y (Rivas, 2008).

En este sentido, si nos adentramos más en el campo de estudio de los estilos de aprendizaje, veremos que existe una amplia bibliografía que lo aborda, tanto en su estructura conceptual como en su aplicación. Así, para (Castro & Guzmán, 2005), un estilo de aprendizaje va más allá de simples habilidades, enfatiza que se basa en características biológicas, emocionales, sociológicas, fisiológicas y psicológicas. En particular, los rasgos afectivos se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje, mientras que los rasgos fisiológicos están relacionados con el biotipo y el biorritmo particular del estudiante (Cazau, 2003).

Por otra parte, Rivas (2008), relaciona los estilos de aprendizaje con el funcionamiento cerebral y asegura que la especie humana posee un cerebro inmaduro al nacer, esta característica le provee de una gran plasticidad que posibilita el modelado de estructuras y funciones del sistema nervioso a lo largo de la vida, y capacita al ser humano para adquirir conocimientos durante un largo período de tiempo.

Al parecer, la plasticidad del cerebro, mencionada por el autor, sirve para adaptarnos a las diversas circunstancias que debemos enfrentar a lo largo de la vida, lo cual se hace posible debido a la capacidad de modificación estructural y funcional del cerebro, a partir de los conocimientos y experiencias vividas. Todo esto parece confirmar que la adaptación al medio, que incrementa la probabilidad de la supervivencia como especie, es más eficaz si

somos capaces de extraer información veraz y útil. Para ello, lo ideal es que los mecanismos receptores y los sistemas perceptuales funcionen correctamente.

Cazau (2003), clasifica las diferentes teorías sobre estilos de aprendizaje a partir de tres criterios, el primero es la selección de la información (estilos visual, auditivo y kinestésico), el segundo, lo denomina procesamiento de la información (estilos lógico y holístico), y el tercero, forma de empleo de la información (estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático). Ejemplifica la vinculación de estos tres procesos, de acuerdo a la teoría cognitiva con la manera en que se obtiene la información sensorialmente, lo cual influye en la forma de organizarla o procesarla. También menciona de manera somera otros dos modelos, el que se relaciona con el tipo de inteligencia de acuerdo a la concepción de inteligencias múltiples de Gardner, y el de dominancia cerebral de acuerdo al modelo Herrmann (cuadrantes cortical izquierdo y derecho, y límbico izquierdo y derecho). Es en éste último en el que se concentrará el análisis del presente estudio.

Modelo de cuadrantes cerebrales

En general, los distintos modelos y teorías existentes sobre estilos de aprendizaje nos ofrecen un marco conceptual que nos ayuda a entender las acciones que realizan los alumnos en el salón de clases y cómo se relacionan con la forma en que están aprendiendo. Asimismo, el tipo de acciones que pueden resultar más eficientes en un momento dado, pero en el que nos interesa profundizar es en el modelo de cuadrantes de Ned Herrmann.

Según Cazau (2003), la teoría del cerebro total de Ned Herrmann, se expresa en un modelo que integra la neocorteza con el sistema Límbico. Se trata de una totalidad orgánica dividida en cuatro áreas o cuadrantes. A partir de esta división se pretende un estudio más amplio y completo de la operatividad del cerebro y sus implicaciones para el aprendizaje y la enseñanza en los futuros docentes para la educación básica.

En el modelo del cerebro total, el cuadrante A es el lóbulo superior izquierdo y se especializa en el pensamiento lógico, cualitativo, analítico, crítico, matemático y basado en hechos concretos. El Cuadrante B es el lóbulo inferior izquierdo y se caracteriza por un estilo de pensamiento secuencial, organizado, planificado, detallado y controlado. El Cuadrante C es el lóbulo inferior derecho, se caracteriza por un estilo de pensamiento emocional, sensorial, humanístico, interpersonal, musical, simbólico y espiritual. El Cuadrante D es el lóbulo superior derecho y se destaca por su estilo de pensamiento conceptual, Holístico, integrador, global, sintético, creativo, artístico, espacial, visual y metafórico. Estas cuatro áreas se recombinan y forman cuatro nuevas formas de pensamiento: A-B del hemisferio izquierdo con pensamiento realista y del sentido común. C-D del hemisferio derecho idealista y kinésico. A-D pragmático. B-C instintivo y visceral que incluye el sistema Límbico.

En los estilos de aprendizaje de Ned Herrmann, se habla de preferencias en el uso y desarrollo de los cuadrantes cerebrales. Dichas preferencias influyen en la forma en la que

los alumnos realizan todas sus acciones, es decir, en la forma de relacionarse, analizar la información, resolver los problemas y tomar decisiones en torno a las tareas que debe realizar tanto en el salón de clases cómo en la práctica que realiza en el jardín de niños.

Los alumnos de las escuelas normales requieren reconocer el proceso que se sigue para el desarrollo de actitudes y capacidades para pensar; ya sea en formas básicas como discriminar o memorizar, o complejas como la de resolver los problemas de la práctica docente. Razón por la cual, el profesor de cualquier nivel, visto como uno de los factores clave para el aprovechamiento escolar del estudiante y, en consecuencia, para el logro de una educación de calidad, requiere tomar en cuenta los estilos de aprendizaje como los constructos que todos tenemos, los cuales afectan la forma de aprender y de enseñar, al momento de planificar, ejecutar y evaluar las clases, (Castro & Guzmán, 2005).

Finalmente, los modelos existentes sobre estilos de aprendizaje ofrecen un marco conceptual para entender los comportamientos observados en el aula, los cuales brindan una explicación sobre la relación de esos comportamientos con la forma en que están aprendiendo los alumnos y el tipo de estrategias de enseñanza que pueden resultar más eficaces en un momento determinado, ya sea por el contenido temático en sí, o bien por las diversas interacciones sociales que se desarrollan en el aula. Asimismo, son útiles para que los alumnos comprendan cuáles son las mejores estrategias de aprendizaje que les conviene seguir para que su rendimiento sea óptimo, (Aragón García & Jiménez Galán, 2009).

METODOLOGÍA

En el presente estudio se utilizó algunas técnicas cuantitativas, porque permiten una aproximación mucho más exacta y al mismo tiempo más crítica del tema que se investiga. Por lo tanto, el análisis de los datos se realizó desde un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, siendo que en este primer estudio sólo se necesita conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos del quinto semestre de la generación 2016-2020 y su relación con los estilos de enseñanza que tienden a adoptar en su práctica profesional.

Para la realización del estudio se solicitó el consentimiento informado de los participantes del estudio. Después con los resultados obtenidos del pretest, el procesamiento de resultados se realizó a partir del programa estadístico SPSS en su versión 18.0, aplicando estadística descriptiva a través de tablas de y gráficas de barras.

Instrumento

Para la recolección de la información se utilizó el instrumento (DGB, 2004) elaborado por Pablo Cazau (2005) el cual es una adaptación de Chalvin (2003), que tiene como objetivo de identificar cuál es el estilo personal para aprender de los estudiantes, basado en el modelo

cuadrantes cerebrales propuesto por Ned Herrmann en 1989. La aplicación del instrumento se realizó durante la primera semana de clases en el semestre que inició en agosto de 2010.

El instrumento fue aplicado en forma grupal y presencial en un lapso de 50 a 60 minutos durante las horas de clases de los profesores que forman parte del equipo de esta investigación. Para iniciar, se destinó veinte minutos para la explicación del modelo de cuadrantes cerebrales y la forma en que se interpreta, para esto se utilizó una presentación en power point. Después se aplicó el pretest con él, de manera personal, los alumnos analizaron sus resultados a través de un esquema que les fue previamente entregado.

DESARROLLO, DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Durante el primer año de vida nuestro cerebro duplica su peso y es hasta los siete años cuando alcanza su tamaño adulto (Orlando Olaso & Launay, 2004), lo que incide en la importancia de la formación de docentes que sean conscientes de su estilo de aprendizaje y enseñanza para que sepa que debe aprender para promover la estimulación de los niños durante sus primeros años de vida con el fin de aumentar sus posibilidades cerebrales, hacerlos más inteligentes, creativos y que sean capaces de trabajar mejor así como de retener la información necesaria. Todo esto es un viejo sueño de la humanidad, pero este sueño sólo se puede hacer realidad en la medida en que los docentes comprendan como funciona su cerebro y el de sus alumnos.

El funcionamiento cerebral tiene que ver con la dominancia o preferencia que demuestran los alumnos al realizar las tareas o para entender y expresar algo. De ahí, que se le llame también, “modos preferidos de conocimiento”, porque es la estrategia que utilizan con mayor probabilidad al enfrentarse con la necesidad de resolver un problema o seleccionar una experiencia de aprendizaje.

La selección de estrategias para resolver un problema, según Rojas, Salas, & Jiménez (2006), está en función de cómo se utilice el cerebro, si se realiza con el lado izquierdo (o hemisferio lógico), se orientará hacia los detalles, las partes y los procesos del lenguaje y el análisis lineal, pero si se realiza con el lado derecho (o hemisferio gestáltico), se concentrará en las imágenes, ritmo, emoción e intuición, para sintetizarlo dentro de un sentido intuitivo del todo.

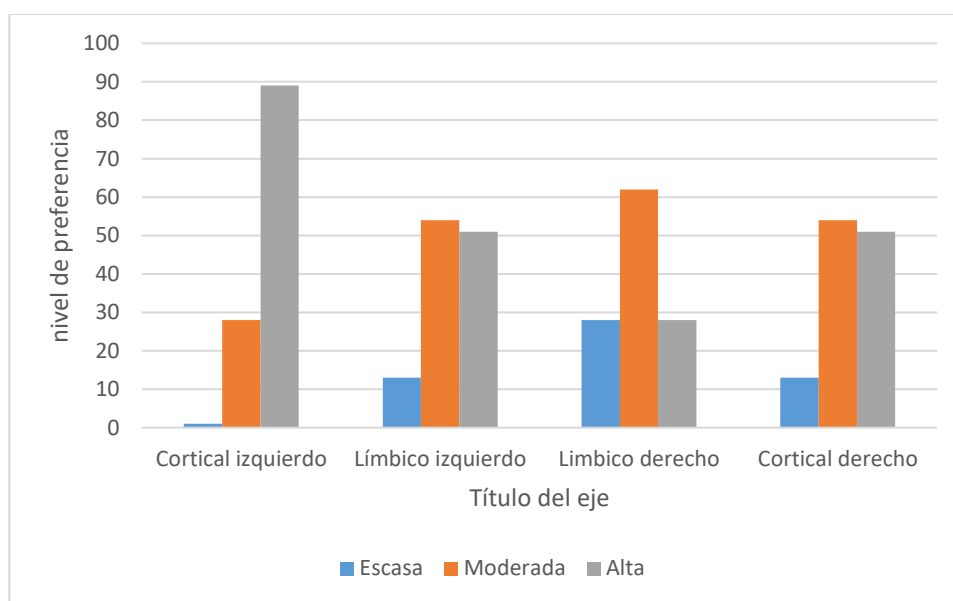
El análisis de los resultados se realizó con el fin de determinar el grado de preferencia que los futuros docentes le asignan a cada uno de los cuadrantes para determinar su estilo de enseñanza y de aprendizaje.

El estudio es censal, porque se realizó a todos los alumnos que cursan el quinto semestre en la Escuela Normal de Educación Preescolar. Para ello, fueron encuestados un total de 118 alumnos, 77 Licenciados en Educación Preescolar secciones A y B (29.7% y 27.1

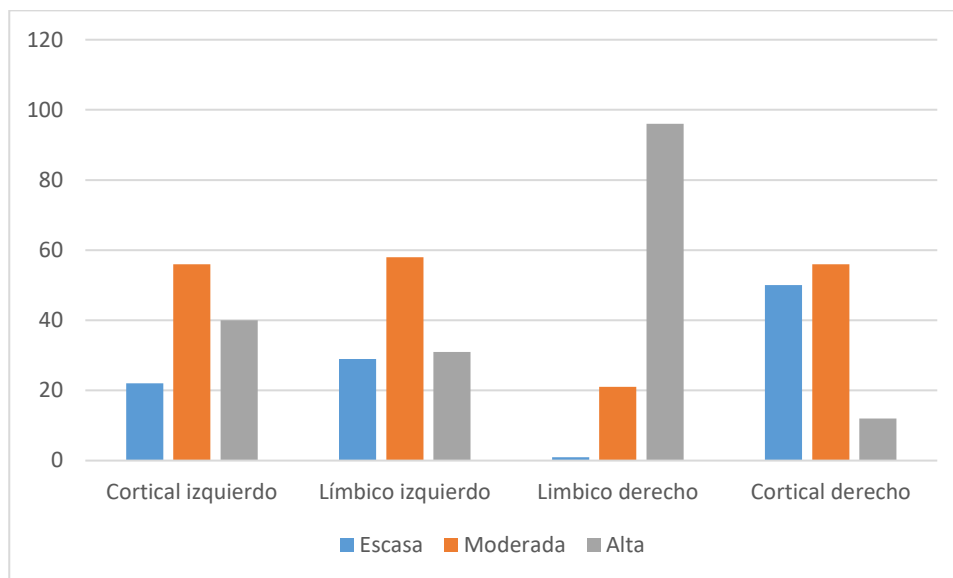
% respectivamente), 26 Licenciados en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (22%) y 25 Licenciados en Educación Inicial (21.2%), siendo un total de 118 encuestados.

Para determinar la dominancia o preferencia que demuestran los alumnos en relación a sus estilos de aprendizaje y enseñanza el procesamiento de los datos se realizó tomando como base la escala de medición propuesta en el propio instrumento, donde un puntaje superior a 66 indica una alta preferencia por un estilo en específico, un puntaje entre 33 y 66, preferencia media y un puntaje menor a 33 indica escasa preferencia.

Figura 1. Estilos de aprendizaje



En la gráfica 1, se puede observar que pocos alumnos tienen preferencia por el límbico izquierdo, pero casi 90 alumnos tienen alta preferencia en el uso del cortical izquierdo para guiar su propio aprendizaje. Siguiendo a Celis Guzmán, Sánchez Soto, Martínez Reyes, Soberanes Martín, & Juárez Landin, (2014), podemos caracterizar a estos alumnos como fríos y distantes, utilizan pocos gestos y una voz muy elaborada. Son intelectualmente brillantes y cuentan con la capacidad necesaria para evaluar y criticar. Asimismo, tienden a la ironía, competitividad e individualismo, entre los procesos cognitivos que desarrollan destacan el análisis, razonamiento, lógica, rigor y claridad; así como una clara preferencia por los modelos, teorías y la palabra precisa. Las competencias que poseen son la abstracción, matemática, cuantitativa, finanzas, técnica y resolución de problemas.

Figura 2. Estilos de enseñanza


En la gráfica 2 se puede observar que más de 90 alumnos consideran tener alta preferencia por el uso del límbico izquierdo en su estilo de enseñanza. Según Celis Guzmán, Sánchez Soto, Martínez Reyes, Soberanes Martín, & Juárez Landin (2014), esto significa que, como docentes algunas veces se caracterizan como introvertidos o emotivos y otras como controlados, minuciosos, maniáticos y con especial gusto por los monólogos y las formulas. Asimismo, tienden a ser conservadores y a defender su territorio, vinculan la experiencia y el amor al poder. En cuanto a los procesos cognitivos que desarrollan se encuentran la planificación, formalización, estructura y definición de procedimientos. Además de ser secuenciales, verificadores, ritualistas y metódicos; las competencias que poseen son la administración, el sentido de organización, la realización y puesta en marcha de planeaciones, organización de eventos y trabajar de manera comprometida con sus alumnos.

Conviene subrayar que el dominio de un cuadrante nunca es bueno o malo. No hay malas o buenas preferencias, lo que si hay son preferencias menos adaptadas a la situación. Se debe agregar que, el perfil de preferencias cerebrales no mide la competencia o inteligencia de una persona. Es decir, los alumnos con mayor preferencia del cortical izquierdo, como se observan en la tabla 1, pueden muy bien resolver un problema matemático, lo cual no significa que sea de su agrado (Celis Guzmán, Sánchez Soto, Martínez Reyes, Soberanes Martín, & Juárez Landin, 2014).

Tabla 1: Estilo de aprendizaje según el modelo de preferencias cerebrales

Preferencias cerebrales	Grupo y Sección				Total
	5°A	5°B	5°LEI	5°LEPIB	
CD	6	7	1	1	15
CI	16	14	12	19	61
CI_CD	0	3	0	1	4
CI_CD_LD	2	0	0	0	2
CI_LD	1	0	0	0	1
CI_LI	1	0	3	2	6
LD	3	4	2	0	9
LD_CD	0	0	2	0	2
LI	6	1	4	3	14
LI_CD	0	2	0	0	2
LI_LD	0	1	1	0	2
Total	35	32	25	26	118

En la tabla 1 se puede observar que predomina el cortical izquierdo en las tres licenciaturas analizadas, pero en mayor medida en los alumnos de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe. En cuanto a la combinación de los cuadrantes es posible observar que se manifiestan con muy poca frecuencia en las tres licenciaturas.

Tabla 2 Estilos de enseñanza según el modelo de preferencias cerebrales

Dominancias cerebrales	Grupo y Sección				Total
	3°A	3°B	3°LEI	3°LEPIB	
CD	4	5	1	1	7
CD_LD	1	0	0	0	1
CI	2	1	1	3	7
CI_CD	0	3	0	0	3
CI_LD	0	0	0	2	2
CI_LD_CD	1	0	0	0	1
CI_LI	0	0	1	0	1
CI_LI_LD	1	0	0	0	1
LD	22	20	19	11	72
LD_CD	1	1	0	0	2
LD_LI	0	0	0	1	1
LI	2	1	2	6	11
LI_LD	1	1	1	2	5
LI_LD_CD	1	0	0	0	1
	35	32	25	26	118

En la tabla 2 se puede apreciar que predomina el límbico derecho, lo cual significa según Celis Guzmán, Sánchez Soto, Martínez Reyes, Soberanes Martín, & Juárez Landin (2014) que predomina en las tres licenciaturas un estilo docente extrovertido, emotivo, espontáneo, gesticulador, lúdico, hablador, espiritual, que reacciona mal ante las críticas. En cuanto a los procesos cognitivos que desarrollan se encuentran la integración mediante la experiencia; se mueven por el principio del placer; demuestran fuerte implicación afectiva; trabajan con base en sentimientos; escuchan y preguntan y sienten la necesidad de compartir, vivir en armonía y evaluar los comportamientos. Las competencias que posee son la relacional, contacto humano, el diálogo, la enseñanza, trabajo en equipo y expresión oral y escrita.

CONCLUSIONES

La adquisición del conocimiento, mediante aprendizaje significativo, puede ser mejorada a partir de que los docentes reconozcan sus propios estilos tanto de aprendizaje como de enseñanza, porque sólo se puede mejorar lo que se conoce.

La predominancia del Cortical Izquierdo en los estilos de aprendizaje es ideal para el tipo de estudios que llevan a cabo los estudiantes de las escuelas normales, pues gracias a ello pueden ser competentes en materias de abstracción, y resolución de problemas, temas que están muy relacionados con las competencias que se requieren en la gestión escolar.

Al observar las puntuaciones en los estilos para la enseñanza por licenciatura se pudo observar que los futuros docentes utilizan el cuadrante Límbico Izquierdo de manera predominante con una frecuencia de 22 para el 5º A, 20 para el 5º B, 19 para LEI y 11 para LEPIB, lo cual significa que las características contextuales que hacen la diferencia en cada una de las licenciaturas no influye de manera relevante.

Finalmente, los modelos de estilos de aprendizaje que presentamos en esta ponencia aportan información útil, porque además de que los futuros docentes reconocieron sus estilos de aprendizaje y enseñanza, los formadores de docentes podrán identificar cómo sus estudiantes adquieren nuevos conocimientos lo que les permitirá diseñar estrategias para potenciar las habilidades de cada estudiante dentro y fuera del aula. En ocasiones, es posible que los educadores no observen o escuchen los mensajes que los alumnos le están enviando, pero cuando los alumnos son conscientes de sus estilos de aprendizaje pueden sugerir de manera clara a sus maestros las actividades que los hagan desarrollar sus capacidades.

REFERENCIAS

- Aragón García, M., & Jiménez Galán, Y. (julio-diciembre de 2009). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes: CPU-e Revista de Investigación Educativa (9), 1-22. Recuperado el 2018 de febrero de 2
- Camarero Suárez, F., Martín del Buey, F., & Herrero Diez, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622. Recuperado el 2 de febrero de 2018, de <http://www.psicothema.com/pdf/380.pdf>
- Castro, S., & Guzmán, B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación. *Revista de Investigación* (58), 53-102. Recuperado el 2 de febrero de 2018, de file:///C:/Users/alma_/Downloads/Dialnet-LosEstilosDeAprendizajeEnLaEnsenanzaYElAprendizaje-2051098.pdf
- Cazau, P. (2003). Estilos de aprendizaje: Generalidades. *Educar*, 1-5. Recuperado de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Estilos%20de%20aprendizaje%20Generalidades.pdf>
- Celis Guzmán, M., Sánchez Soto, J., Martínez Reyes, M., Soberanes Martín, A., & Juárez Landin, C. (septiembre de 2014). (CINVESTAV-IPN, Ed.) El cálculo y su enseñanza, 5(5), 139-148. de http://mattec.matedu.cinvestav.mx/el_calculo/data/docs/P9.bbf0a982b7788f.pdf
- Dirección General del Bachillerato. (2004). Manual de Estilos de Aprendizaje. Material Autoinstruccional para Docentes y Orientadores Educativos. Manual. De http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Manual_Estilos_de_Aprendizaje_2004.pdf
- Espejo, A., & Espíndola, E. (septiembre de 2015). La llave maestra de la inclusión social juvenil: educación y empleo. División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Gardner, H. (2001). La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI
- Orlando Olaso, L., & Launay, C. (octubre de 2004). El modelo de preferencias cerebrales: Una nueva visión para comprender los retos en la gestión de RR.HH. *Capital Humano* (181), 67-68. de <file:///F:/PROYECTO%20ESTILOS%20DE%20APRENDIZAJE/pd0000012289.pdf>
- Rivas Navarro, M. (2008). Procesos cognitivos y aprendizaje significativo (Subdirección General de Inspección Educativa de la Viceconsejería ed., Vol. 19). (C. e. Educación, Ed.) Madrid, España: Comunidad Madrid. De

<http://dide.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4809/Procesos%20cognitivos%20y%20aprendizaje%20significativo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rojas, G., Salas, R., & Jiménez, C. (2006). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento entre estudiantes universitarios. (U. A. Chile, Ed.) Estudios Pedagógicos, XXXII (1), 49-75.

Secretaría de Educación Pública (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México: Autor.

LAS HABILIDADES PARA LA VIDA UN RASGO PENDIENTE EN EL PERFIL DOCENTE DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA LA INCLUSIÓN DE LA DIVERSIDAD

Cristina Ma. Elizabeth Torres Camacho

crstntrrs@hotmail.com

Armida Liliana Patrón Reyes

libelulayamaranto@gmail.com

Pedro Chagoyán García

chagoyanes@gmail.com

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

RESUMEN

Las escuelas secundarias en sus diversas modalidades: telesecundaria, secundaria general o técnica, cuentan con una diversidad de estudiantes por naturaleza propia, aunado a esto se han ido sumando los adolescentes que cuentan además con algunas barreras de aprendizaje [tanto culturales, como sociales o de discapacidad] identificadas ya por los estudiantes normalistas durante sus jornadas de observación y práctica docente en la escuela secundaria; y que han

sido atendidas a través de su propia iniciativa o no han sido atendidas porque los tutores, docentes responsables del grupo deciden atenderlos ellos. Sin embargo, identificamos que las tareas no los integran al trabajo en equipo del tema correspondiente. Ante este panorama, se revisa el perfil de egreso actual.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, habilidades para la vida, atención e inclusión a la diversidad.

INTRODUCCIÓN

La **inclusión** es un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado. (...) Está relacionado con **el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes**, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados.

UNESCO (2006)

De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación existen 4 características esenciales para asegurar una educación de calidad, basada en el Modelo de cuatro "A" (INEE, 2014). En las que las dos primeras atienden el derecho a la educación y las dos últimas al derecho en la educación. Las cuales se mencionan a continuación, que las escuelas sean: **a) Asequibles**, es decir que existan escuelas que cuenten con los requerimientos necesarios: docentes con una formación adecuada, infraestructura con los componentes necesarios para el logro educativo. **b) Accesible**, que permita, sin excepción alguna, la **inclusión** de los niños y jóvenes sin importar el género, la religión, la lengua, origen étnico, discapacidad o condición socioeconómica. **c) Aceptable**, refiere a los servicios educativos necesarios para brindar la seguridad de continuar aprendiendo en un ambiente seguro y de respeto, generado por el profesor y las autoridades inmediatas. Finalmente, el inciso **d) Adaptable**, que atienda las características de los alumnos, del ambiente comunitario y cultural en el que se encuentren.

Aunado a lo anterior, el Artículo 3º de la Constitución Mexicana (2012), señala que la educación es un derecho tendiente

A desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

Para el desarrollo de las facultades del ser humano se ha considerado de igual manera que será el Estado quien garantice

La calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos." (...)

Este aspecto está presente en el Plan de Estudios de Educación Básica 2011 a través de los principios pedagógicos recupera la importancia de este derecho a la inclusión que al calce dice:

1.8 Favorecer la inclusión para atender a la diversidad

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva.

Con este referente nos preguntamos

- ¿Qué características tiene que considerar la formación de los docentes de educación secundaria para atender la inclusión de la diversidad?
- ¿Qué relación existe entre los procesos de inclusión y el desarrollo de las habilidades para la vida?
- ¿Qué aspectos es urgente atender para mejorar los procesos formativos que ofrece la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato?

El Plan de Estudios para la LES en sus diferentes especialidades (español, inglés, matemáticas, formación cívica y ética, historia y telesecundaria) define un perfil de egreso que funciona como meta y línea articuladora. Mismo que está compuesto por 5 rasgos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética, capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

Si bien existe el rasgo “respuesta a las necesidades del entorno” y se imparten asignaturas en atención a las Necesidades Educativas Especiales en los espacios curriculares designados como opcionales, acciones no suficientes, y a veces, hasta invisibles para atender las necesidades del contexto actual se requiere una formación diferente. Por esto, consideramos que la inclusión y la atención a la diversidad requiere de un docente que con unas habilidades para la vida (HaV) o psicosociales (OMS, 1993, 2001), de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud, son herramientas psicosociales que permiten a los sujetos desenvolverse en este mundo, cada vez más caótico y cambiante, de manera saludable. Éstas se manifiestan en los comportamientos y en la manera en que se enfrenta, específicamente en la docencia para atender los retos que representa. Las habilidades para la vida son “Aquellas aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo, que nos permiten enfrentar eficazmente las exigencias y retos de la vida diaria” (1993, p. 1). El comportamiento de las personas es complejo y estas habilidades para la vida interactúan entre sí, algunas de manera inseparable en la práctica.

El desarrollo óptimo de estas habilidades de pensamiento, Sociales y personales se logra, en la visión de Bandura, como auto eficiencia, confianza en las propias habilidades para desempeñar diversas conductas, como elemento fundamental para aprender y mantener conductas apropiadas, especialmente en vista de las presiones sociales para desarrollar un comportamiento diferente. Así, el desarrollo de habilidades no sólo se convierte en una

cuestión de comportamiento externo, sino de cualidades internas (tales como la autosuficiencia) que apoyan tales conductas. (Bandura, 1977 en SSP-SEC, 2014). Pues es necesario que los estudiantes normalistas se reconozcan como sujetos clave que puede generar ambientes propicios para el aprendizaje a través del uso de sus habilidades para establecer relaciones interpersonales, resolver problemas, manejar sus emociones.

Por otra parte, la Línea de Acercamiento a la Práctica Escolar (LAPE), en el que los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Secundaria (LES) aplican sus propuestas didácticas. En dicha práctica convergen tanto los conocimientos, las competencias didácticas, las habilidades comunicativas como las habilidades para la vida. Con base en lo anterior, hemos observado que son los estudiantes con mayor desarrollo de estas habilidades sociales quienes son capaces de atender a la diversidad y responder a las demandas que el contexto áulico les demanda. Sin embargo, este rubro HaV, no está contemplado en el perfil de egreso de la LES y al inicio de este proyecto solo se pretendía identificar qué aspectos influían en el desempeño del aula y cómo. Al detectar que la diferencia en los desempeños dependía del desarrollo que se tenía de las características personales, motivo por el cual se presenta el siguiente análisis.

DESARROLLO

Como parte de los proyectos del Cuerpo Académico “Formación Docente y Prácticas Educativas” en la línea de investigación Identidad y Formación Docente se dio seguimiento por dos ciclos escolares, al grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Lengua Extranjera (Inglés) generación 2008-2012, con la finalidad de observar la influencia de los rasgos de su personalidad durante las jornadas de observación y práctica docente (en el 3er. Grado) y el trabajo docente (en el 4º grado) para identificar los aspectos centrales el desempeño docente, en los resultados nos dimos cuenta que el nivel de desarrollo de habilidades para la vida que manifestó en su conducta. Se identificó que los estudiantes con mejor desempeño académico no necesariamente eran los que generaban ambientes estimulantes de aprendizaje y mejor aprovechamiento, sino aquellos que tenían sus habilidades sociales, emocionales y de pensamiento más desarrolladas en su desempeño docente.

Esto nos llevó a iniciar un nuevo estudio longitudinal con la generación 2012-2016 en el que pudiéramos dar cuenta de los procesos de formación personal que siguen los estudiantes durante su trayecto por la ENSOG. En su paso por el primer grado de la Licenciatura revisamos las dificultades y retos que enfrentaban los estudiantes de reciente ingreso; nos dimos cuenta que los normalistas con una convicción débil hacia la profesión, durante las 6 visitas que realizaron a la escuela secundaria se sentían más identificados con los adolescentes que con los docentes. En el segundo grado, se revisó la importancia del análisis y reflexión de su práctica docente para la construcción de su ser docente, esto se

hizo antes, durante y después de sus jornadas de observación y práctica docente (2 semanas por semestre). Los estudiantes se identifican por primera vez con el rol de docentes y encuentran respuestas gratificantes en los alumnos. Asimismo, se identificó que de la claridad que tuviera el docente de la asignatura Observación y Práctica Docente I y II sobre la importancia del análisis y reflexión sobre la práctica docente los estudiantes podrían resignificar su práctica docente.

En el periodo escolar 2014-2015, revisamos cómo el desarrollo de sus habilidades para la vida aunado a su reflexión docente les permitió atender a los adolescentes en las 6 semanas de observación y práctica que realizaron durante el 3° grado (3 por semestre). Durante este tiempo, identificamos las características de los grupos: un sector del grupo sin el conocimiento suficiente de las demandas formativas sobre la carrera y un cierto disgusto por estar en ella. Otro sector indeciso, pero con cualidades personales evidentes (actitudes de servicio hacia el otro, disposición hacia el trabajo, con facilidad para participar de diferentes formas); y otro sector, el menos, de estudiantes convencidos del trabajo docente. Reconociendo que los estudiantes “ya están en la Escuela Normal” debido a que no es posible, desde la institución, realizar una selección al ingreso, de acuerdo a sus aptitudes y desarrollo personal; lo que acordamos fue ayudarles a descubrirse a sí mismos como personas con cualidades y capacidades para atender la carrera, para “enamorarlos” de ella. Consideramos que un aspecto importante para esto sería escucharse mutuamente para que identificaran su propio proceso de integración a la profesión docente desde sus habilidades para la vida.

Ante esto hicimos los siguientes propósitos:

- Analizar cómo los estudiantes construyen su ser docente a lo largo de la estancia en la ENSOG para identificar en qué momento/s se puede incidir en su proceso.
- Apoyar su formación docente a través del análisis y discusión de sus experiencias a través de grupos de enfoque que les permita reconocer sus cualidades y retos.

METODOLOGÍA

Dado que se da seguimiento, tanto al desempeño del normalista, como en el aula de la escuela normal y en la secundaria, se realizó la revisión de su narrativa, el análisis de sus discursos y de dos grupos de enfoque. Por tanto, el paradigma es hermenéutico-interpretativo, la metodología es cualitativa, utilizando el método etnográfico durante las visitas de observación y seguimiento, así como en las clases en la escuela normal; además del método hermenéutico para interpretar y dar sentido a los textos de los estudiantes. Se entrevistó también a 3 profesores de las asignaturas de Observación y Práctica Docente I y II y, III y IV. En la presente construcción de conocimiento se da cuenta del análisis de los escritos de los estudiantes en el tercer grado.

MARCO TEÓRICO

La persona encuentra su razón de ser en la comunidad donde se expresa a través de las dimensiones de su pensar, actuar y sentir. Esto le da pleno reconocimiento como alguien que participa individualmente y se afirma en sociedad en relación con los otros.

“Sólo cuando adopta la actitud del otro, puede el individuo realizarse a sí mismo como persona. Así en la medida en que el docente transforma sus conocimientos para compartirlos con sus alumnos lleva de por medio su desarrollo como persona”. (Rodríguez, et al., 2006, p. 25).

El conjunto de habilidades desarrolladas para el funcionamiento interior de cada persona tiene que ver con el nivel de formación y la calidad de relaciones que sostenga. Es el equilibrio que manifiesta para manejar adecuadamente su vida en las condiciones sociales actuales. Rodríguez et al, (2006, p. 25), sostienen que

Los alumnos otorgan importancia al maestro como modelo, y este papel desempeñado con destreza y humildad enriquece grandemente el significado de la enseñanza, pues el docente es un investigador que busca la verdad, comprensión, relación de confianza, respeto, estimación de sí mismo; es un creador, alguien que manifiesta y libera el proceso creativo e imaginativo; enriquece, hace más profunda la relación, perfecciona, intensifica y libera las cualidades, conoce y está seguro de sus conocimientos. El maestro que tiene conciencia de las limitaciones del comportamiento humano es espontáneo y capaz de decir “no sé”, es sincero e íntegro.

Estas habilidades para la vida le brindan al docente un estilo definido y una calidad de vida que transmite con su presencia e interacción en las aulas. El docente en formación necesita de estas herramientas para lograr beneficios en su trabajo diario.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (1993), son herramientas psicosociales que permiten a los sujetos desenvolverse en este mundo, cada vez más caótico y cambiante, de manera saludable. Éstas se manifiestan en los comportamientos y en la manera en que se enfrenta, específicamente en la docencia para atender los retos que representa. Las diez habilidades son:

- a) **De pensamiento:** pensamiento crítico, pensamiento creativo, toma de decisiones y solución de problemas y conflictos.
- b) **Sociales:** trabajo en equipo, empatía, comunicación asertiva.
- c) **Personales:** conciencia de sí mismo (autoestima, autoconocimiento), manejo de emociones y manejo de tensiones.

La OMS define como habilidades para la vida a “Aquellas aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo, que nos permiten enfrentar eficazmente las exigencias y retos de la vida diaria” (1993, p. 1). El comportamiento de las personas es

complejo y estas habilidades para la vida interactúan entre sí, algunas de manera inseparable en la práctica.

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En la narrativa de los grupos de telesecundaria e inglés, así como en la observación realizada a estudiantes de telesecundaria durante sus jornadas de observación y práctica docente, se identificaron algunas características de los estudiantes:

- a) **Los estudiantes y las habilidades de pensamiento.** Los estudiantes identifican fácilmente cuáles son las características de los grupos que les toca atender. Así como las necesidades de aprendizaje, incluso pueden identificar cuáles son los niveles del aprendizaje que atenderán y cuál es el nivel de desempeño. Dicen, por ejemplo:
- “Los alumnos reniegan de esta asignatura (matemáticas), pero es donde más trabajan”.
 - “El distractor más usado fue el celular... tuve que adaptar actividades en las cuales incluyeran el uso de éste (videos, búsqueda de información, etc.)”. “Hay dos líderes, ambos varones, los cuales se comportan en forma diferente en la escuela.”

Como se podrá observar, los estudiantes analizan, identifican las situaciones y buscan soluciones a las situaciones que les toca vivir. Por lo que respecta a la solución de conflictos atienden sin gran dificultad las relacionadas con el conocimiento o las actividades en específico. Pero los conflictos que se relacionan con la convivencia les es más difícil; en algunos casos solicitan a los titulares del grupo que intervengan, en otras las situaciones son extremas y suceden dos cosas, utilizan amenazan que no es factible cumplir “se quedarán castigados hasta las “x” horas” o pierden el “control” del grupo. Dos habilidades requieren ser entradas con ellos: la solución no violenta de conflictos y pensamiento creativo antes las situaciones de aula.

- b) **Los estudiantes y las habilidades sociales.** La docencia es de por sí una carrera de relaciones humanas y el trabajo con los adolescentes demanda un docente que pueda atenderlos desde las características de su crecimiento humano; ésta es una de las razones de la Línea de Desarrollo de los Adolescentes, el conocimiento de esos procesos. Pero, como es evidente, para lograr esto es necesario que los estudiantes normalistas cuenten con esas características personales avanzadas (seguridad personal, conocimiento de si, proactividad, entre otros) pues esto les permite atender adecuadamente a los alumnos de secundaria.

En el aula de las escuelas telesecundarias se observó que los normalistas con mayor seguridad personal generaban mejores ambientes de trabajo y se integraban en ese gran equipo que incluía tanto a la titular como con los estudiantes y ellos mismos. En algunas

ocasiones esto nos causó asombro pues algunos normalistas, que parecían de bajo desempeño en la escuela normal se desenvolvían muy bien en la secundaria. Al respecto un estudiante escribió: “Hay un factor más que no he mencionado y que fue muy importante, la maestra titular estuvo ahí en todo momento. Ella también fue parte de la clase y su funcionalidad.”

Por lo que respecta a la empatía con los alumnos de secundaria, algunos estudiantes pueden crear ambientes agradables y de aprendizaje fácilmente pues consideran las propuestas de los alumnos, reflexionan con ellos y admiten preguntas que algunas veces no podían contestar pero que regresaban al grupo para analizarlas juntos. Otros manifestaban en sus textos “me di cuenta de que a varios alumnos les gusta comprender el idioma –inglés, también había alumnos con bajo nivel por lo cual la explicación era lo más sencillo posible.”

c) **Los estudiantes y las habilidades personales.** En este apartado nos dimos cuenta de que los estudiantes conciencia de sí mismo, en el manejo de las emociones y las tensiones de lo que hacen, piensan y necesitan en el momento de actuar; reflexión en y durante la acción diría Schön (1992) o reflexión activa (Van-Manen, 1998). Se dan cuenta de la situación que viven y cómo lo que hacen va guiando el trabajo en el aula. Encontramos en los textos escritos estos testimonios:

- “El nivel de complejidad de la actividad fue aumentando. Pero llegó un momento donde se generó indisciplina y no pude controlar el grupo. Le llamé la atención al grupo, además que la maestra titular también me hizo un llamado de atención”.
- “(...) Así que tuve que improvisar realizando un tipo torneo con los juegos de mesa, esta empezó a llamarles la atención y después le di un giro a la actividad, ya que la clase era de inglés. Todas las palabras que se dijeran tendrían que tratarse de hablar en ese idioma, de esta manera se puso más interesante la dinámica y pude captar la atención de los alumnos”.

El trabajo en el aula de la secundaria

La mayoría de los estudiantes normalistas consideran que es el trabajo en el aula de la escuela secundaria es el espacio que les permite identificar qué cualidades, conocimientos, habilidades y valores poseen; que les permiten, también, valorar su proceso de formación. Pues la relación con los alumnos les demanda hacer uso de estas y conocer qué han logrado y qué necesitan atender. Las demandas de los adolescentes les hacen vibrar sobre sus creencias y sus esquemas personales. Los comentarios de sus asesores son importantes y valiosos porque les permiten revisar y reflexionar sus actuaciones.

CONCLUSIONES

Se propone que, así como existe, en la malla curricular, una Línea de Acercamiento a la Práctica Escolar con 6 cursos –uno por semestre- y una Línea de Desarrollo de los Adolescentes de cinco cursos, de igual manera exista una **Línea de Inclusión** que contemple las diferentes barreras de aprendizaje: culturales, neurofisiológicas, lingüísticas, de género al menos con 4 cursos –uno por semestre-.

El ejercicio de análisis del desempeño docente, en función de las habilidades para la vida, nos permitió identificar cómo se han desarrollado los estudiantes a lo largo de la estancia en la ENSOG. La actuación de los normalistas en la escuela secundaria es la evidencia de su competencia docente y de su desarrollo personal.

Nos dimos cuenta de que el bagaje con el que cuenta cada normalista le permitirá actuar y reflexionar sobre su desempeño. Como parte de la conciencia de sí mismo, los estudiantes lograron identificar sus fortalezas y debilidades y cómo éstas influyen en su acción docente. La mayoría, en este grado, está convencida de su elección profesional, se sienten aptos y la discusión de su práctica docente les permitió ser empáticos, pensar críticamente, así como conocer nuevas formas de solucionar problemas o de organizar las actividades didácticas.

Es tarea de la ENSOG, programar talleres sobre la atención a la inclusión y al desarrollo o fortalecimiento de las habilidades para la vida, pues en la medida que los docentes de la institución las conozcamos y las atendamos se podrá fortalecer la formación de los normalistas; ayudarles a identificarlas será un primer paso para crear un ambiente de aprendizaje diferente.

Por otra parte, no se encontraron diferencias entre las especialidades de inglés respecto a la de Telesecundaria, si bien las condiciones docentes son diferentes los estudiantes muestran la aplicación de sus habilidades considerando éstas.

REFERENCIAS

- Birrel, R., Orley, J., Evans, V., Lee, J., Sprunger, B., & Pellaux, D. (1993). Life skills education for children and adolescents in schools. Geneva: WHO
- März, F. (1968). Introducción a la pedagogía. Salamanca: Sígueme.
- Mangrulkar, Whitman, Posner & SHD (2001). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. Washington: OMS.
- Rodríguez et al (2006). Trabajo Docente en el nivel medio superior: un acercamiento evaluativo. Guanajuato: Universidad de Guanajuato/ SEP Apoyos FOMES 97.
- Secretaría de Salud Pública-Secretaría de Educación y Cultura (2009) Habilidades para la vida. Manual del facilitador. Sonora: CECADI y Gobierno del Estado de Sonora.
- Shön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.
- UNESCO (2010). VII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre la Educación Especial e inclusión educativa. Educación Secundaria. Madrid: UNESCO.

EL ASESORAMIENTO ACADÉMICO EN LA FORMACIÓN DOCENTE DURANTE EL TRAYECTO DE PRÁCTICA PROFESIONAL

Nadya Edith Rangel Zavala

nrangel@beceneslp.edu.mx

Marcela Juárez Reséndiz

mjuarez@beceneslp.edu.mx

Leticia Camacho Zavala

lcamacho@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

RESUMEN

El presente trabajo de investigación, presenta los resultados de la primera etapa de una investigación realizada en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, respecto al asesoramiento académico recibido por los estudiantes del séptimo semestre de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar que se imparten en la institución, durante el trayecto de práctica profesional. El estudio está dividido en dos etapas: detección de aspectos favorables del proceso de asesoramiento, y una segunda etapa en la cual se realizará la detección de las áreas de oportunidad del proceso referido, en este documento se exponen los resultados de los aspectos favorables del asesoramiento. Lo anterior tiene como propósito generar un análisis que permita

ubicar aquellos aspectos que los docentes titulares que imparten las asignaturas relacionadas con la práctica docente deben replantear, mantener y fortalecer.

El asesoramiento académico en la formación de profesores es un aspecto considerado primordial en la educación normal, y específicamente de alto impacto para la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí; así lo determinan algunos documentos generados por esta institución como el Manual de Calidad, la política interna, la misión y la visión como escuela formadora de docentes.

PALABRAS CLAVE: Asesoramiento académico, formación docente, práctica profesional.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente trabajo da cuenta de los avances de investigación referentes a una primera etapa de la investigación denominada “El asesoramiento académico en la formación docente durante el trayecto formativo de práctica profesional”, la cual tiene como propósito la detección de aspectos favorables del proceso de acompañamiento en el trayecto de práctica profesional, el cual constituye una línea de formación curricular que conduce a los docentes en formación a conocer y comprender los aspectos educativos y escolares, para posteriormente orientarlo a la intervención en el aula y en las instituciones educativas. En una segunda etapa se analizarán los aspectos desfavorables o áreas de oportunidad.

Las preguntas que lo orientaron son: a) ¿El proceso de asesoramiento académico recibido por los docentes en formación durante el trayecto de práctica profesional es pertinente?, b) ¿Cuáles aspectos del proceso de asesoramiento académico desarrollado en el trayecto de práctica profesional se consideran favorables por parte de los docentes en formación?

Por la trascendencia de este trayecto formativo, se considera de suma importancia indagar sobre los aspectos de trabajo que son favorables para el desarrollo de las acciones vinculadas con la práctica docente, ya que esto permite mantener, fortalecer y mejorarlos, con el propósito de responder de manera más certera a las necesidades y expectativas de las partes interesadas en la práctica docente que realizan los alumnos de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, y atender también a los posibles riesgos que puedan presentarse en el proceso.

Para el propósito del estudio se consideró la aplicación de un cuestionario para la obtención de información. Los cuestionamientos se plantearon considerando el referente teórico sobre la formación de docentes, así como sus características en el contexto de la institución de referencia, y en este documento se presentan los hallazgos encontrados a partir de la opinión de los docentes en formación de séptimo semestre de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar con relación a las actividades y elementos abordados durante las asignaturas del trayecto de práctica profesional considerado en los planes de estudio 2012, realizando una valoración de los siguientes aspectos: técnicas de investigación, registros para recuperación de experiencias de la práctica docente, análisis de la praxis, diseño y aplicación de estrategias didácticas, diseño y aplicación de instrumentos de evaluación, innovación educativa.

El trayecto de Práctica profesional es un espacio destinado para la reflexión, análisis, intervención e innovación de la docencia en el Plan de Estudios 2012 para la Formación de Maestros de Educación Primaria. De manera progresiva los estudiantes articularán los conocimientos disciplinarios, didácticos, científicos y tecnológicos con las exigencias, necesidades y experiencias que se adquieren en las escuelas de práctica. Las competencias desarrolladas en cada uno de los cursos serán el insumo para el

diseño, la implementación y conclusión de sus intervenciones en la escuela y, en particular, en el aula de clase. (SEP, 2012, p.6)

En el mismo sentido se expresan las orientaciones para la Licenciatura en Educación Preescolar, que fueron las dos carreras seleccionadas para participar en este estudio.

MARCO TEÓRICO

Para las instituciones formadores de docentes del país, la práctica docente constituye un aspecto fundamental en el cual se concentran muchas de las investigaciones que se realizan en estos centros, abordando contenidos técnicos, teóricos, metodológicos, didácticos y prácticos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El proceso de asesoramiento implica establecer nuevas rutas de comunicación entre docentes titulares de asignaturas y docentes en formación, rutas que permitan exponer las inquietudes y dudas relacionadas con el ejercicio de la docencia en un clima de profesionalismo, confianza y apertura, pero en donde, además, se valore la pertinencia del acompañamiento en función de las necesidades y expectativas de las partes interesadas en el proceso educativo.

Esto significa considerar no sólo la realidad de las instituciones formadoras de docentes, sino además los requerimientos de las escuelas de educación básica en las que se realiza la práctica de los estudiantes normalistas, de las autoridades educativas, de los docentes de las escuelas normales, de los alumnos, y de la sociedad en general.

Esta mirada sobre asesoramiento trata de poner palabras al como aprendemos y vivimos la historia del aprendizaje “en compañía”. Un aprendizaje que incluye sensibilidad, comprensión y respeto de lo que “el otro” puede aportar, no solamente para hablar de la experiencia sino también para narrarla. (Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121COL2.pdf>)

Partiendo de esta necesidad de actuar conforme a un enfoque humanista de la enseñanza, se advierte la complejidad del proceso de formación de los docentes en una etapa inicial, con relación a su desempeño en condiciones reales del trabajo docente. Por ello, uno de los retos para los profesores que guían este proceso, consiste en que requiere realizar valoraciones sobre la asesoría que brindan a los estudiantes normalistas, con el propósito de mejorar desempeño, así como mantener y reorientar si es necesario, la actividad de asesoría.

Ligada con los discursos más recientes en torno a la formación, aparece constantemente la necesidad de que el maestro sea más eficiente y capaz de atender con mayor eficacia y calidad los procesos de enseñanza. Al respecto, existen otros autores que señalan la importancia de contar con un profesor que rompa con los esquemas convencionales y tradicionales que la educación ha promovido y sedimentado por muchos años. Acabar con estos esquemas implica aterrizar a una

propuesta de formación donde el docente adquiera un “nuevo” papel, tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como en los de su formación y actualización (Mercado, 2007, p. 487).

La importancia de la práctica profesional docente es indiscutible, ya que ésta constituye el espacio en el cual se ponen a prueba las competencias desplegadas por los docentes en formación para atender los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de los aspectos que los rodean, y que requiere una atención especializada en el trato con los diversos actores de la comunidad educativa como padres de familia, directivos, autoridades, entre otros.

Por su parte Zeichner (1996) citado por Schulz (2005 pág.148), argumenta que la práctica se constituye, para el estudiante practicante, más que el simple espacio en donde puede demostrar las cosas que ha aprendido, en un espacio importante de crecimiento y aprendizaje. El señala además que “la práctica es educativa si ayuda al practicante a entender todo el alcance del rol de un docente, a desarrollar la capacidad de aprender de experiencias futuras, y a alcanzar el propósito central de la enseñanza que es ayudar a todos sus alumnos a aprender” (pág. 149)

Las orientaciones oficiales determinadas por la Secretaría de Educación Pública en México, establecen la necesidad de orientar el trabajo relacionado con el trayecto formativo de práctica profesional, considerando lo siguiente: el primer y segundo semestres tienen como propósito que los alumnos en formación desarrollen sus capacidades para observar y analizar prácticas educativas y escolares. En el tercer y cuarto semestres los estudiantes potencian los aprendizajes y la capacidad de observación y análisis de la práctica e incorporan otro tipo de estrategias de recuperación de experiencias docentes, esto se realiza primero a través de acciones de ayudantía en el aula de clase y como responsables de la conducción de algunos de los contenidos curriculares. Después como responsables en el diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza que toman como base los enfoques propuestos en educación básica, relacionados con cada una de las áreas de conocimiento. (SEP, 2012).

En el quinto y sexto semestres, además de trabajar con los enfoques del plan y programas de estudio de educación básica, se incorporan elementos para la innovación y el desarrollo de proyectos socioeducativos. Para los docentes en formación, este planteamiento requiere además poseer conocimientos sólidos acerca de los instrumentos y técnicas de investigación, y haber desarrollado habilidades que les permita detectar problemáticas relacionadas con las dinámicas de trabajo en las escuelas de educación básica.

El séptimo y octavo semestres tienen como propósito desarrollar en el estudiante la capacidad para articular los conocimientos teórico– disciplinarios y didácticos estudiados en cada uno de los trayectos formativos con las exigencias que la docencia le plantea en el aula y en la escuela (Ibídem, 2012). En estos semestres el alumno pone en práctica lo aprendido en su formación inicial en semestres anteriores, y además desarrolla una indagación más profunda de su propia práctica docente.

El asesoramiento sigue siendo, para el logro del desarrollo de las competencias profesionales mencionadas, un aspecto fundamental, así como para consolidar el perfil e egreso que se plantea en los planes de estudio 2012 de las licenciaturas en educación primaria y preescolar.

METODOLOGÍA

El estudio considera una metodología mixta, por lo cual considera aspectos de la investigación cualitativa y cuantitativa. La investigación se desarrolló considerando la opinión de los alumnos del séptimo semestre de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar, orientada a la identificación de los aspectos considerados como favorables por los docentes en formación, respecto del proceso de asesoramiento académico recibido durante el trayecto de práctica profesional.

Como técnica se utilizó la encuesta, a través de la aplicación de un instrumento que considera veintiocho interrogantes relacionadas con los procesos teóricos, técnicos, metodológicos, didácticos y prácticos, considerados para desarrollarse como parte del trayecto formativo de práctica profesional. Se plantearon cuatro categorías de respuesta manejando una escala Likert. El instrumento se aplicó a 101 alumnos inscritos en el séptimo semestre de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, de un universo de 109. La aplicación del instrumento se realizó por invitación.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

A este trabajo de investigación se le considera relevante debido a que en el ámbito de la formación docente inicial se presenta un especial interés por indagar sobre el proceso de asesoría realizado por los docentes respecto al desarrollo de los aspectos técnicos, metodológicos, didácticos y prácticos de los estudiantes. Al respecto se menciona:

Es decir que los docentes acompañados por la asesora puedan compartir sus propias vivencias para que las prácticas de aula sean cada vez más variadas, creativas y complejas. Un compartir, visto como un acto, que ayuda a alejarse de la monotonía o de la rutina que tantas veces invade nuestras escuelas. La reconstrucción narrativa, según Ricoeur (1996), es una forma de ordenar la experiencia que incrementa la capacidad reflexiva. Un aspecto realmente importante, ya que la práctica reflexiva no viene por inspiración divina, o porque otro te diga que tu práctica tiene que ser reflexiva, sino por la profundización en uno mismo. El asesoramiento tiene que permitir mostrar los momentos significativos de nuestro pasado porque, tal como dicen Clandinin y Connelly (1988), nos ayudan a comprender nuestros valores, nos proveen de nuevas

relaciones para la toma de decisiones y nos permiten entender con más significatividad quiénes somos y como trabajamos. (Ventura, 2008, p. 4)

Esta introspección permite a los docentes en formación detectar sus fortalezas y áreas de oportunidad, para establecer acciones que permitan mantener un nivel de desempeño adecuado e ir mejorando continuamente la práctica profesional. Como parte de los aspectos técnicos abordados en las asignaturas, se pretende que los alumnos sean capaces de diseñar y aplicar instrumentos para la investigación y el diagnóstico, utilizando las tecnologías de la información y la comunicación.

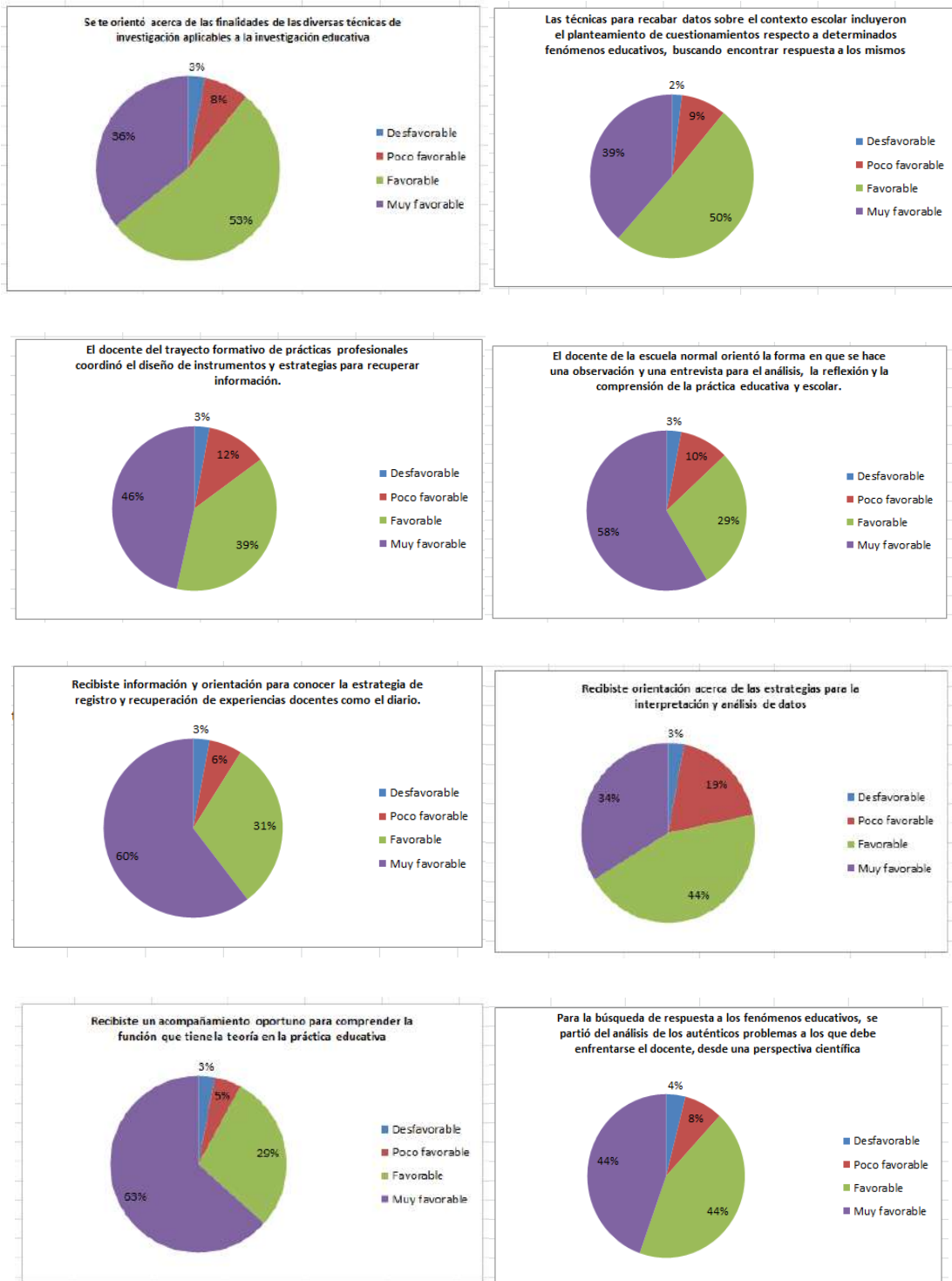
En cuanto a los aspectos metodológicos, los docentes en formación deben desarrollar habilidades para establecer rutas de atención eficaces sobre los procesos de investigación de la práctica y la intervención pedagógica. En cuanto a los aspectos didácticos, se espera que los alumnos desplieguen competencias para el diseño y desarrollo de las propuestas didácticas, considerando un enfoque ecosistémico.

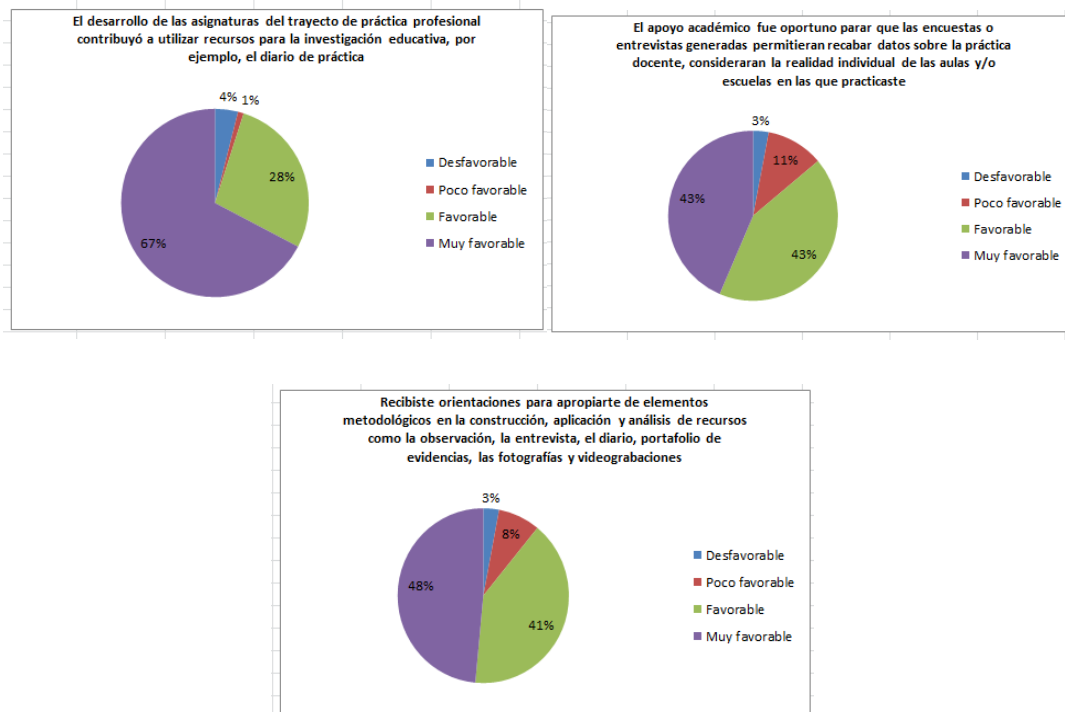
Los elementos prácticos permiten valorar la pertinencia de la intervención que realizan los estudiantes, para atender a las condiciones de trabajo en las escuelas y aulas, así como las características de los alumnos para el desarrollo de los planes y programas de estudio, con una visión crítica del hecho educativo. La valoración del desarrollo de estos aspectos permite obtener un diagnóstico sobre el proceso de asesoramiento y despliegue de las competencias profesionales.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en el presente estudio fueron los que a continuación se presentan, agrupados de acuerdo a los aspectos favorables detectados en el instrumento aplicado, relacionados con las siguientes categorías: procesos teóricos, técnicos, metodológicos, didácticos y prácticos que orientan el proceso de asesoramiento del trayecto formativo de práctica profesional. Las siguientes gráficas permiten ilustrar los resultados favorables obtenidos en los diversos cuestionamientos planteados.

Figura 1. Categoría “Aspectos relacionados con los procesos teóricos, técnicos y metodológicos”:



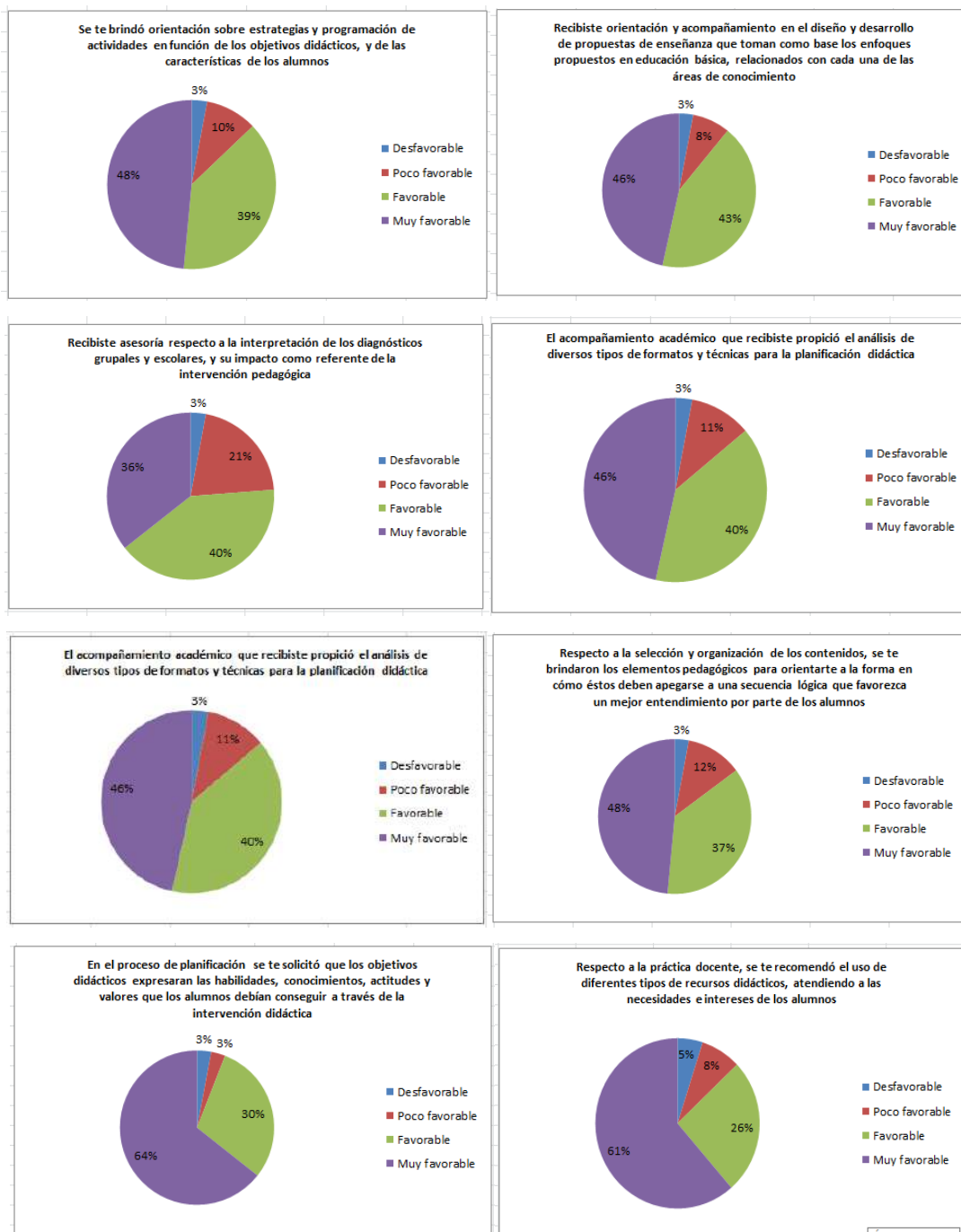


Como se puede apreciar en las figuras anteriores, la opinión de los estudiantes respecto al asesoramiento recibido en los aspectos teórico metodológicos es principalmente favorable y muy favorable, lo cual permite concluir que las orientaciones para el desarrollo de las asignaturas del trayecto formativo de práctica profesional, se han atendido por parte de los docentes titulares.

Los aspectos específicos considerados por los estudiantes como muy favorables, con un mayor porcentaje de aprobación en esta categoría, se refiere a las estrategias para el registro y recuperación de la práctica docente, vinculación teoría y práctica, así como los recursos para la investigación educativa; los cuales se pueden determinar cómo los elementos más favorecidos por parte de los docentes titulares en la formación docente.

Los aspectos que en menor porcentaje fueron marcados como poco favorables se refieren al apoyo para generar entrevistas o instrumentos para conocer sobre el contexto de las prácticas escolares, interpretación y análisis de datos, así como las estrategias para recuperar información.

Figura 2. Categoría “Aspectos relacionados con el proceso didáctico”

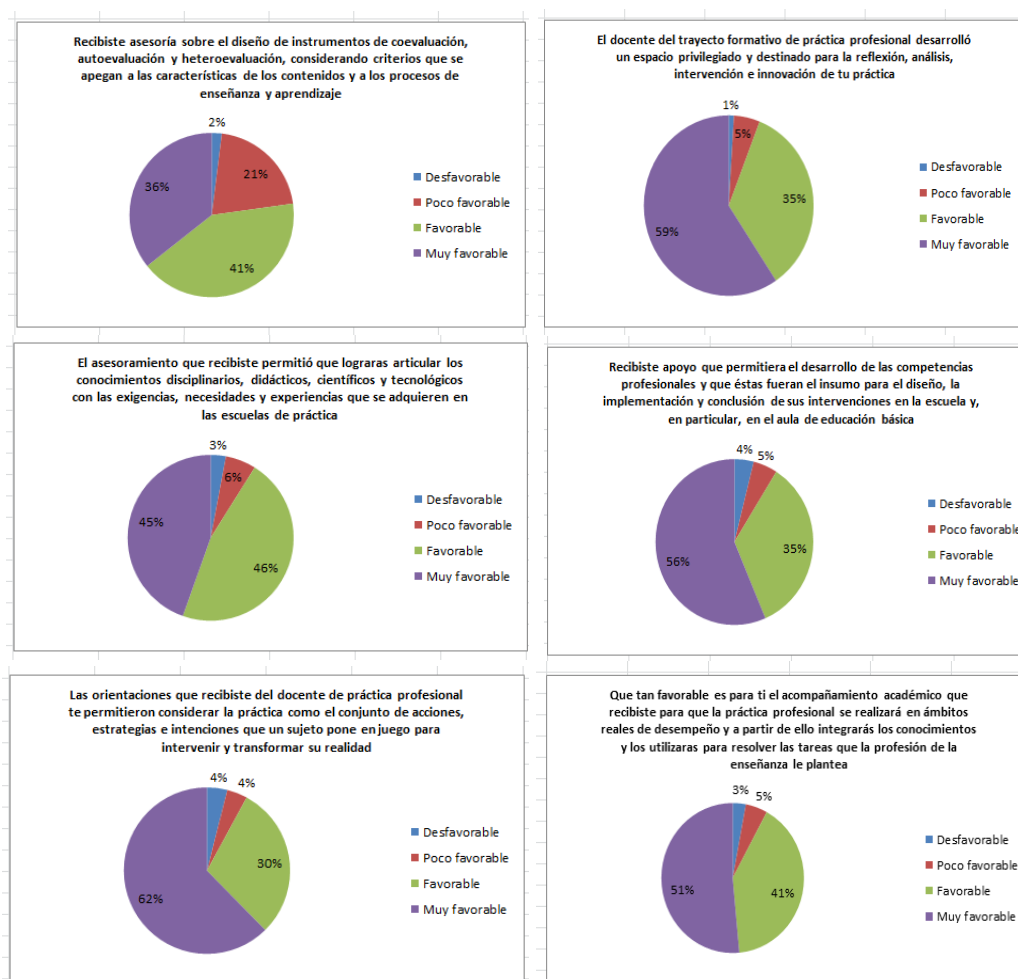


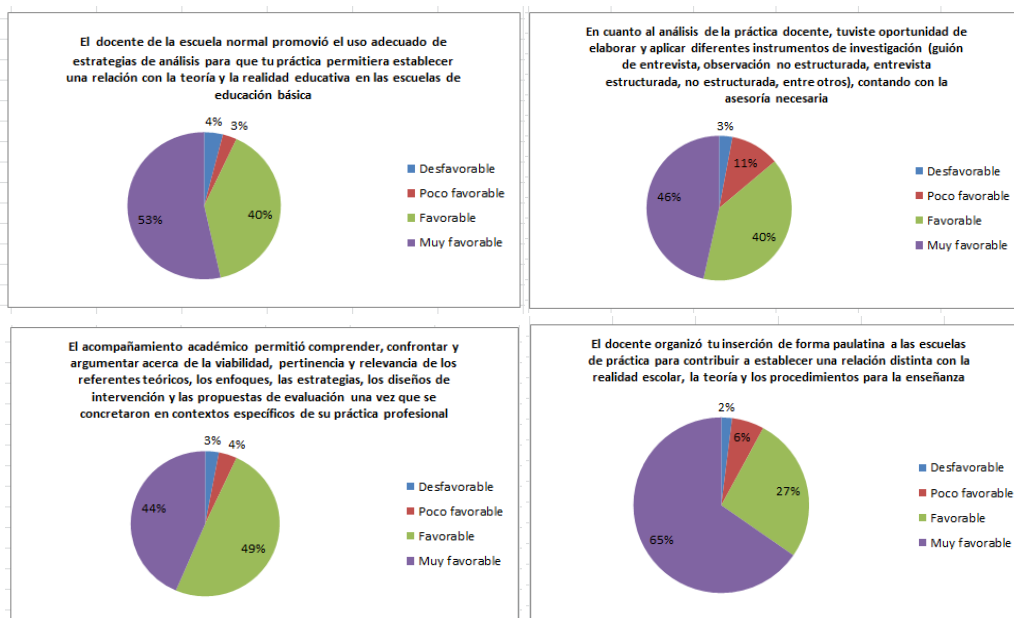
Conforme con la información de las gráficas anteriores, se puede concluir que los aspectos más favorecidos del proceso de formación didáctica en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado se refieren al uso de diferentes tipos de recursos didácticos así

como al planteamiento de objetivos conformes con el desarrollo de las competencias que se busca desplegar en los alumnos de educación básica, al considerar habilidades, conocimientos, actitudes y valores.

Es importante destacar que también existen aspectos con mayores porcentajes de respuestas poco favorables como la secuencia lógica de las actividades didácticas y la diversidad de técnicas y formatos para la planificación y la interpretación de diagnósticos, por lo que constituyen áreas de oportunidad para fortalecer.

Figura 3. Categoría “Aspectos del proceso específico de prácticas profesionales”





Los aspectos considerados muy favorables en el proceso específico de las prácticas profesionales, según la encuesta aplicada, se refiere a la logística de la inserción de los docentes en formación en las escuelas de práctica docente, consideración de la práctica profesional como un factor de transformación social, así como en lo referente a la reflexión, análisis, intervención e innovación de la práctica. Marcados mayormente como sólo favorables está lo referente al trabajo de instrumentos de evaluación y los elementos teórico curriculares aplicados en el desarrollo de la práctica en condiciones reales de trabajo, que cada vez presentan retos mayores en la formación docente.

En lo que sigue se ensaya una visión de tres retos a vencer en la formación de docentes, de cara a estas nuevas funciones de la escuela y de los docentes mismos. Ya no basta formar docentes capaces de trabajar en escuelas para todos, con grupos numerosos, y orientadas en términos generales para formar profesionales liberales. Ahora la sociedad pide formar docentes capaces de facilitar en los alumnos aprendizajes para la vida, para ser personas, para un oficio y, sobre todo, alumnos capaces de aprender por sí mismos. (Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/Las%20competencias%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20docente.%20Bazdresch,%20M.pdf>)

Por lo anterior se puede concluir que el asesoramiento académico de la formación docente en el trayecto de práctica profesional, realizado en las licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar, es pertinente y se encuentra apegado a las orientaciones oficiales en la materia; y se pudo constatar que, en todos los aspectos analizados, las respuestas se orientaron a marcar como favorables y muy favorables, la asesoría recibida en

los aspectos planteados. Sin duda, el abordaje de diversos aspectos durante la formación docente representa un reto continuo que se complejiza cada vez más, en tanto las exigencias de formación de los alumnos de educación básica cambian conforme las exigencias de la sociedad actual.

REFERENCIAS

- Alirio, E. y Lilian Zambrano. (2011). Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente, en Revista "Entornos", s/vol., núm. 24, p. 75.
- Bazdresch, M. (2012). Las competencias en la formación docente. Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/Las%20competencias%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20docente.%20Bazdresch,%20M.pdf>
- Mercado, E. (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal, en "Revista Mexicana de Investigación Educativa", vol. 12, núm.33.
- SEP. (2012). El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. México, p. 6.
- Ventura, M. (2008). Asesorar es acompañar, en "Revista de currículum y formación de profesorado", vol. 12, núm. 1, p.4.

EVALUACIÓN E INCORPORACIÓN AL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE: DE LA IDONEIDAD A LA MERITOCRACIA UN DEBATE A LA CALIDAD DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES

José Javier Martínez Ramos

jamusgo@hotmail.com

Rafael Benjamín Culebro Tello

benjamin.tello@outlook.com

Universidad Pedagógica Nacional, San Luis Potosí

RESUMEN

La evaluación, más que proceso técnico, implica valores y discursos que operan a nivel simbólico (Santos, 2003). Esta ponencia constituye un avance en el análisis de consecuencias institucionales en la implementación de los concursos de oposición para el ingreso al SPD. En este contexto emergen tensiones: la visión de IFDS sobre la formación, el discurso de idoneidad y la postura sobre la calidad sustentada en estándares (Garza, 2004).

Este informe parcial se documenta en las condiciones de IFDS, los resultados de COIBE y COIEMS (2014-2016) y el discurso sobre idoneidad con base en el mérito. Sobre la metodología del estudio de caso instrumental

de Stake (1999), se realiza un contraste entre estos tópicos para construir categorías de análisis desde la crítica que Puyol a Rawls (2004) sobre el concepto de igualitarismo para identificar el campo del discurso meritocrático.

Los resultados muestran prácticas que tienden a discriminar aquellas instituciones con menor número de egresados idóneos; esta tendencia cuestiona el proceso evaluativo como una vía para el desarrollo. La meritocracia como fórmula para la mejora de servicios educativos, el logro de aprendizajes y la calidad educativa son incongruentes y abren el debate sobre el fondo y sus alcances.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, idoneidad, meritocracia, calidad educativa, IFDS.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las evaluaciones a docentes se constituyen como un aspecto medular en la construcción de “meritocracia”, son las evaluaciones a los docentes, la base que sostiene la aplicación de criterios meritocráticos en la educación, a partir de los resultados de la evaluación, se está en condiciones de validar quienes poseen las competencias, la capacidad y las cualidades que demuestran un desempeño sobresaliente, en otras palabras, es el mérito, quien los coloca en condiciones de ejercer una responsabilidad.

Desde esta perspectiva, el discurso neoliberal que define la evaluación como “una actividad científico-técnica, que permite la construcción de juicios de valor a partir de un referente de política, sobre varios aspectos de la realidad educativa que busca mejorar: los resultados de los estudiantes, las características deseables de los docentes y de las instituciones educativas” (INEE, 2018. p. 9) queda en entredicho, pues como narra Young en el libro citado, “la necesidad de evaluar ha puesto un sistema de gobierno que favorece la inteligencia y las “aptitudes” por sobre cualquier otro criterio. Esto ha creado, un gobierno ocupado por una “élite incansable” conformada por una “minoría creativa”, en desmedro de la “masa estólida”.

Detrás de todo el discurso que exalta la eficiencia, eficacia, excelencia, calidad se esconde una forma de validación de los privilegios obtenidos por la nueva clase dominante. Matías Cociña (2013), pone frente a frente dos ideas centrales en el debate que suscita una sociedad evaluada: “la desigualdad como un problema urgente y la meritocracia como la vía hacia un país más justo”. Por un lado, la creencia de que el poder que recae en los que poseen capacidad y cualidades -el mérito-, lo ejercen con responsabilidad, y por el otro aquellos que no entienden, que no son capaces de desarrollar una actividad creativa, que no están capacitados ejercer una “responsabilidad”.

El proceso de evaluación docente deviene en un ejercicio meritocrático, al conceder estatus legal a la elitización de la educación formal, al validar los privilegios obtenidos por una elite de aquellos poseedores del mérito que es equiparado con la inteligencia y el esfuerzo.

De lo anterior se desprende la siguiente pregunta: ¿Cómo incide la evaluación al desempeño docente en las instituciones formadores de docentes, en cuanto a la búsqueda del profesor idóneo?

MARCO TEÓRICO

Calidad educativa y evaluación son conceptos ligados en políticas y reformas educativas; esta dualidad puede explicarse en un plano causal, es decir, una relación de codependencia (Rueda, 2014). Como lógica de corte estructuralista, es duramente criticada,

pues se limita al control de los eventos y participantes no al entendimiento de su naturaleza y ecología.

Si bien la evaluación constituye el momento final de los procesos de planificación y aplicación, implica un tipo de racionalización sobre un objeto; Garza (2004) reflexiona sobre la evaluación como la disposición sobre el manifiesto del logro sobre arquetipos sociales: “En su forma más simple, la evaluación conduce a un juicio sobre el valor de algo y se expresa mediante la opinión de que ese algo es significativo. Se llega a este juicio calificando qué tan bien un objeto reúne un conjunto de estándares o criterios” (p.807).

Estos estándares establecen figuras arquetípicas, definidas en el marco de la idoneidad, formas de estandarización basadas en discursos y sus sistemas de producción; Garza (2004) comenta al respecto: “La evaluación, en esencia, supone adoptar un conjunto de estándares, definirlos, especificar el grupo de comparación y deducir el grado en el cual el objeto alcanza los estándares” (p.808). Desde esta postura la discusión se centra en la noción de figuras arquetípicas y su relación con el discurso dominante, sus sistemas de producción y dispositivos de legitimización.

La evaluación presupone un problema epistemológico, transcurre en planos abstractos y concretos, por un lado, la cualificación en el uso de juicios sobre particularidades que pueden escapar a la objetivación (Guzmán, 2018); por otro a manera de un dispositivo para recuperar información sobre criterios de interés para el aparato institucional con el potencial de invisibilizar otros fenómenos constitutivos de la ecología contextual y sus actores.

Evaluar en México se ha convertido en un mecanismo que responde a la priorización de una agenda institucional, interesada sobre el resultado de pruebas estandarizadas, Guzmán (2018) concluye al respecto:

La orientación política, la función institucional y los dispositivos procedimentales asignados por la SEP y el INEE, a la evaluación docente, más bien parecen promover el perfil profesional de un “maestro idóneo” capaz de responder a la exigencia de los trayectos evaluativos y de formar alumnos competentes para aprobar exámenes de rendimiento escolar, que a educar ciudadanos, como ya viene sucediendo en nuestro país... (p. 149)

Desde esta perspectiva es prudente llevar la discusión del maestro idóneo a un plano discursivo y sus sistemas de producción. La idoneidad en un sentido estricto es congruente a un conjunto de premisas que otorgan valor a un capital cultural que se asocia a un sistema de producción laboral, económico y social que sujeta al estado mexicano a responder a condiciones de gobernabilidad y calificación internacional (Bracho, 2015).

En su condición de país en vía de desarrollo depende de la aprobación de un conjunto de instituciones internacionales que condicionan la operatividad (Castillo, 2012); una estrategia muy cuestionada es el diseño y aplicación de reformas políticas y sociales que

buscan dar certidumbre a las entidades internacionales sobre el país, si bien, estos procesos macro estructurales se encuentran lejos del plano concreto de los procesos y políticas que giran en torno a la evaluación encuentran nicho en los mecanismos de concreción que permiten su configuración en el plano social donde se ubican las prácticas institucionales y sus sujetos (Culebro, 2017).

Estas prácticas ubican los procesos institucionales en arenas de competencia como una vía de justicia e igualdad de condiciones, sin embargo, en el análisis de Cociña (2013) a las sociedades meritocráticas, concluye que la desigualdad no es eliminada sino se posiciona como una estrategia que permite la redistribución de probabilidades de estar en un grupo más aventajado; es decir, como dispositivo no busca mejorar el reparto, su tendencia se dirige a cambiar la forma en cómo se elige.

Este argumento lleva a reconocer la *elitización* como la estrategia *meritocrática*; en el caso de la evaluación para la incorporación al servicio profesional docente el instrumento: evaluación para la idoneidad, se encuentra condicionado a una serie de requisitos, contenidos, procesos y juicios de valor que promueven un perfil arquetípico (Díaz en Bracho, 2015); Cociña (2013) usa la analogía distópica de Young en “*The Rise Of Meritocracy*” (1961) para explicar que una élite resaltará como aspiración de sus procesos institucionales las cualidades que permitan validar los privilegios a los que aspiran los sustentantes, una minoría creativa fijada en un sistema de valores y símbolos culturales que para esta élite tiene valor.

Aspectos como el coeficiente intelectual, el sentido común y un cuadro de perfiles, parámetros e indicadores (LSPD, 2013) son cualidades valiosas en un docente en consideración a estándares; esta postura trae al debate el concepto de valor social, o lo que para la sociedad es valioso sobre un sistema de oferta y demanda y la relativa escasez de habilidades.

En sociedades *hipermodernas* como las que describe Lipovetsky (1996), sobreestimuladas sensorialmente, la inmediatez y el placer ocupan el centro de los sistemas de producción social, es la razón por la que un artista, atleta o algún tipo de recreación tengan más valor que el trabajo de un docente, activista, enfermera, cocinera o personal de intendencia; los sistemas de producción social y cultural condicionan la idoneidad de los sujetos.

METODOLOGÍA

La perspectiva metodológica se fundamenta en el estudio de caso instrumental desde la perspectiva de Stake (1998); el uso que se dio al método consta de los siguientes pasos: 1) contextualización del escenario; 2) Definición de las dimensiones para constituir el caso; 3) Definición del caso; 4) caracterización de la muestra con base al dato disponible; 5) Construcción de categorías intermedias; 6) Reporte de hallazgos.

La muestra es intencional, determinada por las dimensiones que caracterizan al caso: 1) caracterización de la IFDS, 2) proceso de evaluación para la incorporación al servicio profesional, 3) datos estadísticos del COIBE y COIEMS 2014-2016, 4) formación inicial y retos del servicio profesional.

Para el procesamiento del dato se elaboraron matrices analíticas y se construyeron categorías intermedias para su triangulación: idoneidad en el contexto de las IFDS, idoneidad en el contexto del servicio profesional, idoneidad en el proceso de evaluación, idoneidad en el perfil de los aspirantes.

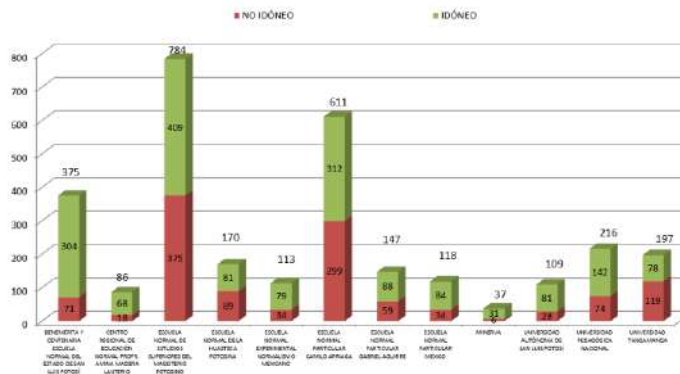
RESULTADOS

A continuación, se presentan los datos de COIBE y COIEMS 2014-2016 con la finalidad de mostrar el punto de referencia para hacer el análisis del caso. En la Grafica No. 1 se puede observar un ejercicio de discriminación en cuanto a las instituciones formadoras de docentes cuyos egresados participan en el concurso de oposición para el ingreso a la educación básica y en consecuencia su imagen se ve afectada por los resultados de quienes resultan idóneos y no idóneos.

En este orden de cosas, es la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado entre las instituciones públicas quien tiene de manera proporcional el mayor número de estudiantes idóneos. Sin embargo, la Escuela Normar Particular Incorporada Minerva, es quien tiene el mayor número de egresados idóneos. Por consiguiente, es la institución que egresa los profesionistas con mayor mérito, los llamados para hacerse cargo de la educación en un país donde el coeficiente intelectual más el esfuerzo es la clave para éxito. Se habla entonces de una noción exclusivamente meritocrática donde las instituciones se transforman en arenas de competencia. Lugares donde se privilegia el trabajo individual en aras de obtener los mayores puntajes.

Gráfica 1.

Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica (COIEB) 2018-2019
Número de sustentantes evaluados por escuela de procedencia: Idóneos y No idóneos



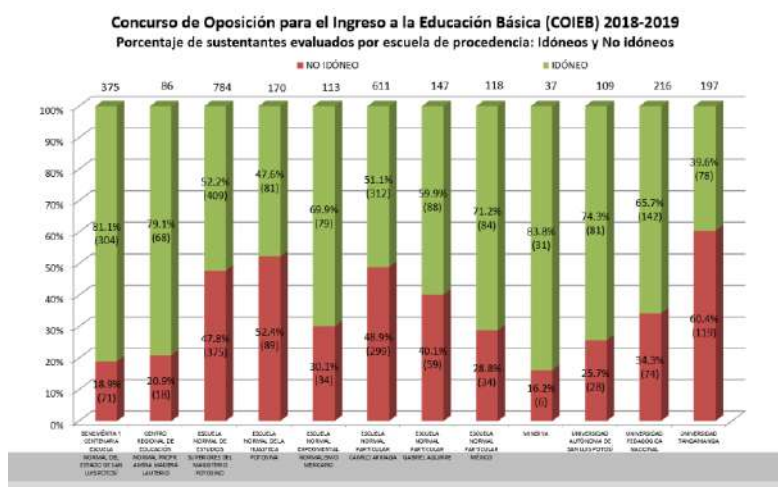
Fuente: Coordinación General de Evaluación y Seguimiento SEGE.

La grafica No. 2, muestra con mayor claridad, que el concurso de oposición, utilizado como instrumento para determinar el perfil idóneo del docente, es solo una forma de esconder una realidad que niega la igualdad de oportunidades, el modelo neoliberal ha encontrado en la evaluación una manera elegante de seguir conservando privilegios para unos pocos y condenar al ostracismo a las gran mayoría de la población, el modelo solo logra cambiar la forma de decidir quiénes son esos privilegiados, los del mérito.

Si se acepta que el mérito se equipara con inteligencia más esfuerzo, entonces, en las sociedades meritocráticas, hay una obsesión por la cuantificación, los puntajes de exámenes, y las aplicaciones donde se privilegia a quienes poseen el mérito, y son identificados y seleccionados a partir de una evaluación estandarizada, que deja muchos factores en el olvido.

Un ejemplo de lo anterior es el caso de la Escuela Normal de la Huasteca Potosina, normal pública que tiene el mayor número de egresados no idóneos, y en el análisis no se hace mención de la extrema marginación de la zona donde está ubicada, de la carencia de infraestructura adecuada y de las condiciones laborales de los docentes, se parte erróneamente de que existe un piso parejo para la competencia.

Grafica 2



Fuente: Coordinación General de Evaluación y Seguimiento.

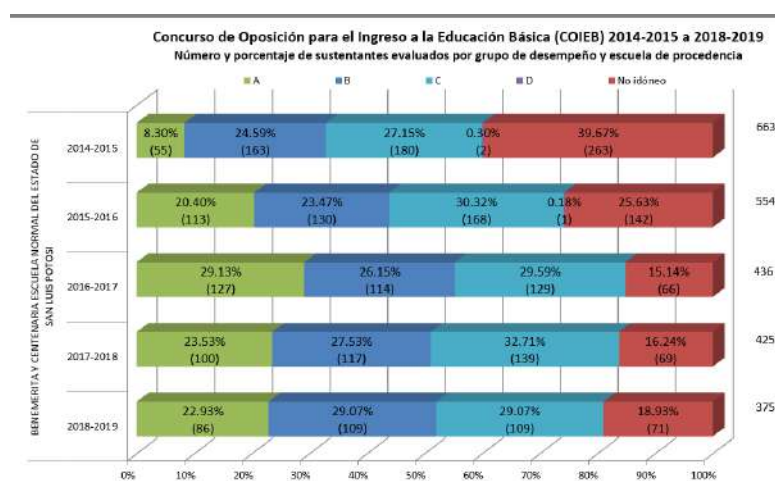
Si se toma la gráfica 3 como ejemplo para analizar la evolución de la evaluación en la Institución con mayor prestigio social, -la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado-, se confirma que la evaluación deja al descubierto valoraciones diferenciadas, prácticas que tienden a discriminar aquellas instituciones con menor número de egresados idóneos, y a potenciar las virtudes de las instituciones que lograron una cantidad mayor.

Nos han convencido, de que, a falta de títulos nobiliarios, los “herederos” de la burguesía deben buscar un mecanismo de prestigio. Y encuentran esa posibilidad en los

títulos escolares, que resulta ser el mecanismo por el cual certifican la posesión de dones y méritos que permiten la distinción y la mantención de estos privilegios de clase.

Los estudiantes de mayor éxito no sólo son herederos de prácticas congruentes con las expectativas escolares, sino que también poseen un manejo de los conocimientos, lenguaje y un “saber hacer” que les permiten el desenvolvimiento óptimo en este campo (Bourdieu & Passeron, 2009). En la gráfica se observa el crecimiento del porcentaje de egresados idóneos, distinguidos con el máximo nivel de idoneidad.

Gráfica 3.



Fuente: Coordinación General de Evaluación y Seguimiento

CONCLUSIONES

Derivado de los resultados presentados se plantean los siguientes núcleos de discusión en torno al problema de investigación:

Los discursos sobre la evaluación se sustentan en principios de transparencia, justicia e igualdad de oportunidades (LSPD Tit. 2º, Cap. 1, 2013), sin embargo la muestra analizada en el caso, plantea que estos conceptos (igualdad y justicia) son tópicos polisémicos, descontextualizados y limitados en aumentar las probabilidades de los sustentantes en participar, condición necesaria pero no suficiente, en razón de que los procesos constituyen un fenómeno multidimensional que abarca aspectos sociales, culturales, geográficos, identitarios y de acceso a servicios e insumos vinculados con la formación inicial.

En este orden ideas el mérito está comprometido no con la justicia sino con la eficiencia y la diferenciación (Puyol, 2006), es decir, una institución de formación inicial se distingue y hereda sus condiciones a la competencia de sus estudiantes; en esta diversidad se manifiestan condiciones desiguales para presentar un proceso de evaluación en la que se

racionaliza los arquetipos de la idoneidad, crece una brecha entre los aptos y la carne de cañón que legitiman esta desigualdad.

El mérito está compuesto por nociones de lo que es valioso para una sociedad. La evaluación para la incorporación al SPD gira en torno a perfiles, parámetros e indicadores que mediante la aplicación de un instrumento estandarizado intenta medir el nivel de aptitud y dominio.

El valor que otorga el mérito a los idóneos se gira en torno a lo técnico, metodológico, didáctico y referencial. Aspectos como la inteligencia divergente, adaptabilidad, creatividad, ética y habilidades para sistematizar las prácticas pedagógicas constituyen aspectos complicados de medir y racionalizar o simplemente no constituyen el foco de interés en sistemas de producción que otorgan el mérito sobre el dominio del valor oficial, al respecto Cociña (2013) concluye, “el mérito es sólo una entre muchas formas de decidir merece qué, y la pregunta respecto de qué tan conveniente y qué tan justo resulta como principio para distribuir premios y castigos...” (p.9). El principio de justicia radica en la distribución y cómo se aprecia lo que se distribuye, el conflicto llega al cuestionar quién y por qué lo merece.

Una evaluación sustentada en el mérito implementa principios normativos y legales para generar escenarios “parejos” que permitan competir “justamente” por el privilegio; sin embargo, es necesario poner en perspectiva que bajo estas reglas solo los “mejores” obtienen el reconocimiento; es decir, una IFDS que vigila el cumplimiento de la normatividad institucional y la política educativa destinada a educación superior sus estudiantes muestran mejores probabilidades de obtener resultados idóneos.

Es notable la presencia de dispositivos que condicionan la operatividad garantizando el desarrollo de principios organizacionales congruentes con las reglas establecidas; en este aspecto entra el concepto de normalización como condiciones ideales versus las realidades; el punto es que el mérito de la idoneidad lo ganan solo los “normales”, ajustados a las reglas de los normalizadores, todo lo que se encuentra fuera corre el riesgo de disminuir sus probabilidades para entender y usar las reglas del juego a su favor, pues, “la meritocracia no tiene como fin la eliminación de las jerarquías sociales, sino instaurar un nuevo modo de acceder a ellas” (Puyol, 2006, p. 170).

El sistema meritocrático genera una visión superficial sobre la igualdad de oportunidades, en el caso comparativo entre una normal para la formación de docentes ubicada en una zona de muy bajo desarrollo (Rayón, SLP) frente a las condiciones de la universidad autónoma de SLP, aunque esta última tiene la menor cantidad de idóneos es proporcional a la cantidad de aspirantes, alcanzando niveles de idoneidad altos en relación al mayor número de participantes de una normal; esta tendencia se ve en otras escuelas normales en condiciones notables en su infraestructura, planta académica, organización, crecimiento de sus espacios y oferta.

REFERENCIAS

Referencias

- Aboites, H. (2012). La Disputa por la Evaluación en México: Historia y Futuro, *El Cotidiano, Revista de la Realidad Mexicana Actual*, 176(noviembre-diciembre), 1-25.
- Beck, U. (2007) *Teoría de la Sociedad del Riesgo*. En A. Giddens et. al. (Eds.), *Las Consecuencias Perversas de la Modernidad* (pp. 201-222). Barcelona: Anthropos.
- Bracho, T., Brakhoff, E., Guevara, G., Schmelkes, S., & Zorrilla, M. (enero 2015). Construyendo la política Nacional de evaluación educativa: enfoques y aportaciones para una estrategia integral. *Gaceta. De la política nacional de evaluación educativa*, 10-13.
- Bulcourf, P. A., & Cardozo, N. D. (2008). ¿Por qué comparar políticas públicas? *Política comparada .AR*, 1-49.
- Castillo Aleman, G. (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación.*, 637-652.
- Cociña Matías (2013). Cinco argumentos contra la Meritocracia. Recuperado de <https://ciperchile.cl/2013/06/07/cinco-argumentos-contrala-meritocracia/>.
- Culebro, T. (2017). Espacio intersticial, contracultura: horizontes de colectividad para el desarrollo Profesional de docentes. *Investigación y Postgrado*, Vol. 32(1), 2017 pp. 33-61
- Garza Vizcaya, E. (2004). La evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX (23), 807-816.
- Guzmán Marín, F. (2018). La Experiencia de la Evaluación Docente en México: Análisis Crítico de la Imposición del Servicio Profesional Docente. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 11(1). doi:<http://dx.doi.org/10.15366/riee2018.11.1.008>
- INEE. (2016). *Evaluación del Desempeño desde la Experiencia de los Docentes. Consulta con Docentes que Participaron en la Primera Evaluación del Desempeño 2015*. Ciudad de México: INEE.
- INEE. (2018). *Tendencias de investigación e innovación en evaluación educativa. Memoria del Simposio*. Ciudad de México: INEE
- Lipovetsky, G. (1996). *El imperio de lo efímero. Moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona: Anagrama.

Puyol, A. (2006). Filosofía del Mérito. *Revista Internacional de Filosofía*, vol. XII (2007), pp. 169-187

Rueda Beltrán, Mario, Schmelkes, Sylvia, & Díaz-Barriga, Ángel. (2014). La evaluación educativa. Presentación del número especial de Perfiles Educativos 2013. La evaluación en la educación superior. *Perfiles educativos*, 36(145), 190-204. Recuperado en 07 de febrero de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000300012&lng=es&tlng=es.

CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES Y FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN MÉXICO. EL CASO DE LA UNIDAD 241-UPN

José Javier Martínez Ramos

jamusgo@hotmail.com

Yolanda López Contreras

Ylopez64@hotmail.com

Luis Roberto Guevara Martínez

luisrobertoupn241@hotmail.com

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241

RESUMEN

La investigación estuvo encaminada a profundizar en el análisis de la relación que existe entre el proyecto académico-político de la Universidad Pedagógica Nacional, - institución formadora de docentes- y la forma en que el docente de la Unidad 241 lo percibe y le da sentido; poner de manifiesto la tensión que se establece entre el discurso crítico y la práctica neoliberal de los docentes de la Unidad 241- UPN, y a través de la narrativa-biográfica, conocer en qué medida la adopción de nuevas propuestas o modelos pedagógicos diametralmente opuestos a los que dieron

origen a la UPN, colocan en situación de crisis la identidad del personal docente. Entonces, el problema de investigación se articula desde dos ejes de análisis: uno que parte de la necesidad de conocer quiénes son los docentes que laboran en la Unidad 241-UPN desde su contexto y el otro encaminado a descifrar la identidad que se ha construido en torno al quehacer académico de la Unidad 241 de UPN.

PALABRAS CLAVE: Proyecto académico, docente, identidad, percepción.

INTRODUCCIÓN

En el diseño del proyecto se parte de la idea de que los docentes no han asumido el proyecto académico como eje rector de su práctica, es decir, hay un divorcio entre el discurso curricular -como concreción del proyecto- y su práctica docente. Incluso se podría decir que

el docente por omisión, consciente o inconsciente, “conspira” contra la ejecución del currículum prescrito, en un proceso donde el estudiante se ve atrapado. Se considera que existe algo similar a lo que menciona Anzaldúa (2004) en el sentido de que “Es frecuente ver maestros que manejan programas, materiales y discursos de orientación piagetiana o constructivista, pero mantienen una enseñanza tradicional donde continúan fomentando la dependencia y sumisión de los estudiantes” (p. 132).

A lo anterior han contribuido los cambios curriculares propuestos por los organismos internacionales que, al ser introducidos en programas académicos diseñados bajo el modelo de competencias, desvirtúan la orientación teórico-política del proyecto académico original de UPN y al parecer, -sin tener evidencia empírica alguna-, los docentes no han medido el alcance y el impacto que estos cambios de enfoque tienen en su práctica.

Por otra parte, la introducción de estos nuevos modelos ha creado un clima de anarquía e hibridación en la ejecución del currículum, al propiciar que no exista compromiso real con alguna de las propuestas curriculares y la simulación sea un elemento que está siempre presente en la labor docente. Es decir, se enseñan contenidos sustentados en un discurso crítico, pero desde programas diseñados a partir del modelo de competencias.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

En tal sentido, el problema se puede plantear de la siguiente manera: Existe una relación de contrarios entre el proyecto académico-político que propone la Universidad Pedagógica Nacional y la forma en que el docente lo percibe y lleva a la práctica. Por otro lado, el supuesto que da sustento a la investigación, sostiene que existe una relación de unidad y lucha de contrarios en la ejecución del currículum; el docente de la Unidad 241- UPN no cree en lo que enseña, los contenidos de las antologías son solo eso, contenidos que se deben vaciar en la cabeza del estudiante, sin la más mínima intención de que estos puedan ser aplicados en su práctica, o en el mejor de los casos son desvirtuados para que resulten cómodos y no causen alteraciones a la institución ni sobresaltos a la burocracia.

En todo caso, el presente trabajo pretende dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Cómo perciben los docentes de la Unidad 241- UPN el planteamiento teórico e ideológico del currículum en su quehacer académico? ¿Cuál es la tensión que se genera a medida que los docentes se van apropiando de los cambios curriculares y modelos pedagógicos impuestos desde un modelo neoliberal? ¿En qué medida la adopción de nuevas propuestas o modelos pedagógicos pone en crisis la identidad del docente de UPN?

MARCO TEÓRICO

Sobre el concepto de percepción, de Luz Vargas Melgarejo, se puede construir una teoría que haga posible el análisis de la narrativa docente. En este sentido, desde la perspectiva antropológica la percepción se entiende como: el pensamiento simbólico que se conforma a partir de estructuras culturales, ideológicas, sociales e históricas que están presentes en la forma en que se los sujetos se apropian de su entorno. De tal manera que la percepción depende de la forma en que los sujetos ordenan, clasifican y elaboran todo un sistema de categorías, que les sirven como referente para interpretar los estímulos que percibe. (Vargas, 1994)

Según la teoría clásica (Rivera, et.al. 2000), apuntan que en teoría clásica de Neisser, la percepción se define como un proceso activo-constructivo en el que quien percibe, antes de procesar la nueva información en su conciencia, y echando mano a información preexistente, “construye un esquema informativo anticipatorio, que le permite contrastar el estímulo y aceptarlo o rechazarlo según se adecue o no a lo propuesto por el esquema”. Siguiendo a los autores citados, la psicología moderna, define la percepción “como un conjunto de procesos y actividades relacionadas con la estimulación que alcanza a los sentidos, mediante los cuales obtenemos información respecto al hábitat, las acciones que efectuamos en él y nuestros propios estados internos” (p. 69).

Vargas (1994) explica que en el proceso de construcción de las percepciones juega un papel muy importante el contexto físico, cultural e ideológico donde se desarrolla el sujeto, pero también el aprendizaje social, donde el papel de los modelos ideológicos resulta ser la base para la construcción de elementos interpretativos.

El concepto de Identidad, se incorpora a las herramientas teóricas como un elemento necesario para el análisis del dato, razón por la cual, para efectos de este trabajo, se retoma la definición que Gilberto Giménez, quien afirma:

la identidad es el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos), a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente construido. (Giménez 2002)

Esta definición, además de que permite ubicar la identidad profesional del docente como producto de un proceso de construcción individual y colectiva, también es clara a no dejar dudas respecto a la relación de correspondencia que existe entre cultura e identidad. Asume la práctica social como el campo donde se crean determinadas formas culturales que se van interiorizando y que, a final de cuentas, coadyuvan a conformar la identidad de los actores sociales.

Queda claro que la adopción del concepto identidad para integrar el marco teórico, se fundamenta en la relación dialéctica que se establece entre el individuo y la sociedad. Es decir, la esencia del hombre no se debe buscar como producto de una determinación interior, sino en su relación con el mundo exterior, en el contacto con la vida social, y en el intercambio que mantiene con la naturaleza. Todo lo anterior, por consecuencia, da pauta para introducir la pertenencia social como un factor determinante en la definición de la identidad individual.

ENFOQUE METODOLOGÍA

El trabajo de investigación se realizó desde una perspectiva cualitativa-interpretativa, por considerar que proporciona las herramientas necesarias para la construcción del dato y su posterior análisis. Lincon y Guba, (1985), hablan de “realidades objetivas, percibidas y construidas”; señalan además que la realidad percibida supone la existencia de un realismo de carácter perceptual, que admite la existencia de una realidad objetiva, pero de la cual solo se puede conocer una parte, no se puede elaborar un retrato completo de la realidad.

Como estrategia para la recogida de datos empíricos, se eligió un método de investigación de corte biográfico-narrativo a la manera de Bolívar, Domingo y Fernández, (2001), quienes la definen como cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal. En este caso utilizo la entrevista biográfica.

La entrevista biográfica de la experiencia docente, resulta relevante para conocer las percepciones construidas por los docentes: desde el ingreso a la institución, en relación al papel social que juega como docente, y de manera institucional, por su participación en la Unidad 241-UPN, entendida como proyecto académico-político, presupone un ejercicio de memoria y reflexión sobre episodios que forman parte de la vida del docente entrevistado, lo cual posibilita profundizar en aspectos relevantes para el investigador.

Se decidió solicitar la entrevista autobiográfica a seis docentes con base en características que se consideraron definitorias: un docente de tiempo completo, con más de 20 años de servicio, de extracción universitaria, ex seminarista y ex director de la Unidad; un docente de tiempo completo, con 15 años trabajando para la institución, con carrera universitaria, que realizó estudios de posgrado en la propia Unidad y con experiencia docente en otras universidades; un docente de medio tiempo, de extracción universitaria, estudios de posgrado en el extranjero y que comparte la docencia con la UASLP; un docente de asignatura, de extracción universitaria, con 25 años de antigüedad en la institución Un docente de asignatura, de origen normalista, con estudios de posgrado en la Unidad y cinco años en la institución, que ejerce como maestro de educación básica. Por último, un docente de origen normalista, pero formado en el posgrado de la Unidad, con cinco años en la institución. Todos ellos con nombramiento de base dictaminados.

RESULTADOS

Del conservadurismo normalista al liberalismo universitario

Uno de los elementos que conforman la identidad de los docentes en la Unidad es el que se refiere a la institución de procedencia. Mucho se ha hablado del conflicto suscitado con el ingreso de docentes de origen universitario a la “universidad del magisterio”. A la fecha, se sigue concediendo un papel destacado a la formación de origen. Los docentes entrevistados de una o de otra forma no lo pierden de vista.

Aquí tenemos profesores de distintas procedencias académicas, de distintas actividades profesionales, encontraríamos por una parte universitarios y por la otra, normalistas. En cuanto a los normalistas, tenemos que incluso algunos de ellos trabajan en las aulas de educación básica, otros en posiciones de mando como directores o Asesor Técnico Pedagógico. En cuanto a los universitarios su formación es también muy diversa, tenemos, psicólogos, antropólogos, historiadores, entonces digamos que en el campo de la formación universitaria su diversidad le hace al mismo tiempo tener una identidad distinta [...] quizá quienes tienen una mayor identidad por su formación y su acción profesional, sean los normalistas. [ENTREVISTA I-EA-P1]

Más allá de que la mayoría de los docentes de la Unidad son dictaminados, aún persisten diferencias entre los que carecen de “privilegios” -personal de contrato y hora/clase-, y aquellos que son los menos y que gozan de tiempo completo con las más altas categorías, y derecho a una serie de estímulos y prerrogativas de las que no son partícipes el resto del personal (año sabático, estímulo al desempeño, descarga académica para la investigación y difusión). Todo lo cual genera cierto descontento pues en muchos casos es poco lo que este sector aporta en estos rubros.

Existen diferenciaciones, los profesores dictaminados de tiempo completo y medio tiempo con respecto a los profesores dictaminados de horas; son mayores las prestaciones y las prerrogativas de los profesores de tiempo completo en relación a los de horas, quienes ocupan los puestos de decisión son los tiempos completos y medios tiempos, los de horas como que son relegados. ENTREVISTA I-EA-P3]

Existen otras características que podrían ayudar a definir las identidades docentes, como su pertenencia a un grupo de edad. Sin embargo, la cuestión generacional crea tensiones entre los profesores. En la Unidad se pueden distinguir tres grupos de profesores: los mayores de sesenta años, que son una minoría; los de entre cuarenta y sesenta, que integran la mayoría de los docentes y los menores de cuarenta años de reciente ingreso y que constituyen un estrato intermedio. De ello se derivan posturas de corte patrimonialista. Los primeros, que se sienten los herederos legítimos de la idea fundante de UPN, resistentes a todo aquello que vulnere los usos y costumbres que históricamente se han construido; el grupo intermedio, más permeable a los cambios y sin compromiso con el pasado y finalmente, los de nuevo ingreso, a quienes se les acusa de no comprender la dinámica institucional, su

historia, los usos y costumbres que la propia Unidad ha construido y que la hacen diferentes a cualquier otra.

Hay profesores que tienen una identidad por su generación, porque han participado desde su fundación de la Unidad y se sienten como propietarios de ésta y hay profesores que recién contratados que han ingresado a la Unidad y que no se identifican con esta generación, digamos de personas mayores y que este nuevo grupo, de profesionistas académicos menores de cuarenta años están formando una nueva identidad un nuevo grupo. [ENTREVISTA I-EA-P5]

En la composición de la planta docente encontramos otro elemento que aporta al conocimiento de su identidad. Si se hacen grupos atendiendo su formación inicial, encontramos que en la Unidad predominan los maestros con estudios de Licenciatura en Educación Básica, seguidos por los egresados de la Facultad de Psicología de la UASLP. El resto son grupos minoritarios de diferentes carreras universitarias. Lo anterior marca una diferencia radical en cuanto a formas de pensar y actitudes de carácter más conservador, en el caso de los normalistas. En San Luis Potosí, a diferencia de otros estados de la república no existe una tradición de lucha magisterial,

Los profesores normalistas que trabajan en UPN, provienen de una institución que data del siglo XIX, y se ha cuestionado mucho la manera en que se da la formación de licenciado en Educación Normal, en esa institución, casi todos son muy conservadores, muy disciplinados al régimen, casi todos desean o aspiran a escalar socialmente en las condiciones en que se produce la economía capitalista y las formas de control político y social. [ENTREVISTA I-EA-P6]

Una de estas diferencias se manifiesta en la formación del normalista, sustentada en la lógica de una profesión de Estado, la mayoría de ellos a diferencia de las profesiones liberales, son personas que se forman en estrecha relación con el aparato estatal y el corporativismo sindical. Esta circunstancia determina en gran medida o en última instancia su forma de interpretar los fenómenos sociales y su relación en el ámbito laboral.

En la normal todos se forman pensando en que el estado los va a contratar, así se ha dado esa relación, entre el estado y los educadores que contrata, entonces cuando van pasando por la normal creen que la disciplina y el sometimiento es la manera de estar frente al estado y el poder es una manera de sobrevivir, y entonces reproducen esta forma de disciplina y este sometimiento en sí mismos y sobre los demás. [ENTREVISTA I-EA-P8]

Por su parte, los profesores universitarios van adquiriendo sus conocimientos en escuelas de la UASLP que también es conservadora. Sin embargo, por su carácter de universidad, se dan ciertos ambientes de libertad en cuanto a la forma de ser, en la relación con el mundo de la simbolización, en la relación con los demás. Ahí hay, digamos, más liberalidad en cuanto a la relación de las personas con respecto al mundo y la sociedad.

Un universitario es un profesionalista liberal porque se forma en las aulas para poder desempeñarse en su campo de trabajo, en su campo de conocimiento, como pueda hacerlo, sin tener en su mapa de referencia la idea de que va a ser contratado por el Estado, ese profesor tiene que formarse a sí mismo como un intelectual autodidacta. [ENTREVISTA I-EA-P7]

Del servidor público al profesional de la educación

La identidad parte de la caracterización, pero también de su pertenencia a una institución y de la cotidianidad de ésta; y, por lo tanto, del carácter habitual de su manera de ser y actuar. Sin embargo, en esa cotidianidad se ven reflejados intereses individuales como elemento predominante, la no pertenencia, el no sentirse parte importante de la institución, y el abandono del trabajo colaborativo.

Yo veo una realidad que tiene que ver con el cumplir con un trabajo y estar aquí porque se tiene la necesidad, y su dedicación se circunscribe preponderantemente a una de las funciones, que es la docencia, misma que no ha sido integrada de manera plena colaborativa, de tal forma que esa identidad que deriva de sus actos, de su quehacer, de su disposición por estar activo y actuante en esta institución, poco se refleja en el trabajo grupal y se queda como actividades individualizadas y aisladas de los desempeños docentes. [ENTREVISTA I-AA-P1]

Es evidente que esto tiene que ver con el actuar, con su manera de ser, con un trabajo, con las intenciones, con la percepción del lugar donde se está, con el espacio y el tiempo, con el sentido de comunidad. El ponerse una etiqueta de asalariado, constriñe su actuar al cumplimiento de un horario, y se limita a estar y hacer solo aquello que lo justifique.

Nuestra identidad es de ser trabajadores escolares y no sé hasta qué grado esté dentro del imaginario, de la concepción de sí mismo, el considerarse como un profesionalista autónomo, como un servidor público y como un profesional de la educación que es capaz de ahondar en el conocimiento de su área, de su disciplina y hacer propuestas críticas en el ámbito de su desempeño. [ENTREVISTA I-AA-P4]

Como se ha venido sosteniendo a lo largo de este trabajo, la identidad de los profesores tiene que ver con una serie de factores externos, que tienen su base en la clase o sector social al que se pertenece, aunado a otros elementos sociales y culturales. Sin embargo, el trabajo en una institución educativa que implique el ejercicio de la docencia, y por consiguiente la pertenencia a un programa académico, exige formación continua, pues su saber docente debe estar siempre actualizado y plantea la necesidad de poseer un conocimiento en constante movimiento, dinámico, creativo, diverso y propositivo.

Del discurso crítico a la práctica neoliberal

La identidad del docente es vista también en función de los diferentes tipos de docencia, en este campo se perciben dos corrientes importantes: Una que se encuadra dentro de un enfoque de carácter social, crítico, humanista, que se identifica con los docentes de un

perfil que se remonta al origen de la Unidad, que miran o miraron con simpatía las corrientes ideológicas de izquierda, y los de nuevo ingreso más identificados con las ideas tecnócratas, muy abiertos a las nuevas tecnologías, amantes de la evaluación para solo dar cabida a “los mejores” y una forma de expulsar a los “no aptos”, y dispuestos a la certificación de programas como prueba indiscutible de la calidad.

La Unidad está inmersa en un proceso de transición; nuevos programas académicos, personal de reciente incorporación y cambios profundos en el perfil de ingreso para estudiantes y docentes, ha trastocado la idea que se tenía de la Universidad; nuevas corrientes y nuevas visiones del mundo están generando una reestructuración ideológica de la Unidad. La misma incertidumbre por el futuro de la Universidad inmersa en un contexto resbaladizo, cambiante, enfrentado a procesos políticos que tienden hacia la polarización de posturas en los grupos de poder, hacen su tarea en cuanto a la identidad de los académicos que laboran en la Unidad.

Siento que la identidad en un aspecto sociocultural estaba orientada mucho por en personas cultivadas en una tradición un tanto crítica, un tanto pensamiento de izquierda, un tanto esa reflexión y ese análisis de la búsqueda de la transformación, como que siguiendo mucho esa orientación del lema de UPN, “Educar para Transformar” y siento que eso ya es más diverso, ahorita ya hay gente un poquito más con un enfoque institucional, hay personas con un enfoque más académico pero con un punto de vista distinto al que tenían los muchos de maestros que son de la base de UPN. [ENTREVISTA I-VL-P2]

Y en cuanto a una identidad pedagógica con un sentido más académico de investigación, empata un poco más en la idea que ha permeado incluso al personal de nuevo ingreso. El trabajo de investigación que se ha impulsado a últimas fechas es considerado como un factor que puede dotar de un sentido de identidad a los docentes de la Unidad. La conformación de equipos con vistas a la integración de cuerpos académicos para hacer investigación, puede ser el vínculo que de cohesión a los nuevos docentes más interesados en incursionar en este campo.

El trabajo investigativo a partir del sentido de reflexión y transformación de la práctica educativa es algo que ya está muy consolidado en la UPN, y creo que en esto sí muchos empatamos, en esta idea de los procesos dialécticos, en esta búsqueda de la negociación de significados y del sentido de la realidad, o de las manifestaciones de la realidad educativa, creo que ahí sí estamos como que al parejo; pero en el aspecto más de carácter sociocultural veo mucha dispersión y eso hace que no tengamos una construcción identitaria unificada. [ENTREVISTA I-VL-P3]

La inclusión de programas académicos en la oferta educativa de la Unidad, con orientaciones pedagógicas centradas en modelos educativos que se identifican con las propuestas de corte neoliberal, propuestas por organismos internacionales, al parecer tienen un impacto importante en la construcción o deconstrucción de la identidad del docente de la

Unidad. Lo anterior, tiene que ver con aquellos que aún hoy, tienen una identidad para algunos anquilosada, en el sentido de ver al maestro como sujeto emancipado, libre de dogmas, lo que se considera no corresponde a los nuevos programas que están orientados por nuevos paradigmas.

CONCLUSIONES

El dilema del docente de UPN

Del análisis a las entrevistas realizadas, se pueden aventurar una serie de afirmaciones que de alguna manera la percepción de los docentes en cuanto a su quehacer y definen la identidad que se ha construido en el transcurso de una historia permeada por los cambios en las políticas educativas y modelos pedagógicos.

El docente de la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional se encuentra en un dilema. Por un lado, optar por el paradigma neoliberal que dicta una serie de características con las que debe contar el docente del siglo XXI, donde la calidad es vista como eficiencia, eficacia, productividad, donde la adquisición de saberes se da desde una visión de consumo, individualista, bajo una visión reducida, fragmentada y mitificada de la realidad (López, 2007), donde la trivialidad en las relaciones sociales a fin de cuentas está marcada por la hipocresía y el egoísmo.

Y por el otro, la apuesta por un pensamiento crítico, antiautoritario, que se finca sobre el principio de la horizontalidad entre educadores y educandos, que se pronuncia en contra de toda relación de dominación y que plantea la coeducación como una forma de lograr la concienciación de los educandos. La educación entonces se constituye en un motor de apoyo a las utopías propuestas inicialmente por los movimientos alternativos o contestatarios frente a los agentes de la ideología dominante; es decir, se identifica más con los enfoques educativos progresistas que luchan contra los proyectos educativos hegemónicos y dominantes.

Este corte, que en ningún momento es novedoso, determina a su vez dos discursos antagónicos sobre el mundo, la sociedad y la naturaleza: Uno de ellos tiene su concreción en el discurso de los fundadores de la Unidad, más dados al enfoque crítico; y la adopción de posturas radicales, al menos en el discurso académico. En el otro, está la postura de los jóvenes de reciente ingreso, principalmente universitarios, con un discurso eficientista y evaluador, que pone en entredicho la calidad educativa de la Unidad, pero que, en su pragmatismo, buscan aprovechar cualquier posibilidad de sacar provecho de su condición docente.

El problema no es reciente. Su carácter histórico fue abordado con anterioridad por Aurora Elizondo (2000). Quien sostiene que con la creación de UPN, se esperaba una síntesis

entre los dos saberes, la generación de una nueva cultura académica dentro del sector magisterial. El proceso de síntesis se refiere a la transmisión de la cultura universitaria a la cultura magisterial, donde el discurso universitario puede mantenerse al margen del discurso magisterial, pero lleva en sus entrañas la formación de una nueva identidad que tiene que ver con una comprensión transdisciplinar de lo educativo, desde donde se organizan los procesos de transmisión, producción y recreación del conocimiento.

En la narrativa de los docentes entrevistados se confirman algunos de los supuestos básicos de este trabajo. Es decir, los docentes de la Unidad 241 de UPN presentan profundas diferencias, no sólo en las valoraciones, actitudes y expectativas, sino también y fundamentalmente en el lugar que ocupan en la estructura social. Las desigualdades que se observan tienen su origen en la historia propia de la Universidad y en cierta medida reproducen y son reflejo de las desigualdades que se presentan en la sociedad.

La heterogeneidad que se advierte al tratar de identificar los rasgos que pudieran ser elementos constitutivos de la identidad del docente de la Unidad 241 de UPN, tiene que ver también con la manera en que se ve el mundo social y la educación en particular. Pasaron los tiempos en que la educación jugaba un papel decisivo en la búsqueda de la unidad nacional. La visión posmoderna niega toda posibilidad de encontrar un discurso unificador permanente.

Entonces lo que se tiene en la Universidad no es en sí una identidad, sino identidades emergentes, y esas identidades emergen en el momento que exista un elemento que les de cohesión, puede ser la lucha por cambiar o imponer director, la creación de un nuevo programa académico, incluso un movimiento por demandas laborales concretas e inmediatas. Es decir, una identidad que emerge en el momento en que hay algo en común que unifica a los grupos y les permite acciones concretas que duran mientras se resuelve la situación.

Es indudable que se tienen rasgos afines sobre el quehacer de la universidad, pero existe carencia de una visión común de la realidad. La identificación o preocupación por los problemas sociales no representa un factor de cohesión. Lo que pudiera ser un elemento que nos diera una identidad propia, se queda en el discurso, en mero "activismo académico". En este sentido, se tiene que señalar que en una de las entrevistas se dice que los docentes no son profesionales liberales en el sentido clásico de la expresión ni son propietarios de los medios que utilizan para desarrollar su trabajo, sino que generan una relación de dependencia con el Estado, lo que trae como consecuencia la idea de obediencia ciega a él, pues lo identifican con el gobierno que les paga.

REFERENCIAS

Anzaldúa, R. (2004). La docencia frente al espejo: imaginario, transparencia y poder. México DF: UAM-X, CSH, Depto. de Educación y Comunicación; 2004.

Ávalos, B. (2006). "El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua". Tenti, E. (Comp.). El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bolívar, A., Segovia, J. & Fernández, M. (2001). La investigación biográfico- narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla, S. A.

Carrizales, C. ("La Universidad como Medio para la Manipulación del Magisterio" En: Crisis en la Formación de Educadores. Universidad Autónoma de Querétaro, México.

Elizondo, A. (2000). La Universidad Pedagógica Nacional, ¿un nuevo discurso magisterial?, Colección Educación, núm. 11. México: UPN.

López, Y. (2007). La Universidad Pedagógica Nacional, Una imagen mitificada donde el relato actuado se hace creíble. México: UPN-Ajusco

Rivera, J., Arellano, R. & Molero, V. (2000). Conducta del consumidor, estrategias y tácticas aplicadas al marketing. Madrid: ESIC Editorial.

Páginas electrónicas

Bolívar, A. & Segovia, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual, Fórum Qualitative Social Researach, 7(4). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/fqs/>.

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Giménez, G. Cultura e Identidad. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/historiadelasideas/pdf/cultura%20E%20identidades%20Gilberto%20Gimenez.doc>.

Vargas, L. (S/F). "Sobre el concepto de percepción", Alteridades, vol. 4, núm. 8, 1994, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>.

FORMACIÓN DE EDUCADORES FÍSICOS Y CREENCIAS SOBRE LA ESCUELA

Francisco Javier Saucedo Jonapá

saucedo.jonapa.fj@bine.mx

Alejandro Antonio García de Benito

garciada.lef17@bine.mx

María Fernanda Espinosa Morales

espinosa.morales.mf@bine.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"

RESUMEN

Este documento discute las ideas y creencias que estudiantes de la licenciatura en educación física de una escuela normal ubicada en la ciudad de Puebla, México tienen sobre la escuela pública. El enfoque es cualitativo e interpretativo; aplica una metodología de grupos de discusión (Mena y Méndez 2009) y es ante todo un estudio exploratorio (Hernández, Fernández y Baptista 1998). Los resultados apuntan a que los estudiantes conceptualizan a la escuela como un espacio físico adecuado para el desarrollo integral del individuo, pero solo algunos de ellos ven a la escuela como un espacio de socialización en el que se forman ciudadanos con confianza en sí mismos y socialmente

responsables (UNESCO 2015). Además, se concluye que las capacidades de percepción y respuesta que los estudiantes deberían desarrollar para conocer problemas y responder a condiciones sociales de alumnos según el plan de estudios (SEP 2002, pág. 51, 52), están limitadas por las creencias que tienen sobre la escuela pública. Si bien estos estudiantes normalistas consideran a la educación física como una oportunidad para transformar la vida de individuos, no vislumbran las relaciones y negociaciones que hay entre escuela y comunidad (Achilli 2009).

PALABRAS CLAVE: Escuela pública, educación física, normalismo, formación docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Esta investigación surgió con el interés de conocer y comprender las ideas que los estudiantes de la licenciatura en educación física del Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla" tienen sobre la escuela. El estudio explora las ideas y creencias que estos normalistas poseen sobre la escuela pública; entendiendo que -en

principio- la escuela es ante todo un espacio físico en el que estos ejercerán como docentes de educación física. El interés en explorar las diversas concepciones que sobre la escuela tienen estos estudiantes surge como una necesidad de evaluar el cumplimiento del perfil de egreso del Plan de Estudios 2002 de la Licenciatura en Educación Física de la SEP. En concreto, valorar las capacidades de percepción y respuesta a las condiciones sociales de alumnos y del entorno de la escuela enunciadas como rasgos de perfil de egreso (SEP 2002, p. 52).

Una de las principales problemáticas de la licenciatura en educación física del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, de ahora en adelante LEF-BINE, es que un porcentaje considerable de estudiantes de últimos semestres no reconocen los problemas que enfrenta la comunidad en la que realizaron sus prácticas educativas reales. En consecuencia, no tienden a promover la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela a pesar de que llegan a mantener contacto con padres de familia. La comprensión del vínculo escuela-comunidad es un rasgo del perfil de egreso señalado por el plan de estudios bajo el rubro de Capacidad de Percepción y Respuesta a las Condiciones Sociales de sus Alumnos y del Entorno de la Escuela (SEP 2002, pág. 52). Por otro lado, los estudiantes muestran agrado e interés por ámbitos morales y socioemocionales de la educación física. De manera que se distingue una paradoja entre una tendencia hacia enfoque educativo moral pero que no necesariamente repercute en la solidaridad y apoyo entre escuela y comunidad. En consecuencia, una pregunta necesaria gira en torno a cómo es posible que los normalistas reconocen como propósito de la educación física el fomento de ámbitos morales y socioemocionales, pero no vislumbran que estos aprendizajes se practican y tienen efectos en la escuela y en la comunidad.

La premisa de la cual partimos es que antes de reconocer a la comunidad como un actor crucial en el ámbito educativo, los estudiantes conceptualizan a la escuela como un espacio en el que solo se desenvolverán como educadores físicos y no como una institución de mayor complejidad en la que finalmente se desarrollan las enseñanzas y los aprendizajes. Formar ciudadanos con confianza en sí mismos y socialmente responsables precisa no sólo de un enfoque educativo moral sino del reconocimiento del vínculo escuela-comunidad que posibilitaría pensar a la escuela como un agente de transformación social.

MARCO TEÓRICO

En su recorrido histórico como disciplina pedagógica, la educación física ha experimentado transformaciones no sólo en su práctica sino en sus constructos teóricos y/o paradigmáticos, es decir, en los presupuestos teóricos, filosóficos y epistemológicos sobre los que ha venido constituyéndose. Si bien la constante ha sido la dicotomía cuerpo-motricidad, las tendencias hacia los enfoques disciplinario-militar, sanitario, deportivo y educativo moral han persistido haciendo más ricos y complejos sus objetivos (Gallo y Urrego

2014; Reyes, Reyes y Reyes 2016; López, Pérez, Manrique y Monjas 2016). Todo ello sin dejar de lado los ámbitos, afectivo emocional y físico de los que ciertos discursos y modelos de enseñanza en marcos de inclusión han promovido como propósito de la educación física.

Dentro de la LEF-BINE, el interés que los estudiantes muestran por estas distintas vertientes de la educación física se refleja en los temas de documentos recepcionales con los cuales obtienen el grado de licenciado. Una de las posturas por las que más optan es lo que Gallo y Urrego (2014) denominan educativa moral. Esto incluye, desde nuestra perspectiva, las temáticas como trabajo en equipo, inclusión, valores, actitudes negativas, equidad de género y conductas agresivas, entre otras; es decir, todas aquellas temáticas que inician en el nivel individual pero que implican el reconocimiento del otro; además, son temáticas que incluyen el ámbito afectivo emocional y que se entiende tendrán un impacto en la sociedad.

En 2015, la UNESCO editó una guía dirigida a responsables políticas con la que pretendió movilizar a interesados y recursos hacia la alfabetización física. Esta guía enuncia un conjunto de argumentos por los cuales es preciso invertir en la educación física y que reúnen los enfoques antes expuestos. A manera de síntesis, estos son los puntos:

- Promueve una actitud positiva hacia la actividad física.
- Fortalece una salud adecuada disminuyendo el sedentarismo.
- Tiene un impacto positivo en el rendimiento académico.
- Mejora la capacidad de atención del niño y su control y procesamiento cognitivo.
- Es una plataforma de inclusión en términos de desafío al estigma y superación de estereotipos.
- Combina la competencia corporal y física con la comunicación y aprendizaje basado en valores.
- Desarrolla actitudes sociales y emocionales como la empatía, la apertura a experiencias, las aptitudes interpersonales/comunicativas y la capacidad de crear redes e interactuar con personas de diferentes entornos y orígenes (UNESCO 2015, pág. 4-14).

Estos objetivos y cualidades conducen a formar ciudadanos con confianza en sí mismos y socialmente responsables (UNESCO 2015, pág. 14). Además, las personas físicamente alfabetizadas no solo poseen seguridad y confianza, sino que “se relacionan bien con los demás demostrando sensibilidad en su comunicación... y tendrán relaciones empáticas” (UNESCO 2015: 24). Ser un ciudadano socialmente responsable está unido al hecho de reconocer al otro. no se es responsable con sociedad si no reconozco al otro. Partimos de que, como disciplina pedagógica, la educación física da forma –incluso desde la conceptualización de la corporeidad- al reconocimiento del otro fundamentalmente dentro de la escuela.

De acuerdo a Elena Achilli (2009, pág. 35, 36), la escuela no es un simple espacio en que se imparte un conocimiento, tampoco es homogéneo puesto que en su interior hay

relaciones y negociaciones; y fuera de ella hay una relación cambiante con la sociedad según el momento histórico. Por otro lado, López Jiménez (2014, pág. 34), en su aportación al texto “Etnografía de la escuela y la interseccionalidad”, define a la escuela como una institución social de reproducción social y cultural que representa un espacio en el que pueden manifestarse situaciones de segregación, asimilación y racismo. La escuela es, de acuerdo a teorías predominantes en sociología, un espacio de reproducción social pero también puede serlo de transformación social, de emancipación (López Jiménez 2014). Los actores principales de ella no están solo sujetos, sino que fungen como agentes para transformar realidades.

Elsie Rockwell arguye que la vida cotidiana en los procesos escolares “abarca una gran diversidad de actividades mediante las cuales los maestros, alumnos y padres le dan existencia a la escuela” (1995, pág. 7). Incluso los procesos escolares entendidos como relaciones y prácticas institucionalizadas ajustadas a los planes y programas e innovaciones pedagógicas son solo un nivel normativo; para Rockwell, es preciso atender a decisiones administrativas, tradiciones históricas y variaciones regionales con las cuales interactúan a diario las exigencias de padres e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de materiales educativos (1995, pág. 10-14). En concreto, la escuela no es un espacio laboral sino un entramado de relaciones al interior que precisan de un reconocimiento del otro del cual irremediabilmente habrá continuidad/reproducción o transformación social.

METODOLOGÍA

El estudio es de tipo exploratorio y en este sentido el objetivo fue reconocer tendencias y relaciones potenciales entre variables para diseñar estudios de mayor alcance (1998, pág. 59). Se trata de un primer acercamiento que “abre caminos” para investigaciones posteriores para explicar problemáticas del proceso de formación docente en la LEF-BINE. Es un estudio de descubrimiento acerca de qué ideas y creencias tienen los estudiantes, es decir, intenta averiguar qué representa la escuela para ellos. Como señalan Hernández, Fernández y Baptista (1998, pág. 59-61), este tipo de estudios exploratorios son de naturaleza poco estructurada y son de utilidad fundamentalmente para algo desconocido. La técnica utilizada fue el grupo de discusión dado que se “ocupa del estudio de lo que piensan, y lo que comparten varios individuos” (Mena y Méndez 2009, pág. 1, 2).

Se realizaron dos grupos de discusión con una muestra total de ocho estudiantes de tercer y quinto semestre de una duración aproximada de cuarenta y cinco minutos cada uno. Cada grupo combinó estudiantes de estos dos semestres, pero los integró respetando su mismo nivel de rendimiento académico. Los criterios para definir estos parámetros se describen en las siguientes tablas:

Tabla 1.

Estudiante	Sexo	Semestre	Rendimiento Académico	Grupo de discusión
A	M	Tercero	Alto	1
B	M	Tercero	Alto	1
C	M	Tercero	Bajo	2
D	M	Tercero	Bajo	2
E	F	Quinto	Alto	1
F	F	Quinto	Alto	1
G	M	Quinto	Bajo	2
H	F	Quinto	Bajo	2

Rendimiento	
Alto	<ul style="list-style-type: none"> - Promedio de ocho puntos cero o mayor. - Disposición para el aprendizaje reflejado en el cumplimiento de actividades escolares y extracurriculares. - Alumnos regulares. Materias o cursos totalmente acreditados.
Bajo	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnos no regulares. Materias o cursos no acreditados. - Poco interés en el aprendizaje reflejado en el nivel de asistencia escolar y en la realización de actividades dentro del aula.

Fuente. Elaboración propia.

Sin duda, un factor decisivo en la selección de los estudiantes del grupo de discusión fue contar con perfiles de alto y bajo rendimiento académico. Definir los niveles alto y bajo obedeció al énfasis cualitativo e interpretativo que pretende comprender antes que contabilizar situaciones o comportamientos. Además, para integrar los grupos fue fundamental que cada uno de los estudiantes mostrará interés en participar de la discusión. La habilidad para expresar opiniones de manera verbal fue otro criterio de selección puesto que la participación implica compartir reflexiones que tiendan a enriquecer la discusión del grupo. Como se trata de un estudio exploratorio acerca de las ideas sobre la escuela, se recurre a lo que Mena y Méndez (2009, pág. 2-4) señalan respecto a la metodología de grupos de discusión: esta técnica permite que el investigador busque temas emergentes en una muestra que no responde a criterios estadísticos, sino que está regida por la comprensión.

Las temáticas abordadas en los grupos de discusión se centraron no sólo en lo que los estudiantes piensan sobre la escuela y el para qué de ella, sino que se retomaron ideas sobre

qué es la educación física, cuál es la importancia de esta para los niños y adolescentes, y cuál es el papel de la educación física en la educación básica en escuelas públicas.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

En la LEF-BINE los estudiantes han creado un discurso en el que uno de los objetivos primordiales de la educación física como disciplina pedagógica es la formación integral del individuo. En nuestra experiencia, quienes emprendimos este estudio como docentes y alumno, hemos notado que el grueso de la matrícula tiende a localizar el propósito de la educación física dentro de los enfoques de motricidad-corporeidad en conjugación con las temáticas sanitario, deportivo y educativo moral; pero algunos estudiantes resumen esta postura en la expresión “formación integral”. El grupo de discusión 1 mostró esta parte cuando se abordaron los puntos de qué es la educación física y cuáles son las temáticas de interés sobre las que piensan desarrollar el documento recepcional con el cual obtendrán el grado de licenciado. Estas son algunas respuestas

... es una disciplina que se encarga del desarrollo integral

... implica la integración de un todo: cuerpo, mente, lo cognitivo e incluso el alma

... la educación física puede mejorar todas las capacidades y habilidades, incluso mejorar alguna dificultad

La centralidad de la formación integral que argumentan los estudiantes se manifiesta a nivel individual, es decir, se forma integralmente a cada niño con la intención de conducirlo de un estado de atraso o abandono cognitivo, motriz y emocional que le impide socializar a otro que con el tiempo lo formará como seguro de sí y socialmente responsable. Dos estudiantes del grupo 1 lo expresaron así

... tengo la intención de enfocarme en el trabajo del alumno, en su orientación y ubicación espacio-temporal

Me gustaría trabajar mucho en la parte motivacional del alumno... alumnos que les da pena participar, alumnos que les da pena expresar sus ideas.

Al preguntar cuál es el papel de la escuela y si acaso puede esta transformar a la sociedad estas fueron las respuestas del grupo 1

La escuela otorga conocimiento para su educación, para prepararse, para que sea yo creo la mejor versión de sí mismo y se conozca. Yo creo que la escuela da herramientas para que el alumno crezca.

La escuela otorga herramientas para la educación integral.

Sin la escuela no podemos reunir las herramientas suficientes para una vida laboral.

La escuela no es una institución de transformación social porque los valores los traemos desde casa, en la escuela solo es como reforzar.

El grupo de discusión 2 se caracteriza por estar integrado con estudiantes de bajo rendimiento académico. Además, estos estudiantes comparten entre sí el hecho de no tener como objetivo el ser profesores de educación física al concluir la carrera. Esta peculiaridad conduce a prestar atención a sus reflexiones puesto que consideran a la educación física como una disciplina con muchas cualidades al mismo tiempo que su desempeño escolar es deficiente. Empero, su capacidad de comprensión y análisis es equivalente al de estudiantes del grupo 1. Estos estudiantes también observan a la educación física como una disciplina pedagógica que forma al individuo de manera integral

La educación física es una práctica pedagógica que trabaja sobre tres esferas del desarrollo integral: cognitivo, emocional y físico.

... abarca varios ámbitos desde la salud, lo cognitivo y lo motriz y ayuda en el desarrollo integra del niño en su totalidad.

A diferencia del grupo 1, los estudiantes con rendimiento académico bajo consideran a la escuela no solo como un espacio para el desarrollo integral del individuo sino como un momento para la socialización. Es decir, ven otras posibilidades de transformación en la escuela.

La escuela aporta valores... estar abierto a relacionarte con alguien más.

... lo que más refuerza son las habilidades sociales, el cómo se desarrollan y aprenden a convivir con los demás, el trasfondo es trabajar en equipo, ponerte en el lugar del otro.

RESULTADOS

Las ideas y creencias de estudiantes de alto y bajo rendimiento –grupos de discusión 1 y 2- coinciden en que la educación física es una disciplina que forma de manera integral al niño. Ambos ven a la escuela como un espacio para ejercer la educación física; la escuela no tiene ninguna diferencia con la acción pedagógica de la educación física. Pareciera entonces que hay una falta de conexión entre la educación física como herramienta potencializadora de lo social y la escuela como un espacio de transformación del individuo y por tanto de lo social. Es decir, la educación física sí transforma a los individuos, pero la escuela no necesariamente.

Los estudiantes del grupo 2, a diferencia del grupo 1, observan a la escuela con una mirada diferente. Para ellos, la escuela es un espacio para la socialización y para la posible transformación social. Este es un dato curioso puesto que los estudiantes del grupo 2 tienen un rendimiento académico bajo. En sus reflexiones explicaron que la educación física les ayudó a superar ciertos problemas afectivo-emocionales que les impedía desenvolverse en la escuela. Esta podría ser una explicación del por qué tienen una idea de la escuela como un agente de cambio.

El perfil de egreso del plan de estudios (SEP 2002, pág. 51, 52) enuncia en los rasgos de a) identidad profesional y ética y b) capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela una conceptualización de la formación docente del educador físico en la que la escuela toma un lugar particular. El plan de estudios señala que al egresar el estudiante de educación física “Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela” y que “Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela” (SEP 2002, pág. 52). Si bien los datos obtenidos son insuficientes para argumentar que los estudiantes no han comprendido la importancia de estos rasgos, se arguye que sus ideas y creencias de la escuela distan de comprender el vínculo escuela-comunidad.

En su carácter de exploratorio, este estudio muestra que los ideas y creencias que los normalistas de tercer y quinto semestre de la LEF-BINE tienen sobre la escuela no vinculan la educación física con la escuela. La idea que predomina es la de que la educación física tiene como propósito la formación integral del individuo. Pero los estudiantes no alcanzan a comprender que un nivel de acción de su disciplina pedagógica actúa en la escuela y en lo social. Un estudio más amplio sobre el perfil de egreso podría ofrecer detalle de hasta qué punto la escuela sólo es un espacio de trabajo para el educador físico y no una “pequeña” sociedad que está vinculada a la comunidad.

CONCLUSIONES

Una posible explicación de porqué los educadores físicos centran su atención en el nivel individual consiste en que su principal herramienta de trabajo es el cuerpo humano. En nuestra cultura la individualidad suele construirse a partir del autoconocimiento del cuerpo y la educación física es una disciplina que abona a este proceso. Sin embargo, sería demasiado simple asumir que la preponderancia de lo individual por encima de lo social es una idea que tiene su punto de partida en la formación profesional, es decir, cuando los estudiantes ingresan a la LEF-BINE. Más bien pensamos en la posibilidad de que se trata de una idea que se ha ido arraigando a lo largo de recorridos escolares y trayectorias de vida específicas. Esta suposición abre nuevas líneas de investigación para ampliar este estudio.

Finalmente, lograr los objetivos que la UNESCO plantea para la educación física con estudiantes de la LEF-BINE probablemente encuentre contradicciones, matices y sobre todo paradojas puesto que mientras se observan pensamientos de que la educación física promueve lo individual y lo social, las creencias sobre la escuela y la misma disciplina pedagógica muestran que esta última promueve fundamentalmente al alumno en terreno individual. El reconocimiento del otro parece quedar en la clase y no va más allá, ni siquiera en el espacio social que representa la escuela.

El estudio es una aproximación a las creencias e ideas sobre la escuela, es preciso una investigación de amor profundidad en la que se valora la participación de actores de la escuela: directivos, docentes, padres de familia y alumnos enmarcado en el contexto sociocultural. Es posible que algunos estudiantes y/o egresados hayan comprendido la conexión escuela-comunidad, pero es necesario registrar y analizar estos casos. La indagación por estos temas no sólo apuntaría a comprender qué es la escuela para el educador físico sino para evaluar quién es el educador físico que tiene ciertas ideas y creencias sobre la escuela. La identidad profesional del educador físico pende de estas miradas al igual que el conocimiento de la educación pública como una garantía de crear ciudadanos seguros de sí mismos y socialmente responsables.

REFERENCIAS

- Achilli, Elena L. (2009), "Investigación Educativa y Escuela Pública: Algunas Perspectivas y Debates", en Cuadernos de Educación año VII, Núm. 7, Córdoba, pp. 29-38.
- Gallo, Luz E. y Urrego, León (2014), "Estado de Conocimiento de la Educación Física en la Investigación Educativa", en Perfiles Educativos, Vol. XXXVII, Núm. 150, ISSUE-UNAM, pp. 143-155.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (1998), "Metodología de la Investigación", Mc Graw Hill, México.
- López Jiménez, P. (2014), "Deconstruyendo y construyendo la escuela como espacio de emancipación" en Etnografía de la escuela y la interseccionalidad", Cucalón Tirado, Pilar (Ed.), Traficantes de Sueños, España.
- López Pastor, V. M., Pérez Brunicardi, D., Manrique Arribas, J., C., y Monjas Aguado, R. (2016), "Los Retos de la Educación Física en el Siglo XXI", en Retos Núm 29, FEADef, pp. 182-187.
- Mena Manrique, A. M. y Méndez Pineda, J. M. (2009), "La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción", en Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 49/3, OEI, pp. 1-7.
- Reyes, A., Reyes, C., y Reyes, A. (2016), "Pensar la educación física", en Diálogos Pedagógicos, Año XIV, Núm. 27, pp. 107-129.
- Rockwell, Elsie (1995), "La escuela cotidiana", FCE, México.
- SEP (2002), "Plan de Estudios 2002. Licenciatura en Educación Física", SEP, México.
- UNESCO (2015), "Educación Física de Calidad. Guía para los responsables políticos", Ediciones UNESCO, París.

LAS HABILIDADES EMOCIONALES Y DESARROLLO PERSONAL EN ESTUDIANTES DE MAETRÍA EN EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL EN SALTILLO, COAHUILA

Rosío Celina González Nava

rosioglz27@hotmail.com

Natalia Verenice Valdés Berlanga

natvb_12@hotmail.com

María Leticia Ramos Aguiñaga

maleticiaagui@yahoo.com.mx

Escuela Normal Regional de Especialización

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo general conocer la relación que existe entre las habilidades emocionales y el desarrollo personal de los estudiantes de maestría en su ambiente profesional. La hipótesis de trabajo refiere que los estudiantes de maestría manejan sus habilidades emocionales.

La metodología seleccionada es de corte cuantitativo, no experimental, para la cual se diseñó un instrumento estructurado en tres ejes y 13 variables complejas: conciencia emocional, autonomía, regulación de emociones, relación con los demás y bienestar.

Lenguaje oral, escrito, saber leer y escuchar además de valores, proyección de metas, manejo de conflictos y relaciones personales.

El instrumento fue aplicado a una muestra representativa de 226 estudiantes del nivel de maestría en el estado de Coahuila que corresponden a seis universidades públicas y privadas y dos escuelas de educación Normal; y se midió a través de 100 variables simples en una escala de medición decimal de razón.

PALABRAS CLAVE: Habilidades emocionales, desarrollo personal y estudiantes de maestría.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El desarrollo de habilidades emocionales es de nuevo uno de los focos de atención del sector educativo en México en los últimos años; se apuesta a que a través de ello los estudiantes incrementen sus capacidades para relacionarse consigo mismos y con los demás lo que impactará notablemente en beneficio del desarrollo personal y social.

Con respecto a dicho planteamiento, se considera indispensable ya que los principales actores para desempeñar tan importante acción como son los docentes cuenten con habilidades emocionales en primer término y reconozcan, identifiquen y controlen sus estados de ánimo, así como sus emociones para posteriormente tener la capacidad de desarrollarlas en sus estudiantes.

La exigencia social en la época actual demanda de seres humanos capaces de actuar ante cualquier situación con plena conciencia de sus emociones, esto es, tener la habilidad de identificarlas para poder regular sus sentimientos en momentos que requieren control y así poder mantener un equilibrio en sus estados de ánimo.

En relación con el planteamiento de la investigación el objetivo general de la investigación se enfoca en analizar la relación que guardan las habilidades emocionales de los estudiantes de maestría en su ambiente profesional con respecto de la inteligencia lingüística y a su desarrollo personal.

Dicho estudio presenta como principal eje de análisis a las habilidades emocionales que los estudiantes de maestría experimentan en su ambiente profesional.

La finalidad de su relación con los demás ejes de análisis se centra en identificar cuáles son los atributos que caracterizan a la muestra en estudio y ofrecer una perspectiva distinta para favorecer el desarrollo profesional de los estudiantes con la implementación de una propuesta de estrategias metodológicas.

MARCO TEÓRICO

En la actualidad no sólo se juzga a las personas por lo más o menos inteligentes que son ni por la formación o experiencia, ni por el nivel económico que tienen sino también por el modo en que se relacionan consigo mismos y con los demás.

Es bien sabido que la calidad de las personas también se refleja en la capacidad que tienen para manejar su vida cotidiana, en cualquier circunstancia a la que se enfrenten podrá ser positiva o negativa, lo que se reconoce en la persona es la forma de salir adelante; es decir, la postura que tome para reaccionar a esos eventos externos.

El hombre a través de la historia ha consolidado eventualmente distintas estrategias que facilitan su bienestar y calidad de vida. Ha encontrado una manera inteligente para

responder a las vicisitudes que se le presentan y que con el paso del tiempo se va acrecentando, porque se ha demostrado que las habilidades emocionales se desarrollan y perfeccionan a lo largo de los años.

Actualmente se utiliza el término de habilidades emocionales como resultado del recorrido histórico que se ha hecho al concepto de inteligencia emocional, que en su momento promovía Goleman; “la inteligencia emocional determina la capacidad potencial de que dispondremos para aprender las habilidades prácticas basadas en uno de los siguientes cinco elementos compositivos: la conciencia de uno mismo, la motivación, el autocontrol, la empatía y la capacidad de relación”.

La necesidad de ahondar en el término surge por el interés de seguir investigando tan importante constructo, como fueron en su momento las aportaciones de Salovey y Mayer (1990), quienes explicaban que la inteligencia emocional es: 1) Conocer las propias emociones, 2) Manejar las emociones, 3) Motivarse a sí mismo, 4) Reconocer las emociones de los demás y 5) Establecer relaciones. Posteriormente (Salovey y Sluyter, 1997: 11), proponían cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol.

Del constructo de inteligencia emocional deriva el desarrollo de competencias emocionales. La competencia es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. En el concepto de competencia se integra el saber, saber hacer y saber ser.

Con el paso del tiempo y el análisis que ha realizado Bisquerra (2000) aporta otra concepción a la ya revisada, la competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Entre las competencias emocionales se pueden distinguir dos grandes bloques: a) capacidades de autorreflexión (inteligencia intrapersonal): identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada; b) habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal): habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal, etc.

En la última década se maneja el constructo de habilidades emocionales para fortalecer desde la educación básica las dimensiones que la conforman y fortalecer en la persona sus áreas de desarrollo. Las dimensiones son tres y se organizan en habilidades generales y específicas.

La primera dimensión es conoce T y la componen la autoconciencia, la autorregulación y la determinación. La segunda es relaciona T, y se ubican la conciencia social y la relación con los demás. La última dimensión es elige T y se refiere a la toma responsable de decisiones. Desde esta perspectiva las habilidades emocionales marcan la diferencia para

que el ser humano desde sus primeras experiencias escolares y sociales pueda conocerse a sí mismo, para posteriormente relacionarse con los demás en un clima de respeto y empatía.

El desarrollo personal, para Arias, et al (2008) hacia el éxito es un factor determinante para la consecución de los objetivos laborales y personales propuestos. Cabe destacar que en gran parte la actitud positiva o negativa que se adopte dependerá para que la persona logre obtener su desarrollo personal satisfactorio.

El Desarrollo Personal, a lo largo del tiempo se ha conocido también como superación personal, crecimiento personal, cambio personal o desarrollo humano, es un proceso de transformación mediante el cual una persona adopta nuevas ideas o formas de pensamiento que le permiten generar nuevos comportamientos y actitudes, que dan como resultado un mejoramiento de su calidad de vida.

Es importante mencionar que el desarrollo personal es un proceso que como tal es inagotable, por las mismas oportunidades que se presentan día con día para continuar superándose como personas, sin embargo, para establecer algunos parámetros en el proceso de los estudiantes de maestría fue necesario contextualizarlos en diferentes rubros enfocados a las metas, los valores personales, el manejo de conflictos, entre otros.

En los estudiantes de maestría, desde este estudio, se analizan también las oportunidades a las que se enfrentan para ir construyendo su desarrollo personal, las actividades diarias, sus sueños, aspiraciones, el trabajo, las relaciones intrapersonales e interpersonales que establecen en su ambiente profesional.

METODOLOGÍA

La metodología seleccionada para la presente investigación es de corte cuantitativo, no experimental; para lo cual se diseñó un instrumento exprofeso organizado en tres ejes los que a su vez se desglosan en 13 variables complejas y 100 variables simples.

Para la presentación de este artículo solo se mostrarán los resultados de la correlación de dos ejes denominados habilidades emocionales y desarrollo personal.

Para la estructuración de las variables se realizó una revisión de la literatura y a partir del análisis se determinó utilizar tres ejes titulados: habilidades emocionales, inteligencia lingüística y desarrollo personal; cada uno organizado en variables complejas y respectivamente en variables simples. Para obtener las variables complejas se realizó una revisión teórica considerando posturas de los principales exponentes relacionados a la temática de investigación.

En el primer eje denominado las habilidades emocionales; fue estructurado en cinco variables complejas llamadas: conciencia, regulación, autonomía, relaciones interpersonales y bienestar. El total de las variables simples que lo conforman son 52 y se estructuraron aproximadamente 10 para cada variable compleja.

En el tercer y último eje, se ubica el desarrollo personal, el cual también surgió de la revisión teórica de autores como fueron Muslow (2008), Martínez (2009), Arias. et al (2008), quienes comparten coincidencias al exponer sus tesis en los siguientes aspectos que fueron elegidos variables complejas; los valores, las metas, el manejo de conflictos y las relaciones personales. Las cuatro variables complejas fueron estructuradas con un total de 30 variables simples.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

La investigación fue aplicada a la población de alumnos del nivel de maestría de instituciones públicas de Educación Normal y en otras instituciones privadas que cuenten con maestrías en educación y educación especial en la ciudad de Saltillo, Coahuila. La Escuela Normal Regional de Especialización tiene sedes en seis ciudades del estado, las cuales son: Saltillo, Parras de la Fuente, Torreón, Monclova, Nueva Rosita y Piedras Negras. Por lo que se tendrá una muestra representativa de dicha población. La otra escuela pública corresponde a la Normal Superior del Estado.

En cuanto a las instituciones públicas y privadas que conforman la población en estudio se encuentran la Universidad Autónoma de del Noreste (UANE), el Instituto Universitario del Centro de México (UCEM), la Universidad la Salle (ULSA), La Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID), La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC).

Los beneficios derivados de dicha investigación, van encaminados encontrar en los resultados las posturas en los estudiantes de maestría, las habilidades emocionales que experimentan en función de su capacidad lingüística y como impactan en su desarrollo personal, además la repercusión que tienen al identificarse para proyectarlo con sus alumnos en la práctica educativa, y de esta forma establecer una correspondencia bidireccional con el Eje de Desarrollo de las habilidades socioemocionales, que establece el Modelo Educativo 2016.

RESULTADOS

Análisis correlacional

Se realizó un análisis correlacional Momento Producto de Pearson entre las variables complejas de habilidades emocionales (conciencia emocional, regulación, autonomía, Relación contigo mismo, y bienestar) y las variables complejas de desarrollo personal valores, proyección de metas, manejo de conflictos (y relaciones personales) con una n =226 sujetos.

Análisis correlacional de regulación emocional y valores

El grado de correlación de Pearson permite afirmar que:

- a. Mantener equilibrio en el estado de ánimo permite el cumplimiento de proyectos
- b. La expresión de emociones con libertad permite el cumplimiento de proyectos
- c. La dificultad de expresiones positivas también ocasiona desgaste para realizar gestiones

Según se observa en la tabla y derivado de la aplicación de las pruebas estadísticas correspondientes, al existir una correlación positiva entre el *equilibrio del estado de ánimo* y *el cumplimiento de los proyectos también permite que se cumplan cuando los estudiantes se expresan con libertad*.

Lo anterior explica que cuando los estudiantes tienen un *equilibrio en sus estados de ánimo* y *se pueden expresar libremente* esto hace que en su vida profesional puedan cumplir con todos sus proyectos.

Tabla 1. Análisis correlacional de regulación emocional y valores.

VARIABLES CORRELACIONADAS	Coeficiente de Pearson	Sig.
tranquilizarme //Cumpro proyectos.	.238**	.000
Reprimo sentimientos // Desgaste gestiones.	.310**	.000
Estrés // fuerza de voluntad	.239**	.000
Mediador // Cumpro proyectos.	.266**	.000
Equilibrio // personas positivas.	.305**	.000
Equilibrio // Cumpro proyectos.	.353**	.000
Equilibrio // Líder.	.264**	.000
Expreso emociones // Personas positivas.	.255**	.000
Expreso emociones // Cumpro proyectos.	.327**	.000
Expreso emociones // Autoestima es alta.	.246**	.000
Dificultad expresar // fuerza de voluntad.	.303**	.000
Dificultad expresar // Desgaste gestiones.	.339**	.000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (unilateral).

Análisis correlacional de regulación emocional y relaciones personales

El grado de correlación de Pearson permite afirmar que:

- a. La Expresión de emociones con libertad permite facilidad para las relaciones interpersonales
- b. La Expresión de emociones con libertad facilita las relaciones para la convivencia.

En la siguiente tabla se observa que existe una correlación positiva entre la expresión de emociones con libertad y la facilidad para las relaciones interpersonales. Además, que permite la facilidad para la convivencia.

Lo anterior explica que los estudiantes que tienen mayor facilidad para la expresión de sus emociones tendrán más facilidad para convivir y relacionarse con los demás.

Tabla 2. Análisis de correlación de regulación emocional y relaciones personales.

VARIABLES DE CORRELACIÓN	COEFICIENTE DE PEARSON	SIG.
Tranquilizarme // Convivencia.	.293**	.000
Reprimo sentimientos// Dificultad compartir	.318**	.000
Equilibrio ánimo // Relaciones interpersonales.	.303**	.000
Equilibrio ánimo // Convivencia.	.303**	.000
Expreso emociones // Relaciones interpersonales.	.447**	.000
Expreso emociones // Convivencia.	.351**	.000
Dificultad expresar // Dificultad compartir	.307**	.000

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (unilateral).

Análisis correlacional de regulación emocional y proyección de metas

El grado de correlación de Pearson permite afirmar que:

- a. La capacidad de determinación favorece la tolerancia a la frustración
- b. La dificultad en los planes a futuro provoca la reacción con agresión
- c. La responsabilidad favorece la mediación

Se observa en la tabla que existe una correlación positiva entre la *capacidad de determinación y la tolerancia a la frustración, que existe dificultad para la realización de los planes a futuro y se da la reacción con agresión ante causas injustas*, además que la responsabilidad se da en la medida de la mediación.

Lo que indica que los estudiantes que tiene mayor *capacidad de determinación* son los que más tienen *tolerancia a la frustración*, que si presentan *dificultades en sus planes a futuro* reaccionan con agresión y que ser responsables favorece la capacidad de mediación.

Tabla 3. Análisis correlacional de regulación emocional y proyección de metas.

VARIABLES DE CORRELACIÓN	COEFICIENTE DE PEARSON	SIG.
Responsable // Mediador	.248**	.000
Determinación // Tolerancia	.280**	.000
Planes a futuro// agresión	.268**	.000

* La correlación es significativa al nivel 0,01 (unilateral).

Análisis correlacional de regulación emocional y manejo de conflictos

El grado de correlación de Pearson permite afirmar que:

- El equilibrio en los estados de ánimo permite el equilibrio ante las adversidades
- Tener tolerancia a la frustración favorece el equilibrio ante las adversidades
- Expresar emociones con libertad favorece el equilibrio ante las adversidades

Se puede observar que existe una correlación positiva del *equilibrio ante las adversidades con los estados de ánimo, la tolerancia a la frustración y la expresión de emociones con libertad*. Lo que indica que los estudiantes tienen mayor *capacidad de determinación son los que más tienen tolerancia a la frustración*, que si presentan *dificultades en sus planes a futuro reaccionan con agresión* y que ser responsables favorece la capacidad de mediación.

Tabla 4. Análisis correlacional de regulación emocional y manejo de conflictos.

VARIABLES DE CORRELACIÓN	COEFICIENTE DE PEARSON	SIG.
Tranquilizarme // Equilibrio.	.330**	.000
Estrés // Dificultad sobreponerme.	.287**	.000
Mediador // Equilibrio.	.298**	.000
Agresión /Dificultad sobreponerme.	.283**	.000
Equilibrio ánimo// Equilibrio.	.435**	.000
Difícil expresar // Dificultad sobreponerme	.300**	.000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (unilateral).

CONCLUSIONES

Las habilidades emocionales de los estudiantes de maestría reflejan aspectos relacionados con características que los identifican en ambientes escolares como son la empatía, el reconocimiento de sus emociones, son capaces de nombrar sus logros profesionales, identificar el estado de ánimo en los demás y experimentar sentimientos negativos. Además de ser capaces de reconocer sus errores para tener una expresión con

mayor libertad, mantener equilibrio en sus estados de ánimo, en el caso de conflictos con los demás tratan de evitarlos y se muestran como mediadores en determinadas situaciones de enojo.

Con respecto a la imagen, la reflejan en forma positiva y actúan de acuerdo con sus valores, pueden asumir las consecuencias de sus actos además de ser respetuosos ante la opinión de otros. Muestran agradecimiento y su comportamiento se mantiene en equilibrio en contextos escolares. Se identifican como personas persistentes que disfrutan enfrentar riesgos, negociar y cumplir sus expectativas.

Con respecto a la regulación emocional, es importante destacar que al establecer una comparación respecto al género, los hombres poseen indicadores más altos que las mujeres porque logran mantener equilibrio emocional, son más tolerantes, son mediadores y evitan dificultades en sus relaciones personales; el hecho de tener diferencias permite que las mujeres logren establecer más su autonomía emocional al mostrarse con mayores habilidades sociales y de solidaridad además de ser más comprometidas y responsables que los hombres, sin embargo, los hombres sobresalen al mostrar mayores habilidades para la mediación, para explicar con argumentos y mantenerse ecuanimes ante situaciones de conflicto.

Por último, en el Desarrollo Personal se concluye que los estudiantes de maestría destacan principalmente en la responsabilidad, perseverancia y compromiso, manifiestan sus valores al rodearse de personas positivas que los impulsan a ser mejores para terminar con los proyectos que se proponen. Se destacan en tener una autoestima alta ante los demás por lo que se refleja en sus actuar al reconocerse como líderes.

Actualmente los jóvenes pueden tolerar las diferencias en otras personas, tienen gran capacidad para negociar y mantener el equilibrio ante los problemas. Tienen mucha capacidad para establecer relaciones interpersonales lo que les facilita la convivencia con los demás.

REFERENCIAS

Acero. J (2009) Emoción como exploración

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=409534416007>

Acosta, Rojas y Medina. (s.f.). Obtenido de <http://www.monografias.com/trabajos91/inteligencia-verbal-linguistica/inteligencia-verbal-linguistica2.shtml#inteligena#ixzz4uewsSEu0>

Arias M. L. Portilla. L. M. Villa (2008) El desarrollo personal en el proceso de crecimiento individual

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84920454022>

Bisquerra. R (2003) EDUCACIÓN EMOCIONAL Y COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA VIDA

Revista de Investigación Educativa, 2003, Vol. 21, n.º 1, págs. 7-43

Bruning. R, Schraw. G, Norby. M (2012) Psicología cognitiva y de la instrucción. Pearson Educación, S.A.: España

Coca. J. R.; Pintos J. L. (2009) La confianza como sendero entre lo personal y lo social.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65213214012>

Goleman. D (1998) La práctica de la inteligencia emocional. Ed. Kairos: España

Fadiman, J.; Frager, R. (1979) Teorías de la Personalidad: Carl Rogers. Editorial Harla, Harper And R.O.W. Latinoamericana, 1979.

Gaibor y Olmedo. (2011). Obtenido de <http://www.dspace.ueb.edu.ec/bitstream/123456789/835/1/TESIS.pdf>

García C. B. (2009) Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales Un enfoque de enseñanza basado en proyectos. México; Editorial Manual Moderno

Hernández. S, Fernández. C y Baptista. L (2014) Metodología de la investigación. Mc Graw Hill:

Martínez M.M.I (2009) Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30511379006>

Molina. N (2002) Inteligencia racional versus inteligencia emocional:

implicaciones para la educación integral.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111334005>

Morales. D.J (2007) Psicología social, Mac Graw Hill, Madrid

Mulsow. G (2008) Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo personal.

Ojeda. E; Delgado. C; Ascanio. A; Pérez. M. E. (2011) “Emociones: su impacto en la modificación de concepciones de docentes en formación en educación integral del Instituto Pedagógico de Caracas”.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140389007>

Ramírez. H (2012) La madurez personal en el desarrollo profesional del docente.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124665003>

Riso, W. (1997). Sabiduría emocional. En W. Riso, Sabiduría emocional (pág. 17). México: Océano.

Sánchez. P.M, Ramírez. A. L, Alviso. F. G (2009) Cuadro comparativo-Paradigmas educativos.

SEP. (2015) Programa Construye T

Smith E.E. y Kosslyn.S.M (2008) Procesos cognitivos: modelos y bases neuronales. Pearson

Vecina (2006) Emociones positivas

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827103>

Valadez, T (2008). Emociones y sentimientos. México: Trillas

SER TUTOR, ENTRE LA FORMACIÓN Y LA ACCIÓN: EL CASO DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS EN EL PERIODO 2016-2018

Ruth Salazar Pulido

rusa0910@yahoo.com.mx

Claudia Amanda Juárez Romero

amandajuarezrom.unam@gmail.com

Francisca Susana Callejas Ángeles

susanacallejas91@gmail.com

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

RESUMEN

En la antigüedad la Tutoría era considerada como la actividad que formaba a los estudiantes para las distintas etapas de la vida y trayecto escolar. Actualmente, esta acción no solo responde a políticas nacionales e internacionales, sino que es prioritaria la función que realiza el tutor en Educación Superior, la cual, varía de acuerdo al modelo pedagógico que prevalece en la institución, la mejora de la calidad y el fortalecimiento de la preparación profesional. Es importante señalar que a partir de la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI llevada a cabo por la UNESCO en 1998 se puso mayor énfasis en el enfoque centrado en el estudiante y se les dio importancia a las responsabilidades de los profesores tutores. Tanto en América Latina como en México, la tutoría se considera como una estrategia para resolver los problemas de eficiencia terminal, mejorar el rendimiento escolar y elevar la calidad educativa.

En las Escuelas Normales del país, a partir de las Reformas educativas 2012 y 2018, la tutoría forma parte de una tarea fundamental por lo que se requiere ser considerada como una acción en la planeación estratégica, el desarrollo institucional y en el otorgamiento de financiamiento, pero también como una alternativa pedagógica para el fortalecimiento de la formación inicial de manera autónoma en beneficio de mejorar el desempeño académico y profesional de los estudiantes normalistas. Por tal motivo, en este trabajo se presentan los avances de la investigación de corte cualitativo sobre la formación de tutores encaminados a la conformación de un equipo profesional que participa de manera activa en la función tutorial de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

PALABRAS CLAVE: Profesor, Tutor, Tutoría, Función tutorial, Actualización.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las escuelas normales como instituciones de educación superior requieren de programas de tutoría que apoyen la permanencia y la culminación de los estudios de los alumnos que atienden. Los programas de tutoría en este nivel educativo buscan elevar la calidad y la eficiencia terminal, dar orientación sistemática, enriquecer la práctica educativa y estimular el auto aprendizaje (Romo, 2004), en el caso de las instituciones formadoras de maestros, la tutoría contribuye también a la conformación de la identidad docente.

A partir de la reforma curricular 2012 la tutoría en las escuelas normales se plantea como una estrategia de apoyo para los estudiantes con la finalidad de fortalecer su formación autónoma y elevar su desempeño académico. El Acuerdo 649 establece que la tutoría es un “proceso de acompañamiento durante la formación profesional que se concreta en la atención personalizada o a un grupo reducido, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías más recientes del aprendizaje. Aunque es una parte de la práctica en el aula, tiene su especificidad, ya que es distinta y a la vez complementaria a la docencia frente a grupo, pero no la sustituye” (DOF, 20 agosto 2012, p. 24). En este sentido, el proyecto institucional de tutoría de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) ha enfrentado una serie de retos y preocupaciones para atender con oportunidad las demandas que el planteamiento curricular establece, pero sobre todo las necesidades que los sujetos implicados en el proceso experimentan.

En este trabajo se presentan los hallazgos de la investigación cualitativa basada en la metodología de estudios de casos sobre ser tutor, entre la formación y la acción: el caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. El objetivo general es: Identificar las competencias que desarrolla el profesor que realiza la función tutorial en la BENM.

Para ello fue necesario realizar acciones que permitieron que los formadores de docentes hicieran evidentes las estrategias que debían implementarse en la actualización de tutores en los últimos dos años en la Escuela Normal, mismas que parten de las necesidades expresadas por los tutores, pero que se han adaptado tanto al modelo institucional como a lo establecido por la malla curricular 2012 y 2018: la tutoría tiene como fin “orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, lo mismo que apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje. Asimismo, fomentará su capacidad crítica y rendimiento académico para incidir positivamente en su evolución social y personal” (Acuerdo 14/07/18).

MARCO TEÓRICO

Existen diversas definiciones sobre tutoría, aunque algunos autores han planteado que no hay una precisión al definir tutor, sin embargo, se converge en que son los encargados de un grupo y realizan actividades administrativas o de otra índole, es un orientador que no

precisa ser especializado, para Lázaro (2002) es una figura que coordina y recoge las aportaciones y sugerencias de la comunidad escolar, con ello se forja una relación estrecha con el alumnado de forma individual o grupal, ya que observará y analizará los progresos y se convertirá en un catalizador de inquietudes y sugerencias.

García et al. (2005) conceptualizan al tutor, como una persona que está en interacción con un estudiante en particular o bien un grupo, con la finalidad de ayudarlo en el proceso educativo, ejerce las funciones de la docencia, dado que, lleva estrategias didácticas con la finalidad de desarrollar los aprendizajes esperados.

Por su parte Álvarez y González (2005), observan la actividad tutorial desde lo laboral, ya que, describen que es de forma obligatoria, que es solicitada por los alumnos, para atender las dudas sobre el contenido de clase o bien sobre las pruebas de evaluación.

Zabalza y Cid (2003), expresan que la acción de tutoría debe de contemplar dos condiciones: primera, el tutor debe de participar en la elaboración del Plan de Práctica, así mismo, las autoridades institucionales le deben de dar cierta autoridad y el tutor debe de mostrar la credibilidad, y segunda, asegurar un cierto nivel de formalización en todo el proceso, que con ello muestre la valía de esta actividad ante la institución y con ello más profesores se integren a dicha tarea.

La tutoría como tal, es la orientación que el docente proporciona de forma individual o en grupos pequeños durante el proceso educativo, y se presentan a través del método didáctico, así como el sistema de tutoría que se ha implementado. Es decir; el método didáctico lo utiliza al desarrollar el trabajo con cada estudiante, por su parte el sistema en sí, se basa en la orientación que se da de forma adicional con los alumnos, que se puede impartir en las aulas, laboratorios o bien, realizar cursos y talleres como estrategias para alcanzar las metas educativas deseadas.

Barbera (2006) señala que las principales funciones de los tutores van desde la socialización, la responsabilidad, lo informativo, comunicativo, formación, motivación, evaluación, organización, análisis e innovación. En cambio, Rodríguez (2010) expone que el tutor debe de cubrir ocho funciones básicas: Orientar al alumno para enfrentar las tareas que sean asignadas, orientar al alumno en los métodos de estudio de acuerdo a las asignaturas en donde presenta mayor complejidad, ayudar a superar los problemas personales, orientar al alumno en la vida afectiva, controlar al alumno en su progreso académico y personal, favorecer el apoyo al alumno, realizar recomendaciones sobre situaciones médicas, sociales o bien psicológicas y por último coadyuvar para la generación de plan de vida a corto y largo tiempo.

Así mismo Gordillo (1996) menciona que un tutor facilita la integración dentro del grupo de clase, contribuye a la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje, realizar el seguimiento del proceso de aprendizaje, coordinar el proceso, evaluar y asesorar para la

promoción de un grado a otro, favorecer los procesos de maduración vocacional y por último fomentar de manera grupal el desarrollo de actitudes y el entorno sociocultural y natural que rodea al estudiante.

Al hablar sobre el perfil que debe de poseer un profesor que desarrollará la actividad de tutoría sobresalen las actitudes, tales como: la paciencia, tolerancia, ser objetivo y adquirir el compromiso con dicha actividad, así como desarrollar un repertorio de estrategias didácticas según sea el caso y la creatividad sea utilizada.

De acuerdo con Castro (2014) hay en la actualidad diferentes modelos de Tutoría Académica como son:

- Tutoría de carrera
- Tutoría personalizada
- Tutoría legal o funcionarial
- Tutoría docente
- Tutoría entre iguales o "peer tutoring
- Tutoría colegiada
- Tutoría virtual
- Tutoría de enseñanza aprendizaje y personal
- Tutoría interdisciplinar (seminarios transversales y tutoría personalizada)
- Tutoría de prácticum y tutoría personalizada
- Tutoría entre iguales
- Tutoría burocrática o funcionarial
- Teletutoría
- Tutoría para la inserción profesional y la transición universidad empleo
- Aprendizaje basado en tutoría

Respecto a los enfoques, Marcelo Krichesky (1999), señala que; se basa en las estructuras

- Enfoque Vocacional
- Enfoque educativo
- Enfoque de asesoramiento
- Enfoque Paternalista
- Enfoque Basado en la libertad
- Enfoque dialógico

Es importante resaltar que debe de considerarse que la tutoría será continua, intensa, que presenta una interrelación y participa de forma colaborativa y con responsabilidad. Así mismo, las características que debe de tener la tutoría es formativa, preventiva, permanente, personalizada, integral es recuperadora y no es de carácter terapéutico.

Formación de los tutores en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Uno de los actores más importantes de las acciones de tutoría es el docente, quien tiene una preparación profesional en el ámbito educativo o área a fin. En la figura de tutor recae una gran responsabilidad, compromiso. Por tal motivo, autores como A. Lázaro (1994) exponen las características del rol del profesor- tutor, en ellas identifica los siguientes aspectos: funciones (formación instructiva- formación socio-afectiva), actividad (enseñar-asesoramiento), actitud (exigencia- comprensión), rol (didacta- tutor), preparación (científica- didáctica y psicopedagógica- orientadora).

Una de las principales dificultades que surgen al intentar precisar el concepto de tutoría, se relaciona con la diversidad de significados en juego, ligados a un campo conceptual amplio y denso que remite a figuras distintas de la tutoría y por lo mismo de sus funciones y prácticas (Sánchez Puentes, 2000).

Como ya se mencionó, en la educación normal en las dos últimas Reformas Curriculares 2012 y 2018, la Tutoría es considerada como una estrategia de apoyo para los estudiantes. Sin embargo, esta función demanda el desarrollo de habilidades o competencias que requieren ser consideradas en acciones de actualización o capacitación para los profesores tutores, entendiendo estos conceptos como a continuación se explican:

La actualización como práctica profesional, es un menester de todas las profesiones y por tanto, es necesario identificar su distinción pedagógica como hecho educativo en cada comunidad profesional. Es el proceso de prácticas pedagógicas sistemáticas que tienen por objeto ofrecer conocimientos de actualidad a los docentes.

La capacitación se trata de la oferta que se presenta con la finalidad de promover los conocimientos, las habilidades o las actitudes necesarias para emplear herramientas específicas que en lo operativo se requieren en el ejercicio profesional (Avalos, 1987).

El profesor- tutor de las Escuelas Normales realiza tareas distintas a las que la docencia demanda y la asesoría como una función sustantiva lo cual es un reto y una responsabilidad para desempeñar la actividad.

Belinda García (2008) afirma que la tutoría es un proceso de interacción humana, y por consecuencia es un proceso complejo; es por ello fundamental que el tutor adquiera las competencias que se requieren para realizar bien esta labor.

Los tutores deben ser fuentes de consejo, apoyo y enseñanza; ser líderes y facilitadores del aprendizaje; ser guías que apoyen la clarificación del proyecto académico del estudiante, y que promuevan, además, la concreción del mismo a través de un plan de acción (De la Cruz et al, 2011).

En la Educación Normal es necesario desarrollar en los profesores que realizan la función tutorial competencias que le permitan apoyar, acompañar, guiar a los estudiantes normalistas.

En este sentido, Tardif (2004) menciona que los saberes profesionales del docente-tutor pueden ser agrupados en: temporales, plurales y heterogéneos, personalizados y situados, y llevan consigo las señales de su objeto, que es el ser humano.

Son temporales en tres sentidos: porque provienen de su historia de vida personal y escolar, de ritos iniciáticos y de rutinas que le dan seguridad en el aula, y de las prácticas escolares institucionalizadas (Zeichner y Gore, 1990 y Carter y Doyle, 1996). Son plurales y heterogéneos en función de las diversas situaciones a las que se enfrentan cotidianamente (Doyle, 1986). Son personalizados y situados, porque se trata de saberes apropiados, incorporados, subjetivados; saberes que no son posibles disociar de la persona, de su experiencia y de su situación de trabajo.

Con base en lo anterior, el profesor tutor de la Escuela Normal requiere de la reflexión y análisis entre pares sobre las problemáticas que observan o hacen explícitas los estudiantes, en lo que llamamos comunidades de acción tutorial. A continuación, exponemos algunos aspectos más de los dos primeros cortes de esta investigación, se presentan en tres momentos que han sido fundamentales para sentar las bases de la configuración del modelo de tutoría que caracterizará a nuestra institución con ellos hacemos evidente la importancia que tiene la función del tutor en el acompañamiento a la formación inicial de docentes de educación primaria.

METODOLOGÍA

Se realizó una investigación exploratoria de carácter cualitativo con el método de estudio de casos centrados en la unidad de análisis que para esta investigación recae en la figura del tutor de la BENM,

Cuando se plantea estudiar una realidad, ésta se puede considerar como una totalidad única, de forma global, pero también puede ser importante para describir y detallar alguna problemática relacionada con esa realidad, considerar a ésta última constituida por una serie de unidades o subunidades cuya caracterización exige un tratamiento diferenciado (Rodríguez, Gil, García, 1999).

Ragin (1992) señala cuatro formas de definir el caso: 1) Un caso puede ser encontrado o construido por el investigador como una forma de organización que emerge de la investigación misma. 2) Un caso puede ser un objeto, definido por fronteras preexistentes tales como una escuela, un aula, un programa. 3) Un caso puede ser derivado de los constructos teóricos, ideas y conceptos que emergen del estudio de instancias o

acontecimientos similares. 4) Un caso puede ser una convención, predefinido por acuerdos y consensos sociales que señalan su importancia.

A partir del Proyecto Institucional de Tutoría surge la necesidad de estudiar la figura del profesor tutor, los procesos de actualización para el desarrollo de competencias y su desempeño en la acción tutorial para el fortalecimiento de la formación inicial de los estudiantes normalistas.

En la parte inicial de la investigación, se diseñó un cuestionario de cinco preguntas abiertas, se aplicó a las coordinadoras de tutoría de cada grado para validar el instrumento.

Posteriormente, con el apoyo de la Subdirección Académica se entregó a los 51 docentes que durante el segundo semestre del 2016 fungían como tutores. Se estableció una $n = 40$ que corresponde al 78% de los tutores.

Los datos se interpretaron por regularidad recurrente (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) agrupando en tablas las respuestas de acuerdo con la similitud entre los segmentos del lenguaje verbal. Las categorías que emergieron del análisis de los datos fueron: definición de tutoría, dificultades para realizar la tutoría, funciones del tutor de la BENM, necesidades de actualización y recomendaciones para la mejora del proyecto institucional. Los resultados de esta investigación permitieron gestionar los apoyos pertinentes para el programa con la autoridad correspondiente, revisar la normatividad y bibliografía especializada para conceptualizar la tutoría y las funciones del tutor con mayor claridad. Las líneas de intervención que se definieron fueron: el rediseño del proyecto institucional, la gestión y la actualización.

Para efectos de esta ponencia solo se presentan los hallazgos relativos a las necesidades de actualización, pues los docentes participantes en la investigación manifestaron que este proceso es un elemento determinante para el ejercicio de la acción tutorial, sin soslayar que desde la norma se establece que los tutores deben ser académicos debidamente formados que acompañen, orienten y apoyen a los estudiantes durante su trayecto escolar.

RESULTADOS

Tabla 1. Necesidades de actualización expresadas por los docentes tutores de la BENM

Aspecto	Regularidad recurrente/Actualización
Normatividad	Marco legal Tutoría en educación superior Tutoría y Plan 2012 Responsabilidades
Temas específicos	Inteligencia emocional Resolución de conflictos Violencia Integración grupal
Vinculación con la formación docente	Modelo de tutoría de la BENM Elementos y aspectos de la tutoría en la formación docente Estrategias para la acción tutorial Funciones del tutor Evaluación del programa de tutoría
Otras acciones	Servicios de apoyo Intercambio de experiencias con otras IES

A partir de estos resultados, se han implementado acciones de actualización en diversos momentos.

Momento Uno. Curso titulado. La tutoría en el marco de la reforma curricular 2012, en el cual se establecieron los aspectos normativos de la tutoría, se revisó su conceptualización en el siglo XXI, se estableció la necesidad de una tutoría situada, se presentó la propuesta de modelo para la acción tutorial en la BENM, así como las funciones de los docentes tutores. Esta actividad dio las bases para un trabajo colaborativo y permitió establecer un lenguaje común.

Momento dos. Tomando como base que el enfoque de la tutoría en la BENM se basa en una relación dialógica-comunicativa que se establece entre tutor y tutorado, en la que los sujetos se visualizan como seres sociales, activos y críticos con la posibilidad de plantear soluciones a los problemas, comprender su mundo y responder a los desafíos (Freire, 2003), se programaron tres cursos: Narrativa autobiográfica. Filosofía del lenguaje e Identidad docente.

Momento Tres. Ofertar cursos específicos para fortalecer la acción tutorial, a la fecha se ha realizado el denominado Primeros Auxilios psicológicos. Esta acción se realizó con el apoyo del Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, Unidad Santo Tomas del Instituto

Politécnico Nacional, el propósito fue que los profesores fortalecieran las habilidades sociales y adquirieran conocimientos fundamentales para proporcionar los primeros auxilios psicológicos de forma eficaz, sensible y oportuna ante una emergencia o desastre.

Las temáticas que se abordaron fueron las siguientes: 1. Psicología de la emergencia. 2. Las emociones en el trabajo con las víctimas. 3. Primeros auxilios psicológicos. 4. Contención y acompañamiento emocional. 5. Las habilidades sociales del primer contacto. 6. Autocuidado y técnicas de relajamiento.

El curso proporcionó las herramientas necesarias para que el docente que apoyen a los estudiantes para desarrollar competencias socioemocionales y desarrollar la capacidad de reconocer, manejar emociones y tomar decisiones responsables. Es importante mencionar que participaron 21 profesores de 60 tutores y fue una acción que no tuvo apoyo económico institucional.

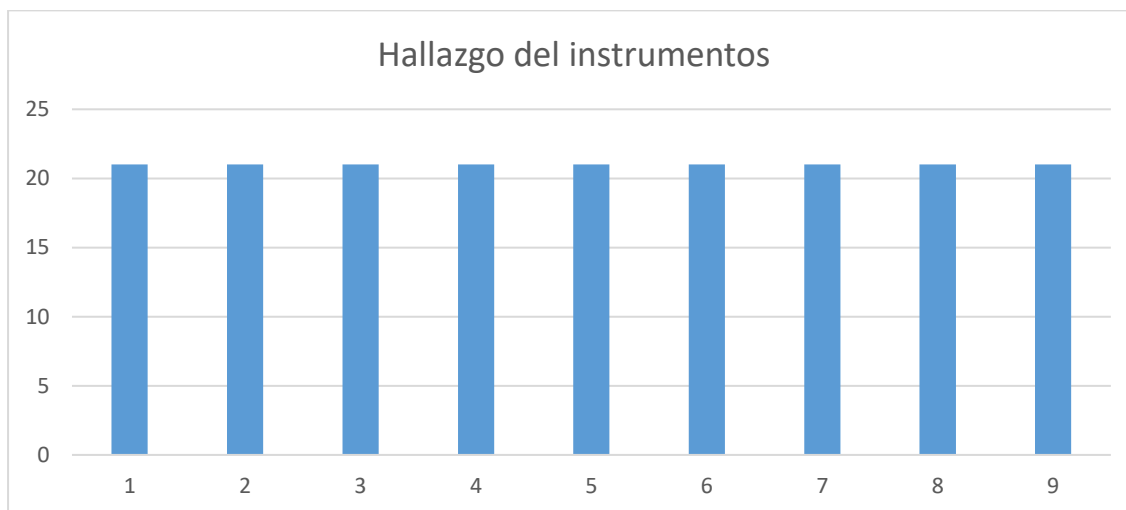
Con base en los resultados, se implementó el curso dirigido a los tutores, primeros auxilios psicológicos, el cual tenía como propósito principal proveer de herramientas al docente que les apoyen a los estudiantes para desarrollar competencias socioemocionales y desarrollar la capacidad de reconocer, manejar emociones y tomar decisiones responsables

Los hallazgos a partir del instrumento aplicado a los maestros que tomaron el curso (21) muestran los siguientes resultados, lo cual es evidente que en esta primera etapa se logró el objetivo propuesto.

Tabla 2. Opiniones de los docentes tutores.

Aspecto	Resultados
1.Los temas presentados fortalecen tu desarrollo personal.	21
2.El contenido favorece la toma de decisiones en las experiencias futuras en la escuela normal.	21
3.El contenido del curso permite transformar tu práctica tutorial de manera responsable.	21
4.El taller te proporcionó los contenidos básicos para una contención afectiva inicial con los tutorados.	21
5.Los contenidos abordados en el taller te ayudarán a realizar orientación pedagógica centrada con el estudiante.	21
6.La acción académica contribuye a tu aprendizaje permanente.	21
7.El contenido del curso tiene relación con tus temas de interés y necesidades formativas.	21
8.Identificas funciones y responsabilidades del docente tutor.	21
9.La actividad favoreció el pensamiento crítico y la reflexión.	21

Gráfica 1. Resultados de la aplicación del instrumento.



Como se observa podemos mencionar que los maestros que están participando en la función tutorial y con el modelo que se pretende tener como una función sustantiva es importante dar continuidad a la actualización en este sentido para que los docentes sean parte fundamental para que los estudiantes logren su formación en la BENM.

CONCLUSIONES

La importancia que tienen los Proyectos Institucionales de Tutoría es de suma importancia en las Instituciones de Educación Superior y por ende en las Escuelas Normales. En el caso de la BENM, el proyecto ha tenido ciertos periodos de incertidumbre debido a que hasta el momento no se ha considerado como prioritario. En la figura del tutor recae una gran responsabilidad. Es por ello que las acciones y estrategias implementadas de actualización para el desarrollo de competencias tutoriales permiten identificar que no todos los docentes pueden participar en esta tarea. La vinculación con otras instituciones fortalece las acciones y permite la construcción y generación de conocimientos en el ámbito de la Tutoría. Es fundamental que desde las instituciones que gestione y se realice la planeación estratégica en la cual la Tutoría sea como el eje transversal de las acciones académicas, de docencia y para el desarrollo de la investigación científica, Así mismo, se observa la necesidad de optimizar los espacios institucionales y el otorgamiento de financiamiento para futuras acciones. La potencialización de los saberes experienciales en relación con la tutoría y el análisis de los casos que requieren atención focalizada serán los elementos clave para la conformación de la Comunidad de Acción Tutorial (CAT) que permita la construcción de aportes teóricos y normativos para la mejora del perfil del tutor y su actualización permanente.

REFERENCIAS

Acuerdo 14/07/2018

Álvarez, Pedro, Miriam González & Francisco Pérez (2005). “El alumnado y la tutoría universitaria: un estudio en la Facultad de Educación”. Comunicación presentada al XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigando en Innovación Educativa. Tenerife

Álvarez Pérez, P., & González Alfonso, M. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 49-70.

Avalos M. (1995). *La capacitación docente, imperativo de la nación mexicana*. México: SEP-DGCMPM.

Barberá, E. (2006): «Los fundamentos teóricos de la tutoría presencial y en línea: una perspectiva socio-constructivista». En J. A. Jerónimo Montes & E. Aguilar Rodríguez (Eds.), *Educación en red y tutoría en línea* (pp. 161-180). UNAM FES-Z. México.

Carter, K. y Doyle, W. Personal narrative and life history in learning to Teach. En: Sikula, J., Buttery, T.J. & Guyton, E (dir.). *Handbook*.

Castro A. (2014). *Análisis de las buenas prácticas del tutor universitario. Estudio de caso en la Universidad Tecnológica de Chihuahua México*. (Tesis Doctoral). UAB: Balleterra.

De la Cruz, Gabriela, Edith Chehaybar y Kury, y Luis Felipe Abreu (2011), “Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 40, núm. 157, pp. 189-209, en:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-7602011000100009 (consulta: 1 de febrero de 2019).

Díaz, A. (2002): *Excelencia académica y formación integral: memorias del Congreso Internacional Intercambio de experiencias en programas universitarios de Tutorías*, Ed. Universidad de Rosario, Rosario. p.52

Doyle, W (1986). *Classroom organization and management*. En: WITTROCK, M.C.(dir.). *Handbook of Research on teacher education*. New York: Macmillan.

Freire, P. (2003). *El grito manso*. México: Siglo XXI.

García, N, Inmaculada A, Carballo, R., García & Guardia S. (2005). “La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea”. *Revista de Educación*, 337, 189-210

Gordillo Álvarez-Valdés, M. (1996). *El perfil del profesor tutor*. *Revista Complutense De Educación*.

- Hernández, Fernández y Baptista (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill.
- Krichesky, Marcelo (1999), "Orientación y tutoría en los sistemas educativos. Tradiciones y cambios en la gestión educativa", en: AA.VV., Proyectos de orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela, Paidós, Buenos Aires, pp.49-63.
- Lázaro. A. (1994). El orientador de la LOGS. En Simposio de Psicología educativa. Madrid: Copsa
- Lázaro, Á. (2002). "La acción tutorial de la función docente universitaria". En Víctor Álvarez Rojo & Ángel Lázaro (coords.), Calidad de las universidades y orientación universitaria. Málaga: Ediciones Aljibe, 249-282.
- Ragin, C. y Howard B. (1992), What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry, Nueva York: Cambridge University Press.
- Rodríguez, G. y Gil, J. y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga-España: Aljibe.
- Romo, A. (2004). La incorporación de los programas de tutoría en las instituciones de educación superior. México: ANUIES.
- Sánchez Puentes, R. y Santa María M. El proceso y las prácticas de tutoría. En: Sánchez Puentes, Ricardo y Arredondo, Martiniano. (coord.) (2000). Posgrado en Ciencias Sociales y humanidades. Vida académica y eficiencia terminal. México: CESU-UNAM.
- SEP (2012.) Acuerdo 649
- Tardif, M (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Zabalza Beraza, M. A. y Cid Sabucedo, A. (2003). El portafolio como instrumento para un nuevo profesionalismo docente. Documento policopiado.
- Zabalza Beraza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea
- Zeichner, K y Gore (1990), Teacher socialization. En: Houston, R.W. (ed.) Handbook of Research on Teacher Education. Nueva York: Macmillan.

EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LAS ESTUDIANTES NORMALISTAS RURALES

Jorge Galván Arellano

jgalvan800@gmail.com

Tonatiuh Tlapa Rangel

ttlapa@gmail.com

Héctor Eliseo García Fernández

hector182.hg@gmail.com

Escuela Normal. Rural Gral. Emiliano Zapata

RESUMEN

Saber utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, se ha convertido en un imperativo para la mayoría de las personas: empresarios, profesionistas, estudiantes, amas de casa, turistas, jóvenes, niños, etc., hacen uso de ellas con diferentes propósitos. Actualmente, los niños desarrollan una alfabetización informática desde edades muy tempranas: un preescolar, por ejemplo, ya sabe frecuentemente prender una computadora y hacer búsquedas sencillas con la ayuda de un adulto.

Ahora bien, estos cambios tecnológicos en general, y el uso de las nuevas tecnologías en particular, han tenido un impacto incuestionable en el campo educativo. El uso de la tecnología se ha considerado un

conocimiento de tanta importancia que los programas de estudio, desde los niveles básicos hasta los superiores, han incluido a la informática como una asignatura obligatoria.

Actualmente se pide que el docente sea competente en cuanto al uso de las nuevas tecnologías. A lo largo de la práctica docente, nos hemos dado cuenta de que aun cuando las estudiantes, en este caso de nivel normalista, manejan con facilidad las nuevas tecnologías, parece que no exploran a través de ellas nuevas formas de aprender e interactuar, ni las aplican para que favorezca sus competencias docentes.

PALABRAS CLAVE: Educación normal, aprendizajes, TIC, competencia, tecnología, plan de estudios.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Se considera relevante explorar de qué manera las estudiantes normalistas utilizan las nuevas tecnologías para aprender y cómo las aplican para enseñar, tomando como sujetos de estudio a un grupo de estudiantes de tercer semestre, en la asignatura particular de Ciencias Naturales.

Una vez revisado el estado de la cuestión, la pregunta de investigación se formuló de la siguiente manera:

Pregunta central:

¿De qué manera utilizan las estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural Emiliano Zapata las nuevas tecnologías en el aprendizaje de la asignatura de Ciencias Naturales?

Preguntas subsidiarias:

- ¿Cuáles son las nuevas tecnologías que más utilizan estas estudiantes para aprender la asignatura de Ciencias Naturales?
- ¿De qué manera utilizan estas estudiantes las nuevas tecnologías para aprender la asignatura de Ciencias Naturales y desarrollar competencias profesionales?
- ¿Qué tipo de beneficios obtienen con el uso de estas tecnologías?
- ¿De qué manera contribuyen las nuevas tecnologías en su formación profesional?

La necesidad de explorar este tema surge por diferentes razones.

La primera de ellas es porque el utilizar las TICs como herramienta de enseñanza y aprendizaje es una de las competencias del perfil de egreso de las estudiantes normalistas. El plan de estudios vigente pide que las egresadas de la educación normal sepan hacer uso adecuado de las nuevas tecnologías tanto para aprender ellas como estudiantes y como personas a lo largo de la vida, como en su papel de docentes para promover situaciones de aprendizaje donde se haga un uso adecuado de estas tecnologías.

Una segunda razón, es que los programas de estudio (en este caso particular, el de Ciencias Naturales) incluyen actividades de aprendizaje que exigen el uso de las nuevas tecnologías, como lo es la búsqueda de información, la realización de investigaciones y la argumentación a ciertas actividades que requieren análisis y procesamiento de información.

Por otro lado, las egresadas de una escuela normal, por lo general buscan insertarse en el Sistema Educativo Nacional, por lo que deben cumplir con los perfiles, parámetros e indicadores que éste ha establecido, y las nuevas tecnologías forman parte importante de este perfil.

Finalmente, cuando las egresadas han logrado incorporarse al Sistema Educativo Nacional, son evaluadas periódicamente, y la Evaluación del Desempeño Docente pide

también que el docente pruebe que es capaz de incluir un uso adecuado y pertinente de las nuevas tecnologías en sus planeaciones didácticas.

De ahí la necesidad de saber cómo las futuras docentes podrían encauzar sus estudios con nuevas herramientas, las consoliden y posteriormente repliquen en los alumnos de educación primaria, y a su vez, estos adquieran habilidades y competencias tecnológicas que lleven a buscar posibles soluciones a los problemas y procesos educativos.

Todo lo anterior, me llevó a la siguiente pregunta ¿qué usos dan las estudiantes normalistas a las nuevas tecnologías para aprender y enseñar?

Ésta fue la pregunta que guio el inicio de este trabajo, es decir, la inquietud investigativa, como la denomina Covarrubias Villa (1998) o pregunta orientadora, de acuerdo con Zemelman (1987).

Con el propósito de explorar qué investigaciones existían en torno a esta temática, se realizó una revisión de los trabajos publicados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), y que se exponen de manera resumida en el siguiente apartado.

MARCO TEÓRICO

Para la revisión de la literatura, se consultó el plan de estudios 2012 de educación primaria y el volumen “Entornos virtuales de aprendizaje” perteneciente a la Colección Estados del Conocimiento publicada por la ANUIES-COMIE, por el período comprendido de 2002-2011, y de manera complementaria se realizó una búsqueda web de publicaciones realizadas en revistas arbitradas o en memorias de congresos y cuya consulta fuese abierta. Los resultados de dicha exploración se muestran a continuación:

Plan 2012

La Reforma Curricular de la Educación Normal considera una serie de condiciones tanto de diseño como de instrumentación, derivadas de las tendencias de desarrollo de la educación superior, del análisis y valoración de la experiencia de los profesores de las Escuelas Normales, así como de otras experiencias de innovación en la formación de docentes.

La metodología de diseño curricular está basada en competencias, considerándola como una opción que busca generar procesos formativos de mayor calidad y pertinencia, tomando en cuenta las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo disciplinar y del trabajo académico. Las fases para su diseño son: Análisis del contexto y de la práctica profesional del docente; Identificación de las competencias y construcción del perfil de egreso y Diseño y desarrollo de la estructura curricular.

Es muy notable que ya se plantea y desarrolla el enfoque por competencias, era necesario estar a la par en cuanto los aprendizajes que tendrían los alumnos de la escuela primaria y los docentes en formación. Como era posible que los alumnos de la escuela primaria se les tenían que implementar el enfoque por competencias, cuando en las escuelas normales no estaba considerado en su plan de estudio. ¿Cuánto tiempo de rezago existió entre la educación básica y las escuelas normales? Esta cuestión, la deberían responder los encargados de formular el sistema educativo.

Derivado de lo anterior, en este plan de estudios se entiende como competencia al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir.

En todos los casos el concepto de competencia enfatiza tanto el proceso como los resultados del aprendizaje, es decir, lo que el estudiante o el egresado es capaz de hacer al término de su proceso formativo y en las estrategias que le permiten aprender de manera autónoma en el contexto académico y a lo largo de la vida.

El desarrollo de competencias destaca el abordaje de situaciones y problemas específicos, por lo que una enseñanza por competencias representa la oportunidad para garantizar la pertinencia y utilidad de los aprendizajes escolares, en términos de su trascendencia personal, académica y social. En el contexto de la formación de los futuros maestros, permite consolidar y reorientar las prácticas educativas hacia el logro de aprendizajes significativos de todos los estudiantes, por lo que conduce a la concreción del currículo centrado en el alumno.

Colección Estados del Conocimiento publicada por la ANUIES-COMIE

Guerrero (2005) realiza una reflexión sobre la importancia de la innovación en las prácticas docentes, así como el impacto de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en la conformación de nuevos modelos educativos. Por ello, señala la necesidad de los profesores acerca de hacer conciencia, reflexionar y evaluar la época actual, puesto que la nueva generación de jóvenes ha nacido, crecido y se ha desarrollado con el uso cotidiano de la televisión, las computadoras, los videojuegos y la internet, razón por la cual señala que la forma tradicional de la enseñanza y el aprendizaje debe cambiar. Sin embargo, también advierte que un buen número de docentes no desea cambiar sus formas tradicionales de enseñanza y que, incluso, no han utilizado las nuevas tecnologías para su uso personal y como una herramienta para la educación. Asimismo, reflexiona sobre el nuevo rol del docente como facilitador, tutor, asesor y coordinador de actividades de aprendizaje, lo cual implica un papel más activo e independiente por parte de los estudiantes en la construcción de sus propios conocimientos.

Por su parte, López y Espinoza (2006) consideran que la introducción de tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en los espacios educativos, no siempre se traduce en una mejora de la práctica docente y mucho menos en el aumento de calidad de los programas educativos y del proceso de aprendizaje. Se piensa que mientras una institución de educación superior eleve sus niveles de adquisición tecnológica, está cumpliendo ya con los estándares de calidad establecidos. Por ello, realizaron un estudio con el propósito de dar cuenta de la percepción que los docentes y alumnos del Centro Universitario del Sur (CUSur) de la Universidad de Guadalajara, tienen a partir de la introducción de las TICs en los programas educativos que se ofrecen en dicho centro.

Los resultados del estudio indicaron que ha habido cambios significativos a partir del uso de las TICs, pero que aún falta mucho por hacer para lograr los cambios deseados, sobre todo en lo referente a la formación de los docentes en cuanto al uso de tecnologías y su introducción en los programas académicos.

Rivera (2009) llevó a cabo un estudio sobre el papel de las TICs en la docencia universitaria, y su objetivo fue, de manera específica, conocer cuáles son los elementos que entran en juego en las acciones y procesos de promoción del aprendizaje que involucran las TICs en educación superior. Para llevar a cabo la investigación, los datos fueron recolectados utilizando la técnica de entrevistas personales a profundidad mediadas por tecnologías de la información y comunicación, en forma de chat, mismas que fueron grabadas y auxiliadas mediante toma de notas. Los participantes en las entrevistas fueron cinco docentes de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, y fueron seleccionados por utilizar la tecnología en sus clases de manera cotidiana. El tratamiento de los datos recolectados se efectuó mediante las técnicas de codificación y reducción de los mismos propuesta en el modelo de teoría fundamentada, y su análisis e interpretación se realizó utilizando el enfoque del interaccionismo simbólico.

Entre los hallazgos más importantes de esta investigación, se encontró que el elemento central para los docentes en sus narrativas sobre el diseño, elaboración y utilización del material didáctico digital se refiere a los diferentes eventos y procesos que el maestro concibe y aplica en su afán de promover el aprendizaje de los alumnos. A esto, la autora lo denomina como “concepción didáctica del docente (CDD). También define la concepción didáctica del docente como las acciones y procesos que el docente incluye en la narrativa de su práctica docente como efectivas para lograr el aprendizaje de los alumnos. La narrativa de los docentes muestra que la concepción didáctica del docente es el eje para el diseño, creación y uso de la tecnología en el aula para este grupo de profesores. Esa concepción impacta las acciones didácticas del profesor, incluyendo las que implican el aprovechamiento de las TICs en su clase.

Leal y Garza (2011) llevaron a cabo una investigación sobre las competencias didácticas de las estudiantes normalistas y el uso de los recursos educativos abiertos en su

trabajo docente. El trabajo consistió en identificar las competencias didácticas que fueron favorecidas en las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar al utilizar los recursos educativos abiertos (RAE) como herramientas de enseñanza-aprendizaje en el aula.

En la investigación participó la Escuela Normal Miguel F. Martínez en Monterrey, Nuevo León, con estudiantes normalistas que realizaban su servicio social en instituciones de educación preescolar. Se trató de un estudio de casos y los instrumentos utilizados fueron la observación participante, la entrevista y la revisión de documentos recepcionales de las normalistas.

Los resultados de la investigación concluyeron que el uso de los RAE favorecía la implementación de una práctica innovadora, ya que permitía a las estudiantes crear nuevas formas de diseño de actividades e implementar nuevas estrategias, así como una organización de clase que favorecía la creación de ambientes de aprendizaje que propiciaban en los niños el desarrollo de habilidades digitales, una mejora en la atención, así como despertar la curiosidad, el interés y el placer de aprender en ellos.

METODOLOGÍA

El tipo de metodología que se plantea para esta investigación es analítica inductiva, pues se conoce las partes interconectadas en el objeto de estudio, además partiremos de lo particular a lo general. Como ya se mencionó la investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno.

Retomando las ideas expresadas por Hernández, Fernández y Baptista (2014), es posible afirmar que, a lo largo de la Historia de la búsqueda del conocimiento, han existido diferentes paradigmas de pensamiento -como el empirismo, el materialismo dialéctico, el positivismo, la fenomenología, el estructuralismo- y diversos interpretativos, como la etnografía y el constructivismo, que han originado diferentes rutas del conocimiento: una es el enfoque cuantitativo y otro el cualitativo.

En la actualidad la definición de investigación es válida tanto para el enfoque cuantitativo como para el cualitativo. Los dos enfoques constituyen un proceso que, a su vez, integra diversos procesos. A continuación, se muestra cual es el enfoque que se adecua a nuestra investigación.

El enfoque metodológico de esta investigación es mixto, ya que se hace uso de técnicas tanto de corte cualitativo, como cuantitativo. Sin embargo, el énfasis del trabajo se encuentra centrado bajo el enfoque cualitativo ya que, tal como lo expresan Hernández, Fernández y Baptista, lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones

en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno de ellos. En este caso particular, se utilizó como técnica la entrevista semi-estructurada.

Asimismo, señala que el enfoque cualitativo busca principalmente “dispersión o expansión” de los datos e información, los datos cualitativos se definen como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones. La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente).

El alcance descriptivo busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es útil para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación.

- Identifica características del universo de investigación
- Señala formas de conducta
- Establece comportamientos concretos
- Descubre y comprueba asociación entre variables.

El diseño metodológico elegido es el etnográfico, basado en la modalidad de estudio de caso, ya que es nuestro abordaje que se utilizó durante el proceso de investigación.

El estudio de casos se caracteriza porque presta especial atención a cuestiones que específicamente pueden ser conocidas a través de casos, siendo una forma de elección de sujetos u objetos para ser estudiados. El caso puede ser simple o complejo.

El estudio de caso es de objeto de estudio, puesto que es un objeto propiamente de un proceso social, además la diferencia está en la consideración del caso como fenómeno que se desarrolla en el tiempo, que progresa en relación a otros fenómenos o entidades, o simplemente en un momento concreto con todas sus peculiaridades.

El termino diseño, para nuestra investigación cualitativa se refiere al abordaje general, que se utiliza en esta investigación. Es necesario mencionar que la mayoría de los diseños de investigación tienen una relación entre sí. Se yuxtaponen, no existe una clara separación entre ellos, ya que la mayoría de los estudios, toma elementos de más de uno de estos.

El estudio se llevó a cabo con las 32 alumnas; con que cuenta el grupo de 2º. A del tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

Los instrumentos que se utilizaron para la obtención de información relacionada con el tema de investigación son las siguientes:

- Cuestionario
- Observación

- Entrevista semi-estructurada.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Para esta investigación se seleccionaron y utilizaron tres instrumentos, el cuestionario, la observación y la entrevista con el propósito de saber que piensan distintos agentes sobre el tema. Tomando en cuenta lo que sitúa Irene Vasilanchis *“Los tres componentes de la investigación cualitativa son los datos cuyas fuentes más comunes son la entrevista y la observación; los diferentes procedimientos analíticos e interpretativos de esos datos son para arribar a resultados o teorías; y por último, los informes escritos o verbales”* (Vasilanchis, 2006, pág. 29).

Es importante resaltar que el uso de las nuevas tecnologías no constituye, per se, una garantía de cambio, pues, por el contrario, se ha probado que ahora los estudiantes hacen más bien un uso indiscriminado de éstas en la búsqueda de información y elaboración de trabajos escolares. En efecto, es muy común que los estudiantes recurran a páginas poco confiables para obtener información y su búsqueda se limite únicamente a páginas de dudosa fiabilidad, así como el recurrir al famoso “corta y pega” para la elaboración de casi cualquier tipo de trabajo escolar y en cualquier nivel educativo, incluso en el superior, aun en el caso de que se haya recurrido a fuentes confiables.

Con lo anterior, se hacen necesarios los estudios enfocados a analizar cuáles son los cambios que se están generando dentro de las instituciones de nivel superior a partir del uso de las TICs, y si esos cambios han contribuido o no a elevar la calidad de la educación que dichas instituciones ofrecen. Y también es algo que esta investigación pretende con las estudiantes de la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”, particularmente con las alumnas del 3º. Semestre de la Lic. en Educación Primaria, en la asignatura particular de Ciencias Naturales, describir el uso que ellas obtienen en su proceso de aprendizaje y de enseñanza en sus prácticas docentes.

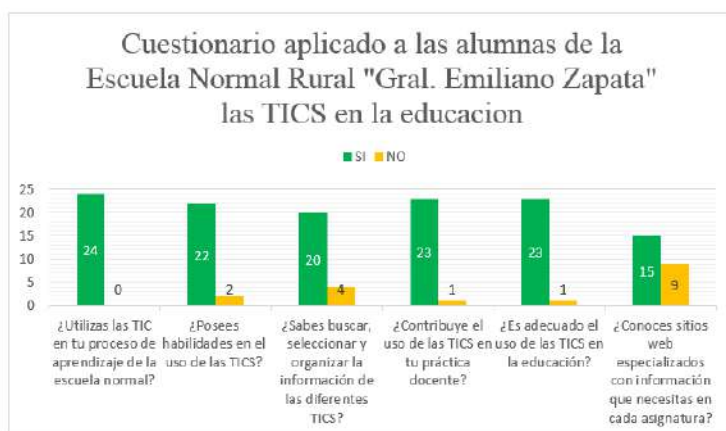
Las nuevas tecnologías ocupan un papel primordial en la vida de la mayoría de los individuos, y el uso y aplicación de éstas se ha extendido al campo educativo impactando los procesos de enseñanza-aprendizaje, creando así expectativas de cambio y mejora en la calidad educativa. Por ello existe discrepancia entre los usos que se le deben de dar en la educación y lo que los planes de estudio dictan con respecto al fomento de sus competencias profesionales.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A continuación, se presenta el análisis de los resultados de la investigación. En un primer momento, se exponen los resultados de la aplicación de dos cuestionarios y el análisis es más bien de tipo cuantitativo. La segunda parte del análisis cubre el resto de los subapartados de este capítulo se presentan los resultados que se obtuvieron a partir de la aplicación de una entrevista semiestructurada, y el análisis es más bien de tipo cualitativo.

La primera fase de la investigación consistió básicamente en saber si las estudiantes consideraban que las nuevas tecnologías les ayudaran en su proceso formación. Se les aplicó a 32 alumnas, de las cuales 24 lo contestaron y 8 no, debido a que no asistieron ese día.

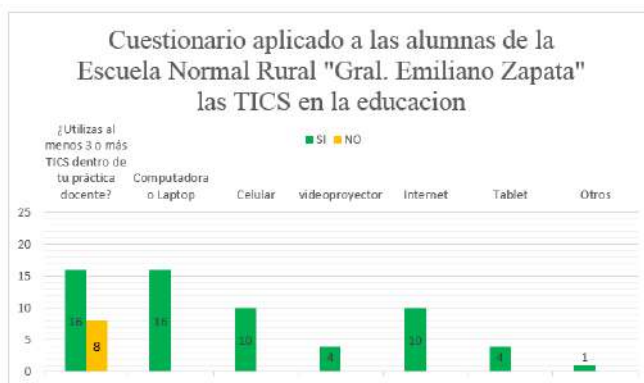
Figura 1.



Fuente. Elaboración propia.

En este segundo cuestionario, el 100% de las estudiantes que contestaron el cuestionario respondió que utilizan al menos 3 o más TIC en sus prácticas como docentes.

Figura 2.



Fuente. Elaboración propia.

La computadora y el celular son los equipos que más utilizan. Varias de ellas aclararon que el celular sería el equipo que más utilizarían para acceder a la Internet, pero el principal problema al que se enfrentan es que muchas veces consumen los datos antes del tiempo que cubre su plan, y es por ello que la computadora o laptop es el equipo que más utilizan, a lo que hay que agregar además que, si están utilizando la computadora no solo para buscar información, sino también como procesador de texto le es más útil ésta que el celular.

De acuerdo con el análisis de los resultados presentados, se pueden derivar las siguientes conclusiones.

Primeramente, es importante resaltar que el uso que hacen las estudiantes sujetos de este estudio se limita únicamente a la búsqueda de información que se les pide para la realización de alguna tarea escolar; sin embargo, no muestran aún un desarrollo de competencias que les permitan utilizar de manera crítica y ética la información; aun cuando tienen una idea más o menos clara de qué documentos pueden resultar confiables, al momento de utilizarlos para presentar una investigación o la elaboración de ensayos, tienen dificultades para recurrir al parafraseo y frecuentemente caen en el error de copiar y pegar sin dar crédito al autor del texto. A lo que hay que agregar que, cuando lo llegan a hacer, corren el riesgo de parafrasear erróneamente, o bien presentan problemas de redacción

El tipo de nuevas tecnologías que más utilizan son la computadora y el celular para acceder a la Internet. Sin embargo, la investigación revela que el uso efectivo que hacen las estudiantes de las nuevas tecnologías vinculado a posibles mejoras de su aprendizaje y como futuras docentes no representa un impacto significativo en cuanto a posibilidades de comunicación, intercambio, trabajo colaborativo y procesamiento de la información.

En este sentido, las estudiantes manifestaron que utilizan las nuevas tecnologías para comunicarse entre ellas, pero solamente para informar sobre un trabajo a sus compañeras, para despejar alguna duda sobre cómo se encargó que se hiciera alguna tarea o trabajo o bien compartir algún sitio donde se encontró cierta información.

No se encontró en las estudiantes el uso de las nuevas tecnologías para ampliar conocimientos o crear algún programa de autoformación sobre contenidos que representen

algún interés particular en ellas; únicamente se limitan a buscar información que se les encomienda como tarea, mas no las utilizan como una herramienta que les ayude y apoye a gestionar su propio aprendizaje y aprender de forma autónoma, planteándose nuevas metas de aprendizaje, condición indispensable en el proceso de *aprender a aprender*, tan importante para un futuro docente que habrá de favorecer dicho proceso en sus estudiantes.

Un aspecto que resulta importante resaltar también es que reconocen que aún están en una etapa formativa y que aun cuando sepan utilizar las nuevas tecnologías, tienen todavía mucho que aprender sobre sus aplicaciones desde el punto de vista pedagógico.

Finalmente, en cuanto la contribución de las nuevas tecnologías en su formación profesional, reconocen que su manejo les ha facilitado su formación, y reconocen que las nuevas tecnologías les permiten desarrollar ciertas competencias profesionales como el diseñar planeaciones didácticas pertinentes de acuerdo al contexto y necesidades de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Álvarez -Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Barrera Pérez, M. d., Vichis Salcedo, N., & Castro Mora, A. (2009). Las tecnologías de información y comunicación en educación. *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa* (págs. 1-13). Veracruz: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Cabero Almenara, J. (06 de junio de 2002). *Nuevas Tecnologías, Comunicación y Educación*. Obtenido de Grupo de Tecnología Educativa. Universidad de Sevilla: <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/12.htm>
- Covarrubias Villa, F. (1998). *Diseño de proyectos de investigación*, México: Colección Teoría
- DGESPE. (24 de ENERO de 2017). SEP. Obtenido de Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular
- Edel Navarro, R., & Navarro Rangel, Y. (2015). *Entornos virtuales de aprendizaje 2002-2011*. México: ANUIES.
- Góngora Cuevas, G. E. (2007). La importancia de las estrategias docentes en el uso de las nuevas tecnologías en educación. *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa* (págs. 1-15). Mérida (México): Consejo Nacional de Investigación Educativa.
- Guerrero Orozco, A. M. (2005). La profesión del profesor debe innovarse. El profesor como actor del cambio tecnológico. *Memorias del VI Encuentro Internacional de Educación Superior UNAM 2005* (págs. 1-5). México: Virtual Educa.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta edición). México: McGraw-Hill.
- Investigación Educativa* (págs. 1-10). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- López de la Madrid, M. C., & Espinoza de los Monteros Cárdenas, A. (2006). *Mejora de la calidad educativa a partir del uso de las tecnologías de la información y*
- SEP. (2011). *Plan de Estudios, Educación Básica*. México: SEP.

LAS PERCEPCIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE DE LOS FORMADORES DE MAESTROS

Alberto Manuel Rangel Domínguez
alberto.rangel@ensp.edu.mx
Universidad Pedagógica Nacional 19 B

RESUMEN

La investigación tiene como propósito general identificar las percepciones de los formadores de maestros de la Escuela Normal “Profr. Serafín Peña” (ENSP) para establecer principios orientadores de la formación docente (FD). El marco general de referencia del estudio es fenomenológico empírico, se pretenden obtener las percepciones de los participantes a través de la implementación de técnicas de recolección de datos (encuesta y grupo focal). Además, en el análisis de la información se utilizarán los programas computacionales, Kalt Opinion el cual será de utilidad para establecer el consenso de opinión sobre las percepciones que tienen los formadores de maestros encuestados sobre la

FD asociados a aspectos como modelos, enfoques, dimensiones, criterios y políticas de dicho proceso. El Nvivo en la entrevista grupal permitirá organizar, analizar y encontrar las perspectivas en datos no estructurados sobre los aspectos de la FD no favorecidos en el proceso formativo institucional. Los hallazgos de la investigación demostrarán la asociación del supuesto: “Las percepciones de los formadores de maestros asociadas a aspectos de la FD pueden permitir formular principios para favorecer el proceso formativo”.

PALABRAS CLAVE: Percepciones, formación docente y formadores de maestros.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La escuela y el sistema educativo presentan “crisis” en nuestro país, manifestándose en las evaluaciones internacionales, como las del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), prueba aplicada a los estudiantes al concluir su educación básica y cuyo objetivo es evaluar las competencias adquiridas para integrarse de manera activa a una comunidad globalizada y competitiva; los resultados demuestran bajos niveles de aprovechamiento en lectura, matemáticas y ciencias por debajo de la media de los países

que integran la Organización de Cooperación al Desarrollo Económico. Un factor que se asocia a este problema es la calidad de la formación inicial de docentes y la FD de los formadores.

Una tarea personal del profesor es la responsabilidad de su formación en un contexto complejo, para lo cual el maestro debe considerarse permanentemente en crisis ya que el contexto en el que desarrolla su trabajo se caracteriza por inestable y condicionado a cambios temporalmente rápidos y complejos. Por lo que resulta imprescindible una intervención adecuada para resolver las situaciones educativas que plantea la realidad, reconstruyendo un concepto de FD considerando referencias más actualizadas; mejorando sus metodologías de enseñanza y asumiéndose como un investigador en el aula ejerciendo el pensamiento reflexivo y crítico (Sacristán, 2013).

Se advierte que las formadoras de docentes participan en la formación de los futuros maestros y que la formación de los formadores es una variable relevante en la mejora del Sistema Educativo Nacional, que deberá tener un tratamiento creativo e innovador. La FD es un proceso necesario en los maestros para reflexionar sobre la práctica y ajustarla a las necesidades del contexto. Las reformas en planes y programas de estudio 2012 y 2018 de las escuelas normales, implica ésta condición.

Las Escuelas Normales Públicas del país elaboran planeación estratégica conocida como Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN) que incluye un proyecto integral con objetivos específicos, metas y acciones consensadas colegiadamente considerando una autoevaluación y seguimiento de metas compromiso que representan una prospectiva de acciones y logros en tiempos determinados. En dicho Programa se contemplan acciones para fortalecer la formación del profesorado, advirtiéndose como una alternativa para la mejora de las competencias profesionales.

La Escuela Normal diseña de manera autónoma y colegiadamente las acciones para el fortalecimiento de la formación docente según las necesidades sentidas del profesorado, como lo son cursos, diplomados o certificaciones en: el dominio de su segundo idioma, el uso de las Tecnologías de la Investigación y la Comunicación etc., o habilitación académica con el estudio de posgrados de Maestrías o Doctorados. Sin embargo, esto no ha sido suficiente para equipararse a los logros de la educación superior en el país, considerando los aportes en el campo de la investigación y su difusión, la integración de cuerpos académicos consolidados y el establecimiento de redes de colaboración. Por lo tanto, se advierte una necesidad por fortalecer la formación docente de los formadores de maestros.

Actualmente se establece la necesidad de una “nueva formación”, ya que el profesorado puede optar por guiarse por profesionalismos dominantes poco comprometidos para consolidar el enfoque por competencias.

Para desarrollar un enfoque por competencias, el sistema educativo depende de la adhesión y el compromiso de los profesores. Dicho enfoque supone el surgimiento de un nuevo tipo de profesionalidad, de identidad, de formación en el trabajo del docente (Perrenoud, 2008, p. 91).

El comportamiento de las economías de los distintos países en el mundo y el desarrollo y aplicación de la ciencia, han incidido en la elaboración de reformas a planes y programas de estudio en todos los niveles educativos, por lo que se requiere que la planta docente lleve a la práctica las orientaciones pedagógicas necesarias para el logro del perfil de egreso deseado según el nivel en el que se labora. Es por ello, que sería de utilidad que el maestro de la Escuela Normal reflexione sobre la conceptualización de la FD y sus retos para el siglo XXI.

Por lo anterior, se considera necesaria y viable realizar una investigación que permita responder a las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son los principios que pueden orientar la FD de los formadores de maestros de la ENSP?

- ¿Cuáles son las percepciones sobre la FD de los formadores de maestros de la ENSP?

- ¿Qué rasgos definen estas percepciones?

- ¿Cuáles son las categorías de análisis que no están presentes en las percepciones de la FD en los formadores de maestros?

- ¿Qué elementos de las categorías menos favorecidas pueden permitir formular principios orientadores de la FD?

- ¿Qué principios deben orientar el proceso de FD para los formadores de maestros de la ENSP?

Dada la trascendencia del estudio éste se justifica por las siguientes razones. Los beneficiarios directos de la investigación son los formadores de maestros de la ENSP, al contar con un referente para la FD que permita cambiar de perspectiva sobre la utilidad del proceso para la profesionalización.

La FD en el nivel superior es un derecho; las instancias educativas estimulan a través de la asignación de recursos para que el personal docente que labora en las formadoras de docentes se actualice, capacite y acceda a programas de posgrado, ofertados por asesores externos o instituciones de educación superior. La investigación podría incidir en la toma de decisiones más conscientes del proceso de formación.

La utilidad social del estudio radica en que la FD es un factor que incide en la calidad de la educación y adquiere una mayor relevancia al tratarse de los formadores de maestros.

En cuanto al impacto económico, “Las percepciones sobre la FD de los formadores de maestros”, generaría en el discurso académico una divulgación de su importancia en los futuros maestros y por ende un profesorado más orientado y comprometido a participar en un proceso de formación con eficiencia y eficacia.

El presente estudio se justifica en la concepción de la investigación social que permite analizar los problemas que obstaculizan el proceso educativo, a través de ella se pueden tomar decisiones pertinentes para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, el funcionamiento del centro de trabajo y la administración educativa; así como las formas de cómo llevar el seguimiento y evaluación de éstos ámbitos. La FD es un factor importante y muy significativo para atender lo anterior y lograr la transformación que requiere la Escuela Normal.

Conforme al planteamiento del problema la presente investigación considera como propósito general: Identificar las percepciones de los formadores de maestros de la ENSP para establecer principios orientadores de la FD

Los propósitos específicos que se derivan del propósito general son:

- Describir las percepciones sobre la FD de los formadores de maestros de la ENSP.
- Definir las categorías de análisis menos favorecidas mediante el contraste de las percepciones con aspectos de la FD.
- Analizar las categorías menos favorecidas de la FD a partir del discurso de los formadores de maestros.
- Proponer principios que favorezcan el proceso de FD de los formadores de maestros de la ENSP.

En este estudio se establece el siguiente supuesto el cual surge de la inquietud de reflexionar sobre la FD y su incidencia en el favorecimiento del proceso de formación institucional. Un supuesto se define como: “... conjeturas acerca de características, causas de una situación específica, problemas específicos o planteamientos sobre el fenómeno que se va a estudiar” (Schmelkes, 2010, p. 64).

El supuesto que se establece en la investigación es:

Las percepciones de los formadores de maestros asociadas a aspectos de la FD pueden permitir formular principios para favorecer el proceso formativo.

MARCO TEÓRICO

Reflexionar sobre el concepto de formación implica revisar su evolución en las últimas tres décadas para advertir la dimensión que ha adquirido por las demandas educativas y del

contexto social y económico. De esta manera: Formación, implica la adquisición de conocimientos, actitudes y conductas frecuentemente asociados al campo profesional, tales como abogados, médicos, educadores, enfermeras, trabajadores sociales, etc. Sin embargo, la connotación social de formador más difundida es la de enseñante. (Alanís, 1993, p. 8)

Las capacidades del ser humano las favorece a través de la formación, la cual está presente en la marca personal de cada uno y esta a su vez coadyuva en la formación de los demás a través del discurso y la socialización de las personas.

La investigación pondera como motivo de análisis y reflexión la FD, identificada por expertos como una variable indiscutible para el logro de los propósitos educativos. Esta se define: “Entendemos por formación, el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función: en este caso, la docente...” (De Lella, 1999, s. p.).

La FD es un proceso continuo de mejoramiento que implica la reflexión sobre la práctica, con el propósito de brindar un servicio educativo de calidad centrado en la promoción de aprendizajes significativos en los alumnos, en espacios democráticos donde se fomenten los valores y reciban una educación para la vida.

La persona adquiere con el paso del tiempo, referentes o evidencias de la realidad; considerando las sensaciones que éstas provocan es como se genera un significado a través de la interpretación e identificación de las particularidades de las cosas o situaciones presentes en el contexto en donde se desarrolla el individuo. Esta investigación, pondera los significados que los formadores de maestros le atribuyen a la FD, producto de sus experiencias y aprendizaje social.

Teóricos de la Psicología han presentado aportaciones para definir a la percepción como: “proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización”. (Vargas, 1994, p. 48)

De esta manera, la percepción se haya relacionada con el conocimiento y favorece la formulación de juicios, además al hablar de conciencia esto conlleva a plantear que la mente humana tiene la posibilidad de registrar sensaciones conscientes e inconscientes, que se manifiestan en el actuar del individuo. Esta condición, requiere de un proceso de mediación para distinguir los alcances de lo percibido e identificar lo importante. En el caso de las percepciones de la FD de los formadores de maestros podrán registrar significados conscientes e inconscientes.

Especialistas han coincidido en que la percepción cataloga la realidad en códigos y que la cultura de la sociedad en la que se desenvuelve el individuo influye en la concepción

de la realidad. Particularmente, las percepciones de los formadores de maestros sobre la FD pueden ser organizadas para el estudio de su realidad.

Otro aspecto relacionado con el estudio de la percepción es que constituye un proceso parcial y cambiante, ya que el sujeto no tiene la capacidad de percibir en su totalidad lo que incluye una situación o perspectivas; así mismo, implica una reconstrucción permanente de significados influenciados por el entorno. De esta manera, se advierte la necesidad de ubicarla espacial y temporalmente. La percepción a su vez es fuente y producto de evidencias, las cuales se generan por las vivencias o narrativas apropiadas y confrontadas con los modelos ideológicos construidos socialmente (Vargas, 1994).

Las percepciones de los formadores de los futuros maestros de la ENSP sobre la FD serán utilizadas para contrastar sus significados con aspectos del proceso, como lo son: modelos, enfoques, dimensiones, criterios y políticas.

METODOLOGÍA

El estudio “Las percepciones sobre la FD de los formadores de maestros” está basado en un enfoque cualitativo, “utiliza la recolección y análisis de datos para afinar las preguntas de investigación o relevar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (Hernández, 2014, p. 7). El enfoque es pertinente para el logro de los propósitos del estudio y la asociación con el supuesto, de la siguiente manera:

El marco general de referencia para esta investigación es fenomenológico empírico, se pretende obtener las perspectivas de los participantes. Describir y comprender lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus percepciones sobre la FD.

El punto de partida es la realidad que interpretar. La realidad que se va a estudiar parte de la premisa de que el mundo social es “relativo” y sólo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados (formadores de maestros de la Escuela Normal descrita). Además, la naturaleza de la realidad sí cambia por las observaciones y la recolección de datos.

El estudio admite subjetividad, ya que la FD se asocia a lo social. De esta manera, la meta es comprender los significados producidos por las percepciones de la FD de los formadores de maestros aludidos.

Se aplica la lógica inductiva. De los datos a las generalizaciones (no estadísticas) y la teoría. La posición personal del investigador es explícita. Reconoce sus propios valores y creencias, incluso son fuentes de datos parte del estudio. La relación entre el investigador y el objeto de estudio es de interdependencia, se influyen. No se separan.

La teoría es un marco de referencia y se construye preferentemente a partir de los datos empíricos obtenidos y analizados y, desde luego, se compara con los resultados de estudios anteriores. La literatura desempeña un papel menos importante al inicio, aunque sí es relevante en el desarrollo del proceso.

La naturaleza de los datos es cualitativa (opiniones y significados). La recolección de los datos está orientada a proveer de un mayor entendimiento de las percepciones de las personas, en este caso sobre la FD.

El diseño de la investigación es abierto y flexible, por lo que se dio la posibilidad de reconstruirse durante el trabajo de campo. Esto permite delimitar el estudio y tomar decisiones respecto a las técnicas e instrumentos de recolección de datos (cuestionario y grupo focal).

El cuestionario implicó un proceso de elaboración que incluye como objetivo identificar aspectos de la FD menos favorecidos por los formadores de maestros de la institución, integra afirmaciones que consideran aspectos sobre la FD: definición de la formación, enfoques, modelos, dimensiones, criterios y políticos del proceso descrito. Las opciones de respuesta son de tipo Likert y se validó el cuestionario a través de un piloteo con maestros del nivel de educación normal. Se determina aplicar a un universo de 63 formadores que laboran en la institución. (Namakforoosh, 2010)

Respecto al procedimiento para el análisis de la información recabada en el cuestionario; se utilizará el Programa Kalt Opinión para identificar el consenso de opinión sobre la FD, su guía de usuario manifiesta: “es un programa que facilita la interpretación y análisis de cuestionarios semi-objetivos donde se recaba la opinión de un conjunto de personas respecto a un juego de rasgos a evaluar” (Familia de Programas Kalt, s.f. p. 1)

En el enfoque cualitativo el conocimiento y la verdad son creados por la mente y el sujeto construye la realidad y su significado a partir de sus interpretaciones, es decir, de su subjetividad (Alvarez-Gayou, 2012). Desde esta perspectiva, la realidad del fenómeno social es, precisamente, la mente (Hernández, Fernández, & Baptista, 2003). Los grupos focales constituyen una técnica que permite centrar la atención en aspectos clave durante las interacciones grupales, de esta forma será de gran utilidad la implementación de ésta técnica para conocer en profundidad aspectos menos favorecidos de la FD de los formadores de maestros de la ENSP.

Los grupos focales son convenientes cuando interesa obtener información respecto a las actitudes y experiencias de los sujetos, así como comprender como operan las ideas sobre determinados temas, en este caso la FD, en un contexto cultural específico. Consisten en reuniones grupales de cuatro personas, en las que se establece una discusión entre los participantes en torno a temas que son mediados por un moderador o conductor, el trabajo se orienta por las categorías, eventos o temas que conforman el objetivo de la investigación. (Hamui & Varela, 2013)

Para la aplicación efectiva y con sentido ético en la recopilación y análisis de la información obtenida mediante los grupos focales, se elaboraron los siguientes documentos:

El primero, lo que se ha denominado Declaración de privacidad y uso de la información obtenida mediante la técnica de grupo focal, tiene como fin de respetar el sentido ético que debe poseer todo estudio de este tipo y generar la confianza necesaria en los participantes para el desarrollo de esta técnica de indagación.

El segundo, la Declaración de lineamientos de operación del grupo focal, tiene como propósito describir claramente el trabajo que se realizará a fin de que los participantes previamente, conozcan la mecánica a seguir y tengan una idea del desarrollo esperado de la sesión.

Finalmente, el Manual para moderadores y sus auxiliares en la conducción del grupo focal como técnica de recopilación de información, comprende las orientaciones puntuales para los moderadores y sus auxiliares, así como el guion de cuestionamientos que orientará las discusiones de los participantes, con la finalidad de asegurar la eficacia operativa del grupo focal.

El programa computacional que se emplea para el análisis de la información, producto del grupo focal, y establecer vínculos entre categorías y aspectos de la FD no favorecidos es el Nvivo.

La finalidad del análisis de los datos en la investigación es proponer principios que favorezcan el proceso de FD de los formadores de maestros de la ENSP a partir de sus percepciones. Conforme se van reuniendo los datos, se integran en una base de datos, la cual se analiza para determinar significados y describir el fenómeno estudiado desde la perspectiva de los formadores de maestros referidos.

CONCLUSIONES

El reporte parcial de investigación cualitativa fenomenológica “Las percepciones sobre la FD de los formadores de maestros”, manifiesta la preocupación del investigador por la FD de quienes tienen la responsabilidad de formar a los futuros docentes, considerando las percepciones y referentes teóricos que implican el proceso. En esta etapa del estudio, se cuenta con el planteamiento del problema, el marco teórico y el diseño metodológico. Resta la aplicación de instrumentos y el análisis de la información para elaborar los resultados y conclusiones.

Se destacan algunas conclusiones preliminares: El enfoque cualitativo en estudios del campo de la educación es útil cuando lo que se pretende es partir de la realidad social a interpretar la cual puede entenderse a través de las percepciones de los formadores de maestros. Los aspectos de la FD: modelos, enfoques, dimensiones, criterios y políticas, son

referentes que pueden tomarse en cuenta para reflexionar sobre este proceso, distinguiendo aquéllos que no han sido favorecidos en el trayecto formativo institucional. La organización y sistematización del uso de técnicas de recogida de datos adecuadas al estudio, asegurarán en parte la obtención de información con credibilidad.

REFERENCIAS

- Alanís, A. (1993). Formación de formadores. Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia. México: Trillas.
- Alvarez-Gayou, J. (2012). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Paidós Ecuador.
- De Lella, C. (1999). En Modelos y tendencias de la Formación Docente. Disponible en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Familia de Programas KALT. (S. f.). Guía del Usuario. México
- Hamui, A. & Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. Revista de Investigación Médica, 2, 55-60. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n5/v2n5a9.pdf>
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. McGRAW-HILL, México.
- Namakforoosh, M. (2010). Metodología de la investigación. LIMUSA. México.
- Perrenoud, P. (2008). Construir competencias desde la escuela. Comunicaciones y Ediciones Noreste LTDA. Chile.
- Sacristán, G. (2013). En busca del sentido de la educación. Madrid, España, Ed. Morata.
- Schmelkes, C./ Elizondo, N. (2010). Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis). (3ª. Ed.) OXFORD UNIVERSITY PRESS. México.
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. Alteridades, 4 (8), 47-53.

RELEVANCIA QUE LOS ESTUDIANTES PERCIBEN SOBRE LAS HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Geider Joel Solís Itz

geider.solis@gmail.com

Geidy Verónica Suárez Méndez

verysofi2120@gmail.com

Gabriela del Carmen Aguiar González

aguiar_g21@hotmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar de Yucatán

RESUMEN

En el presente estudio se manifiesta un ejercicio de investigación realizado en la Escuela Normal de Educación Preescolar de Yucatán, esta indagación tuvo como punto generador la actualización de los Planes de estudio y su relación con la relevancia expresada sobre la investigación educativa. Es común que los docentes con cierta experiencia en la práctica profesional comprendan que las herramientas de investigación educativa son útiles al momento de querer conocer más sobre un asunto particular, que naturalmente puede estar ligado al ejercicio profesional. Sin embargo, esta postura no es siempre compartida por los alumnos normalistas, quienes no siempre logran comprender lo que implica dotarles de técnica y metodología para

investigar. Por esa razón se utilizó un instrumento cualitativo para conocer la percepción que tienen los alumnos del 5to semestre de Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPIB) y de 1er semestre de Licenciatura en Educación Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe (LEPIEIB), sobre la utilidad que la investigación tiene para la práctica docente. Los resultados fueron organizados en categorías y gracias al análisis se lograron establecer conclusiones que pudieran ser de interés para los formadores y para el cuerpo de instituciones normales de la nación.

PALABRAS CLAVE: Investigación educativa, práctica docente, herramientas de investigación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los profesionales de la educación emplean a la investigación como un método de constante capacitación hacia su trabajo docente, los beneficios son visibles en la práctica diaria, pero muchas veces no aparecen de manera inmediata; a través de estos procesos se desarrollan muchas otras habilidades, como el análisis, síntesis, además del dominio de conocimiento sobre ciertas ramas y procesos educativos.

La Escuela Normal de Educación Preescolar de Yucatán ofrece licenciaturas que crean a futuros docentes, cuya función impacta de manera directa en la formación de la primera infancia; estos alumnos egresan con un título de Licenciado en Educación Preescolar, Licenciado en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, Licenciado en Educación Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe y Licenciado en Educación Inicial, todos ellos cursan a lo largo de su formación asignaturas orientadas al desarrollo de sus habilidades de investigación, sin embargo, es usual que no consideren a la investigación entre las principales actividades a realizar al momento de egresar, por lo tanto, no la toman como una herramienta útil para el perfeccionamiento de su ser profesional.

En el marco actual y aún con los planes y programas actualizados, las habilidades de investigación continúan siendo relevantes para el perfil de egreso de los futuros docentes, por lo que resulta de interés el grado de significación que presentan los alumnos para con su desarrollo; es posible que mientras más semestres se vayan cursando, más clara se vislumbre la importancia. Por esa razón se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la perspectiva de los alumnos de 1er semestre de LEPIEIB y de los alumnos de 5to semestre de LEPIB sobre la utilidad de las herramientas de investigación para su práctica docente?

MARCO TEÓRICO

La investigación educativa se considera una excelente fuente de información para muchos grupos, sobre todo los que se enfocan al estudio de la educación, es por ello que Mc Millan y Schumacher (2005) mencionan algunas razones que muestran la importancia de la investigación educativa y que a continuación se presentan.

La primera razón es que los educadores están de manera constante intentando entender los procesos educativos, para posteriormente poder tomar decisiones profesionales. Y esto se debe a que los educadores adquieren sus conocimientos a partir de diferentes fuentes como la experiencia personal, opiniones expertas, su intuición, sus creencias sobre lo que está bien o mal, y eso no es incorrecto, pero es ocasiones esas fuentes resultan inadecuadas como única referencia para la toma de decisiones y es por ello que recurren a la investigación educativa como medio para obtener información sustentada.

Otra de las razones, es que hoy día el estado, las autoridades e instituciones regionales, han ido introduciendo cada vez más cambios en la educación. La mayoría de los responsables de la toma de decisiones políticas se han apoyado consultando investigaciones educativas relevantes, porque prefieren disponer de información fundamentada en dichas investigaciones para su uso político.

Una razón más que muestra los beneficios de la investigación educativa es el fácil acceso que actualmente tienen los profesionales de la educación para obtener la información arrojada en las investigaciones. Actualmente la investigación acerca de la práctica educativa, está siendo divulgada a través de revistas científicas y profesionales, en informes publicados por instituciones especializadas, en libros, en periódicos, en internet, entre otros.

Y la última razón que presentan los autores Mc Millan y Schumacher (2005), es que los educadores consultan investigaciones y llevan a cabo estudios que posteriormente les sirven para planificar nuevos programas, mejorar su práctica educativa, evaluar el aprendizaje y asignar recursos a las necesidades cambiantes de sus propios entornos.

Como dicen Patterson, Minnick, Short y Smith (2002), “la investigación que realizan los maestros es un género de investigación único” (p.21), puesto que lo que se pretende es comprender a los individuos y la manera en la que los procesos educativos los cambian, transforman y modifican y no solo a ellos, sino a los demás que se encuentran alrededor y al contexto, y realmente el profesor realiza este proceso para analizar y compartir reflexiones que pudieran impactar en un corto plazo.

Por lo tanto, existe un alto grado de cuestionamiento, puesto que las problemáticas educativas no siempre se detectan desde el principio, y si así lo hacen, la acción es antecedida por reflexión y largos periodos de observación, por lo tanto:

La meta última de la investigación hecha por maestros es la acción que se basa en nuevos conocimientos, desarrollados mediante la reflexión y el cuestionamiento. Esta acción difiere en todo de la reacción instintiva que con frecuencia tienen los profesionales cuando se enfrentan con un problema. La investigación hecha por los maestros está dirigida a lograr acciones informadas, producidas y comprendidas simultáneamente (Patterson et al., 2002, p.23).

METODOLOGÍA

El presente estudio se realizó en el marco del paradigma cualitativo, el carácter de la investigación es descriptivo puesto que pretende exponer las perspectivas de los participantes, situación por la cual, plasmar sus opiniones resulta tan fundamental como organizar los significados emitidos. La muestra es por conveniencia, puesto que los entrevistados fueron seleccionados con base en el criterio de la licenciatura y semestre que se encontraban cursando, siendo 18 alumnos de la Licenciatura en Educación Preescolar

Intercultural Bilingüe del quinto semestre y 28 alumnos de Licenciatura en Educación Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe del primer semestre.

Para registrar su forma de pensar sobre los aspectos de interés se procedió a la realización de un cuestionario, conformado por 5 preguntas abiertas para permitir respuestas amplias, descriptivas y detalladas. La triangulación del cuestionario fue realizada por dos profesores de la misma institución, Escuela Normal de Educación Preescolar. La aplicación de los instrumentos se realizó en el mes de diciembre de 2018, momento en el que el semestre se encontraba terminando.

Para la interpretación de los resultados se empleó el análisis semántico, puesto que analizar cada testimonio resulta fundamental para comprender la realidad de los participantes y su relación con el fenómeno abordado.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Con base en las descripciones publicadas en la página de DGESEPE, con relación a los Planes de estudio 2012, no existe de manera explícita un enfoque que específicamente se dirija al desarrollo de habilidades de investigación. Es solamente, al revisar los programas de curso, que es posible percibir las competencias y contenidos que pertenecen a esta área de conocimiento, es decir, que su carácter es más bien transversal.

Contenidos sobre habilidades de la investigación educativa se encuentran sólidamente asignados a dos asignaturas del primer y segundo semestre, Observación y Análisis de la Práctica Educativa y Observación y Análisis de la Práctica Escolar; es justamente en estos cursos en los que se inicia al estudiante normalista en la indagación metodológica enfocada en procesos educativos.

En el mismo sentido se encuentran los Planes de Estudio 2018, en la descripción de los mismos no se sitúa a la investigación como un área independiente, sin embargo, sí aparece en las competencias profesionales del perfil de egreso y especifica que el alumno debe ser capaz de integrar recursos de investigación educativa para enriquecer su práctica profesional (SEP, 2018).

Con lo anterior es posible entender las razones por las que los alumnos normalistas infieren que la investigación es importante y que les será de utilidad, sin embargo, esto no es necesariamente así, puesto que muchas de las orientaciones cobran sentido al momento de que se necesitan aplicar en entornos más reales y esta condición no siempre se presente de manera tan explícita para los alumnos, al menos no tanto como otras áreas esenciales como planeación o la creación de ambientes de aprendizaje.

RESULTADOS

Con relación a los resultados, las percepciones de los participantes se analizaron y categorizaron con el objetivo de generar un informe más ordenado y de fácil entendimiento. Esta información se organiza en dos áreas, la correspondiente a los alumnos del 5to semestre de Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe y otra a los alumnos del 1er semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe. Las categorías eje de análisis fueron:

- Finalidad de que en la formación normalista existan materias con contenidos de investigación.
- Forma en la que la investigación apoya a la práctica docente.
- Herramientas de investigación que se conocen y/o han aplicado.
- Aspectos a considerar para que un estudio sea válido (únicamente se le cuestionó sobre este aspecto a los alumnos del quinto semestre).

Alumnos 5º LEPIB. Con relación a la finalidad de que en la formación de los alumnos, se incluyan asignaturas con contenidos de investigación, los participantes mencionaron que ayuda a comprender el contexto donde se va a ejercer la profesión, también mencionaron que gracias a la misma es posible obtener información de diversos temas y que se puede desarrollar la habilidad para resolver problemas complejos; también se hizo mención a la innovación, y que de esa manera se pudiera estar actualizado en cuanto a las actividades, problemáticas o situaciones que se pudieran presentar en el área de trabajo.

Entre los beneficios se encuentra el aprendizaje sobre teorías que se reflejan en la docencia. De manera muy particular también mencionaron a la investigación-acción y que gracias a ella es posible solucionar diversas problemáticas que existen en el área de trabajo.

Sobre la manera en la que la investigación apoya a la práctica docente, los participantes mencionaron que ayuda a comprender mejor el contexto laboral, ayuda a conocer nuevos métodos de aprendizaje para implementar en el aula, colabora con el conocimiento de nueva información y cómo es que toda esta teoría se puede aplicar en entornos reales. También se menciona que proporciona alternativas de mejora que no son siempre las mismas pues el contexto determina su desarrollo e implementación; incluso ayuda a detectar problemas o dificultados de aprendizaje en los niños y permite encontrar e implementar soluciones. En un sentido más orientado hacia los programas educativos, la investigación también ayuda a indagar sobre el nuevo modelo educativo.

Con relación a las herramientas de investigación que han aprendido hasta este momento de su formación, los estudiantes normalistas mencionaron a la entrevista y al cuestionario, y que gracias a ellos es posible obtener opiniones y percepciones de otros individuos; también mencionaron los guiones de observación, mismos que se desarrollan al momento de realizar visitas a las escuelas del nivel preescolar de diferentes contextos y de

igual modo, aclararon que estas herramientas se pudieran aplicar de manera participante y no participante.

Por otra parte, mencionaron a la investigación acción de manera predominante, pues gracias a ella se puede obtener un mejor desempeño en el marco de la práctica docente. Es necesario mencionar que identificaron también al registro fotográfico, de audio y video, así como los dibujos, que permiten la identificación de situaciones que viven los niños en su cotidianidad. De igual modo, hicieron mención de la escala Likert y de los enfoques o paradigmas de investigación cuantitativo y cualitativo, así como de la manera muy particular de desarrollar cada uno. También mencionaron a las TIC, métodos empíricos y anecdóticos.

Por último, mencionaron que la interpretación de información resultados es una herramienta importante, pues de algún modo sintetiza todos los aspectos de información recogida con los medios anteriormente mencionados y que implica el haber realizado el proceso de manera confiable y válida.

Con referencia al aspecto más importante a considerar para que un estudio sea válido, los participantes mencionaron que corroborar los datos es una manera de identificar si la información obtenida resulta verídica, de igual modo, buscar información en fuentes confiables pudiera garantizar su validez; y en este sentido, la bibliografía reciente, así como fuentes actuales y primarias también ayudarían.

Otros más mencionaron que para comprobar la validez, otros investigadores deberían realizar la implementación del mismo trabajo, para así comprobar si ocurre exactamente lo mismo que se reportó en el informe creado.

Alumnos 1º LEPIEIB. Con relación a la finalidad de que en la formación normalista se incluyan asignaturas con contenidos de investigación, los participantes pertenecientes al 1er semestre, mencionaron que la investigación tiene distintos usos, puede servir para obtener más conocimientos, colabora a que los futuros docentes tengan la iniciativa de investigar sobre temas nuevos y esta indagación puede ayudar a encontrar acciones que pueden beneficiar a sus alumnos y brindarles diversas oportunidades de aprendizaje.

Mencionaron que, con el desarrollo de la habilidad para investigar, se puede aprender de diversos contextos y se puede organizar la información de manera más lógica, y que de algún modo la investigación puede ayudarles a prepararse para impartir clases adecuadamente. En otro sentido, algunos participantes mencionaron que la investigación puede ayudar a desarrollar trabajos escolares de mayor calidad, lo que pudiera sugerir una manera más práctica de entender estas habilidades.

En el aspecto relacionado con la manera en la que la investigación apoya a su práctica docente, los participantes mencionaron que a través del conocimiento obtenido es posible ayudar a los niños resolviendo las dudas que ellos expongan. De igual modo, ayuda a conocer

diversas maneras de enseñar, puesto que las personas aprenden de manera distinta y como docentes ellos deben saber cómo trabajar con esta diversidad de formas de aprender.

Así también, mencionaron que con la investigación pueden conocer diversas estrategias que pudieran mejorar sus planeaciones que posteriormente se aplicarían. Otros aspectos mencionados fueron la actualización docente, y otras situaciones a las que el docente se pudiera enfrentar, como tratar con los padres de familia.

Con relación a las herramientas de investigación que conocen, los participantes mencionaron que los guiones de observación y guiones de entrevista son los que más han practicado, al igual que la entrevista como herramienta que se realiza presencialmente. También expresaron que son capaces de identificar las diversas fuentes que se pueden consultar para hacer trabajos de investigación documental, entre ellas reconocieron libros, artículos de revista, videos y sitios web; de igual modo, expusieron que es importante que estas fuentes sean confiables, así también expusieron la importancia de realizar citas textuales, enlistando todos los datos de las obras consultadas. Por otra parte, dijeron que analizar la información y realizar la codificación de la misma, son experiencias que han vivido, así como realizar descripciones de contextos diversos. Y por último manifestaron que conocen cómo construir cuestionarios, encuestas y emplear el formato de estilo APA para aplicar formato a diversos tipos de documentos.

CONCLUSIONES

Con base en los resultados obtenidos, se proponen conclusiones que elucidan el esfuerzo de indagación realizado en este trabajo. Las mismas se enlistan a continuación:

Es posible afirmar que existe mayor grado de significación con relación a la investigación por parte de los alumnos del quinto semestre, y esta situación pudiera estar generada principalmente por la experiencia de haber cursado otras asignaturas en las que la investigación se encuentra de manera transversal, situación que posiblemente, los alumnos del primer semestre aún no han experimentado.

A pesar de estar en primer semestre, los alumnos ya logran entender, al menos de manera suficiente, que la investigación educativa es auxiliar para la comprensión de diversos fenómenos escolares que pudieran tener impacto en la práctica docente futura que realizarán. Aunque realmente no pueden identificar de manera específica estos aspectos. De hecho, algunas respuestas se emitieron en el sentido de que la investigación llenaría los huecos o lagunas de conocimiento, ya que se mencionaron asuntos concretos como “hablar con los padres de familia” o “conocer sobre el contexto”, mismas que consideran que no se “enseñan” en los cursos que tendrán en un futuro y que se pueden subsanar gracias a las habilidades de investigación.

Los alumnos del quinto semestre son capaces de identificar un amplio catálogo de herramientas de investigación, mismas que se les han presentado en el marco de su formación; por su parte, los alumnos del primer semestre se enfocaron en los guiones de observación y entrevista, puesto que son los que únicamente han desarrollado en la asignatura Observación y Análisis de la Práctica Educativa. Es importante mencionar que, al registrar estos instrumentos, se puede percibir la naturaleza cualitativa de ellos, hecho que superpone a la descripción como una de las formas narrativas en el marco de la elaboración de reportes de investigación.

Con relación a la manera de identificar que un trabajo de investigación sea válido, ninguno de los participantes logró identificar cómo hacerlo, existieron respuestas que se dirigían a las fuentes, mismas que deben tener ciertas características para que la información obtenida de ellas se considere confiable, sin embargo, parece que no logran identificar los procesos o recursos de validez del proceso de indagación, lo que pudiera considerarse como un punto a observar, puesto que la investigación es un proceso, al que de manera inherente se encuentra el ser validado y así asegurar su apego con la realidad.

Tanto los alumnos del primer semestre y del quinto semestre consideran que las herramientas de investigación desarrolladas deben impactar de cierto modo en su práctica educativa, tal vez desde una perspectiva más práctica, pero al menos le han encontrado sentido de ser y no solamente como una capacidad sin sentido claro.

REFERENCIAS

- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación [Página oficial de la DGESPE] Consultado el 2 de enero de 2019, desde: https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepreelib
- Hernández, G.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.
- Mc Millan, J. y Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. (5ta ed.). Madrid: Pearson.
- Patterson, L.; Minnick, C.; Short, K. y Smith, K. (2002). Los maestros son investigadores. Reflexiones y acciones. (trad. Teachers are researchers. Reflexion and action) México: Trillas.
- Secretaría de Educación Pública (2018). Acompañamiento curricular para la implementación de los Planes de Estudio 2018. México: SEP. Recuperado de https://www.cevie-dgespe.com/documentos/PPT_PLANES_2019.pdf
- Tomé, M. y Manzano, B. (coord.). (2016). Investigación en la práctica docente. España: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Zaragoza.

PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES FRENTE A LA IMPLEMENTACIÓN DEL NUEVO MODELO EDUCATIVO

Ilse Berenice Barrera Soto
barrerailse5@gmail.com

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin

RESUMEN

Los cambios en educación durante los últimos años han sido centro de atención debido a lo constantes que han sido y se encuentran opiniones divididas en la sociedad respecto a si estas modificaciones favorecen o perjudican. Es aquí donde se cree importante conocer cuál es la percepción que los maestros, quienes afrontan y trabajan diariamente con estas transformaciones en el currículo, respecto a la implementación del Nuevo Modelo Educativo y cómo impacta en su quehacer docente. En pasadas investigaciones respecto a reformas educativas realizadas en otros países del mundo como Perú, Argentina, España, entre otros, se ha demostrado que en una transformación del currículo cobra gran importancia la capacitación eficiente a docentes para una correcta implementación.

Esta investigación se realiza bajo el paradigma cualitativo con el método de estudio de casos múltiple en cuatro escuelas de educación básica en la ciudad de Chihuahua, Chihuahua para conocer cómo se da este proceso, qué inconvenientes y acertos se presentan, así como los materiales y capacitaciones que se brindan a los docentes. Como principales resultados arroja las capacitaciones incipientes y falta de materiales a los docentes creando incertidumbre y descontento dentro del gremio magisterial, así como en padres de familia.

PALABRAS CLAVE: Cambio curricular, percepciones, educación básica, reforma curricular, investigación cualitativa, estudio de casos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En diferentes países del mundo se llevan a cabo reformas educativas que reorganizan el currículo y el enfoque de la educación ya que las sociedades cambian constantemente con el tiempo por lo que sus necesidades y prioridades no son las mismas, es por eso que se

realiza todo un proceso de actualización lo que requiere una adecuada capacitación para el conocimiento y adaptación de los actores educativos a dicha modificación.

En torno a la transformación del currículo que en estos días se vive en nuestro país con el Modelo Educativo el cual entra en vigor en Agosto de 2018 y las incógnitas que los docentes presentan frente a este cambio, se cree conveniente realizar la investigación de cómo se vive este proceso dentro de una institución de educación preescolar y tres de primaria, para conocer el procedimiento, la facilitación de cursos y materiales tanto a la autoridad escolar, a docentes, los mismos alumnos y padres de familia. Dicha investigación da pauta a un análisis profundo acerca de cuáles son las metodologías pertinentes para llevar a cabo la implementación de un nuevo currículo.

El conocer cómo se realiza todo este proceso es importante debido a que durante los últimos años la educación en México ha sido objeto de estudio y crítica del Gobierno Federal debido a lo diferente que es la sociedad a través del tiempo, por tal motivo la SEP plantea que “al cambiar el mundo, la educación también debe hacerlo” (2016, p. 7). Es por eso que si se investiga cómo sucede la transición al nuevo currículo se abre la posibilidad a un análisis profundo de los aciertos y áreas de oportunidad y así se creen reformas cada vez más acertadas.

Personalmente se cree conveniente este tema a investigar debido a que en los años transcurridos en la Escuela Normal hubo un proceso de exploración, formación y adaptación del Plan 2011 y justo en las prácticas profesionales es necesario relacionarse con un nuevo currículo pero con la oportunidad de vivir este proceso dentro de las aulas de dichas instituciones y presenciar el cambio en la realidad educativa de las escuelas de educación obligatoria específicamente en escuelas de preescolar y primaria. Si se vive este proceso y se investiga a fondo será más fácil comprender las acciones que se toman en el pasado, qué es lo que cambia para mejores resultados o qué sigue igual.

Otro motivo por el cual se cree pertinente este tema es el que al conocer más a fondo lo que pasa en las escuelas con este cambio curricular, analizar esta investigación a la par de otras acerca del mismo tema y realizar una generalización, se abre la posibilidad de hacer algunas recomendaciones de acuerdo a lo que no funciona dentro de las escuelas de educación básica y a lo que causa una desestabilidad y problemas dentro de la cotidianidad escolar.

Al ver la importancia que tiene el conocimiento de las percepciones y experiencias que tiene el magisterio en torno a la aplicación de un nuevo currículo y cómo este tema es trascendente en la educación para poder brindar un servicio de calidad debido a que el resultado de todo el proceso da lugar a una consolidación, se cree pertinente plantear el problema de la investigación con la siguiente pregunta.

¿Cuáles son las percepciones de los docentes de una escuela primaria en torno a la primera fase de implementación del Modelo Educativo? Es necesario conocer qué percepciones tienen los docentes frente a grupo de un preescolar y tres escuelas primarias, las cuales serán nuestro objeto de estudio, durante la primera fase de implantación del Modelo Educativo en el ciclo 2018-2019 derivada de la controversial Reforma Educativa emitida en el 2013 en la que se plantea un nuevo enfoque a la educación y la articulación de los niveles educativos desde preescolar hasta la educación media superior.

Se encuentra valor teórico al servir como base para futuras investigaciones de reformas y conocer cuáles son los aciertos y áreas de oportunidad del proceso de implementación, modificarlos y crear una metodología de cambio más eficiente ya que este tipo de investigaciones reflejan la realidad que se vive dentro de las escuelas al realizar un cambio en el currículo, así como las consecuencias obtenidas ante una buena o mala puesta en acción de un cambio curricular. Al no saber cómo impacta la forma de actuar en la puesta en marcha de nuevos planes y programas no se da la oportunidad de retroalimentar las decisiones tomadas y no habrá mejoría en un futuro donde se hagan modificaciones pertinentes al proceso de cambio.

Al conocer lo que pasa cuando se implementa un cambio en la educación abre a la posibilidad de percibir los aspectos que no dan resultados favorecedores y evitar esos errores en el provenir, reformulando el proceso por el que se pretende llegar a la transformación, así como tener en cuenta los hechos positivos marcando una ruta a seguir en próximas reformas para que sean más asertivas y se tenga más claridad durante el procedimiento.

Al tener en puerta un cambio curricular se crea la incógnita de ¿cuál es el acceso a material y cursos de capacitación que se le brinda a los docentes? Pues al transformar los planes y programas es necesario que los docentes los conozcan y comprendan para poder llevarlos a cabo en la práctica educativa, es por eso que se cree importante conocer cómo las autoridades educativas correspondientes manejan las capacitaciones y materiales a los maestros.

MARCO TEÓRICO

Una transformación en la educación, específicamente en los planes y programas realizados durante una reforma educativa de un país conlleva un nuevo diseño curricular, el cual va cambiando a través de los años pues busca implementar estrategias novedosas que atiendan a las necesidades surgidas dentro de una sociedad. El diseño curricular es:

Una propuesta teórico-práctica de las experiencias de aprendizaje básicas, diversificadas e innovadoras, que la escuela en colaboración con su entorno debe ofrecer al alumnado para que consiga el máximo desarrollo de capacidades y dominio

de competencias, que le permitan integrarse satisfactoriamente en su contexto logrando una sociedad democrática y equitativa (Casanova, 2006, p.89).

La sociedad cambia constantemente y cuando el diseño curricular ya no es útil o funcional dentro de ella es necesario volver a modificarlo, la SEP establece que “al cambiar el mundo, la educación también debe hacerlo” (2016, p. 7). Pero en ocasiones el diseño curricular es creado con aspectos novedosos llevados a cabo en otros países que al ser aplicados en México no tienen viabilidad pues no corresponde a las características específicas de la población por lo que es necesario una nueva transformación y estos cambios constantes generan que no se llegue a una verdadera consolidación en la educación lo que conlleva a una desestabilización en lugar de mejora.

Después de establecer el diseño el cual propone las estrategias a desarrollar, se genera el currículo que es “el conjunto de supuestos de partida, de las metas que se desean lograr y los pasos que se dan para lograrlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. que se considera importante trabajar en la escuela año con año” (Zabala, 2007, p. 14). Aquí es donde radica la importancia de que los docentes, quienes son los que desarrollan el currículo frente a un grupo de estudiantes, estén familiarizados con los principios y enfoques planteados para un desarrollo del currículo adecuado.

El actual cambio educativo en nuestro país se desarrolla después de ser anunciada la reforma educativa en 2012, se llevan a cabo varios foros de consulta en 2014 donde participan docentes de educación básica, media superior y normal para desarrollar un diseño curricular. En 2016 se da a conocer la Propuesta curricular para la educación obligatoria donde se establece en enfoque, los objetivos y rutas a seguir de la educación, así mismo se establece una articulación entre la educación básica que comprende preescolar y primaria con la media superior creando así en concepto de Educación Obligatoria.

En agosto de 2018 se lleva a cabo la semana nacional de actualización en la que se imparte una capacitación a los docentes por parte de los directivos de cada escuela acerca del Nuevo Modelo Educativo, esta capacitación se divide en cinco sesiones durante las cuales se hace un análisis de las experiencias de los maestros en torno a los cursos en línea desarrollados unos meses antes, se analizan los nuevos materiales los cuales son los nuevos programas de cada grado escolar y en el caso de escuelas primarias los libros de texto de primer y segundo.

La implementación del nuevo modelo se lleva a cabo en dos fases dentro de la educación básica, el primer momento se realiza durante el ciclo escolar 2018-2019 en preescolar y primero y segundo de primaria, el segundo momento es durante el ciclo escolar 2019-2020 en el que se pretende brindar materiales a los grados de tercero a sexto para trabajar de lleno con los nuevos planes y programas.

El nuevo currículo se basa en el enfoque humanista al establecer pretender desarrollar en los alumnos no sólo el aspecto cognitivo sino el desarrollo integral abonando además al aspecto físico, social y afectivo. Ruiz, Álvarez y Pérez que un currículo enfocado al humanismo:

Se concibe como el modo de configurar el proceso como un sistema de influencias educativas que realizan los valores humanos, que educan para la vida social y propician el pleno desarrollo personal como genuina expresión de dichos valores, en función del progreso social (2008, p.178).

Dentro del Modelo Educativo se plantean tres componentes curriculares que son los que establecen los aspectos que los alumnos deben de desarrollar a lo largo de la educación obligatoria y que son determinados por los rasgos del perfil de egreso que son “el logro educativo que un estudiante debe alcanzar al término de ese nivel” (SEP, 2017, p.99). El primero se denomina Campos de formación académica que corresponde a los contenidos destinados a desarrollar la capacidad del estudiante de aprender a aprender.

El segundo componente curricular delimita las áreas de desarrollo personal y social que abordan las artes, educación física y la nueva educación socioemocional. Éstas desarrollan en los alumnos la expresión artística, ejercitación y buenos hábitos, así como el manejo de sus emociones y de acuerdo a la SEP deben de ser valoradas y evaluadas de manera distinta a las materias pertenecientes al campo de formación académica (2017).

El último componente corresponde a la recientemente agregada autonomía curricular, la cual pretende responder a las necesidades específicas surgidas en cada una de las escuelas, este espacio al que se destina cinco horas semanales con el fin de ofrecer una educación de calidad e inclusiva dando la oportunidad a los actores educativos de elegir parte de su currículo.

Al analizar a fondo el Modelo Educativo para la educación obligatoria se observa que el enfoque por competencias establecido en el plan anterior sigue inmerso en el actual simplemente se le da un giro y las competencias son establecidas como el punto de partida sino el fin. De acuerdo con Torrado (2000) (citado en Tobón, 2014) las competencias son “aquellas capacidades individuales que son condición necesaria para impulsar un desarrollo social en términos de equidad y ejercicio de ciudadanía” (p. 220).

Uno de los aspectos más novedosos implementados en el nuevo currículo es la educación socioemocional que es “un proceso de aprendizaje continuo en el que desarrollamos la capacidad de autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración” (Televisión educativa, 2018), esto pretende desarrollar en los alumnos un mejor manejo de las emociones frente a diversas situaciones.

Se logra una mayor articulación entre los niveles educativos esto significa “lograr una unidad entre ideas y acciones, con lo cual se logra una verdadera integración entre todas las

influencias educativas que recibe el niño o niña, además de tomar en cuenta los principios de unidad, masividad, calidad, equidad y trabajo preventivo” (Franco 2000, citado por Morales, 2012, p. 12); anteriormente solo se contemplaba al preescolar, primaria y secundaria como educación básica, en la actual reforma se conjunta esta educación básica con la media superior, generando así la educación obligatoria lo que pretende lograr una armonía entre los rasgos del perfil de egreso de cada nivel.

METODOLOGÍA

Se pretende conocer situaciones que caracterizan a este cambio curricular, cómo lo perciben los docentes y las opiniones que tienen frente a la inminente transformación, la cotidianidad dentro de las escuelas, así como los estilos de enseñanza utilizados y no recabar datos estadísticos o cuantificar cifras, por lo que se cree conveniente desarrollar esta investigación bajo el paradigma cualitativo.

En palabras de Cuenya & Ruetti el enfoque cualitativo “busca comprender los fenómenos dentro de su ambiente usual, utilizando como datos las descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas, documentos, etc.” (2010, p. 273), por medio de este paradigma se pretende conocer qué es lo que los docentes viven dentro de las instituciones educativas frente al cambio, qué acciones deben de realizar para llevar a cabo el nuevo modelo, cómo se adaptan a las modificaciones y cuál es su pensar frente a las acciones que se han desarrollado durante este proceso.

Se utiliza la metodología de estudio de caso múltiple para investigar la realidad de cuatro escuelas de educación básica las cuales se encuentran en diferentes contextos dentro de la ciudad de Chihuahua, Chihuahua. De acuerdo a López, el estudio de caso múltiple “se lleva a cabo cuando queremos estudiar varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar” (2013, p. 141).

Se establecen cuatro casos los cuales han sido seleccionados a conveniencia debido a la accesibilidad en estas escuelas, tres son de educación primaria y un preescolar. Los centros educativos son de organización completa en todos los casos y pertenecen al subsistema estatal y federal. Los participantes de cada caso varían de entre cuatro y cinco a los cuales se les aplican diversos instrumentos para recabar información acerca de sus experiencias y precepciones de la implementación del Nuevo Modelo Educativo.

Las herramientas utilizadas se seleccionan con la intención de obtener información que abone al objetivo general el cual es conocer cómo se lleva a cabo la implementación de un nuevo currículo dentro de escuelas de educación básica, indagando lo vivido por los docentes respecto a las capacitaciones impartidas y materiales. Debido a esto se utiliza primeramente la observación beneficiándose del tiempo inmerso dentro de las escuelas, percibiendo el curso de capacitación a docentes llevado a cabo durante la semana nacional de actualización,

el desarrollo de los contenidos que se da dentro de las aulas, así como los procesos llevados a cabo durante la cotidianidad de estas instituciones educativas.

Otra herramienta utilizada es el diario docente en el que se registran acontecimientos importantes respecto al tema de estudio, también se desarrolla el grupo focal el cual consta de redactar preguntas que sirven como guion, reunir en cada caso a sus participantes y cuestionarlos directamente siguiendo siempre el mismo orden para que comenten sus experiencias y pensamientos respecto al tema investigado.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

En nuestro país a través de los años se han realizado diversas reformas a la educación en donde el poder ejecutivo lanza iniciativas para mejorarla de acuerdo a las situaciones que se viven en la sociedad de ese tiempo y así atender sus necesidades actuales. Durante las últimas décadas estas transformaciones se han hecho constantes, la más reciente es la realizada en el 2012 la cual ha sido muy controversial desde su anuncio, hasta su actual primera fase de implementación con el nuevo currículo. La cuestión es si realmente abona a la mejora de éste servicio o resulta lo contrario a sus intenciones.

En agosto del 2018 se lleva a cabo la implementación de la primera fase del Nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria dando a los docentes durante ese periodo la semana nacional de actualización la cual está organizada en cinco sesiones dirigidas por los directores de cada escuela. Durante esta semana se analizan las experiencias entorno a los cursos en línea y la versión descargable, se analizan los nuevos materiales que son los programas correspondientes a cada grado así como los libros de texto de primero y segundo grado en donde entra de lleno el modelo educativo, se da una explicación de lo que corresponde a educación socioemocional y a la autonomía curricular así como las modificaciones realizadas a la evaluación planteadas en el acuerdo por el que se establecen las normas generales para la evaluación (Diario Oficial de la Federación de México, 2018).

Dentro de este proceso de exploración se han encontrado diversas investigaciones coincidiendo en que la mayoría fueron realizadas bajo el paradigma cualitativo. Una de las más significativas a nivel personal fue la realizada por Miranda, García y Miranda en el año 2013, donde analizan el caso del pilotaje realizado en Sonora y ya posteriormente la generalización en 2009 de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) dentro de las conclusiones se establece que fue una generalización muy apresurada ya que los problemas surgidos dentro de la fase de pilotaje surgieron nuevamente en la generalización lo que da a conocer que no se tomaron en cuenta creando inconformidad y quedando sin consolidar.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Como principal resultado de reformas educativas constantes se crea una incertidumbre por parte de los docentes al no saber con exactitud qué es lo que pretenden los nuevos currículos. Se emplean nuevos enfoques, materias o formas de evaluar, pero no se les da una capacitación útil para comprender a fondo por lo que cada currículo se remite a simple implementación de estos actores educativos y una aplicación diferente en cada aula.

Una de las principales incertidumbres entre los docentes referente a la actual reforma educativa es el desarrollo de la materia de educación socioemocional ya que la explicación brindada en las capacitaciones no fue suficiente para que se conociera a fondo.

En relación a los materiales autonomía curricular y socioemocional existe inconformidad por parte de los padres de familia al tener que aportar cantidades extras a la cuota del salón para cubrir material de estas dos materias agregadas al currículo de las cuales no se proporcionó ningún insumo ni materiales por parte del gobierno para trabajarlas, de manera que en ocasiones los docentes han tenido que sustentar estos gastos para poder desarrollar las clases de la manera que lo marcan los planes y programas.

En conclusión, sin una reforma bien planeada, con tiempo y pertinencia, sólo se seguirá saturando al docente y cada uno hará las interpretaciones que estén a su alcance, lo que redundará en una aplicación diversificada, precisamente derivada de esa forma de percibir la realidad y si como aspiración se tiene el logro de la calidad educativa, sin materiales y sin los apoyos requeridos, aún se está lejos de conseguirla.

REFERENCIAS

- Casanova, M. A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cuenya, L. & Ruetti, E. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología. *Revista Colombiana de Psicología*, 19 (2), 271-277.
- Diario Oficial de la Federación de México (2018). Acuerdo por el que se establecen las normas generales para la evaluación de los aprendizajes esperados, acreditación, regulación, promoción y certificación de los educandos de la educación básica. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5525414&fecha=07/06/2018
- López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17 (56), 139-144.
- Morales, K. (2012). *Articulación pedagógica y desarrollo del currículum nacional base*. Tesis de Licenciatura en Pedagogía, Universidad Rafael Landívar Facultad de Humanidades, Quetzaltenango.
- Ruiz, J.; Álvarez, N. y Pérez, E. (2008). La orientación socio-humanística, un aporte a la formación integral del estudiante. *Tendencias pedagógicas*, (13), 175-192.
- SEP. (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral*. México: SEP.
- Televisión educativa (Productor). (2018). *Educación socioemocional [Video]*. México: Aprendizajes Clave.
- Tobón, S. (2014). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Madrid: Ecoe.
- Zabala, M. (2007). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- García, J., Miranda, J. & Miranda, J. (2011, noviembre). El piloteo y la generalización de la RIEB en Educación Primaria: el caso de Sonora. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad del Valle de México, Campus Hermosillo/Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México, D. F.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA; NEUROCIENCIA Y ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO

Alejandro Díaz-Cabriales

alejandroitssmo@gmail.com

David Flores Corral

david_floco@hotmail.com

Samuel Villa Martínez

villatarsamuel@hotmail.com

Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo

RESUMEN

Una estrategia de intervención psicoeducativa es aquel conjunto de actividades cuyo desarrollo está enmarcado en un proceso de optimización del aprendizaje, en el que desde la propia planeación se tomen en cuenta las bases neuronales, psicológicas y pedagógicas para el desarrollo de las actividades que conforman la estrategia. Este avance de investigación es la presentación de los resultados del diseño y aplicación de una primera estrategia basada en los fundamentos teóricos del constructivismo, de la zona de desarrollo próximo y de la habilidad de aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro, todo ello enmarcado en un ejercicio en el que se construye no solo el conocimiento,

sino un ambiente propicio que permite eliminar barreras de aprendizaje. Los conocimientos básicos con los que se cuenta en neurociencia, pedagogía y psicología permitieron que la serie de fases en las actividades que conformaron la estrategia, tuvieran una relación transversal que permitió que el estudiante se apropiara de la actividad, entendiera el uso de conceptos teóricos sin tener que leer una definición, que usara las herramientas que se proporcionaron, que la actividad fortaleciera el aspecto psicoemocional al lograr terminar con éxito las actividades.

PALABRAS CLAVE: Neuroeducación, zona de desarrollo próximo, intervención psicoeducativa, neuropedagogía

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Lograr que el sistema educativo nacional esté a la vanguardia a nivel mundial en la implementación de estrategias y modelos de aprendizaje, requiere que se geste un amalgama entre los descubrimientos científicos y la teoría pedagógica, en este sentido, el avance de la ciencia, y en específico el conocimiento del funcionamiento, estructura y particularidades del

cerebro humano abre la puerta para que el ejercicio educativo dentro de las aulas sea reformulado, y si bien el desarrollo de esta área - que se ha bautizado de diferentes maneras tales como neuroeducación o neuropedagogía - tiene mucho camino por recorrer, el hecho es que dentro del rol del docente universitario y sobre todo del formador de formadores debe de estar presente la labor investigativa.

Elliot (1994, citado en Temoche Quiroga, s.f.) señala que “el movimiento de los profesores como investigadores trata de promover una tradición investigadora alternativa, generando una teoría práctica (en contraste con la teoría pura) y buscando establecer un puente entre la teoría y la práctica” (pág. 4).

Es de esta manera y en primera instancia que surge la necesidad de iniciar la implementación de estrategias que utilicen el conocimiento que hasta el momento se ha generado en el funcionamiento del cerebro para aplicarlas en el aula.

Este avance de investigación forma parte del proyecto denominado “La Neuropedagogía y la Potenciación de la Zona de Desarrollo Próximo”, dentro del cual se pretende desarrollar una serie de estrategias didácticas basadas en los descubrimientos de la neurociencia y la pedagogía, en una disciplina emergente que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte denomina Neuropsicología Educativa, mientras que otros autores la definen como Neuropsicopedagogía. En este marco, este primer reporte de investigación corresponde a la aplicación de la primera estrategia denominada “dibujar con el lado derecho del cerebro”, que surge a partir de la obra de Betty Edwards, quien a pesar de basar su teoría en conocimientos del cerebro que ya no son vigentes, el trasfondo de su interpretación es muy válido, dando resultados muy interesantes.

MARCO TEÓRICO

La primera etapa exploratoria del proyecto de investigación se basa en varios conceptos clave que son los elementos guía para el diseño de las estrategias aplicadas, pero sobre todo para los instrumentos de recogida de datos que le dan validez a los datos recabados, a su interpretación y a las conclusiones, en primer lugar es importante reconocer el concepto de Programa Psicoeducativo, basando su definición en la concepción que tiene el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2016) que lo define como “una intervención sistematizada bajo la cual subyacen objetivos educativos, una planificación de dicha intervención y una evaluación final” (pág. 28) y explica la evolución que ha tenido este tipo de intervención desde un modelo psicométrico inicial donde el objetivo era conocer las capacidades y aptitudes de cada estudiante e intervenir a partir de ello, pasando por un modelo de diagnóstico clínico en el que se buscaba la detección y atención de alumnos con necesidades educativas especiales, hoy en día la intervención psicoeducativa debe ser una estrategia generalizada en la cual tengan cabida toda la diversidad de perfiles del alumnado,

ya sea con necesidades educativas especiales, con aptitudes sobresalientes o con desempeños que pudieran ser clasificados como regulares.

Por otro lado, se encuentra el concepto de neurociencia educacional la cual se puede entender como “un campo científico emergente, que está reuniendo la biología, la ciencia cognitiva (psicología cognitiva, neurociencia cognitiva), la ciencia del desarrollo (y neurodesarrollo) y la educación, principalmente para investigar las bases biológicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje”. (Campos, 2014, pág. 19),

la aplicabilidad de esta disciplina científica dentro del quehacer docente y sobre todo en la formación inicial es un área poco explorada por lo tanto es urgente que sea investigada desde los diferentes contextos en los que se da el fenómeno educativo. Las neurociencias reúnen disciplinas clásicas y campos interdisciplinarios novedosos, con objetivos orientados a la búsqueda de respuestas sobre la estructura y el funcionamiento del cerebro con el objetivo último de comprender en profundidad los procesos cognitivos y el comportamiento del ser humano (Mora y Sanguinetti, 1994 citados en Barrios-Tao, 2016).

Las estrategias diseñadas en esta primera intervención están basadas en la teoría constructivista y específicamente en el constructo de Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky, quien desde sus estudios propuso una serie de tesis y teorías que se están reafirmando actualmente con los descubrimientos que se dan en el área de neurociencias.

En el programa vigotskiano, las funciones mentales se desarrollan y transforman en contextos sociohistóricos, el entorno influyente adquiere un valor causal, en tanto que mediador necesario en esa metamorfosis; esa mediación instituye y se instituye en lo que Vigotsky denominó Zona de Desarrollo Potencial (ZDP)" (García y Juanes, 2013, p. 55). En el ámbito educativo se recogen bases teóricas (Rogoff, Vygotsky, Geertz), sobre el desarrollo del ser humano en el ámbito educativo a partir de bases constructivistas, mediación instrumental, y vínculo sociocultural y aprendizaje. Esta misma dimensión instrumental en los procesos educativos y bajo la configuración del triángulo sujeto-herramientas-objeto, basados en autores como Leontiev, Wertsch, Cole, en la cual se determina la actividad y el desarrollo del sujeto "en función del objeto de su actividad y de los artefactos que la median" (Laluzza, Crespo y Camps, 2008, pág. 56 citados en Barrios-Tao, 2016, s/p).

El último de los elementos teóricos que se tomaron en cuenta para el diseño de esta primera estrategia está basados en el método propuesto por Betty Edwards, en el que a través de varios ejercicios de dibujo pretende despertar el uso del hemisferio derecho del cerebro, con el fin de potenciar las habilidades de los estudiantes al momento de realizar trazos, cabe mencionar que esta obra sólo se usó para el diseño de la primera estrategia, la cual se realizó de una manera experimental y exploratoria, ante la poca información y casos de éxito que existen en el diseño de estrategias didácticas a partir de la neurociencia.

El aseguramiento de una educación que potencie todas las capacidades de los educandos, lleva a que surja un nuevo paradigma en el que no sólo entran en juego la pedagogía y la psicología como disciplinas afines que influyen en la generación del conocimiento, sino también los adelantos que se presentan en la neurociencia se circunscriben como otra parte medular en esta relación tripartita (neurociencia-pedagogía-psicología) que debe de considerarse para la formación en primer lugar de los formadores de docentes, y en segundo lugar en la práctica educativa de los docentes en servicio.

Por tradición, desde el diseño curricular de los cursos y planes y programas de estudio, han tomado en cuenta la base psicológica para entender las formas en la que los niños y jóvenes aprenden, y si bien el avance que se ha logrado en cuanto a los resultados de las estrategias basadas en estas teorías del desarrollo psicológico han sido efectivas, aún existe un área que hasta el momento se encuentra en desarrollo y que va aparejada a los avances en cuanto al conocimiento del cerebro humano desde su parte fisiológica, es decir, dentro de las aulas se ha estado trabajando con el cerebro sin realmente conocerlo, en donde el docente tiene las herramientas pedagógicas y psicológicas para poder provocar en el alumno la generación de constructos de conocimiento dentro del cerebro, sin realmente saber cómo es que este conocimiento es generado desde una perspectiva biológica, con esto no se quiere afirmar que el docente tiene que ser un especialista en neurología para poder diseñar una estrategia, sin embargo, debe de contar con conocimientos básicos sobre cómo es que se genera el conocimiento dentro del cerebro. Aparte de la sinapsis, el universo de neuronas reacciona de manera muy particular a los diferentes estímulos, lo cual es ahora visible y estudiable gracias a los adelantos tecnológicos que a través de “técnicas evolucionadas de neuroimagen, comienza a descubrir las innumerables correlaciones entre el desarrollo cerebral y el comportamiento, el aprendizaje, el desarrollo integral y específico de los niños y niñas, desde etapas muy tempranas de la vida” (Campos, 2014, pág. 9).

Ahora bien, ¿cómo afectan estos adelantos en el conocimiento de la neurobiología del cerebro en la formación de nuestros docentes?, la práctica educativa es un universo de posibilidades de experimentación diaria, en el que el maestro tiene que poner en juego sus habilidades y competencias para enfrentar los incidentes educativos que se presentan sin aparente causa, en donde el provocar que el conocimiento sea generado en todos y cada uno de los estudiantes es un reto constante, es en este punto donde se hace necesaria “la alfabetización científica para el educador y la alfabetización educacional para el científico, para que juntos empiecen a formular preguntas que lleven a contextos de investigación-acción que permitan la innovación del marco curricular, la implementación de nuevas metodologías, el mejoramiento del perfil de los educadores” (Campos, 2014, pág. 6).

Dentro de los planes y programas de estudio en los que se forman los docentes en México, se atienden las bases psicológicas del aprendizaje, al igual que las teorías pedagógicas, y se empieza a esbozar un llamado hacia la neurociencia, como lo podemos constatar en el Plan de Estudios 2012 rediseñado para la Licenciatura en Educación Física

dentro de la Transformación Pedagógica de acuerdo al Nuevo Modelo Educativo, que se ha publicado en junio de 2018, en donde se incluye un curso relacionado con la neurociencia.

La práctica docente de los formadores de formadores debe encaminarse ya hacia este punto de convergencia entre lo que ya se conoce desde lo pedagógico, lo psicológico y ahora desde la óptica de la neurociencia, logrando una “reorientación en la formación de los pedagogos en términos de conocimiento actualizado acerca del desarrollo biológico del cerebro, y sus propiedades relativas al aprendizaje, sin recurrir a falsos rótulos psicologizantes”. (Ferreira, 2012, pág. 33). Sin embargo, esta sinergia de las tres disciplinas, que debería estarse ya generando desde la experiencia y el conocimiento de los expertos en cada área aún no está presente, y deberá de pasar mucho tiempo dentro del proceso natural para que los resultados de estos trabajos lleguen a las aulas, a los planes de estudio y a la formación de futuros docentes. Lo anterior obliga a que los profesores en servicio y sobre todo aquellos que se dedican a impartir formación inicial deban ya estar al pendiente de forma permanente del conocimiento científico generado, y poder implementar aquellos conocimientos que si bien no se oficializan en un primer momento dentro de los planes de estudio, si tienen posibilidades de ser utilizados dentro del aula, ante la visión de que el docente es un ente investigador, cuya formación académica es independiente y constante y que tiene posibilidades, dentro de la flexibilidad curricular, de integrar el nuevo conocimiento dentro de su práctica educativa.

La Neuropsicología Educativa está aportando nuevos conocimientos de los procesos de aprendizaje, de sus bases neuropsicológicas y de los niveles de neurodesarrollo de cada etapa educativa para prevenir dificultades, desarrollar capacidades, inteligencias y talentos, así como para dar una respuesta educativa, científica y profesional, que haga posible la aplicación de metodologías, programas y recursos acordes con los tiempos actuales. (Martín-Lobo, 2016, pág. 10)

Desde esta perspectiva ideal en donde varias disciplinas del conocimiento convergen en aras de contar con los elementos procedimentales, con bases científicas y experienciales para que dentro de la formación educativa de los niños y jóvenes se logre el máximo potencial tanto de adquisición del conocimiento como de formación y desarrollo de competencias y habilidades, llevando a que cada acción pedagógica tenga un objetivo claro y sustentado en el que los resultados tengan mayor posibilidad de ser los esperados, de esta manera se estaría creando en primer lugar un conocimiento nuevo dentro de la práctica educativa, en el que un sublenguaje común debe ser generado para poder aplicar conceptos de la neurociencia y la psicología al ámbito educativo, los cuales serán entendidos en su totalidad por expertos de las tres áreas, generando así la posibilidad de un campo de aplicación teórico-práctico sobre el desarrollo del conocimiento y por lo tanto de la evolución de la educación, se deberá también generar una serie de experiencias en la que los docentes formadores y los docentes de educación básica puedan documentar sus propias vivencias en cuanto a la incorporación del conocimiento sobre neuroeducación, experiencias exitosas, adecuaciones

curriculares a la práctica, situaciones de riesgo y en fin, toda aquella información que sirva de base para poder madurar esta área del conocimiento y que sea en un futuro, la base del diseño curricular de los planes y programas de estudio tanto de educación básica, como de educación media superior y superior, trastocando de forma inherente la formación inicial docente.

METODOLOGÍA

El proyecto de investigación en el que se circunscribe este trabajo está siendo realizado bajo un enfoque cuantitativo, en el caso de esta primera parte exploratoria de la aplicación de las estrategias, se trabaja con un grupo de la Licenciatura en Educación Primaria compuesto por 14 estudiantes, quienes cursando el sexto semestre de su formación inicial no han tenido experiencias previas en cuanto a estrategias didácticas provenientes de la neurociencia y la pedagogía en conjunto. La intención inicial de esta primera fase de investigación es hacer un modelo que pueda aplicarse en un futuro para la implementación de estrategias de intervención psicoeducativa.

El proceso investigativo se da desde la investigación de los fundamentos teóricos de la propuesta, el diseño de la actividad, la aplicación y evaluación y posteriormente la evaluación del ejercicio.

La actividad inicial consistió en provocar un cambio en la forma en que los estudiantes realizan su proceso de aprendizaje, para lo anterior se debe de modificar la manera en la que ven el mundo y la forma más sencilla y menos intrusiva de realizarlo es el dibujo, por lo que, basados en el método de Betty Edwards, y con una estrategia diseñada bajo el constructivismo se buscó que los estudiantes adquirieran mayor confianza al proceso de dibujo, y no sólo eso que los resultados fueran visibles en las evidencias de la estrategia de intervención.

El registro de la experiencia se realizó a través del diario de clase, bajo la modalidad de narrativa, y con cuestionamientos abiertos durante el proceso para recopilar información sobre el cómo se sentían los estudiantes al realizar la actividad.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

La estimulación de una red funcional... tiende a reactivar un conjunto de células suficientemente similar como para que sea reconocido como “recuerdo”. Por supuesto, éste también es un “constructo” emergente. (Ferreira, 2012, pág. 30)

Durante el proceso de aplicación de esta primera estrategia, la cual duró 6 sesiones de 100 minutos cada una, se observaron variaciones tanto en la apreciación que los

estudiantes tienen acerca del proceso creativo, y en específico del dibujo, durante el proceso de aplicación de la estrategia, la cual consistió en realizar una serie de obras asistidos con las técnicas de dibujos del pasado, la copa de rubin, dibujo invertido, dibujo en espejo y pantalla transparente, los estudiantes tuvieron la oportunidad de ir desarrollando poco a poco sus habilidades en el trazo.

La actividad consiste en empezar a hacer trazos sencillos como aquellos que se realizaban en la infancia, en la que la significación de las imágenes estaba más relacionada con la apreciación del objeto representado más que con la realidad, posteriormente se realizó el ejercicio de la copa de rubin en el que con las figuras de dos rostros de perfil se forma una copa, en este ejercicio el objetivo era reconocer que las formas pueden adquirir otra apreciación subjetiva dependiendo de la forma en que se percibía, ya que los dos rostros conjuntos conformaron una copa completa, posteriormente se realizó el ejercicio de dibujo invertido, en el cual se insertó una variante; el dibujo de un caballo fue fraccionado en 4 partes, el estudiante en una hoja doblada debía de dibujar cada parte de forma independiente, pensando en las líneas, más que en la forma, ya que al no ser un dibujo completo la forma no era tan reconocible, una vez realizadas las 4 partes, se cuestionó a los alumnos si conocían cuál era la figura encontrando que 4 alumnos de 14 no lograron desprenderse de la tendencia natural a darle nombre a las cosas y descubrieron la forma del caballo, pero el resto tuvo la capacidad de mirar las líneas, sin pensar en su significado y en lo que representaban, lo cual fue el objetivo del ejercicio.

Para complementar el ejercicio de dibujo invertido, se trabajó con un dibujo monocromático de una pintura de Picasso, la cual al estar de forma invertida adquiriría formas que no correspondían a la figura original, todo esto para fortalecer el hábito de dibujar pensando en los trazos más que en las figuras. Al terminar esta actividad se observó que los estudiantes tuvieron algunos problemas con la proporción de los dibujos, lo cual se reforzó en el siguiente ejercicio, consistente en usar una hoja de acetato dividido en 4 cuadrantes, para que al verlo en una forma de “ventana”, el estudiante pudiera guiarse en los trazos y lograr una mejor proporción de las cosas. Durante todo el ejercicio se recogieron notas de lo observado, se realizaron cuestionamientos al azar sobre el procedimiento que estaban empleando cada estudiante y se llevó a cabo una reflexión sobre el diseño de la estrategia desde una perspectiva constructivista, sobre los aciertos y desaciertos, pero sobre todo los resultados, lo cual es importante debido a que la actividad se consideró como el primer ensayo para el desarrollo en el diseño de múltiples actividades que basadas en la neurociencia y en la zona de desarrollo próximo pudieran lograrse.

RESULTADOS

Aunque este primer intento por diseñar estrategias de intervención psicoeducativa, basados en los principios constructivistas y en el conocimiento del cerebro, se puede considerar un esfuerzo muy limitado en cuanto a sus alcances, el haberlo realizado desde esta primera fase es importante debido a que da luces acerca de la forma en la que se puede realizar un acercamiento a la aplicación de la neurociencia, de la psicología y de la pedagogía juntas en el aula, los hallazgos más interesantes fueron los siguientes:

- El grupo al que se le aplicó la estrategia, constantemente presenta problemas tanto de disciplina como de interés en las actividades, su dinámica de trabajo conlleva una serie de conflictos interpersonales que regularmente crean barreras de aprendizaje para que las estrategias didácticas no alcancen los resultados. Al aplicar la estrategia y a través de las diferentes actividades, los estudiantes pudieron sentirse en libertad de trabajo, con un clima de confianza que permitió que se expresaran incluso de forma muy personal sobre todo en los dibujos del pasado, en donde recordaron anécdotas de la niñez y dejaron ver aspectos socioemocionales que no habían sido mostrados previamente, esto logró que se creara un ambiente apto para la realización de la actividad, en el que el respeto por el trabajo del otro permeó la actividad sin necesidad de la intervención del docente.
- Se logró el interés completo de los estudiantes en la actividad, ya que lejos de considerar el dibujar como una actividad tediosa para jóvenes de entre 19 y 24 años, al contrario, el hecho de estar usando técnicas de dibujo nuevas, que les permitieran lograr realizar los trazos de una mejor manera dio como resultado que los estudiantes se interesaran en la actividad.
- La mayoría de los estudiantes terminaron su trabajo, lo cual es muy difícil de lograr en un grupo en donde la tendencia es hacer todo rápido para terminar la actividad y cerrar la clase, en este caso se observó que el tiempo de ejecución no se vio alterado por una intención de finalizar la actividad rápidamente.
- La comprensión de la técnica de dibujo y de conceptos como trazo, dimensión y proporción fueron entendidos por los estudiantes sin necesidad de revisar definiciones teóricas que les agobiaran, sino conociendo la aplicación de los conceptos en ejercicios prácticos que tenían significatividad para ellos.

CONCLUSIONES

Como se ha mencionado a lo largo del texto, este primer reporte de investigación, es el avance inicial que se tuvo al aplicar las técnicas que se pretende diseñar a partir de la neurociencia, para realizar una intervención didáctica que pueda conjugar los conocimientos psicológicos y pedagógicos en un ejercicio en el que se promueva no solo el conocimiento, sino el desarrollo holístico del aprendiz, en el caso de los estudiantes normalistas, cuya formación está encaminada a que se constituyan como maestros de educación básica, el desarrollo de este conocimiento integral, que se ha planteado ya en otros muchos textos a partir del desarrollo de competencias y de los saberes, es plenamente necesario.

Es importante que la estrategia didáctica motive al estudiante, ya que la motivación es el primer paso para que el cerebro inicie el proceso de aprendizaje, y aunque esta afirmación no es un enunciado nada nuevo para los que nos dedicamos a enseñar, ahora tiene una base científica, por lo que es importante que ya no solo los pedagogos se encuentren limitados por el conocimiento teórico de esta disciplina de la ciencia, sino que basen el diseño de sus estrategias de intervención en conocimientos de la biología del cerebro, así como en sus propiedades relativas al aprendizaje.

Se puede concluir que las estrategias aplicadas en esta primera intervención tuvieron éxito debido a que se logró no solo la motivación en una actividad que al parecer no era del interés de los estudiantes, sino que se fueron incorporando gradualmente herramientas que hicieron que el estudiante lograra la tarea de una manera más fácil pero sobre todo que fuera adquiriendo sentido, y aun cuando la habilidad de dibujar pudiera considerarse una actividad cerebral, se puede decir que se observaron las etapas propuestas por Martín-Lobo (2014), en las que la estimulación del cerebro inicia con la libertad que se le da al alumno para que un mismo ejercicio lo realice de manera individual, con las ideas particulares que cada uno pudiera tener y con las representaciones mentales que el dibujo a realizar pudiera estar inspirando en un proceso creativo que al final es un ejercicio básico de metacognición por la cantidad de saberes y conexiones neuronales que se ponen en juego; se estimula también la imaginación del hemisferio izquierdo, pero se valoró mucho más en el caso de estas actividades el uso del hemisferio derecho para lograr desprenderse de los nombres de las cosas y dibujar solo trazos; se incentivó también la autoevaluación del trabajo, al realizar cuestionamientos sobre lo que estaba sintiendo al realizar la actividad, al final de la intervención se puede decir que se logró llevar a cabo una potenciación de la zona de desarrollo próximo de los estudiantes al incorporar de forma paulatina herramientas que les dieran confianza al realizar las actividades y que a la vez tuvieran un sustento pedagógico procedimental para ser aplicadas y lograr el resultado esperado.

REFERENCIAS

- Barrios-Tao, H. (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. *Educación y Educadores.*, 395-415. doi:10.5294/edu.2016.19.3.5
- Campos, A. (2014). Los aportes de la neurociencia a la atención y educación de la primera infancia. Lima, Perú: Cerebrum Ediciones.
- Ferreira, T. (2012). Neurociencia + Pedagogía = Neuropedagogía: Repercusiones e Implicaciones de los Avances de la Neurociencia para la Práctica Educativa. Andalucía, España: Universidad Internacional de Anadalucía.
- Martín-Lobo, P. (2016). Procesos y programas de neuropsicología educativa. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ministerio de Educación, C. y. (2016). Procesos y programas de neuropsicología educativa. España: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- SEP. (2017). Educación Física. Educación Básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Temoche Quiroga, J. W. (s.f.). Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación "Raúl Ferrer Pérez". Obtenido de Universidad de Sancti Spiritus "José Martí Pérez": <http://biblioteca.uniss.edu.cu/sites/default/files/CD/II%20Jornada%20Cientifica%20Internacional%20del%20CECESS/talleres/convergencia/C35.pdf>

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. UN ESTUDIO DESDE LA OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA EDUCATIVA DE ESTUDIANTES DE 1º Y 2º SEMESTRE

Humberto Guadalupe Pineda Narváez

humpin59@hotmail.com

Héctor Fabián Cruz Herrera

hect0r_herrera@hotmail.com

Raúl Daniel Molina Cancino

rauldmc@hotmail.com

Escuela Normal "Lic. Manuel Larraínzar"

RESUMEN

Este artículo es parte del proyecto de investigación denominado "Técnicas e instrumentos de investigación en la formación inicial docente. un estudio desde la observación y práctica educativa de estudiantes de 1º y 2º semestre". El objetivo fue recuperar las experiencias que los alumnos han ido adquiriendo dentro de su formación en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe. El estudio se abordó desde el enfoque cualitativo, con el método fenomenológico con el que se recupera la resignificación de la formación de las experiencias vividas. Las categorías se abordaron desde los aportes de Smyth (1991) que sostiene que quienes reflexionan las prácticas no solamente se nutren de

fundamentos y técnicas para la investigación, sino que también profundizan en el desarrollo personal y profesional, al mismo tiempo Barth (1990) señala que la investigación potencializa la mejora en la formación de manera reflexiva y continúa. Los resultados dan cuenta de la importancia de favorecer la investigación educativa en el proceso de formación inicial docente, toda vez, que las herramientas que se brindan no solo fortalecen las competencias profesionales, sino que al mismo tiempo nuclean las perspectivas que tienen los estudiantes con las que socialmente se están construyendo en la actualidad.

PALABRAS CLAVE: Investigación, Formación docente, Identidad y Cultura escolar

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el trayecto de práctica profesional del Plan de Estudios (2012) establece la necesidad de formar profesores reflexivos, capaces de hacer investigación de su propia práctica (Shön, 1992) con la intención de transformar los modelos y prácticas añejas de escolarización. Esta propuesta ha sido el eje de la formación de las futuras generaciones de profesores en las escuelas normales desde 1984, en el que la investigación se asume como un recurso de apoyo para los profesores en las aulas. En el Plan de Estudios 2012, y también en la nueva propuesta 2018, se considera que los cursos Observación y Análisis de la Práctica Educativa y Escolar (1º y 2º semestre) espacio de inserción y acercamiento de los alumnos a los procesos de reconocimiento de la práctica docente, al mismo tiempo se apropien de técnicas e instrumentos de investigación.

Por ello, en estos primeros semestres se asientan las bases teórico-metodológicas y técnicas de investigación para el análisis de la práctica docente. Se reconoce que el estudiante normalista tiene conocimientos previos con relación a la docencia, éstos habrán de comenzar a replantearse de manera sistemática tomando como base la reflexión, el análisis y la indagación. La propuesta curricular busca proporcionar una serie recursos que permitirán dar un giro importante al devenir tradicional en estos espacios formativos.

Ello conduce a modificar de manera sustantiva la noción de formación y práctica docente, en particular la que considera que la práctica es el espacio para aplicar la teoría. Una teoría prescriptiva y anticipatoria de los acontecimientos, distante la mayoría de las veces, tanto de los sujetos como de sus contextos. De igual modo, trastoca la idea de formación sedimentada en las instituciones formadoras basada en una relación pasiva del estudiante normalista y un débil desarrollo de los conocimientos, las experiencias y las destrezas, así como de los valores de quienes se encuentran en este proceso.

Por lo que se ha propuesto como preguntas de investigación: ¿Cómo fortalecen las técnicas e instrumentos de investigación a la formación inicial docente propuesto desde el marco del Plan de Estudios 2012? y ¿qué importancia tiene que se favorezca la investigación en el proceso de formación desde los primeros semestres de la licenciatura en los cursos de Observación y Análisis de la Práctica Educativa y Práctica Escolar?

Para comprender los procesos de aprendizaje que los alumnos normalistas desarrollan en su actuar en la formación inicial en la Escuela Normal y las experiencias que ellos van adquiriendo en su caminar, es necesario detenerse y analizar de manera eficiente aquellos elementos que están inmersos en este proceso, dicho de otro modo, se deben establecer las pautas de análisis para reorientar las actividades y acciones que determinarán la formación docente de los alumnos de la Escuela Normal. Sin embargo, la reflexión que se debe de establecer para concretar un análisis correcto sobre la formación de los alumnos tiene que ser a la par de las acciones y procesos que se vivan en la adquisición de competencias docentes.

MARCO TEÓRICO

De acuerdo con Hernández y Gutiérrez (2019) enseñar a investigar, formarse para la investigación o hacer investigación en, desde, con y para la práctica docente, es una constante en los planes y programas de estudios para profesores, se sostiene que en tanto se haga docencia e investigación servirá como plataforma para que éstos problematicen y reflexionen la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Por ello, los programas de formación inicial docente retoman aportes de la investigación acción para proporcionar recursos metodológicos a los estudiantes para investigar la práctica.

Con respecto a ello, Smyth (1991) sostiene que quienes reflexionan las prácticas que realizan en el aula se hacen de recursos no sólo metodológicos, sino didácticos que les ayuda a mejorar las actividades escolares. Aunque en el proceso de reflexionar se realiza la descripción de lo que el profesor hace en el aula, no es el único nivel que se requiere de un profesor investigador, sino que toda información que el docente detecta, o recupera de su experiencia se confronta con la de otros como medio para detectar y clarificar los patrones cotidianos de las acciones en el aula, el proceso culmina en una fase de articulación y reconstrucción de nuevos y más adecuados modelos de ver y hacer.

Un profesor que reflexiona, es un profesor agudo en la observación, es también un sujeto que se pregunta no sólo cómo enseña, sino cómo aprenden los alumnos, es esta competencia que le permite “la capacidad de [...] analizar las consecuencias para los alumnos de las diferentes conductas y materiales, y aprender a hacer las modificaciones continuas de la enseñanza sobre la base de tener en cuenta las indicaciones de los alumnos” (Barth, 1990, p. 49).

La investigación y la enseñanza alternan en la práctica docente, eso las convierten en dos potentes recursos a favor de los docentes, para mejorar continuamente.

Aunque el Plan de Estudios 2012 integra en su modelo la formación para la investigación, es necesario reconocer que la investigación no se logra únicamente al expresarse en los documentos, sino al contrario situarla en el terreno del quehacer de los actores educativos (profesores y alumnos), identificar competencias que tienen en esta área y posibilitar con ello procesos reales que respondan a estas exigencias. Como afirma Sánchez (2014) en el proceso de enseñanza de la investigación lo primero que hay que reconocer es que es “un proceso complejo y una actividad diversificada” (p. 11).

En este sentido, la propuesta curricular establece desde los primeros semestres las bases metodológicas y técnicas de la observación, así como de la entrevista; las potencia como herramientas para sistematizar información de la práctica educativa.

Esto posibilita que, durante la formación, los alumnos desarrollen competencias investigativas, que como afirma Hernández (2017) impone una compleja tarea de aprender a hacer investigación, posteriormente detallar especificidades didácticas para enseñar a los

estudiantes a realizarla tarea como una actividad cotidiana en los espacios escolares donde se desarrollan. Además, se ensaya en el diseño y elaboración de instrumentos a partir de los cuales los estudiantes puedan concentrar información para posteriormente transitar a su análisis utilizando conceptos y categorías teóricas propuestas en este curso o bien en otros.

Sánchez (2014) sostiene que “la enseñanza de la investigación concurre numerosas operaciones, no menos densas, relativas a 1) lo que se enseña al enseñar a investigar, y 2) cómo se enseña a investigar” (p. 11).

Comprender este binomio permite a los actores del proceso considerar que la investigación rebasa las expectativas e intencionalidades expuestas en un programa educativo.

Durante este proceso existen particularidades necesarias de identificar en la enseñanza de la investigación en la formación inicial de los normalistas, por ejemplo durante las actividades escolares se realizan jornadas de práctica en cada semestre en el que se incluyen trayectos y cursos específicos que van integrando fundamentos teóricos en el que los estudiantes deben apropiarse de recursos teóricos-metodológicos de la investigación, por eso durante las prácticas docentes se puntualiza que los estudiantes realicen investigación durante estas actividades.

Una de las premisas de las que se parte en los primeros semestres es que el estudiante requiere apropiarse de estos métodos y técnicas de acopio, y con ello desarrollar su capacidad de observar en contexto y cruzar información con la entrevista u otro tipo de referentes, reportes, datos oficiales, etcétera; sólo de esa manera podrá establecer relaciones entre las dimensiones sociales y la práctica educativa.

Hay aspectos muy específicos en la investigación que realizan los profesores normalistas, así como también las ventajas que permiten los resultados de las prácticas escolares que se realizan en distintas jornadas de intervención en las escuelas primarias, es en este ámbito donde hay que puntualizar la importancia de repensar cómo hacer y enseñar para la investigación. Porque la particularidad que impone la tarea docente responde a métodos específicos, como por ejemplo la investigación-acción, ésta busca la reflexión y transformación de la práctica docente, aunque es importante indicar que no es el único método que se debe enseñar en las escuelas normales.

En el campo de la educación los métodos y técnicas de investigación se ha diversificado sobremanera, desde el giro fenomenológico, hermenéutico, así como la emergencia de la teoría crítica, el constructivismo en contraposición del positivismo ha influido en las formas de hacer investigación. A través de la observación y entrevista, se requiere que el alumno analice la manera en que las dimensiones sociales, culturales, ideológicas, económicas, políticas, entre otras, se hacen presentes en las tramas educativas. Esto posibilita potenciar los conceptos y categorías teóricas para mirarlas en situaciones

específicas, al mismo tiempo contribuye al diseño de instrumentos de observación, así como a guiones de entrevistas más precisos y focalizados.

Aprender a analizar supone ejercicios consistentes de sistematización de información, de ahí que lo que está en el centro de esta unidad de aprendizaje sea que el estudiante desarrolle sus conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que le permitan apreciar las diferencias sustantivas de los contextos considerando dichas dimensiones. Sánchez (2014) “es más prometedor enseñar a investigar teniendo como referente el proceso mismo de la generación efectiva de conocimiento científico” (p. 20);

bajo esta premisa el autor sostiene que los mejores resultados se dan al basar la didáctica de la investigación en la enseñanza de las prácticas, procesos, operaciones y mecanismos reales del quehacer científico.

Es importante desarrollar en el estudiante su capacidad para explicar y comprender las tramas educativas y su relación con las distintas dimensiones. A esto refieren Hernández y Gutiérrez (2019) que hacer investigación o enseñar a investigar ensancha nuestra perspectiva sobre la compleja labor que implica, por eso diremos que enseñar a investigar es una actividad compleja y laboriosa. Su complejidad resulta del objeto mismo de la enseñanza; investigar es un saber práctico, es un saber-hacer “algo”; es decir, generar conocimientos nuevos en un campo científico particular. Pues bien, la producción científica es un quehacer integrado por numerosas y diversificadas operaciones orientadas a un propósito común; por ello, la enseñanza de estas operaciones requiere tanto el conocimiento de especialista como el trabajo de relojero para articular la diversidad con la particularidad de las tareas.

METODOLOGÍA

Este trabajo es de corte interpretativo, sustentado en el enfoque cualitativo en que se buscaron los hallazgos a partir del método fenomenológico. La fenomenología es el principio y el fin para analizar nuestra vida como lo que realmente es, con una mirada real de los acontecimientos y sucesos vividos. Merleau-Ponty (1962) señala que la fenomenología constituye ese tipo de investigación en el campo de las ciencias humanas que debe aprovechar esta vida y darle expresión reflexiva. Se concentra en el hecho de volver a adquirir un contacto directo, el mundo tal como se experimenta inmediatamente.

Van Max Manen (2003) la fenomenología busca encontrar experiencias vividas, las cuales son capturadas de manera lingüística mediante una descripción crítica y analítica; para realizar un estudio fenomenológico de la formación de los alumnos normalistas, se tiene que retomar experiencias de trabajo y resultados de su formación de tal forma que los elementos a analizar sirvan para la reflexión de dicho suceso a manera de una interpretación hermenéutica sobre lo desarrollado en dicha experiencia, la cual vamos retomando a través

de las investigaciones educativas que involucren la escritura reflexiva y la construcción de la identidad docente.

Parte importante para la reflexión fenomenológica de la formación inicial docente de los alumnos recae en los docentes que estamos encargados en la formación de docentes puesto que de nuestras experiencias vividas como docentes activos y frente a grupo hemos de correlacionar aquellas necesidades que nuestros alumnos denoten en sus procesos de formación. Para Álvarez-Gayou (2003) la fenomenología descansa en cuatro conceptos clave: la temporalidad (el tiempo vivido), la espacialidad (el espacio vivido), la corporalidad (el cuerpo vivido) y la racionalidad o la comunidad (la relación humana vivida). Considera que los seres humanos están vinculados con su mundo y pone el énfasis en su experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

La investigación se realizó con alumnos de primero y segundo semestre de la Escuela Normal “Lic. Manuel Larraínzar”, tuvo como objetivo retomar las experiencias que se han ido adquiriendo dentro de la formación, como un proceso que se requiere para reflexionar la práctica, de acuerdo con esto desde lo fenomenológico se posibilita la reflexión mediante la acción que se va generando en el proceso de formación, para resignificar las experiencias desde lo vivido.

La investigación se realizó con una comunidad de setenta estudiantes que se están formando desde los primeros semestres de la Escuela Normal, de este modo se pudo seleccionar a algunos alumnos para formar un grupo de diez sujetos de manera aleatoria, para reflexionar sobre lo que se realizó en el curso; se trabajaron actividades de índole investigativa que darían las pautas para articular el proyecto de investigación, estas actividades fueron empleadas en diferentes contextos socioculturales para desarrollar las competencias de investigación que se han adquirido sobre métodos, técnicas e instrumentos, los alumnos también pudieron conocer el sentir de la comunidad y los efectos que hoy día la educación causa en el desarrollo de nuestra sociedad.

Para desarrollar las competencias investigativas en los alumnos, el proceso se organizó a partir de lecturas previas sobre investigación, y se propuso que los estudiantes aplicarán las técnicas de entrevista y observación con base en la dimensión social de la práctica educativa, específicamente se buscaron contextos socioculturales que dieran cuenta de la percepción que se tiene del docente actualmente. La entrevista que se realizó estuvo correlacionada con otros instrumentos de observación y de investigación educativa tales como la videograbación, las notas de campo, los cuestionarios, las fotografías.

Los docentes encargados del curso de Observación y Análisis de la Práctica Educativa para primeros semestres en formación inicial articularon el trabajo de investigación con

recursos teóricos y metodológicos para que los estudiantes se apropiaran del proceso, así como el diseño de las técnicas e instrumentos para su aplicación, con lo que se identificaron las distintas concepciones que se tienen sobre la docencia desde lo social, cultural e histórico.

Esto permitió reflexionar sobre el entorno en el cual se desarrollan los docentes, tomando en cuenta las características sociales, políticas y culturales, parte primordial de la investigación fue analizar la función social del docente y la valoración de la sociedad sobre su desempeño en la actualidad. Además, se identificaron fortalezas y debilidades que se están presentando en la formación de los jóvenes normalistas, las prioridades que debe atender la escuela en la formación inicial docente para responder a las exigencias sociales en la actualidad. Los resultados fueron analizados a partir de las siguientes categorías: Histórico, político, social y cultural de la docencia.

RESULTADOS

La formación docente desde la perspectiva histórica

En esta categoría se agrupan las preocupaciones que refieren a la docencia como un proceso de construcción histórica, que se ha configurado en el devenir de los años. Mercado (2002) sostiene que la docencia se ha configurado desde que socialmente se observaba al profesor como un apóstol en el que existía una percepción de su función en vínculo constante con la sociedad. Sin embargo, en el proceso de aplicación de las entrevistas que los alumnos realizaron para fortalecer las competencias para la investigación se identifican las siguientes afirmaciones:

“los profesores de ahora, o quienes se están formando ya no son igual a los docentes de antes, porque en el pasado él profesor era respetado y tenía responsabilidad de su quehacer” (Entrevista en el mercado, a un padre de familia, 2018).

“Los profesores de ahora son revoltosos, no como los de antes que eran respetados y además los queríamos, ahorita solo se la pasan sin querer trabajar” (Entrevista en el parque central, con un docente jubilado, 2018).

Estas respuestas de personas que fueron entrevistadas por los estudiantes, nuclearon la concepción de estos sobre la docencia y la formación que tienen en la escuela normal, lo que les hace reflexionar que la historia también configura el papel protagónico de los profesores, pero principalmente es la sociedad la que tiene una perspectiva que define la práctica docente.

La formación docente desde el panorama político y social en la actualidad

En esta categoría se rescata la visión que tiene la sociedad sobre la función docente y los movimientos políticos en los que se ha visto interpuesto, a partir de las entrevistas aplicadas a diferentes sujetos en contextos socioculturales. Foucault (1998) argumenta que

en la sociedad como en todo sistema de educación debe de existir una manera política de mantener y modificar las relaciones sociales, de ellas se ha de asumir ser conscientes de los poderes y responsabilidades que impliquen.

Al respecto los alumnos identificaron que:

"Los Maestros deben de retomar la manera de trabajar, enfocarse más en las prácticas educativas y dejar de hacer actividades que van fuera de lo educativo, marchas, bloqueos y enfrentamientos" (Entrevista en la plaza comercial, a un padre de familia, 2018).

"Los Maestros deben de dar más clases, deben de quitar las manifestaciones o movimientos para dedicarse más a las clases, porque ahora no dan las clases como deben de ser" (Entrevista en andadores de la ciudad, a una madre de familia, 2018).

Estas respuestas dan cuenta a la visión que la sociedad tiene sobre los docentes y su desarrollo como profesionales de la educación, de esta manera se interpreta también su labor con la relación política que se ha demostrado por algún tiempo y la necesidad que la misma comunidad escolar reclama hacia ellos. En el caso de Chiapas la configuración política se ha instalado en los procesos de formación en las escuelas normales, lo que ha propiciado que estas actividades políticas formen parte de la formación de los alumnos en la escuela normal.

La formación docente y la relación cultural

La formación docente debe estar entrelazada con el desarrollo cultural de su comunidad y los individuos que la integran, en este sentido los diferentes contextos socioculturales demandan un maestro apto de tomar en cuenta la diversidad cultural y la preparación para enseñar al estar en contacto con diversas culturas, esto ha de generar situaciones de aprendizaje que les permitan integrar los nuevos conocimientos con aquellos que en su seno materno han adquirido. También demandan un maestro que los acompañe, que permanezca en contacto con ellos y los apoye en su formación como personas y como profesionales que coadyuve a una mejor convivencia durante su formación (Fierro, 2006).

Es importante observar que, en este caso, los alumnos recuperaron aportes que fundamentan la necesidad de resignificar la formación docente en relación los aspectos culturales que demanda la sociedad. Entre los aportes de las entrevistas se encontró que:

"Los docentes de ahora no les gusta respetar las tradiciones y es difícil entender las culturas que existen en un mismo salón" (Entrevista en parque central, a un docente jubilado, 2018).

"Los maestros de la ciudad no les gusta que los alumnos hablen la lengua materna, creo que porque no le entienden" (Entrevista en centro deportivo, a un padre de familia, 2018).

Es de vital importancia resignificar que en el desarrollo de nuestra labor docente tenemos diferentes culturas, por lo que debemos de rescatar aquellos saberes comunitarios que aún se sostienen en la sociedad en la que nos desarrollamos, de esta manera el papel del docente ante las necesidades culturales tendrá valor para articular los saberes comunitarios y el desarrollo escolar de los alumnos.

A través de la investigación mediante prácticas reflexivas de los jóvenes normalistas damos cuenta de que su formación en la escuela normal está haciendo hincapié para el cambio de hábitos y acciones en su desarrollo personal; este tipo de diálogos que se fueron consolidando mediante las entrevistas, demuestran que el sentido de pertenencia a la docencia debe de irse consolidando de tal forma que se desarrollen las competencias docentes y se cumpla el perfil de egreso durante todo el trayecto formativo; así mismo construyan su identidad docente acorde a las necesidades de la sociedad en la actualidad.

CONCLUSIONES

La sociedad es parte fundamental para la carrera de la docencia, es por ello que las nuevas generaciones de docentes deben de estar capacitados y aptos para desarrollar el trabajo dentro de las aulas, siendo conscientes de la importancia que atañe desde su formación como docentes, la manera en la que se desarrollan ante la sociedad y aquellos hábitos que cultivan diariamente para generar la identidad. Los resultados de la investigación dan cuenta de la importancia de favorecer la investigación educativa en el proceso de formación inicial docente, toda vez, que las herramientas que se brindan no solo fortalecen las competencias profesionales, sino que al mismo tiempo nuclean las perspectivas que tienen los estudiantes con las que socialmente se están construyendo en la actualidad.

Esta situación sirve de análisis para reflexionar el desarrollo histórico, la situación social y cultural en el que se encuentra inmersa la profesión docente, es necesario seguir construyendo andamios de investigación educativa, pues al estar en constante análisis se obtienen resultados que permiten analizar la formación de los nuevos docentes. Las Escuelas Normales son las instituciones que deben de potenciar la investigación educativa, pues al conocer de manera directa en el trabajo de campo y el empleo de las diferentes técnicas y herramientas de investigación, el alumno normalista podrá ir desarrollando sus competencias como investigador y sobre todo realizará prácticas reflexivas sobre su formación inicial, pensamiento e identidad docente para la mejora de su desarrollo como profesional de la Educación.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayo, J. L., (2003). Orígenes y planteamientos básicos de la investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Paidós.
- Barth, R., (1990). Improving schools from within. San Francisco: Jossey Bass.
- Hernández, M. A. (2017). Formarse en la Práctica. Experiencias, competencias y aprendizajes en tensión. México: Ediciones Fray Bartolomé de Las Casas.
- Hernández, M. A., y Gutiérrez, G. C. A. (2019). Didáctica artesanal de la investigación. Aportes metodológicos. Apuntes. México.
- Sánchez P. R. (2014). Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. México: IISUE-UNAM
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.
- SEP. Plan de Estudios (2012). El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. México: Secretaría de Educación Pública.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. Revista de Educación, 294, pp. 275-300.
- Van Manen Max (1998). El tacto en la Enseñanza. España: Paidós Ibérica.
- Van Manen, M., (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Barcelona: Idea Books.

INNOVAR PARA EDUCAR: DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN PREESCOLAR.

Patricia Berenice León Rodríguez
patriciarodriguez726@gmail.com
Guadalupe Camargo Suárez
camsu@live.com.mx
Judith Araceli Gómez Muñoz
juditharaceligm@hotmail.com
Escuela Normal de Tecámac

RESUMEN

El objetivo de la investigación es presentar los resultados un Estudio Descriptivo, sobre el diseño e implementación de una Propuesta de Innovación elaborada en el V semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda ubicada en Tamaulipas. El cual tiene como propósito el desarrollo de Habilidades Socioemocionales en alumnos de nivel preescolar, las actividades y recursos que permiten la identificación y regulación de las emociones básicas: Alegría, Enojo, Tristeza y Temor; acorde a los propósitos del Programa Aprendizajes Clave para la Educación Integral; promoviendo la empatía para lograr la sana convivencia. Se utilizaron herramientas del

Design Thinking, pasando por las cinco etapas de la metodología; lo cual facilitó el diseño de la innovación. La interpretación del fenómeno y su descripción permiten exponer los resultados destacando una mejor interacción social de los estudiantes permitiendo la construcción de aprendizajes significativos. Se considera seguir profundizando en la línea de investigación para generar nuevo conocimiento que contribuya a la elaboración de una Tesis de Investigación permitiendo mejorar las competencias profesionales del perfil de egreso y llevar a cabo el proceso de titulación de la licenciatura.

PALABRAS CLAVE: Innovación, Habilidades Socioemocionales, Formación Docente, Estudio de caso, Preescolar, Design Thinking.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda promueve la práctica docente de las estudiantes en diversos Jardines de Niños de la localidad, con el objetivo de desarrollar las competencias profesionales en

contexto real, la institución formadora de docente considera trascendental la reflexión, el análisis, la intervención e innovación de la docencia con diversas actividades que permiten identificar áreas de oportunidad a trabajar y promover la construcción de aprendizajes de los alumnos de nivel preescolar.

En este sentido, la innovación en el aspecto educativo contempla diversos factores: tecnología, didáctica, pedagogía, procesos y personas. Una innovación educativa implica la implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje; considerando desde la perspectiva de Díaz (2002, p. 83) como procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos. Se considera que los docentes en servicio y en formación deben incorporar cambios en los materiales, métodos, contenidos o en los contextos implicados en la enseñanza, todo ello inmerso para mejorar determinado proceso, lo cual beneficia a la institución educativa, a los grupos interés, considerando la mejora y solución ante determinadas problemáticas actuales.

El mundo se encuentra en constante cambio y la educación no es la excepción; se requiere responder rápidamente a los nuevos retos y desafíos que se presentan en el sector educativo, lo cual obliga a los docentes en formación para anticiparse a los cambios, lo cual permite responder a las necesidades actuales y promover el desarrollo de las competencias de los educandos.

La Propuesta de Innovación se realizó en el Jardín de Niños “Jaime Torres Bodet” ubicado en Tamaulipas; la institución es de organización completa, se encuentra integrada por 22 elementos, considerando directivos, docentes, intendentes y personal de apoyo académico; ofrece servicio educativo de medio tiempo y atiende a una población total de 120 educandos.

El grupo asignado para la práctica fue 3° “B”; conformado por 29 alumnos, de los cuales 14 pertenecientes al género masculino y 15 al género femenino, quienes oscilan en un rango de edad entre 5 y 6 años, dentro de las características del grupo; muestran interés por las actividades que implican movimientos, expresión oral, cantos, juegos y se distinguen por participar constantemente en actividades culturales. Las actividades académicas se enfatizan en lograr la integración de los alumnos, planteando diversas formas de trabajo, tanto individual, en equipos y grupal, con lo cual se fomentan distintos valores y promover la identificación de sus propias emociones.

Como área de oportunidad se rescata, que los alumnos de 3°B tienen dificultad para identificar sus emociones y para generar empatía; por ello, se requiere utilizar estrategias para determinar y respetar turnos de participación entre los alumnos, además de utilizar distintos mediadores de conducta debido a que

durante la mañana de trabajo no existe regulación de la misma, provocando en ocasiones conflictos que no permiten una sana convivencia.

Al detectar las problemáticas planteadas anteriormente, se rescata que en el V semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, específicamente en el curso de Trabajo Docente e Innovación perteneciente al trayecto formativo de Práctica Profesional, se promovió el diseño de Propuestas de Innovación que atendieran los conflictos presentados durante las estancias en las aulas de preescolar, es en este espacio curricular establecido surge la innovación “**Desarrollo de Habilidades Socioemocionales: DEHASO-EM**”, la intervención considera una serie de actividades y recursos propios para nivel preescolar, además de la creación de un sitio web que incluye recursos que orientan a docentes en servicio y en formación, así como a los padres de familia de los alumnos preescolares.

La innovación tiene como objetivo que los alumnos reconozcan, expresen y regulen las emociones básicas como: alegría, miedo, enojo y tristeza en el contexto escolar y fuera de él; parte de elementos teóricos, investigaciones, recursos, evidencias, el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación; siendo un apoyo en aspectos como:

- Desarrollar un sentido positivo de sí mismos.
- Aprender a regular sus emociones.
- Trabajar en colaboración.
- Valorar sus logros individuales y colectivos.
- Resolver conflictos mediante el diálogo.
- Respetar reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y actitud positiva para aprender.

Para el desarrollo de la propuesta, se seleccionó la Competencia Profesional del Perfil de Egreso: *Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación;* mediante el estudio se promovió el desarrollo de habilidades que permitieron a la estudiante normalista acercarse a los procesos de investigación, recopilando datos, sistematizando experiencias, realizando interpretaciones y asociando teoría y práctica, que permite valorar alcances y áreas de oportunidad del fenómeno a estudiar.

MARCO TEÓRICO

Los cambios e incorporaciones que realizan los profesores están orientados, la mayoría de las veces, a mejorar su práctica y los resultados de aprendizaje; los cambios se generan por diferentes vías y dan pauta a la capacidad que desarrollan como futuros docentes la vinculación de innovaciones en el hacer cotidiano. La innovación es un proceso en y a partir del cual pone en juego los conocimientos teóricos, metodológicos, didácticos, técnicos y tecnológicos con el fin de incidir en la transformación de uno o algunos de los componentes de la docencia; en este sentido, Imbernón (1997, p. 64) afirma:

La innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación.

Por tal motivo, se pretende generar una innovación en los procesos en los cuales los alumnos trabajen de forma eficaz en las aulas de clases respetando turnos del habla y desarrollando habilidades de expresión oral, considerando desde las aportaciones de Carbonell (2002, p.17) quien enuncia que la innovación es el resultado de una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas.

Como docente y estudiante normalista, se asume el reto de que el docente debe ser capaz de generar cambios que propicien el mejoramiento en su intervención impactando directamente en la construcción de aprendizaje de los preescolares, en preciso mencionar que durante las sesiones del curso en el V semestre, específicamente en Trabajo Docente e Innovación se utilizó la metodología Design Thinking (DTh), proporcionando a las estudiantes herramientas y acciones que permitieron desarrollar con mayor facilidad la propuesta de innovación.

Aunado a lo anterior; Brown y Wyatt (2010) consideran que el DTh es un un proceso profundamente humano que se basa en la capacidad para ser intuitivos, reconocer patrones, construir ideas que tienen significado.

La propuesta de innovación se enfoca en el desarrollo de Habilidades Socioemocionales, las cuales se encuentran directamente relacionadas con la vida social de la persona, por ello, la comprensión y la expresión emocional que desarrolle el niño durante su infancia tendrá enorme relevancia en su edad adulta. (Zeidner, Matthews, Roberts y MacCann, 2003).

Desarrollar las Habilidades Socioemocionales desde el nivel preescolar permitirá a los alumnos, convertirse en personas más autónomas capaces de establecer la sana convivencia en las aulas, propiciando un ambiente de aprendizaje adecuado para el desarrollo de las competencias mediante la resolución de problemas; al dimensionar el trabajo emocional permitirá al docente y al alumno a enfrentar desafíos académicos.

Además, Goleman (1998, p.11) confirma que:

La inteligencia emocional no significa sólo "ser amable" porque hay momentos estratégicos en los que no se requiere precisamente la amabilidad sino, de afrontar abiertamente una realidad incómoda que no puede eludirse por más tiempo. En segundo lugar, la inteligencia emocional tampoco quiere decir que debemos dar rienda suelta a nuestros sentimientos y "dejar al descubierto todas nuestras intimidades" sino que se refiere a la capacidad de expresar nuestros propios sentimientos del modo más adecuado y eficaz, posibilitando la colaboración en la consecución de un objetivo común.

Es importante destacar que el Programa Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2017) considera que la Educación Socioemocional es un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permite tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética. (p. 304)

Los recursos son encaminados a propiciar que los niños se conozcan y comprendan, tomen conciencia de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias, así como su efecto en la conducta y en los vínculos que se establecer con otros y con el entorno, su utilidad está desarrollada para tercer grado, sin embargo, se pueden realizar adecuaciones para primer y segundo grado.

La Inteligencia Emocional si bien es cierto, es la capacidad de entender las emociones ajenas, comprender las nuestras propias y gestionar los estados sentimentales. Cualidades como la empatía, el control emocional, la motivación o las habilidades sociales forman parte de un espectro de capacidades comprendidas dentro del nicho de la Inteligencia Emocional.

Goleman define a la Inteligencia Emocional como una manera de entender los procesos cognitivos más allá del pensamiento lógico y racional. La describe mediante cinco principios:

- Autoconciencia emocional: la capacidad de comprender nuestros propios estados de ánimo.

- Autorregulación emocional: la habilidad para controlar las conductas basadas en impulsos emocionales y, de este modo, adaptarnos mejor a las dinámicas sociales.
- Motivación: la capacidad de orientar nuestras energías hacia una meta u objetivo.
- Empatía: la cualidad de entender y vivir como propios los estados emocionales de otras personas.
- Habilidades sociales: la tendencia a dar siempre la respuesta más adecuada a las demandas sociales del entorno.

En la actualidad, demanda enfocar la educación desde una visión humanista, que se coloque en el centro del esfuerzo formativo. Ello implica considerar una serie de valores para orientar los contenidos y procedimientos formativos y curriculares de cada contexto y sistema educativo.

Aprendizajes Clave (2017):

Es responsabilidad de todos, y cada uno, conseguir que los mexicanos que egresen de la educación obligatoria sean ciudadanos libres, participativos, responsables e informados; capaces de ejercer y defender sus derechos; que participen activamente en la vida social, económica y política de nuestro país. Es decir, personas que tengan motivación y capacidad para lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno natural y social, así como a continuar aprendiendo a lo largo de la vida en un mundo complejo que vive acelerados cambios (p.20).

METODOLOGÍA

Se desarrolló una investigación cualitativa; específicamente un Estudio Descriptivo, el cual Dhanke citado por Hernández, Fernández y Baptista, (2003) considera que dichos estudios buscan especificar las propiedades, características y perfiles importantes de personas, grupos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

Al aplicar la propuesta de innovación desarrollada se analizó desde diversas perspectivas, valorando el impacto en el aprendizaje de los estudiantes de nivel preescolar. Se realizó la recogida de los datos mediante diversos instrumentos diseñados por la estudiante normalista y valorados por la docente del curso Trabajo

Docente e Innovación. Los instrumentos y herramientas aplicados en la institución de nivel preescolar fueron:

- Guías de observación directa
- Entrevista con directora del plantel
- Listas de cotejo para valorar las actividades realizadas.
- Entrevista con docente titular del grupo.
- Diagnósticos implementados
- Diario de práctica

Las herramientas facilitaron el diseño y valoración del impacto de la intervención realizada en el grupo muestra mediante el registro e interpretación de la información, logrando concluir una síntesis descriptiva de la acción docente y el desarrollo de las Habilidades Socioemocionales de los alumnos preescolares.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Para el desarrollo de esta propuesta de innovación se utilizó la metodología de Design Thinking (DTh) en la cual se abordaron cinco fases:

Empatiza, en la cual se realizó el análisis de los diagnósticos, guías de observación, notas en el diario de campo, observaciones analíticas dentro del aula de clases para así detectar que problema; enseguida se llevó a cabo la etapa denominada **Define**, en la cual la información recabada fue seleccionada de manera analítica acorde a la problemática identificada en el aula y la competencia del perfil de egreso que se determinó como área de oportunidad.

Otra de la etapa que considerada es la de **Idea**; donde se realizaron diversas actividades de manera colaborativa, permitiendo la retroalimentación mediante la “Lluvia de ideas” para considerar la perspectiva de cada alumna y mejorar los planteamientos sobre las propuestas de innovación. En el caso del estudio realizado se consideró: Creación de un sitio web, desarrollo de actividades encaminadas a la identificación y regulación de las Emociones Básicas, Elaboración de un Cuadernillo de Trabajo para los Niños y desarrollo de un Taller dirigido a los Padres de Familia.

Una vez intercambiadas las ideas y con la suficiente información recolectada, se realizó la etapa de **Prototipa**; en donde se crearon plantillas de las Propuestas de Innovación;

en este caso, se desarrolló la visualización gráfica del sitio web, elaboración de instrumentos de evaluación, realización de oficios de gestión y el desarrollo de las acciones viables para la implementación de la Propuesta. Finalmente, al llegar a la etapa de **Testea**, se llevó a la práctica las acciones y actividades que conformaron la Propuesta de Innovación **DEHASO-EM**; se trasladó de la etapa del diseño a la implementación en el jardín de niños.

Al llegar al contexto escolar, se realizó la presentación de la misma, generando un espacio en el cual se recibió retroalimentación por parte de la docente titular del grupo, la directora del Jardín de Niños y el resto de las docentes titulares de otros grupos de práctica; aportaron comentarios que permitieron el mejoramiento de la misma, se aplicaron plantillas del instrumento “Matriz 3 x 3” en las cuales se facilitaba el prototipo creado para realizar observaciones, sugerencias, datos importantes, aspectos que no se comprendieron y aspectos que se pueden mejorar.

Se valoró el impacto mediante instrumentos de evaluación: como listas de cotejo con el propósito de identificar el logro de saberes conceptuales, actitudinales y procedimentales de los alumnos.

Respecto al sitio web **DEHASO-EM**; (<https://greicast9703.wixsite.com/dehasoem>) se encuentra información interesante y actual respecto a las Habilidades Socioemocionales, incluyen referencias que aportan sustento teórico, links de actividades sugeridas, evidencias, sugerencias sobre instrumentos de evaluación, un libro de actividades que se encuentra descargable, que beneficia a las docentes para argumentar y reforzar sus prácticas en el aula, así como un cuaderno de trabajo para que los alumnos lo trabajen en el aula o en casa con ayuda de los padres de familia. Enseguida, se presentan los resultados del Estudio Descriptivo realizado.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos ante este proceso fueron satisfactorios en muchos aspectos, se realizaron actividades como gestionar los espacios para abordar la propuesta de innovación y comunicar las actividades a realizar al personal del Jardín de Niños, se elaboraron oficios para la gestión de expertos en el tema: Conferencia “Habilidades socioemocionales” y “Emociones básicas” de un psicólogo dirigida a los padres de familia.

Se gestionó el espacio de horas extras en el Jardín de Niños para desarrollar el Taller con padres de familia sobre las emociones, la creación de trípticos informativos, carteles, volantes y el desarrollo de un plan de clase para las actividades guiadas entre padres de familia y los alumnos.

Con ayuda de un instrumento de evaluación se graficaron los resultados obtenidos sobre la propuesta implementada, la respuesta por parte de los padres de familia fue favorable

expresando opiniones positivas sobre el trabajo realizado, así como felicitaciones y agradecimiento por la educadora titular del grupo y la directora del plantel educativo.

Para que los alumnos identificaran las emociones y cómo se sentían, se creó la plantilla de autoevaluación en el cual ellos todos los días al llegar al Jardín de Niños colocaban la imagen de la emoción básica que identificaban; si ésta era negativa los alumnos ideaban una estrategia para ayudar a sus compañeros y compañeras a cambiar su estado de ánimo y quiénes tenían una emoción positiva debían mantenerla durante toda la jornada; las burlas cesaron, gradualmente se logró el respeto de turnos de habla cuando se solicitaba participación, los preescolares acudían en orden en las salidas para ir al baño, realizaban actividades en la que identificaban valores y el establecimiento de un reglamento para promover la sana convivencia.

Una de las fortalezas identificadas en este proceso de investigación y su aplicación es la aceptación de mejoras y retroalimentación, además de crear un proceso guiado con alumnos, padres de familia y docente, las actividades realizadas para la intervención permitieron generar interés por la propia investigación, crear recursos innovadores, creativos, adecuados, además de guiar actividades con padres de familia y alumnos vinculados con un mismo fin “Eleva la calidad educativa” en el fortalecimiento de los valores, autorregulación de sus emociones y formación de sujetos íntegros para la sociedad.

El desarrollo de los recursos implementados trajo consigo una gran valoración, desde el diseño, implementación e impacto derivado de las necesidades del contexto educativo en el que se encontraba.

Por ello, el uso del Diario de Práctica, arrojó información y datos relevantes sobre experiencias vividas al implementar la Propuesta de Innovación, así como comentarios de los alumnos, padres de familia y docente titular del grupo. Uno de los más sobresalientes rescatado del instrumento fue el comentario:

“Observar como los alumnos se reunieron y mostraron empatía por uno de sus compañeros que lloraba y no quería estar dentro del aula, platicaron entre sus compañeros, se escuchó que identificaban la emoción que presentaba (Tristeza), pensaron en darle un abrazo grupal para que quisiera entrar a clases y estar alegre, muy gustosos y llenos de alegría entraron todos juntos al aula por el resultado obtenido”
Castillo (2018)

La Propuesta de Innovación favoreció el desarrollo del potencial humano, gradualmente aportó recursos internos para enfrentar las dificultades que pueden presentarse a lo largo de la vida; al realizar el análisis de la Lista de Cotejo se rescata que se obtuvo un 62% en el nivel “Logrado”, un 24% que se encuentran “En Desarrollo” y un 14% de alumnos que presentaron dificultades en el proceso de identificación y regulación de emociones, para involucrarse de forma colaborativa con el resto de sus compañeros.

El sitio web tuvo mayor impacto en los docentes debido a que mostraron interés por el diseño y uso de la tecnología difundiendo información con respecto a un tema que tiene auge en la actualidad; destacando que se avanza en el alcance de los ocho propósitos del Área de Desarrollo: Habilidades Socioemocionales establecidos en el Programa Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Resaltando la necesidad de dedicarle tiempo al aprendizaje y reflexión del conocimiento del niño, a la autorregulación, el respeto hacia los demás y la aceptación de la diversidad.

Por otro lado, el cuadernillo de actividades se implementó de forma voluntaria a los padres de familia para que trabajaran en casa con los alumnos, debido a que contenía actividades colaborativas entre padre e hijo.

Se considera fue una herramienta de gran impacto para determinar los saberes que con los que cuentan los padres y alumnos, determinando parámetros para seguir mejorando; A pesar de ser una actividad voluntaria, la mayoría de los padres de familia lo solicitaron y elaboraron con sus hijos, solicitando más actividades para seguir generando aprendizajes en los alumnos, permitiendo ver la importancia que presentan por el desarrollo integral de los preescolares

Las recomendaciones pertinentes que se considera realizar son:

- Desarrollar actividades específicas para cada grupo con un nivel de complejidad, acorde al grado que se atiende (1°, 2° o 3° de preescolar).
- Invitar a los padres de familia en mañanas de trabajo colaborativo con los alumnos.

Se resalta la importancia de favorecer en los estudiantes ambientes de aprendizaje significativos en las tres intervenciones de trabajo (individual, colaborativo y grupal) generando la convivencia y el refuerzo de los valores y normas que deben aplicarse en el aula de clases mediante los saberes conceptuales, actitudinales y procedimentales de los alumnos.

CONCLUSIONES

Con base a los hallazgos de la investigación y problemática detectada, es importante destacar que la propia investigación permite realizar procesos de evaluación dentro de la práctica docente con fin de crear alternativas de solución innovadoras, didácticas que propician el desarrollo de saberes de los estudiantes utilizando las TIC y métodos para indagar información, en sitios confiables.

Retos siempre habrá que enfrentar, considerando que nos encontramos inmersos en una sociedad que está abierta a los cambios constantes en los habrá obstáculos o barreras

que son necesarias derrumbar para alcanzar el punto crucial “llevar conocimientos a los agentes del futuro”, por lo cual el realizar investigación ayuda en gran manera a saber qué acciones realizar, qué aspectos han tomado en cuenta otras personas para la solución del problema, cómo fue detectado, qué dicen, comentan o tratan de dar a conocer a la sociedad.

Como estudiante normalista se reconoce la importancia de desarrollar ideas innovadoras, creativas y lúdicas para que los alumnos adquieran nuevos aprendizajes y desarrollen Habilidades Socioemocionales.

Finalmente, los avances y productos derivados de las investigaciones concretas y situadas realizadas; la implementación y el seguimiento de la Propuesta de Innovación en un contexto real promueve el interés para generar nuevo conocimiento que permita a los alumnos de nivel preescolar identificar y regular sus emociones básicas, además de la participación de los padres de familia, en este sentido, cabe mencionar que se convierte en un tema e interés que se requiere seguir trabajando, considerando como posibilidad para generar una tesis de investigación, la cual permita realizar el proceso de titulación, demostrando el desarrollo de las Competencias del Perfil de Egreso y culminar la Licenciatura en Educación Preescolar.

REFERENCIAS

- Brown, T. (2008). Design Thinking. Harvard Business Review. June, pp. 84-92
- Brown,. T; Wyatt, J. (2010). Design thinking for social innovation. Review. En: http://www.ideo.com/images/uploads/thoughts/2010_SSIR_DesignThinking.pdf (fecha de consulta: 06/02/2019).
- Carbonell, J. (2006). La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Tercera reimpresión. Madrid: Morata.
- DGESPE (2012). Plan de Estudios 2012. Lic. en Educación preescolar. DGSPE. México
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje. Significativo, Mc Graw Hill, México.
- Goleman D. (1998) La práctica de la inteligencia emocional. Kairons S.A. Barcelona
- Hernández, R; Fernández, C; Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación, núm. 20. Universidad del Norte. Barranquita, Colombia.
- Imbernón, F. (1997) La formación del profesorado. Paidos Iberica. Barcelona
- Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. SEP. México
- Zeidner M., Matthews G., Roberts R., & MacCann C. (2003) Development of Emotional Intelligence: Towards a Multi-Level Investment Model. Human Development, 46, 69-96. doi:10.1159/000068580.
- Castillo, G. (2017) Diario de prácticas digital. En: <https://www.tumblr.com/blog/greziacastillovs> (fecha de consulta: 6/02/2019).

LA SOCIOFORMACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN ALUMNOS DE LAS ESCUELAS NORMALES

Luis Davis Vega

luis931217@hotmail.com

Leticia Magdaleno Arreola

letymagdalenoa@hotmail.com

Alma Delfina González Mendoza

alma.d.glez@hotmail.com

Benemérita Escuela Andrés Quintana Roo

RESUMEN

La creatividad en las escuelas formadoras juega un papel primordial, ya que permite que los profesores en formación desarrollen habilidades únicas que favorecen su quehacer docente, visto desde la socioformación, es mirar la forma en cómo se abordan los contenidos con perspectivas diferentes, siempre buscando la apropiación de nuevos aprendizajes que ayuden a solucionar las problemáticas del contexto.

Implementar estrategias como docentes de las escuelas normales a los

alumnos de las mismas, promueve en ellos su pensamiento creativo, llevándolos a alcanzar metas establecidas por la educación actual y la sociedad del conocimiento, además de ayudarles en su desarrollo personal y profesional. Es importante fomentar en el alumno no solo el pensamiento, sino la expresión y llevada a la práctica de la creatividad.

PALABRAS CLAVE: creatividad, socioformación, sociedad del conocimiento, escuelas normales, formación.

INTRODUCCIÓN

Las escuelas formadoras de docentes cumplen un papel fundamental en la educación del país, son, como su nombre lo dice, las encargadas de formar a las futuras generaciones de profesores que estarán frente a las aulas de educación básica, medio superior y superior del país y porque no del mundo. Por ello deben comprender la importancia de un pleno desarrollo de las disciplinas que un docente debe manejar en su vida laboral, una de ellas, la creatividad.

Darle un significado a creatividad es algo tan variable como estrellas en el cielo, por ello Taylor, en 1959, registró más de cien definiciones diferentes de creatividad que van desde las más rigurosas, aplicando el método científico, hasta las más simplistas, asociadas a términos como la originalidad, la capacidad inventiva, la flexibilidad, la inteligencia, etcétera. Pero uno de los términos más usados es el de generar nuevas, llamativas e innovadoras ideas en algo cotidiano. Por ello es importante establecer pautas para el despegue de la creatividad de los alumnos, por medio de la formulación de nuevas conclusiones e hipótesis (Santos, 2015).

Una corriente que ayuda a desarrollar la creatividad en alumnos es la socioformación que se define como un enfoque que busca que los estudiantes desarrollen su talento y se realicen plenamente resolviendo problemas de la sociedad real. (Hernández-Mosqueda, Guerrero-Rosas, Tobón, 2015) llevándolos a la solución de conflictos actuales e importantes para su vida diaria, generando estudiantes comprometidos con su aprendizaje desarrollando su creatividad al máximo. Los grandes retos sociales de la actualidad generan que se tengan diferentes procesos para transformar los procesos de aprendizajes, llevando a innovar con la socioformación en la educación (Tobón, 2015)

Por ello relacionando al desarrollo de la creatividad en las escuelas normales desde la socioformación, se promueve que los futuros profesores implementen diferentes estrategias, actividades, instrumentos y materiales en su quehacer docente, ayudando a que sus alumnos alcancen plenamente los aprendizajes esperados.

Es importante mirar a la socioformación como promotor de la creatividad en las escuelas normales por su impacto positivo en la vida de los estudiantes, las posibilidades de las innovaciones educativas y la significatividad social de promover la creatividad en diferentes contextos, niveles y situaciones (Elisondo, 2015) así las problemáticas del contexto se pueden abordar desde diferentes puntos de vista estimulando la resolución de problemas y la toma de decisiones.

METODOLOGÍA

Se realizó una investigación cualitativa basada en el análisis documental del tema la socioformación para el desarrollo de la creatividad en las escuelas normales, los cuales van desde la desinformación en el aspecto creativo, la carga administrativa, uso de tecnologías, el exceso de las mismas en la vida diaria y la influencia que estas tienen en la vida cotidiana. El análisis documental consiste en buscar, organizar y seleccionar información de diferentes documentos, físicos o electrónicos para responder preguntas basadas en un tema (Gómez, 2000). Se hizo la búsqueda de documentos a través de Google Académico y la base de datos Redalyc.

Técnica de Análisis

Se empleó la cartografía conceptual como estrategia para el análisis de documentos (Tobón, 2012). Esta técnica consiste en establecer criterios de búsqueda a partir de ocho ejes claves, los cuales nos ayudan a buscar y discriminar información que sea pertinente en la investigación (Tobón, 2015), empleando preguntas clave que se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1.

Eje	Pregunta central
Noción	¿Cuál es la etimología y definición típica de creatividad?
Categorización	¿A qué clase inmediatamente mayor pertenece el concepto de creatividad?
Caracterización	¿Cuáles son los elementos centrales que le dan identidad al concepto de creatividad?
Diferenciación	¿De cuáles otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia el concepto de creatividad?
Clasificación	¿En qué subclases o tipos se clasifica el concepto de creatividad?
Vinculación	¿Cómo se relaciona el concepto de creatividad con otros componentes de los procesos educativos y de aprendizaje en el ámbito escolar?
Metodología	¿Cuáles son los elementos o ejes claves que implica la aplicación de la creatividad?
Ejemplificación	¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación de la creatividad?

Ejes de la Cartografía Conceptual de la creatividad. Adaptado de "Manual de Cartografía Conceptual", por S. Tobón, 2015, CIFE, p. 7

Criterios de Selección de los Documentos

Para seleccionar los diferentes documentos a analizar se establecieron los siguientes criterios:

1. Se buscaron artículos y libros mediante las siguientes bases de datos: Google Académico y Redalyc.
2. Se emplearon las palabras esenciales "creatividad y socioformación" junto con una o varias de las siguientes palabras complementarias: "problemáticas contextuales", "nuevo modelo educativo", "formación en escuelas normales", "pensamiento creativo" y "sociedad del conocimiento".

3. Se seleccionaron solamente artículos de revistas indexadas y los libros debían ser de editoriales fidedignas, centros de investigación o universidades.
4. Los documentos debían haber sido publicados dentro del periodo reciente.
5. Los documentos debían abordar algún elemento de los ocho ejes de la cartografía conceptual.

Documentos Analizados

Después de establecer las pautas para el análisis de documentos, se estudiaron diferentes fuentes, algunos consultados en Google Académico, Redalyc o en físico, los cuales se describen en la Tabla 2. También se seleccionaron documentos de apoyo relacionados a la noción de planificación didáctica, mismos que se señalan en la misma tabla.

Tabla 2.

Documentos	Sobre el tema	De contextualización o complemento	Latinoamericanos	De otras regiones
Artículos teóricos	5	1	6	0
Artículos empíricos	0	0	0	0
Libros	4	2	6	
Manuales	0	1	0	1

Documentos Analizados en el Estudio

RESULTADOS

Noción de creatividad

De acuerdo con la Real Academia Española (2001) El término “creatividad” deriva del latín “creare”, que significa crear, hacer algo nuevo, algo que antes no existía. En educación, creatividad hace referencia a expresar de una o varias maneras una temática, manejo de información o creación de material llamativo, nuevo y pertinente .

El aspecto creativo es definido como la habilidad para buscar soluciones pertinentes a problemas del contexto, crear algo original o nuevo, es un proceso de habilidades de pensamiento superior de la inteligencia del ser humano por el cual es capaz de resolver problemas de su entorno (Tobón, 2014).

En la Figura 1 se describen los ejes esenciales del concepto de creatividad, la cual ayuda a comprenderlos de una manera gráfica. Mientras que en la figura 2 se muestra la relación entre la creatividad y la sociedad del conocimiento, la cual se sustenta en las nuevas generaciones y a solucionar problemas de su contexto, llevando una solución desde su escuela a la sociedad, convirtiendo así los aprendizajes en una herramienta para su vida diaria.

Figura 1. Ejes esenciales del pensamiento creativo.

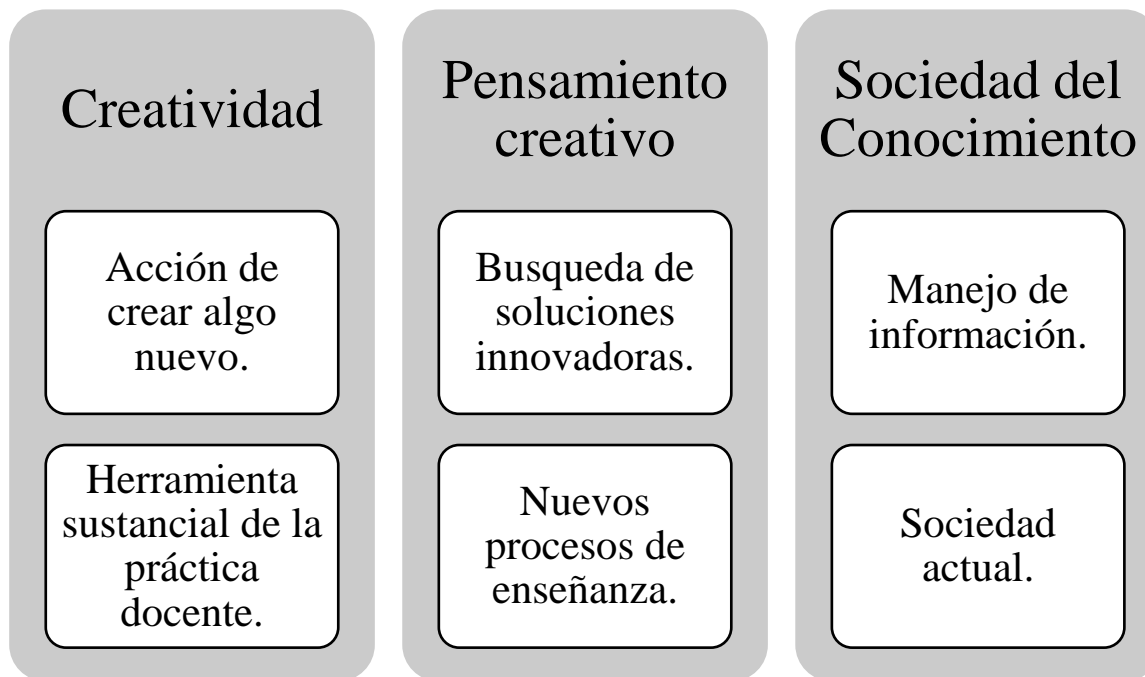
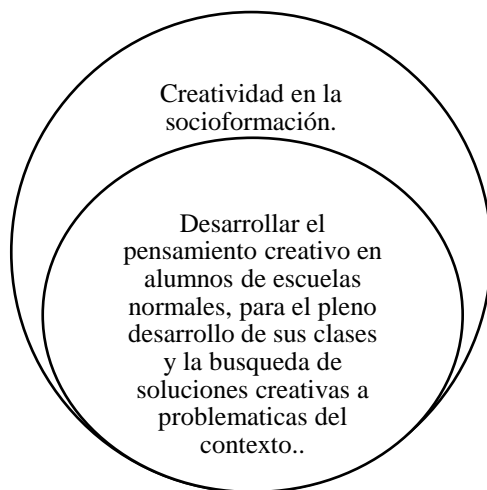


Figura 2. Relación entre la creatividad y la socioformación.



Categorización de creatividad

El concepto de creatividad inscrito dentro de la clase general de educación, deriva de los lineamientos de Secretaría de Educación Pública donde se marca el desarrollo creativo de los alumnos de educación básica, medio superior y superior (SEP, 2017a) la creatividad es un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias, lo cual implica que a los futuros docentes se les estimule a crear nuevas estrategias, manualidades, técnicas o instrumentos en su quehacer docente promoviendo el desarrollo creativo (Mairal, 2015).

Caracterización de creatividad

Uno de los aspectos más importantes de la creatividad es el hecho de establecer algo nuevo, innovador y llamativo hacia los demás. Desde la formación en escuelas normales, se debe fomentar este desarrollo creativo en los alumnos, por medio de prácticas comunes como festivales, representaciones, exposiciones, materiales de prácticas docentes, entre otros, los cuales ayudan y están presentes en su día a día.

Para unos, la creatividad y la solución de problemas son lo mismo; para otros, existe una diferencia entre ambas: los procesos creativos son procesos de solución de problemas, pero no todos los procesos de solución de problemas son procesos creativos (Rodrigo, 2012) contemplando que como docentes se debe de buscar siempre la forma de innovar las clases y buscar diversas estrategias para el desarrollo pleno de los conocimientos del alumno (González, 2016), creando un verdadero aprendizaje.

Diferenciación de creatividad

El concepto de creatividad en la socioformación difiere de los siguientes conceptos o temas con los cuales a veces se confunde en la teoría o en la aplicación:

1. Imaginación: se confunden o se toman como iguales, siendo que, a pesar de estar relacionados, no son lo mismo, la imaginación hace referencia lo ocurrido dentro de la mente humana como un todo filosófico, mientras que la creatividad es el poder de hacer realidad algo nuevo o innovador.
2. Innovación: se establece que la creatividad es crear algo que no existía, siendo que también puede crearse algo existente dando una nueva visión, dándole una reinención.

Para diferenciarla en su totalidad, la creatividad socioformativa es definida como la habilidad para buscar soluciones innovadoras y pertinentes a problemas del contexto, crear algo original o nuevo, es un proceso de habilidades de pensamiento superior de la inteligencia del ser humano por el cual es capaz de resolver problemas de su entorno (Tobón, 2014).

Clasificación de creatividad

El concepto de creatividad se puede dividir o clasificar en función del uso o esencia que se plantee, considerando esto, hay que establecer que la elaboración de éste documento se da de manera personal, ya que cada docente debe contemplar características particulares y sobre todo es educativa, porque se aplica a las escuelas normales, teniendo estos ámbitos en cuenta se hacen las siguientes divisiones 1) personal y 2) educativa, a continuación, se explica cada una:

1. Personal: Se refiere a la aplicación personal de estrategias, es decir, desarrollo creativo de cada individuo, la cual desarrolla para su propio beneficio o satisfacción, es decir, su pensamiento creativo esta situado en innovaciones personales.
2. Educativa: se refiera a la aplicación del pensamiento creativo a la escuela y al quehacer docente, al desarrollo de nuevas herramientas o materiales para lograr el aprendizaje que se espera y con ella la solución a problemas contextuales.

Vinculación de creatividad

El concepto de planificación didáctica se puede vincular con 1) habilidades, 2) estrategias y 3) socioformación, a continuación, se explican cada una:

1. Habilidades: Son las destrezas que poseen los alumnos, las cuales son esenciales para el desarrollo de la creatividad como uno de los elementos claves para el pleno desarrollo de la clase.
2. Estrategias: Son las innovaciones creativas con las que se enseña nuevos contenidos y la forma en que los alumnos aprenden a aprender por ellos mismos, por medio de la solución de problemas relacionados con su contexto para alcanzar los aprendizajes esperados.
3. Socioformación: Esta vinculación se da al contemplar el contexto del alumno y lograr que al alcanzar los aprendizajes esperados o competencias por medio de la creatividad, logre solucionar problemas del entorno, mejorando así sus competencias disciplinares para la vida.

Metodología de Aplicación de creatividad

Con base en la revisión documental, los ejes metodológicos mínimos para aplicar el tema o el concepto son: 1) escuelas normales y 2) socioformación, a continuación se explican cada uno de estos ejes:

1. Escuelas normales: son las escuelas formadoras de docentes, encargadas de instituir en los alumnos diversas estrategias, habilidades, métodos, conocimientos y herramientas para el pleno desenvolvimiento profesional de los licenciados en

educación, (Marina, 2013) y con ello el pleno desarrollo creativo de estos futuros profesores.

2. **Socioformación:** La socioformación nace de la sociedad del conocimiento, la cual es concebida como un conjunto de comunidades diversas que trabajan de manera colaborativa con apoyo en las tecnologías de la información y la comunicación para resolver problemas del contexto y co-creando saberes a través de diferentes fuentes. Como dice (Tobón-Nambo-Vásquez, 2015a) hay que buscar la solución de problemas del contexto por medio de los contenidos actuales, implementando acciones para resolver el problema.

Ejemplificación de creatividad

De acuerdo con los ejes definidos en la metodología, se presenta un ejemplo de aplicación del desarrollo creativo de alumnos de séptimo semestre de una escuela normal en su práctica profesional en una escuela primaria, el cual, al desarrollar su habilidad creativa, busca que los alumnos desenvuelvan su pensamiento creativo:

Planificación La Entidad Donde Vivo Baja California Sur	
Fecha:	Bloque II
Grado y Grupo: 3° "A"	
Propósito	Identificar temporal y espacialmente características del territorio y de la vida cotidiana de los habitantes de la entidad a lo largo del tiempo.
Competencias	Se promueve que los alumnos formulen preguntas y explicaciones para explicar y representar la vida cotidiana de los primeros habitantes.
Contenido	La vida cotidiana de los primeros habitantes
Aprendizaje esperado	Distingue características de los primeros habitantes que se establecieron en la entidad.
Secuencia Didáctica	
Inicio	Al haberse abordado las temáticas del bloque II, se establecerán punto de común acuerdo sobre lo visto anteriormente, promoviendo a una lluvia de ideas sobre los primeros habitantes de Baja California Sur.

Planificación La Entidad Donde Vivo Baja California Sur		
Fecha:	Bloque II	Grado y Grupo: 3° "A"
	<p>Posteriormente se observarán las diferentes imágenes de pinturas rupestres y artefactos de los antiguos pobladores, para de ahí partir en el proceso de reforzamiento de la temática. Después se impartirá la clase con la leyenda de "Calafia", y otras que traen de tarea.</p> <p>Se les explicará que la siguiente sesión se ira al Museo de Antropología e Historia del Estado, para realizar un recorrido y aclarar dudas que nazcan en el momento. Se entregarán los permisos.</p>	
Desarrollo	<p>Antes de partir al museo se anotarán en el cuaderno las dudas que tengan, ya en el museo se realizará el recorrido por los expertos, apoyando con el control del grupo y las cuestiones que tengan los niños en cuanto a los temas que se tratan. Al terminar el recorrido nos reuniremos en la sala de juntas del museo para resolver dudas.</p> <p>En la siguiente sesión se realizará el producto final del bloque.</p>	
Cierre	<p>Se recordará lo visto en el bloque y en el museo, y se les explicará en que consiste el trabajo final. Primeramente en una carpeta previamente dividida, se colocarán hojas de colores para identificar secciones, las cuales pertenecerán a un tema diferente del bloque, en ellas anotarán sus conclusiones personales o nuevas aportaciones que quieran realizar a las temáticas (las cuales no se manejan en el libro) para poder así ponderar la creatividad del alumno, acomodando imágenes propias a la temática. Al finalizar expondrán sus trabajos ante el grupo para compartir sus conclusiones y aportaciones, dando mayor identidad y pertenecía a la historia y raíces de su estado.</p>	
Materiales	Adecuaciones	Aspectos a evaluar
*Permisos *Libro de texto		*Lluvia de ideas *Lectura de leyendas

Planificación La Entidad Donde Vivo Baja California Sur		
Fecha:	Bloque II	Grado y Grupo: 3° "A"
*Imágenes de pinturas rupestres y artefactos *Carpetas *Hojas de colores *Leyenda "Calafia"		*Participaciones Producto final

Al realizar las actividades con los estudiantes, el alumno normalista intervenía constantemente con preguntas sobre la temática vista, para generar en el alumno conflictos y crear en ellos el don de la duda, promoviendo el desarrollo creativo (Mairal, 2015) mostrándose interesados en cuestionar tanto al maestro como a los guías del museo, demostrando comodidad con las temáticas, abordando las problemáticas desde diferentes perspectivas.

El producto final del bloque fue la presentación de las características, conclusiones e hipótesis de la vida de los primeros pobladores de Sudcalifornia, por medio de apoyo visual, ya que, como docente, el maestro en formación buscaba la forma de innovar las clases y buscar diversas estrategias para el desarrollo pleno de conocimientos del alumno (González, 2016), creando un verdadero aprendizaje.

Al terminar los productos y presentarlos frente a sus compañeros, los alumnos, tanto expositores como oyentes, formaban nuevas conclusiones o hipótesis sobre la vida de los antiguos californianos, llevándolos a querer conocer más sobre la historia del estado y así formar un lazo de pertenencia al mismo. Esto es lo que se espera del termino creatividad visto desde la socioformación, que se solucionen problemáticas del contexto, la escuela no debe ser una bolsa que asfixie la creatividad y encierre al niño en una burbuja, sino que lo lleve a investigar, conocer y adueñarse de nuevos conocimientos (Silió, 2013), al ensayo-error.

DISCUSIÓN

A partir del análisis documental llevado a cabo, una primera conclusión no dice que la creatividad debe abordarse en las escuelas normales como un aspecto primordial, a desarrollar en los alumnos para el mejoramiento de su práctica docente, contemplando por supuesto que no a todos los alumnos se les da de la misma manera la explosión creativa y se deben abordar desde diferentes perspectivas.

Una segunda conclusión dice que la bibliografía que se muestra en diferentes fuentes no es basta ni suficiente, sino que se carece de este elemento sustancial en las investigaciones, los documentos que se encontraron datan la mayoría del siglo pasado y algunos ya han expirado, la creatividad en los alumnos es diferente y los docentes de las escuelas normales (en su mayoría ya de muchos años de experiencia) deben estar enterados de esto y ayudar a potenciar este pensamiento en los docentes en formación.

En tercer lugar, puede concluirse que la sociedad del conocimiento presenta diferentes retos actualmente para los docentes, se debe estar informado de los aconteceres del mundo y sobre todo saber llevarlos a la práctica educativa (SEP, 2017b) no se puede dejar de lado la creatividad en las escuelas normales y se debe llevar a la práctica.

Finalmente se pudo establecer que la educación y la socioformación van de la mano en todo momento, es una corriente nueva que pretende mejorar los procesos educativos. La educación actual nos presenta formas de abordaje de contenidos desde la creatividad, (Tobón, 2014) con un enfoque en la importancia de la sociedad del conocimiento, llevando a que los alumnos puedan aplicar su creatividad y sus conocimientos en su vida cotidiana e ir creciendo día a día contribuyendo al mejoramiento del tejido social.

Dentro del estudio realizado se encuentran posibles limitaciones como la falta de información en cuanto a la importancia y uso de la creatividad para la sociedad actual, es importante que se realicen más estudios en el área, para poder mantener informados y actualizados a los docentes de las escuelas normales, que los estudios aborden los aspectos de los retos de la sociedad del conocimiento y la relación tan estrecha con la educación actual. Se necesita que los docentes aborden la socioformación en sus aulas y que esto conlleve a que los alumnos que salen de las escuelas puedan aplicar lo aprendido en sus trabajos, casas, colonias, localidades, contexto en sí.

REFERENCIAS

- Elisondo, R. C. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 15, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 1-23 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica
- Gómez, M. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas*, 20, 103-113.
- González, B. M. (2016). Creatividad e Innovación. *Logos Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 2*, 3(6).
- Mairal, J. B., & González, T. A. (2015). La creatividad: el reto de su medida y desarrollo. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (362), 48-53.
- Marina, J. A., & Marina, E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Ariel.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española.
- Rodrigo Martín, L. (2012). CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN. *Prisma Social*, (9), 311-351.
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). Los fines de la educación. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2017b). Ruta para la implementación del nuevo modelo educativo. México: SEP
- Silió, E. (2013). La buena escuela no asfixia la creatividad. *El País*, 8.
- Tobón, S. (2012). Cartografía conceptual: estrategia para la formación y evaluación de conceptos y teorías. México: CIFE.
- Tobón, S. (2014). Creatividad: análisis teórico y metodología. E-book, CIFE.
- Tobón, S., González, L., Nambo, J., Vásquez-Antonio, J. M. (2015). La socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29. Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2661>

EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE: INTERVENCIÓN PARA MEJORAR HABILIDADES DE CONVIVENCIA

Juan Carlos Madrueño Pinto

jc.madrueño@normalfronterizatijuana.edu.mx

Catalina Guadalupe Ortiz Macías

c.ortiz@normalfronterizatijuana.edu.mx

Jesús Ortiz Figueroa

j.ortiz@normalfronterizatijuana.edu.mx

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

RESUMEN

Se presenta un reporte parcial de investigación cualitativa con base en una experiencia de intervención psicopedagógica dirigida a mejorar las habilidades de convivencia en un grupo de estudiantes normalistas a través de la educación socioemocional y de esta manera fortalecer su proceso de formación inicial docente. La intervención se aplicó en un grupo de 31 estudiantes de 5º semestre de la licenciatura en educación secundaria de una Escuela Normal en Baja California, durante el ciclo escolar 2017-2018. En cuanto al problema, se detectaron incidentes críticos de convivencia escolar en el aula: conflictos interpersonales, faltas de respeto, intolerancia y falta de empatía, dificultades de comunicación e integración que afectaban el trabajo colaborativo, aprendizaje y desempeño

académico. La intervención se fundamentó teórica y metodológicamente en el enfoque humanista y la educación socioemocional. Se utilizaron observación, entrevista y reportes escritos de aprendizaje como técnicas de recolección de información. Se reportaron aprendizajes significativos en el desarrollo del respeto, la tolerancia y la empatía, importantes habilidades socioemocionales de convivencia que fortalecen los procesos de formación de formadores para enfrentar los retos docentes que implica brindar una educación socioemocional a niños y niñas de educación básica en el contexto de las actuales reformas educativas en México.

PALABRAS CLAVE: Educación socioemocional, formación docente, habilidades socioemocionales, convivencia escolar, habilidades de convivencia.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El objetivo de esta ponencia es presentar, desde un enfoque cualitativo, algunos resultados parciales de la intervención psicopedagógica ante la problemática de convivencia escolar detectada en el grupo de estudio y esbozar algunas propuestas para fortalecer el desarrollo de competencias profesionales y personales de los futuros docentes, particularmente de habilidades socioemocionales para la convivencia, a fin de que puedan brindar, durante su práctica docente, una educación socioemocional que atienda el desarrollo personal y social de los alumnos de educación básica como lo prescriben las actuales reformas educativas plasmadas en los Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017).

La formación inicial de docentes para educación básica tiene un lugar estratégico en el contexto internacional y nacional, por ello es necesario enfocarse en su desarrollo profesional y humano a fin de impactar positivamente en la calidad de vida y los aprendizajes clave que la sociedad demanda: aprender a conocer, hacer, ser y convivir (Faure 1972; Delors 1996; UNESCO-OCDE, 2016).

En este sentido, la labor de los docentes es esencial para promover una educación integral que atienda el desarrollo personal, social, cognitivo, físico y afectivo de los educandos. Un elemento clave de esta educación integral es promover el desarrollo socioemocional de los estudiantes de educación básica, en particular de los adolescentes que cursan la escuela secundaria por ser un grupo poblacional que se encuentra en procesos de intensos cambios cognitivos, físicos, sexuales, sociales y emocionales que pueden, potencialmente generar problemas de convivencia escolar. Por ello es fundamental que los futuros docentes de educación secundaria, y de educación básica en general, cuenten con competencias profesionales y personales para atender la potencial problemática que deberán atender en esta etapa del desarrollo humano ante las posibles y diversas situaciones de riesgo de la sociedad actual.

Sin embargo, el Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria, aún vigente para las generaciones que egresan en 2019 y 2020, no contempla en su malla curricular (SEP, 1999, p. 40) espacios formativos enfocados en la educación socioemocional para atender a los alumnos del nivel de educación secundaria. Esto representa una debilidad que se busca atender en la reciente reforma a los Planes y programas de estudio de Educación Normal 2018 al incluir en las mallas curriculares correspondientes a la formación de profesores de educación media, la asignatura denominada Desarrollo socioemocional y aprendizaje (SEP, 2018b), que los estudiantes deberán cursar en su segundo semestre, no obstante, es en febrero de 2019 que se impartirá por primera vez en las escuelas normales del país. Sin duda esto constituye un avance importante en la formación inicial de docentes y en la articulación con la educación básica.

Por tanto, es necesario aclarar que los estudiantes con quienes se llevó a cabo la experiencia de intervención estudiada, forman parte todavía de las generaciones de futuros docentes que se están formando con el Plan de estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria. El trabajo se realizó con un grupo de 31 estudiantes de 5to semestre de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana (ENFT) en Baja California, durante el ciclo escolar 2017-2018 en el marco de la asignatura *Atención Educativa de Adolescentes en Situaciones de Riesgo*.

Al inicio del curso se observaron una serie de incidentes críticos como faltas de respeto, de empatía, de tolerancia, dificultades para el trabajo colaborativo en equipo, agresiones verbales, conflictos interpersonales, entre otras situaciones que evidenciaron la necesidad de atender la problemática de convivencia y de formar a los futuros docentes en el desarrollo de habilidades socioemocionales. Al respecto una integrante del grupo reflexionó lo siguiente:

Al inicio de la carrera éramos un grupo unido, solidario, fuerte, existía confianza, éramos muy dinámicos, pero conforme pasaron los semestres nos volvimos apáticos, nada nos parecía bien, de todo nos quejábamos, buscábamos pretextos y culpables a nuestra pérdida de emoción y motivación. En cuarto semestre se desató una situación muy difícil, donde el grupo se dividió, existían chismes, incluso llegaron a los gritos. Era muy difícil para mí levantarme por las mañanas y saber que iría a la escuela solo a recibir malas caras, malos comentarios, a no recibir contestación a los 'buenos días'. Llegando a un punto de ya no querer ir a la escuela, incluso algunos maestros llegaron a cambiar su actitud hacia nosotros ya que no respondíamos a sus actividades. En alguna ocasión me llegue a preguntar (...) ¿Qué haces aun estudiando en la normal? Quizás es un comentario o un pensamiento muy negativo, pero estábamos pasando por un momento muy fuerte. (A1).

Esta reflexión expresa una síntesis de las percepciones y emociones que estuvieron aportando los integrantes del grupo acerca de la convivencia que se estaba viviendo en el aula escolar. Además, varios estudiantes solicitaron apoyo para atender esta problemática de convivencia, que incluso los llevó, en al menos tres casos, a considerar la opción de darse de baja temporal de sus estudios al percibir que les afectaba en su estado de ánimo y salud socioemocional, por los sentimientos de ansiedad y depresión que les generaba, lo que estaba repercutiendo en sus aprendizajes y desempeño académico.

A partir de la problemática detectada se planteó la siguiente pregunta guía para la intervención ¿Cómo generar un ambiente de trabajo grupal que construya una convivencia escolar respetuosa, tolerante y empática que promueva aprendizajes significativos?

MARCO TEÓRICO

La intervención psicopedagógica aplicada se fundamentó en diversas perspectivas teóricas que dan sustento a la educación socioemocional: el enfoque de la educación humanista: aprender a ser y aprender a convivir (Delors, 1996); el campo de la educación emocional (Bisquerra, 2000; Bisquerra, 2009; Bisquerra 2013); el enfoque de la educación para la convivencia (Perales-Franco, Arias-Castañeda, y Bazdresch-Parada, 2014; Lapponi, 2012); y en particular en la estrategia psicopedagógica para promoción del desarrollo humano denominada “Círculo de Aprendizaje Interpersonal” (Michel, 1999, p. 94) cuyos antecedentes son el “Círculo Mágico” (Bessell y Palomares, 1969) y el trabajo de “Grupos de encuentro” desde el enfoque centrado en la persona aplicado a la educación (Rogers, 1997).

De acuerdo con Bisquerra (2009) la educación emocional es definida como una “innovación pedagógica que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias. Su objetivo es desarrollar competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades para la vida y el bienestar” (p. 157). Este modelo de competencias emocionales propuesto por Bisquerra, a las que también se les denomina competencias socioemocionales, es un modelo integrador, diseñado para aplicarse en contextos educativos con la finalidad de promover la convivencia armónica y el desarrollo humano integral.

En relación con la educación para la convivencia, Perales-Franco, Arias-Castañeda, y Bazdresch-Parada (2014) la describen como un “proceso de humanización, una meta esencial de la educación que no puede ser abordada sólo desde la normativa, ni puede reducirse al ámbito exclusivo de aula, sino que está presente en todos los espacios

(...) que conforman la escuela” (p. 8). En el mismo sentido, para Lapponi (2012) educar para la convivencia es “promover la tolerancia, la solidaridad y el respeto al otro, fomentar la resolución pacífica de los conflictos

(...) ya que la emotividad domina en las situaciones de conflicto” (p. 45),

y para resolverlos es indispensable la capacidad para comprender la perspectiva del otro por medio de la empatía. Precisamente estos elementos: convivencia, tolerancia, respeto y empatía serán tomados como categorías de análisis de los resultados que serán abordados más adelante en el apartado correspondiente.

En este contexto, una herramienta que contribuye a la educación para la convivencia y a la educación socioemocional es el “Círculo de Aprendizaje Interpersonal” (CAI) que fue utilizado como elemento central de la estrategia de intervención en este estudio. Al respecto Michel (1999) señala que el CAI es una herramienta que busca promover el desarrollo personal y grupal en un ambiente de seguridad psicológica. Es una herramienta sencilla y de gran versatilidad, en ella se trata de compartir experiencias personales (sentimientos, pensamientos, deseos, peticiones, hechos) para promover aprendizajes significativos

mediante contenidos vivenciales relevantes a las necesidades de los participantes. En estos círculos se aprende a convivir, compartir, escuchar, comprender, respetar, retroalimentar, aceptar y empatizar al crear un clima de confianza y libertad por medio del ejercicio de actitudes clave de acompañamiento por parte del facilitador como son: la aceptación incondicional (más allá de la tolerancia), la empatía, el respeto, la confidencialidad y la congruencia (vease el proceso más detallado en Michel, 1999, pp. 113-118).

METODOLOGÍA

Se llevó a cabo un estudio de caso (Stake, 1999) enfocado en la particularidad y complejidad del problema detectado; se enmarca en el paradigma de investigación cualitativa (Álvarez-Gayou, 2003). Desde el punto de vista metodológico, de acuerdo con Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014),

“al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva” (p. 397).

El estudio se enfocó en una experiencia de intervención realizada con un grupo de 31 estudiantes normalistas que cursaron la asignatura *Atención Educativa de Adolescentes en Situaciones de Riesgo*, en el 5o semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria, Plan de estudios 1999, en la ENFT, durante el ciclo escolar 2017-2018.

Como herramientas para la recolección de información se utilizaron la observación participante, el diario de campo y la entrevista; además se solicitó a los estudiantes reportes escritos al término de la intervención en los que hablaron acerca de la experiencia vivida y de los aprendizajes generados a partir de su participación en el CAI que estuvo guiada por la propuesta metodológica de Michel (1999). La detección del problema se realizó mediante entrevistas y observación de conductas y actitudes que indican conflictos interpersonales que habían llegado a insultos, faltas de respeto, de empatía, comprensión y colaboración para el trabajo en equipo, estas actitudes y conductas derivan de una deficiente formación y desarrollo de habilidades socioemocionales relacionadas con el autoconocimiento, autoestima, autorregulación, autonomía, empatía, convivencia y colaboración. Los resultados parciales que se presentan más adelante se derivan del análisis documental de los reportes escritos mencionados arriba.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Al inicio del semestre escolar se observaron manifestaciones conductuales, verbales y actitudinales de problemas de convivencia como son falta de respeto, intolerancia, falta de empatía, problemas de comunicación y de colaboración en equipo, estas observaciones fueron corroboradas por medio de entrevistas y mediante la petición de ayuda por parte de integrantes del grupo para atender la problemática, solicitaron al docente titular de la asignatura su intervención para facilitar la solución de conflictos.

Una vez caracterizado el problema de convivencia escolar se procedió a aplicar, en acuerdo con el grupo, la estrategia de intervención del CAI. Se trabajó con la metodología propuesta por Michel (1999) sobre la facilitación de procesos de integración y crecimiento personal en las organizaciones. Dicha intervención tuvo como propósito fundamental contribuir al desarrollo integral de los futuros docentes como personas integrantes del grupo escolar. Se llevaron a cabo cinco sesiones en las que se facilitó el desarrollo de habilidades socioemocionales relacionadas con el autoconocimiento, autorregulación, empatía, comprensión, aceptación, respeto, tolerancia, escucha activa y colaboración, habilidades necesarias para la convivencia escolar armónica.

En la sesión inicial se explicó la fundamentación teórica y la dinámica que se vive con la metodología del CAI, así como las normas que regulan las interacciones con la finalidad de dar contención al grupo y generar un ambiente de confianza, empatía, respeto, tolerancia, responsabilidad y confidencialidad. El grupo manifestó su acuerdo con el trabajo propuesto por lo que se asignó la tarea de contestar por escrito cuatro preguntas generadoras que guiaron las participaciones y las reflexiones a lo largo de las siguientes cuatro sesiones. Las preguntas generadoras fueron: ¿Quién soy?, ¿Cómo me siento a la mitad de la carrera?, ¿Qué espero del futuro en mi desarrollo profesional docente? y ¿Cuáles son mis retos y compromisos para el presente semestre?

Una de las reflexiones expresadas por una participante es la siguiente:

Gracias a la actividad del círculo realizada en el salón pude reconocer la situación de cada uno de mis compañeros, desarrollar empatía hacia ellos y pude expresarles cómo me siento y hacerles saber cosas sobre mí que probablemente desconocían, me sentí identificada con muchos de ellos y me sentí más cercana con algunos. Me agradaron todas las observaciones y comentarios del maestro, considero que fueron constructivos y muy acertados. Aprendí a analizar, definir quién soy lo cual fue muy difícil pero el clima que se generó en el aula me ayudó mucho para poder expresarme, en cuanto a las preguntas referentes a lo académico me fijé metas y reconocí mis ansias de salir y poder continuar con mis proyectos, reafirmé el pacto personal de seguir trabajando por lo que anhelo y me siento motivada (A10).

Durante el desarrollo de las cinco sesiones se fue incrementando el nivel de respeto, tolerancia, comprensión, aceptación, afecto y empatía. Esto se debió al ejercicio de

autoconocimiento realizado al dar respuesta a las preguntas generadoras, y al compartir experiencias personales profundas, se fueron generando habilidades socioemocionales que promueven la autorregulación, el autoconocimiento, la autoestima, la empatía y la colaboración. Se practicó la escucha activa y respetuosa, la retroalimentación positiva, la expresión de emociones, generando un ambiente de aprendizaje interpersonal significativo en el que se pudieron abordar, de manera constructiva, conflictos anteriores que no habían podido ser resueltos y que afectaban la dinámica grupal y el aprendizaje de los estudiantes, se enfatizó la solución de problemas mediante el diálogo, el respeto, la tolerancia y la empatía. Lo anterior se refleja en el siguiente comentario de un integrante del grupo:

Quisiera empezar mencionando como me sentí al formar parte de este círculo mágico, me encantó, me sentí alegre, reflexivo, comprensivo, me sirvió para reafirmar mis metas, para ver en dónde estoy y hacia dónde voy, me gustó mucho el lado humanista que saca desde dentro de mí tanto para escuchar a mis compañeros y tratar de entender la situación por la que pasa cada uno de nosotros, hasta poder compartir con mis compañeros algunos momentos importantes de mi vida cosa que me cuesta un poco pues soy muy reservado en estos asuntos. Esta dinámica es motivadora, otro de los tantos objetivos que tiene esta es la de unir al grupo, por esta parte siento que fue de gran ayuda, pues de un tiempo para acá siento que en el grupo han surgido algunas diferencias, por tal motivo distanciamiento y conflictos. La dinámica obtuvo resultados positivos pues se logró la comprensión, conocer un poco más a mis compañeros, unión de grupo y armonía (A11).

Al finalizar la intervención, se realizó una evaluación cualitativa por escrito acerca de los aprendizajes significativos producto de la intervención y se observaron, entre otros, los resultados que se presentan en el siguiente apartado. La pregunta central de la evaluación fue ¿Qué aprendizajes significativos se generaron a partir de la experiencia en el Círculo de Aprendizaje Interpersonal (CAI)?, además se dio la siguiente indicación: Con base en la actividad del Círculo de Aprendizaje Interpersonal (Círculo Mágico) que hemos trabajado en las primeras sesiones de la asignatura Atención Educativa de Adolescentes en Situaciones de Riesgo, realiza un escrito breve de reflexión acerca de los aprendizajes significativos que lograste en la dinámica y proceso grupal del CAI. ¿Qué aprendes de ti, tus compañeros y del docente? ¿Qué aprendes de las reflexiones sobre las preguntas generadoras: ¿Quién soy, cómo me siento a la mitad de la carrera, qué espero del futuro en mi desarrollo profesional docente y cuáles son mis retos y compromisos para el presente semestre?

RESULTADOS

Con base en el desarrollo de la intervención se observaron resultados importantes que se presentan parcialmente en este documento, mismos que se derivaron de la aplicación del CAI, estos resultados se hicieron patentes en el análisis cualitativo de los reportes de aprendizajes significativos de la experiencia de los 31 estudiantes en el CAI y tuvo como categorías de análisis algunos de los elementos relacionados con la educación para la convivencia expuestos por Lapponi (2012) estos son: el respeto, la tolerancia y la empatía como factores que facilitan una convivencia armónica y pacífica.

La categoría de análisis principal fue la convivencia, compuesta de tres subcategorías de análisis: empatía, tolerancia y respeto. En los reportes escritos de los estudiantes se identificaron textos que hacen referencia directa a estas categorías como evidencias de los aprendizajes que resultaron de la experiencia en el CAI. Algunos de los resultados expresados como aprendizajes significativos por el grupo en los reportes escritos de los participantes representados por A1, A2, A3, etc son los siguientes fragmentos categorizados:

1) *Sobre la convivencia*: “Mi actividad favorita fue la del círculo ya que gracias a eso muchas de las situaciones de conflicto y de riesgo que se presentaban en el grupo fueron solucionadas, fue un espacio de diálogo que favoreció nuestra *convivencia*” (A6). “Comenzando por el círculo mágico fue una excelente actividad (...) porque a partir de ahí se generó un ambiente de confianza y de progreso académico para la mayoría de los alumnos del grupo, y (...) nos enriqueció nuestros saberes como futuros docentes (...) para nuestra vida personal y académica” (A7).

2) *Sobre la empatía*: “A inicio de semestre comenzamos con una actividad que me ayudó a *comprender* a las personas que se encuentran a mi alrededor” (A2). “En habilidades socioemocionales formé la *empatía* hacia mis compañeros y hacia mis alumnos, también mantener relaciones positivas” (A4). “A través del círculo de aprendizaje interpersonal pude conocer cosas de mis demás compañeros que no conocía, así mismo generar un ambiente de *empatía* con ellos” (A8).

3) *Sobre el respeto*: “Otro aprendizaje fue el “círculo mágico”, al principio de la actividad no pensé que funcionaría, pero conforme pasó el tiempo pude percatarme que en realidad funcionó, ya que *ahora se vive un clima agradable y de respeto dentro del aula*” (A5).

4) *Sobre la tolerancia*: “Como persona aprendí a ser más tolerante, dentro y fuera del aula” (A3). “Este ejercicio nos sirvió de mucho ya que cada persona pudo reconocer las virtudes de la otra (...) esto nos ayuda en nuestro desarrollo integral” (A9).

Estas reflexiones de los participantes dan cuenta de la efectividad de la estrategia del CAI aplicada para atender la problemática de convivencia escolar detectada. Los resultados evidencian el desarrollo de habilidades socioemocionales para la convivencia armónica, de respeto, tolerancia y empatía (Lapponi, 2012), elementos clave de la educación

socioemocional que ha sido incorporada explícitamente en el rediseño curricular de la formación inicial de docentes (SEP, 2018a). Asimismo, la educación básica incluye en su planteamiento curricular la atención al desarrollo personal y social mediante la educación socioemocional (SEP, 2017). Estos aprendizajes reportados contribuyen a la articulación y armonización entre ambos tipos de educación como lo proponen los *Planes y programas de estudio de la educación normal. Documento base: Transformación pedagógica de acuerdo al nuevo modelo educativo* (SEP, 2018a).

CONCLUSIONES

Al concluir la intervención psicopedagógica y a lo largo del semestre escolar se observaron resultados importantes reflejados en cambios en las actitudes, comportamientos, sentimientos y emociones en los 31 integrantes del grupo. En general se reportaron aprendizajes significativos en torno al desarrollo de habilidades socioemocionales, los estudiantes reportaron sentirse aceptados, comprendidos, escuchados y se mostraban solidarios, empáticos, considerados, respetuosos, dispuestos al trabajo colaborativo y al apoyo mutuo. Se generó un ambiente grupal que promovió una convivencia escolar armónica y democrática que contribuyó al logro de aprendizajes significativos en relación con los propósitos y contenidos de la asignatura y en relación a la comprensión de la importancia de la convivencia escolar sana para generar ambientes de aprendizaje significativos para la vida.

Estos cambios, resultantes de la intervención, se mantuvieron a lo largo del semestre escolar y se evidenciaron en los reportes finales de evaluación acerca de los aprendizajes generados en el desarrollo de la asignatura. Este estudio de caso da cuenta de la necesidad de desarrollar de manera sistemática acciones y programas centrados en atender el desarrollo humano de los docentes durante su formación inicial, puesto que antes de ser profesores, somos personas.

Lo anterior refuerza la importancia de abrir espacios explícitos para la atención de los procesos de autoconstrucción de los futuros docentes como personas en desarrollo. Para ello se requiere trabajar junto con los estudiantes tanto en sus necesidades de desarrollo profesional como de desarrollo humano. La construcción de la identidad profesional, como parte de la formación integral, implica procesos socioemocionales, interpersonales e intrapersonales relacionados con el desarrollo de la inteligencia emocional como son el autoconocimiento, el autoconcepto y la autoestima, así como competencias para la vida y la convivencia pacífica; dimensiones que facilitan el desarrollo personal, social y académico del docente como persona con la responsabilidad social de educar y de investigar el fenómeno educativo para generar propuestas de solución ante la problemática social de este sector.

La compleja situación de la formación inicial de docentes representa retos y desafíos de gran perspectiva para las escuelas normales, por ende se hace necesario realizar más

investigaciones en torno a los procesos de formación de formadores relacionados con el desarrollo de habilidades o competencias socioemocionales, como objeto de estudio emergente, ya que las actuales *Orientaciones Curriculares para la Formación Inicial* de docentes (SEP, 2018b) prescriben que los docentes deberán brindar una educación socioemocional para potenciar el desarrollo personal y social de los niños y niñas de educación básica. Esto abre un campo de oportunidad para impulsar líneas de investigación enfocadas en estos procesos formativos y sus implicaciones para la práctica docente en el contexto de las reformas curriculares actuales a fin de generar propuestas de intervención educativa y sistematizar estas prácticas docentes para mejorar y potenciar la formación de los futuros profesores de México.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Bessell, H., y Palomares, U. (1969). Programa de desarrollo humano: Círculo mágico. En Álvarez, C; Vázquez, S. y Sánchez, J. (s/f) *Círculo Mágico*. México: Integro Editores.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. España: Wolters Kluwer Educación. Recuperado a partir de Edición digital Kindle.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (coord.). (2013). *Educación emocional*. Bilbao: Descleé.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México: McGraw Hill.
- Lapponi, S. (2012). *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos*. 2ª ed. España: Wolters Kluwer.
- Michel, B. S. (1999). *En busca de la comunidad. La facilitación de procesos de integración y crecimiento personal en la organización*. México: Librería Yussim.
- Perales-Franco, C., Arias-Castañeda, E., y Bazdresch-Parada, M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. Jalisco, México: ITESO. Recuperado de <http://dibpxy.uaa.mx/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsebk&AN=1359328&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Rogers, C. (1997). (9a. Reimpresión). *Grupos de encuentro*. Argentina: Amorrortu editores.
- Secretaría de Educación Pública (1999) *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas para la educación básica*. México: SEP. Recuperado a partir de http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Planes y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2018a). Planes y programas de estudio de la educación normal. Documento base: Transformación pedagógica de acuerdo al nuevo modelo educativo. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2018b). Orientaciones curriculares para la formación inicial. México: SEP.

Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. (2a. Edición). Madrid: Morata.

UNESCO-OCDE. (2016). Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales. España: UNESCO-OCDE. Recuperado a partir de https://www.oecd-ilibrary.org/education/habilidades-para-el-progreso-social_9789264253292-es

EL PERFIL DEL DOCENTE NORMALISTA Y SUS PROCESOS DE PROFESIONALIZACIÓN

Elizabeth Ávila Jaime
vallerie_avila@hotmail.com

Gabriela Rocha Colis
rochacolis@hotmail.com

Centro Regional de Educación Normal

RESUMEN

Las escuelas normales a lo largo de su trayectoria en México han logrado contribuir a la consolidación del sistema educativo nacional, sin embargo a raíz de la reforma educativa en educación básica y los pobres resultados que han tenido sus egresados, ha puesto de manifiesto situaciones que es necesario analizar, una de ellas es el perfil de la planta docente y el proceso de profesionalización que han seguido; es por ello que la presente investigación parte del siguiente problema ¿Cuál es la relación que existe entre el perfil del docente normalista y su profesionalización?

El presente estudio es de corte cualitativo, realizado a partir de una aplicación de un cuestionario autoadministrado a los docentes de las cuatro normales de sostenimiento federal del estado de Aguascalientes a fin de contar con elementos sustentados en la realidad que permitan establecer propuestas de profesionalización con el fin de mejorar la calidad educativa de las instituciones formadoras de docentes.

PALABRAS CLAVE: perfil docente, profesionalización.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde la fundación de las escuelas normales en México, la profesionalización de los formadores de docentes ha sido una asignatura pendiente, durante la transición que sufrieron dichas instituciones a escuelas de nivel superior en 1984, no transformó la planta docente, los catedráticos siguieron siendo los mismos, sin prever las exigencias requeridas para el funcionamiento pertinente dada su función e importancia para la sociedad.

Hasta la fecha de la presente investigación, la contratación de los docentes que se integran a las escuelas normales carece de perfiles y parámetros adecuados para la función que desempeñan, su ingreso obedece a acuerdos políticos establecidos entre la parte oficial o sindical y muchos de ellos, no cuentan con el perfil mínimo de ser egresados de una escuela formadora de docentes, algunos otros cuentan con el perfil, pero adolecen del trabajo en educación básica dado que se incorporan directamente de su egreso a trabajar en las escuelas normales

En el estado de Aguascalientes de los 266 docentes que laboran en las cuatro normales públicas de sostenimiento federal del Estado de Aguascalientes, 171 cubren el perfil estipulado en el artículo 4 del reglamento mencionado. Al contar con un título de una Escuela Normal Superior Federal o Estatal, o de una Universidad Pedagógica Nacional (UPN), ya sea de Licenciatura o de posgrado, el resto (94 docentes) tienen perfiles diversos. El escenario descrito anteriormente ha permitido que se planteé la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la relación que existe entre el perfil del docente normalista y su proceso de profesionalización?

De la cual se desglosan los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cuáles de las competencias enmarcadas en el perfil de los docentes normalistas son las que prevalecen?
- ¿Cómo organizan los docentes normalistas su formación continua?
- ¿Cuáles son las competencias que han desarrollado los docentes relacionadas con la investigación de su propia práctica?
- ¿Qué están haciendo las Escuelas Normales para profesionalizar a sus docentes?.

Objetivo General: Analizar la relación que existe entre el perfil de los docente normalista y su proceso de profesionalización en las normales públicas de sostenimiento Federal del Estado de Aguascalientes.

Objetivos específicos

Determinar las competencias del perfil docente que prevalece en los profesores de las escuelas normales.

Identificar como organizan los docentes normalistas su formación continua.

Explicar las competencias de los docentes relacionadas con la investigación de su propia práctica.

Identificar los procesos de profesionalización que se proponen en las escuelas normales.

MARCO TEÓRICO

En el mundo actual, la sociedad exige una educación flexible que permita adaptarse a los cambios vertiginosos que se viven, con un acelerado ritmo que marca la ciencia y la tecnología, por lo tanto, se requieren perfiles profesionales de docentes que satisfagan las necesidades que la sociedad del conocimiento demanda en la segunda década del siglo XXI.

Imbernon (2007), hace referencia a un amplio debate surgido en relación a los términos de profesión, profesionalización y profesionalismo, los cuales resultan ambiguos y cuya aplicación en diversos contextos es muy variada, dependiendo del país y el momento histórico en el que se apliquen.

Volviendo la mirada hacia las aportaciones de los autores anteriores, se puede identificar que todos coinciden en que la profesionalización es un proceso continuo y sistemático, mas, sin embargo, se perciben ciertas diferencias, para algunos la profesionalización inicia desde la formación inicial e implica factores diversos como el contexto político y social del docente, así como la investigación como parte fundamental, este último aspecto retomado también por Zeichner y Noffke.

Con referencia al concepto de perfil docente, al igual que otros conceptos en el ámbito de la docencia ha venido evolucionando a lo largo del tiempo, tratando de responder a las tendencias sociales y políticas del momento histórico en el que se esté viviendo.

Zabalza (2003) manifiesta que “la definición del perfil posee una especial importancia por cuanto va a actuar como punto de referencia y de guía de todo el resto del proceso” (p. 37) y los cuales se manifiestan a través de competencias.

En ese sentido para Perrenoud (2004) las competencias son la

“capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a algún tipo de situación” (p. 8) Zabalza (2003) las define como

“el conjunto de habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad...cada competencia está formada por diversas unidades de competencia” (pp. 70-71)

Los aportes teóricos en los que se sustenta el presente trabajo son las propuestas de Fernández, Perrenoud y Zabalza principalmente, de los que se retomarán las aportaciones relacionadas con los conceptos centrales y los cuales se describieron anteriormente.

METODOLOGÍA

La presente investigación se realiza a partir del paradigma cuantitativo, la cual se llevará a cabo a partir de un diseño no experimental de tipo correlacional causal, pues la recolección de datos se ejecutará en un único momento y a partir de ello, se establecerá la relación entre variables como lo menciona Hernández, Fernández, Bapista (2014), es decir, explicar la relación entre el perfil docente de los docentes de las escuelas normales y el proceso de profesionalización.

La variable independiente “perfil docente” antecede en tiempo a la variable dependiente “profesionalización”, es decir a mayor logro de los rasgos del perfil docente más profesional es.

La población objeto de estudio de la presente investigación, es una población finita de 266 docentes de las cuatro escuelas normales del estado de sostenimiento federal, dos se encuentran en la capital del estado, una en el municipio de Rincón de Romos y otra en la comunidad de Cañada Honda.

Se utilizó el muestreo por conveniencia que de acuerdo a Hernández et al. (2014) “están formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (p. 390)

La hipótesis diseñada para el presente trabajo de investigación establece la relación que existe entre el perfil de los docentes de las escuelas normales y el proceso de profesionalización.

H1. Existe una relación directa entre el perfil del docente normalista y su proceso de profesionalización.

H2. No existe una relación directa entre el perfil del docente normalista y su proceso de profesionalización.

Para la presente investigación se aplica un cuestionario autoadministrado a partir de un diseño propio en base a una escala tipo likert, con preguntas cerradas, diseñadas a partir de los aportes teóricos revizados y de los cuales se desprenden las dimensiones que dan sentido a las variables de investigación.

El diseño de los items se realizó tomando en cuenta los indicadores que se desglosaron de las dimensiones establecidas durante la revisión de la literatura, para la variable independiente se sustentó en Fernández (1999) y para la independiente Zabalza (2003), Perrenoud (2004).

Las dimensiones emanadas de la operacionalización de las variables son las siguientes:

1. Dimensiones de la variable independiente	2. Dimensiones de la variable dependiente
1.1 Planificar el proceso enseñanza-aprendizaje 1.2 Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares 1.3 Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa) 1.4 Manejo de las nuevas tecnologías 1.5 Diseñar la metodología y organizar las actividades 1.6 Comunicarse-relacionarse con los alumnos 1.7 Tutorizar 1.8 Evaluar 1.9 Reflexionar e investigar sobre la enseñanza 1.10 Identificarse con la institución y trabajar en equipo 1.11 Organizar la propia formación continua	2.1 Perfeccionamiento permanente del profesorado 2.2 Análisis de la práctica 2.3 Investigación en el aula

Las afirmaciones incluyen varias opciones de respuesta, las cuales se utilizan para todas las dimensiones. 1=Nunca, 2=Casi nunca, 3=A veces, 4=Con frecuencia y 5=Casi siempre. Con respecto a la validación del instrumento, se realizó un jueceo a través de la revisión por parte de cuatro expertos que a la luz de su experiencia en el normalismo analizaron el contenido del instrumento.

A partir de las propuestas, se perfeccionó la precisión de los reactivos, eliminando algunos que fueron considerados como repetitivos, por lo que de ciento diez ítems quedaron ochenta y dos, suficientes para medir las variables de la presente investigación.

Al término de la fase de piloteo, se consideró pertinente la utilización del paquete estadístico para las ciencias sociales, SPSS por sus siglas en inglés versión 20, a fin de valorar la validez y confiabilidad del instrumento, arrojando la siguiente información:

Tabla no. XXV. Estadísticas de confiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de Items
,957	,952	82

Los resultados arrojados por la herramienta informática SPSS permitieron analizar la:

“consistencia interna del cuestionario, las propiedades de los ítems que la componen, los patrones de respuesta de los sujetos a los ítems, y el efecto de la eliminación de los ítems y del incremento en la longitud de la prueba sobre su fiabilidad” (Ledezma, Molina, Valero, 2002, p. 143)

en base a lo anterior, se puede concluir que existe correlación interna en el instrumento y es lícito para estimar las variables que se están midiendo.

Ahora bien, en lo referente a la aplicación del instrumento se recurrió a dos estrategias, de forma personalizada y en línea, dado que el cuestionario es autoadministrado con una breve explicación y las instrucciones que se encuentran en el instrumento fueron suficientes para su aplicación, el período de suministro se realizó de julio a noviembre de 2017.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

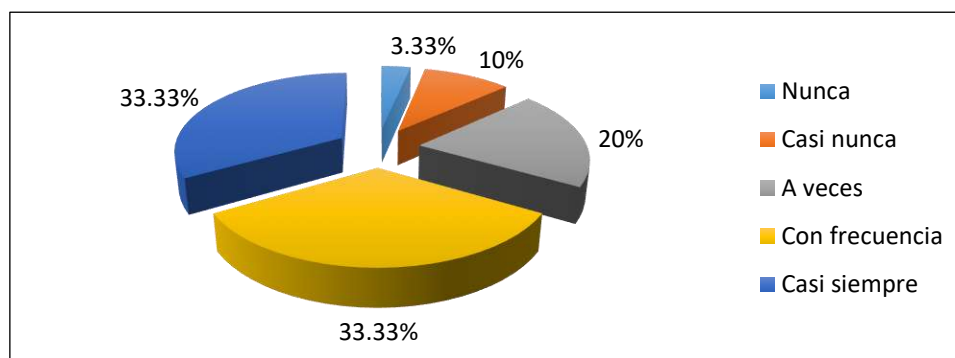
El tratamiento de información se realizó en un solo momento a través del Programa Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS v. 21) con el cual se obtuvo tablas de frecuencias, medidas de tendencia central, pruebas de normalidad a partir de métodos como Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk; análisis de correlación con Tau b de Kendall, Spearman y Chi-Cuadrada, tablas de contingencia personalizadas, información que permitió dar respuesta a las preguntas de investigación.

Pregunta de investigación no. 1 ¿Cuáles de las competencias enmarcadas en el perfil de los docentes normalistas son las que prevalecen?

Variable 1-Dimensión 1: El perfil del docente normalista, hasta la fecha de la presente investigación carece de competencias específicas determinadas por la autoridad educativa competente, por tal motivo se definió tomar como parámetro la propuesta de Zabalza (2003) complementada con la aportación de Perrenoud (2004).

Como se muestra en la figura no. 7 “La planificación y sus características”, que el 3.33% de los docentes no considera dichos aspectos a la hora de plasmar la planificación, 10% casi nunca lo hacen, 20% a veces, 33.33% con frecuencia y 33.33% casi siempre; por lo que se puede concluir que es necesario implementar estrategias para mejorar el proceso de planificación del proceso enseñanza aprendizaje.

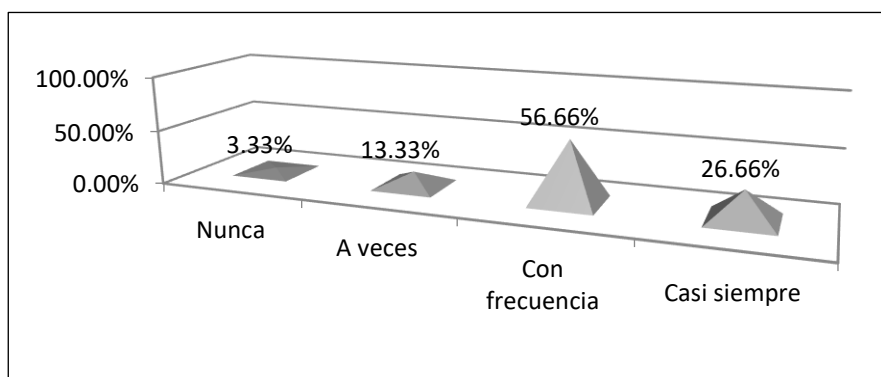
Figura no. 7 “La planificación y sus características”



Pregunta de investigación 2. ¿Cómo organizan los docentes normalistas su formación continua?

Variable1. Dimensión 11. Organizar la propia formación continua alude a procesos de autoconocimiento relacionados con las necesidades de formación, un actividad permanente de renovación regulada por los avances científicos que normalizan la actividad docente, de los 30 docentes encuestados, el 3.33% reconocen que nunca organizan su formación continua a partir de métodos personales y colectivos, el 13.33% a veces, el 56.66% lo hace con frecuencia y el 26.66% casi siempre, como se muestra en la figura no. 7 “Emprender la formación continua”.

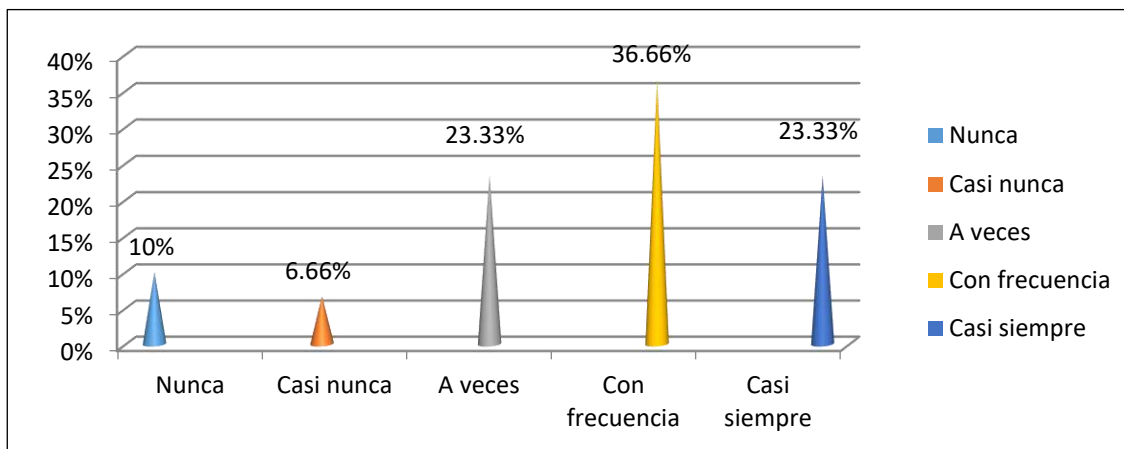
Figura no. 7. “Emprender la formación continua”



Pregunta de investigación no. 3 ¿Cuáles son las competencias que han desarrollado los docentes relacionadas con la investigación de su propia práctica?

Variable 2-Dimensión 1. El perfeccionamiento permanente del profesorado debe ser considerado como un proceso adyacente al quehacer educativo y no como una tarea obligada por las instancias nacionales y estatales que por lo regular tienden a desarrollarse sólo cuando se implementan cambios en la currícula, de los 30 profesores encuestados 10%, nunca realizan proyectos de innovación a fin de dar respuesta a problemas prácticos de su actividad profesional, 6.66% casi nunca, 23.33% a veces, 36.66% con frecuencia y 23.33% casi siempre como se muestra en Figura no. 11. “Proyectos profesionales innovadores”

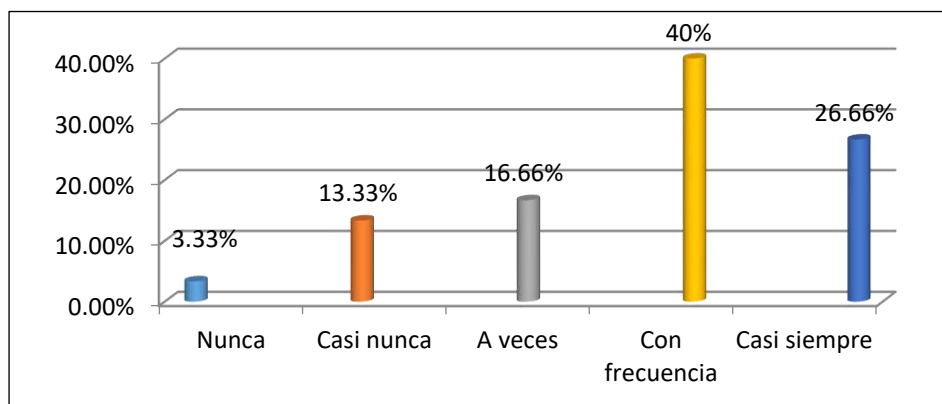
Figura no. 11. “Proyectos profesionales innovadores”



Pregunta de investigación no. 4 ¿Qué están haciendo las Escuela Normales para profesionalizar a sus docentes?.

Variable 2-Dimensión 1. El desarrollo profesional de los docentes debe ser considerada como una prioridad en la agenda nacional, estatal y al interior de cada escuela normal sin embargo como se puede observar en la gráfica no. 10; 3.33% de los encuestados refiere que el perfeccionamiento de las prácticas técnico-pedagógicas nunca es prioritario en el proyecto institucional, 13.33% considera que casi nunca, 16.66% a veces, 40% con frecuencia y 26.66% casi siempre, dicha información permite concluir que es necesario privilegiar el trabajo técnico pedagógico y promover mayores proyectos que impacten en la calidad educativa que se brinda en las escuelas normales de la entidad. Figura no. 14. “Prioridades del proyecto institucional”

Figura no. 14. “Prioridades del proyecto institucional”.



4.4 Discusión de los datos recabados

A fin de dar respuesta al planteamiento central de la presente investigación y cuya pregunta es ¿Cuál es la relación que existe entre el perfil del docente normalista y su proceso de profesionalización? Se presenta una serie de argumentos que permiten dar sentido y responder de manera precisa al cuestionamiento antes mencionado.

- En el momento de la planificación didáctica la mayoría de los docentes especifica las características de la institución y de los alumnos a los que va dirigido, el estilo de trabajo y otros aspectos recientemente incorporados al proceso de planificación y que si bien es cierto que para algunos de ellos es información sin sentido, para otros representan elementos importantes como las características de los alumnos, su estilo de aprendizaje, la ubicación de la signatura dentro del plan de estudios y otros aspectos que permiten contextualizarlas y articularlas con el proceso enseñanza aprendizaje.
- Participar activamente en la vida académica, es una actividad pendiente que debe ser considerada por las autoridades y comunidad educativa como prioridad, las cuales deben promover climas favorables, que eviten la segregación de los que piensan diferente, reconocer la diversidad de talentos y aprovechar las competencias de cada uno en beneficio no de los grupos políticos que confluyen en las instituciones, sino del servicio que prestan a la sociedad.

Las preguntas de investigación 3 y 4 derivadas de la pregunta central y que responden a la variable proceso de profesionalización, arrojaron información sobresaliente, la mayoría de las contestaciones se centran en parámetros positivos que de acuerdo a los expertos permite desarrollar las competencias necesarias para el perfeccionamiento docente, sin embargo aun cuando las respuestas aluden a estándares aptos donde la mayoría realiza proyectos de innovación que surgen a partir de problemas de la vida cotidiana y donde son indagados a partir de metodologías de investigación los cuales hacen uso de técnicas científicas, los resultados son poco tangible.

En cuanto a la pregunta ¿Qué están haciendo las Escuelas Normales para profesionalizar a sus docentes?, se encontró que la mayoría de los proyectos institucionales su prioridad es el perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas y el desarrollo de proyectos de investigación personal y colectivo.

También se descubrió que, si bien en el documento están establecidas, en la práctica difieren mucho de serlo, las actividades relacionadas con la investigación de cuerpos académicos e individuales los docentes las realizan en solitario, buscan apoyos fuera de las instituciones, pues en palabras de los mismos encuestados, no se cuenta con apoyo y

asesoramiento para su realización, además de existir pocos espacios para el análisis colectivo de los mismos.

A continuación, se muestran los resultados emanados del cuestionario aplicado a los docentes de las escuelas normales federales del estado de Aguascalientes a fin de valorar la hipótesis planteada y cuyos datos fueron sometidos a las pruebas de contraste y correlación con los métodos de Chi cuadrada y Tau_b de Kendall.

En la tabla no. XXXI “Modelos disciplinares y análisis de la práctica”, se presenta el análisis realizados después de aplicar la prueba Chi cuadrada y cuyos resultados arrojaron que existe significancia, el resultado se obtuvo a través de la diferencia entre el resultado observado y el esperado, se obtuvo 12 grados de libertad y un valor de chi cuadrada de 26.78, más grande que el valor de tabla (21.03), por lo tanto se concluye que existe asociación entre ambas variables; perfil docente y proceso de profesionalización.

Tabla No. XXXI “Modelos disciplinares y análisis de la práctica

Selecciono los contenidos tratando de equilibrar los modelos disciplinares con los interdisciplinares (periódicamente se introducen proyectos o situaciones problema)							
		Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Casi siempre	
Realizo un análisis de mi práctica a posteriori a fin de estimar sus resultados y eficacia, en términos de objetivos logrados	Nunca	13	0	0	0	0	14
	A veces	0	1	5	0	2	8
	Con frecuencia	0	0	0	0	0	0.37
	Casi siempre	1	1	1	0	2	4.40
		14	2	5.66	0.66	4.45	26.78

Gl. 12 Chi cuadrada 26.78

En la información que se muestra en la tabla No. XXXIII “Rutina pedagógica” se analiza la información arrojada después de aplicar la prueba de Tau_b de Kendall, donde se demuestra que existe una correlación significativa entre la variable dependiente e independiente pues el coeficiente de correlación es de .456 y el parámetro de acuerdo a ésta prueba es de -1 a 1 y cuyo valor es positivo, por lo tanto, indica una asociación tangible entre las variables.

En función de las respuestas de los profesores de las escuelas normales y las que dan cuenta de la percepción que tienen de su práctica docente y del proceso de profesionalización que se sigue, permite concluir que la hipótesis planteada para esta investigación “Existe

relación entre el perfil del docente normalista y su proceso de profesionalización” es **ACEPTADA.**

Para la presente investigación se establecieron cinco objetivos, uno general y cuatro específicos; el objetivo general discurre en torno a “**Analizar la relación que existe entre el perfil de los docentes normalistas y su proceso de profesionalización en las normales públicas de sostenimiento Federal del Estado de Aguascalientes**”, los resultados emanados del estudio permiten precisar que se logró indagar ampliamente la relación que se establece entre las competencias que deben poseer los docentes de las escuelas normales y la correlación que tiene con el proceso de profesionalización de los mismo.

A partir de ello se identificó que la mayoría de los docentes tienen una percepción positiva de su práctica docente y que si bien es cierto no existe un perfil docente establecido, así como la falta de un proceso de profesionalización regulado por las autoridades educativas estatales, algunos de los maestros tratan por cuenta propia de buscar alternativas de formación continua que coadyuve en el desarrollo de las competencias necesarias para desarrollar una práctica profesional de calidad.

En cuanto a los objetivos específicos, a continuación, se describe el alcance de cada uno de ellos a fin de brindar mayor claridad sobre los logros:

1. Determinar las competencias del perfil docente que prevalece en los profesores de las escuelas normales.

A partir de la información suministrada por los participantes, se identifican fortalezas de los docentes en las diversas áreas que componen las competencias del perfil de los maestros de educación superior, también se encontraron valiosas áreas de oportunidad que permitirá brindar, si los resultados son tomados en cuenta, espacios de formación sustentados en un diagnóstico real y el cual se puede convertir en un trayecto formativo clave para el desarrollo profesional de los maestros.

2. Identificar como organizan los docentes normalistas su formación continua.

Las respuestas que los encuestados emitieron para las afirmaciones que comprenden la dimensión 1.11, las cuales, permiten responder al objetivo número dos, a partir de dicha información se identificó que algunos de los docentes de las escuelas normales organizan su formación continua a partir de proyectos personales y algunos los realizan con el apoyo del colectivo estableciendo redes de cooperación con otros colegas tanto de la misma institución como de otras.

Sin embargo, según los resultados es una práctica que debe ser promovida en las escuelas normales si el objetivo es mejorar la calidad de los aprendizajes que se brindan en dichas instituciones; establecer proyectos de formación continua de manera personal permite que los docentes valoren a partir del análisis de su práctica docente las áreas de oportunidad

que pueden ser atendidas a través de diversas fuentes como el establecimiento de rutas de capacitación y actualización tanto personales como colectivas.

Así como promover el acceso de los profesores a programas de posgrado que atienda las necesidades de perfeccionamiento a fin de coadyuvar a la profesionalización de los cuerpos docentes con el objetivo de brindar a los estudiantes normalistas maestros mejor capacitados.

3. Explicar las competencias de los docentes relacionados con la investigación de su propia práctica.

La respuesta al objetivo número tres emana de algunas de las afirmaciones diseñadas para las dimensiones 2.1, 2.2 y 2.3 y cuyas opiniones permite concluir que algunos de los docentes conocen y utilizan técnicas para analizar su práctica docente a través del diseño de proyectos de innovación y cuyos resultados les permite hacer descripciones rigurosas de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Empero, no todos los profesores cuentan con las competencias para implementar actividades con el fin de examinar la práctica docente, lo que conlleva según la información analizada al perfeccionamiento de la práctica docente y por ende al desarrollo profesional.

4. Identificar los procesos de profesionalización que se proponen en las escuelas normales.

Algunos de los ítems establecidos en el cuestionario, permiten dar respuesta al objetivo específico no. 4 y de cuyas respuestas se identificó que si bien es cierto que en los proyectos institucionales la prioridad son el perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas y que a nivel central por parte de las autoridades educativas se propone la formación de cuerpos académicos cuya finalidad es la investigación de los procesos educativos la realidad es que todavía en la práctica son acciones simuladas sin resultados tangibles que impacten en los procesos didácticos.

El apoyo para los proyectos de perfeccionamiento docente son muy pocos, las capacitaciones aisladas y desarticuladas, lo que permite inferir que no existen procesos de profesionalización establecidos para los docentes por parte de las autoridades educativas.

RESULTADOS

La investigación permite entender situaciones más allá de solo la experiencia, tener la oportunidad de poner en juego los conocimientos teóricos con la realidad que prevalece en las escuelas normales de la entidad. Así como, comprender las necesidades académicas de los docentes de las escuelas de educación superior, que, si bien son producto de las políticas educativas que permean desde la institucionalización de la educación normal en el país, los retos actuales, has superados la formación que se brinda a los estudiantes en éstas

instituciones, lo que pone en el centro de atención la formación permanente de los catedráticos.

Entre los resultados encontrados y los cuales permiten corroborar que existe significancia entre las variables que se pusieron a prueba, se identificó que la mayoría de los docentes al planificar atienden proceso instructivos, lo que permite observar que se centran en el método, y evidencian que tienen un modelo pedagógico construido a través de tener presente que la práctica docente se puede convertir en rutinaria, lo que posibilita que poco a poco analicen lo que hacen, como lo hacen y para que lo hacen.

Sin embargo, el reto reside en el impacto que esta tipo de práctica debe tener el desarrollo de los rasgos del perfil de egreso de los alumnos y ser evidentes en la incorporación exitosa de los normalistas a la vida laboral, desafío que hasta la fecha sigue vigente, pues de cada generación egresada existe un rezago que se hace más evidente al brindar la oportunidad de que estudiantes formados en otro tipo de instituciones de educación superior, siempre y cuando la carrera cursada se encuentre en el profesiograma de la convocatoria.

En contraste con ello, manifiestan que las administraciones educativas en turno no establecen compromisos abiertos con la comunidad escolar, lo que dificulta en palabras de los encuestados la disposición para la colaboración, la solidaridad y el apoyo mutuo, además de no promover mecanismos de coordinación efectivos.

Posiblemente, la falta de mecanismos efectivos para la selección de los líderes académicos que dirigen a las instituciones formadoras de docentes, es una de las causas que propicia que no exista una coordinación pertinente, lo que hace imposible la consecución de metas, objetivos estratégicos, proyectos, etc. Por ello el planteamiento de políticas educativas que regulen la selección y permanencia de los directivos de las escuelas normales es urgente, éstas no deben estar sometidas a prebendas políticas sino a la elección de dirigentes con las competencias necesarias para administrar con efectividad las escuelas normales.

CONCLUSIONES

En resumen, las escuelas normales son centros educativos con grandes fortalezas, sin embargo, las áreas de oportunidad son también numerosas, contar con trayectos formativos sustentados en diagnósticos reales es urgente, no se puede dejar a la deriva la formación permanente del profesorado si se pretende que las escuelas normales puedan competir con otras instituciones de nivel superior, el reto es enorme, sin embargo, las normales cuentan con el potencial académico para superarlo.

Posterior al desarrollo del trabajo de investigación se tiene una perspectiva más amplia de la situación que prevalece en las escuelas normales relacionadas con el perfil de los docentes normalistas y su proceso de profesionalización, sin embargo, es necesario

investigar sobre la misma línea a fin de dar seguimiento a los hallazgos encontrados, además de profundizar en algunos aspectos derivados del estudio.

REFERENCIAS

- Fernández, M. (1999) *La profesionalización del docente*. Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Hernández, Sampieri. R. F. C. y Baptista, L. P. (2014) *Metodología de la investigación*. D. F., México, Edit. Mc, Graw Hill.
- Imbernón, F. (1998) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Hacia una nueva cultura profesional, Barcelona, Graó.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. España: Graó.
- Zabalza, M. A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.

FORMACIÓN DE DOCENTES EN LA INVESTIGACIÓN A TRAVÉS DE LA MAESTRÍA EN MATEMÁTICA EDUCATIVA, POR LA CALIDAD NORMALISTA MEXIQUENSE

Erika María Baltazar Martínez

erikma73@hotmail.com

Miguel Eslava Camacho

meslava7@hotmail.com

Escuela Normal Superior del Estado de México

RESUMEN

Los cambios drásticos y vertiginosos de nuestra sociedad, nos retan a formar docentes con sentido humano, capaces de generar conocimiento desde una postura actualizada; que se geste desde el alma de las escuelas normales, los investigadores educativos mexiquenses estamos comprometidos a responder con acciones concretas ante una problemática dada, con un alto sentido de la ética.

La ponencia que presentamos, corresponde al diseño de la Maestría en Matemática Educativa, con orientación hacia la investigación en modalidad mixta, por parte de los integrantes del Cuerpo Académico "Educación y Desarrollo Profesional ENSEM-CAEF-01", perteneciente a la Escuela Normal Superior del Estado de México, dirigida a docentes que imparten la asignatura de

matemáticas en educación básica y media superior particularmente, creada para responder a los retos de una sociedad global.

Se presentan procesos clave para la construcción del programa, como son el diagnóstico, el enfoque filosófico, epistémico y metodológico, así como el resultado del trabajo académico que corresponde a la organización del diseño curricular, en términos generales, se destaca la teoría de Situaciones Didácticas (Brousseau, 1986), como el fundamento del diseño, así como un enfoque metodológico para la transformación docente, desde Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento determinadas.

PALABRAS CLAVE: Maestría, Matemática Educativa, Investigación, Diseño curricular, Docentes.

PROBLEMÁTICA

Los posgrados en educación en México, deben ser una alternativa viable para los docentes que desean prepararse hacia la mejora en su nivel de formación, los diversos estudios llevados a cabo, por parte de organizaciones como la Red de Posgrados en Educación A. C., ponen en escena que es precisamente a través de la preparación posgradual, como el docente tiene la posibilidad de ser un investigador y consolidarse en el campo de la educación; es necesario, permitir a los egresados desarrollar nuevas competencias profesionales, para enfrentar con éxito los retos actuales y futuros en su ámbito profesional.

El profesional de la educación de alto nivel es el egresado de un posgrado, experto en los conocimientos ya consolidados y en las metodologías propias de su campo y consciente de aquellos que están en discusión; capaz de identificar problemáticas educativas en distintos contextos, de seleccionar, ajustar o innovar el conocimiento requerido según las necesidades de la situación específica; de proponer alternativas de solución, de aplicar tales alternativas y de evaluar los procedimientos puestos en juego y de generar conocimiento especializado (Ibarrola y Sañudo, 2012, pág. 23)

En el caso de la entidad mexiquense, la Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente, en el ciclo escolar 2014-2015, solicita a las escuelas normales del estado, actualizar o diseñar propuestas de maestrías que respondan a las necesidades del magisterio en los diversos niveles educativos.

La Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM), había impartido diversas maestrías entre ellas la Maestría en Educación Matemática; sin embargo, ninguna contaba con las actualizaciones y mejoras que permitieran su autorización estatal y federal para ser ofertadas nuevamente a la comunidad académica.

En lo que respecta a la Maestría en Educación Matemática, los integrantes del Cuerpo Académico en Formación “Educación y Desarrollo Profesional ENSEM CAEF-0, a partir de la revisión del programa existente, tomaron la decisión de diseñar un nuevo programa denominado “Matemática Educativa” que permitiera a los docentes de los diversos niveles educativos, desde ésta disciplina, responder a los enormes retos en la enseñanza de las matemáticas, con una postura investigativa.

El primer paso: El diagnóstico

No son desconocidos los bajos resultados que ha presentado México en el área de matemáticas, en el *Programa para la Evaluación de Estudiantes* (PISA, por sus siglas en inglés), aplicado por la OCDE, a jóvenes mexicanos de 15 años, en la prueba en 2012; el área que fue evaluada con mayor amplitud fue la de matemáticas.

De acuerdo al comparativo internacional realizado, con respecto a los resultados obtenidos, nuestro país quedó en el lugar *número* 53 con una media de 414, de 65 países

participantes, el primer lugar lo obtuvo Schangai-China con una media de 613 y en último lugar lo obtuvo Perú con una media de 368.

Con respecto al Estado de México, el lugar dentro de PISA, en relación a las entidades del país, no corresponde a los primeros lugares, de 29 estados que presenta el Informe PISA, se encuentra en el lugar número 11 de la media en el desempeño de los estudiantes. Como se observa en el cuadro 1.

Cuadro 1. Comparativo de las 29 entidades de México. Medias de desempeño en la escala global de Matemáticas por Estado, PISA 2012 (INEE; 2013, pág.43)

Entidad	Media	ee
Aguascalientes	437	4.5
Nuevo León	436	8.2
Jalisco	435	5.9
Querétaro	434	6.4
Colima	429	4.5
Chihuahua	428	7.8
Distrito Federal	428	5.0
Durango	424	5.7
Morelos	421	8.5
Coahuila	418	8.1
México	417	5.6
Puebla	415	4.9
Baja California	415	5.8
Baja California Sur	414	5.4
Nayarit	414	5.9
San Luis Potosí	412	7.4
Guanajuato	412	5.4
Tlaxcala	411	5.0
Tamaulipas	411	7.4
Sinaloa	411	4.2
Puebla	415	4.9
Baja California	415	5.8
Baja California Sur	414	5.4
Nayarit	414	5.9
San Luis Potosí	412	7.4
Guanajuato	412	5.4
Tlaxcala	411	5.0
Tamaulipas	411	7.4
Sinaloa	411	4.2
Puebla	415	4.9
Baja California	415	5.8
Baja California Sur	414	5.4
Nayarit	414	5.9
San Luis Potosí	412	7.4
Guanajuato	412	5.4
Tlaxcala	411	5.0
Tamaulipas	411	7.4
Sinaloa	411	4.2
Puebla	415	4.9
Baja California	415	5.8
Baja California Sur	414	5.4
Nayarit	414	5.9
San Luis Potosí	412	7.4
Guanajuato	412	5.4
Tlaxcala	411	5.0
Tamaulipas	411	7.4
Sinaloa	411	4.2
Puebla	415	4.9
Baja California	415	5.8
Baja California Sur	414	5.4
Nayarit	414	5.9
San Luis Potosí	412	7.4
Guanajuato	412	5.4
Tlaxcala	411	5.0
Tamaulipas	411	7.4
Sinaloa	411	4.2
Puebla	415	4.9
Baja California	415	5.8
Baja California Sur	414	5.4
Nayarit	414	5.9
San Luis Potosí	412	7.4
Guanajuato	412	5.4
Tlaxcala	411	5.0
Tamaulipas	411	7.4
Sinaloa	411	4.2
Puebla	415	4.9
Baja California	415	5.8
Baja California Sur	414	5.4
Nayarit	414	5.9
San Luis Potosí	412	7.4
Guanajuato	412	5.4
Tlaxcala	411	5.0
Tamaulipas	411	7.4
Sinaloa	411	4.2
Puebla	415	4.9
Baja California	415	5.8
Baja California Sur	414	5.4
Nayarit	414	5.9
San Luis Potosí	412	7.4
Guanajuato	412	5.4
Tlaxcala	411	5.0
Tamaulipas	411	7.4
Sinaloa	411	4.2
Puebla	415	4.9
Baja California	415	5.8
Baja California Sur	414	5.4
Nayarit	414	5.9
San Luis Potosí	412	7.4
Guanajuato	412	5.4
Tlaxcala	411	5.0
Tamaulipas	411	7.4
Sinaloa	411	4.2
Nacional	413	1.4

Por otro lado, los resultados presentados por el Gobierno Federal, de la prueba denominada Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) que sustituyó a la prueba ENLACE, aplicada a estudiantes del tercer año en educación media superior a finales del ciclo escolar 2014-2015, con respecto al nivel de dominio en matemáticas fueron desalentadores, de los resultados nacionales el 51.3% y solamente un 6.4% lograron el nivel

IV. (Datos obtenidos de la página oficial de PLANEA: <http://planea.sep.gob.mx/ms/estadisticas/>, recuperado el 10 de agosto de 2016)

Para con el Estado de México, los estudiantes del tercer año en educación media superior, evaluados en la prueba PLANEA, ubican al estado en el lugar número 15 de los 31 estados evaluados; con 55.4% estudiantes en el nivel I y solamente un 3.9% corresponden al nivel IV.

Dentro del diagnóstico, se realizó un análisis comparativo de la oferta educativa a nivel nacional, el programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), resulta un referente indispensable, que permite indagar las maestrías, en el área de la matemática educativa, en los diversos estados de nuestro país.

Uno de los puntos relevantes a destacar, es que no existe ninguna maestría registrada por parte del Estado de México, que se relacione con la disciplina de la matemática educativa; menos aún, que surja de una Escuela Normal a nivel nacional en primera instancia y por lo tanto en nuestra entidad.

La enorme responsabilidad como Institución de Educación Superior, emerge de nuestras aulas, ya que se propone el diseño curricular de la maestría en Matemática Educativa; implica además, brindar a los maestrantes los elementos epistémicos de la práctica profesional indispensables frente a los lineamientos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), para el ingreso y permanencia al servicio profesional docente, que incide en la conservación del puesto laboral y la mejora en la calidad de vida.

Con base en ello, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué elementos epistemológicos, permitirán fundamentar el plan de estudios de la Maestría en Matemática Educativa y propiciar la formación de recursos humanos docentes en la investigación, para su registro y autorización ante las instancias estatales y federales?

¿Cuáles son los seminarios que conforman el diseño curricular para responder al desarrollo de la investigación en la disciplina de la matemática educativa, a partir de referentes epistémicos determinados, que faciliten al maestrante transformar su práctica profesional docente y responder con éxito a los retos de la era del conocimiento, en un marco de ética y desarrollo profesional, para el registro y autorización del programa ante las instancias estatales y federales?

Supuesto

Se autoriza a nivel Estatal y Federal el Programa de la Maestría en Matemática Educativa, con orientación hacia la investigación, que impacta en el nivel educativo donde se desempeñe el maestrante, alcance el perfil de egreso pertinente para acceder a estudios doctorales; además, en el caso de maestrantes que laboren en los niveles básico y medio

superior, presentar resultados satisfactorios en sus exámenes de ingreso y/o permanencia al servicio profesional docente.

OBJETIVO GENERAL

Registrar en Programa de Maestría en Matemática Educativa ante las instancias estatales y federales, para Formar investigadores de alto nivel en la disciplina de la Matemática Educativa, capaces de responder a los retos de un mundo globalizado, a partir de referentes teóricos, epistémicos y metodológicos pertinentes; para alcanzar con éxito, a partir de la perspectiva del pensamiento complejo los lineamientos de algún programa educativo que deban poner en escena, en el contexto de su campo laboral.

Objetivos Particulares:

1. Desarrollar el pensamiento matemático desde referentes disciplinares de la matemática a partir de la generación de problemas contextuales para la adquisición y consolidación de aprendizajes propios del área.
2. Implementar referentes epistémicos propios de la disciplina de la matemática educativa, que permitan establecer categorías de análisis pertinentes para con el desarrollo de la tesis de los maestrantes y dar tratamiento a la problemática detectada.
3. Impulsar la pluralidad metodológica que permita al maestrante implementar la idónea para elaborar su trabajo de tesis y propiciar la mejora en su campo laboral.
4. Establecer un proceso de titulación plural que permita consolidar el proyecto de investigación, la elaboración de tesis y el examen recepcional, dirigido a obtener el grado, con la finalidad de egresar y otorgar títulos que garanticen maestros de alta calidad académica, que respondan a las necesidades en el área del desarrollo de las competencias matemáticas en la educación básica, media superior y superior que nuestro estado requiere.

BASE EPISTÉMICA

El sustento filosófico y epistémico

La Maestría en Matemática Educativa, se sustentó en diversos principios filosóficos, entre los que destaca el cumplimiento del artículo 3ro. Constitucional, el cual establece la importancia de brindar educación laica, gratuita y como principal objetivo de **calidad**.

En este referente legal, los docentes en el área de matemáticas, han de contar con los elementos necesarios que les permitan cumplir con cabalidad al artículo tercero constitucional, al establecer “educación de calidad” implica un gran reto; solamente se enfrenta a través de la formación continua; una alternativa es la maestría en Matemática Educativa, la cual a partir de las necesidades nacionales detectadas, ofrezca para el maestrante lo necesario para responder con éxito a los retos planteados por los diversos planes y programas de educación a través de las diversas reformas que enfrentes en el campo laboral.

Con base en el artículo tercero constitucional, la maestría responde al Plan de Desarrollo Nacional (2013-2018), apartado III. México con educación de Calidad, donde establece como prioridad los estudios de posgrado:

El posgrado representa el nivel cumbre del Sistema Educativo y constituye la vía principal para la formación de los profesionales altamente especializados que requieren las industrias, empresas, la ciencia, la cultura, el arte, la medicina y el servicio público, entre otros, México enfrenta el reto de impulsar el posgrado como un factor para el desarrollo de la investigación científica, la innovación tecnológica y la competitividad que requiere el país para una inserción eficiente en la sociedad de la información. (Gobierno de la República, 2013, pág. 65)

Como principios epistemológicos, que sustentan la maestría, se destaca que, en el contexto de una sociedad del conocimiento, no basta contar con un cúmulo de conocimientos para enfrentar la gama diversa de problemáticas permeadas por causas que surgen tanto de la política, la cultura, economía, salud, historia, cuidado del medio ambiente, entre otros. Sugiere el compromiso de formar en el programa de posgrado maestros capaces de contar con una mente bien ordenada, “significa que, más de un saber acumulado, lo importante es disponer al mismo tiempo:

De una aptitud general para plantear y abordar los problemas,

De principios organizadores que permitan relacionar los saberes y darles sentido” (Morín, 2008, pág.18)

Dice Edgar Morín (2008) es imperante desarrollar una inteligencia general, pues a través de ella se es capaz de resolver los problemas especiales.

A partir de los planteamientos establecidos, el referente epistémico que sustenta el plan de estudios, corresponde a la Teoría Emergente del Pensamiento Complejo establecida por Edgar Morín, donde se retoman tres principios a pensar en la complejidad y que corresponden al fundamento epistémico:

- El primero, es el principio que se llama dialógico. permite mantener la dualidad en el seno de la unidad.

- El segundo principio es el de recursividad organizacional. La idea recursiva es una idea que rompe con la idea lineal de causa/efecto, porque todo lo que es producido reentra sobre aquello que lo ha producido en un ciclo en sí mismo auto-constitutivo, auto-organizador, y auto-productor.
- El tercer principio es el hologramático. La idea del holograma, trasciende al reduccionismo que no ve más que las partes, y al holismo que no ve más que el todo. (Morín, 2004)

Nuestros maestrantes, serán el efecto de nuestra causa formativa, pero también ellos brindarán elementos esenciales de su experiencia profesional para impactar y propiciar en los estudios de posgrado un efecto dialógico.

El maestrante representa a nuestra institución a través de la formación que recibe, por ello, la mejora en su desarrollo laboral, profesional, el dominio de referentes teóricos determinados, la aplicación de una metodología, a partir de una problemática detectada, entre otros, será una representatividad del todo, en el programa planteado.

LAS BASES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

La Maestría en Matemática Educativa, es en principio una disciplina que, a partir de referentes teóricos determinados, encuentra la interrelación entre el conocimiento socialmente generado (matemáticas) y la práctica de la educación en los diversos niveles de nuestra entidad como son educación básica, media superior y superior.

Es innegable que en la actualidad la concepción presentada, responde a las necesidades del mundo global; plantea sus cimientos en las corrientes constructivistas, las cuales han dado su aportación al enfoque por competencias, de acuerdo a Sergio Tobón (2010), el enfoque por competencias se construyó a partir de los enfoques constructivistas que permearon la educación en el siglo XX, además del conductismo y del cognoscitivismo, los cuales influyeron en la visión de lo que denomina “competencias socioformativas”.el cual permea el campo laboral y educativo de nuestro país.

Es necesario generar investigaciones en campos determinados de la matemática educativa, en torno a una maestría que genere conocimiento, donde los maestrantes sean principalmente los profesores que imparten la asignatura en los diversos niveles educativos, para brindar la posibilidad de enfrentar con mayores elementos epistémicos las evaluaciones internacionales y nacionales que se presentan.

Como son las continuas evaluaciones realizadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en el campo de las competencias matemáticas, El Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) y las evaluaciones a los docentes realizadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la

Educación (INEE), entre otras; y además, las características cognitivas, familiares, sociales, económicas y emocionales cada vez más complejas que presentan los niños y jóvenes de México y que inciden necesariamente en su aprendizaje de la matemática.

El modelo curricular del plan de estudios, se basa en la teoría de situaciones didácticas, de Guy Brousseau; La preocupación de Brousseau (1986), en cuanto a la interrelación entre saber-profesor y estudiante le hace desarrollar “La teoría de situaciones didácticas”.

En esta terna, “[...] el profesor es quien facilita el medio en el cual el estudiante construye su conocimiento. Así, Situación Didáctica se refiere al conjunto de interrelaciones entre tres sujetos: profesor-estudiante y medio didáctico”. (Brousseau, 1986, pág.40)

Brousseau (1986), establece que por medio de una adecuada situación áulica es como se potencia la correcta interrelación entre el docente, el estudiante y un saber.

Esta postura explica la importancia de generar un ambiente en la ecología del aula, perteneciente a educación básica, media superior y superior, donde es de especial importancia conocer y reconocer el contexto geográfico, social, cultural y económico, los intereses, las competencias que se poseen; y a partir de ello, generar un ambiente propicio.

El estudio desde una perspectiva científica de la problemática con relación a la enseñanza y al aprendizaje del aula, implica una aproximación científica en cuanto a la comunicación del saber matemático.

De acuerdo a Artigue (1995) esta aproximación debiese tomar a la clase en su globalidad como el objeto de estudio, en el que se tiene en cuenta la interacción y la dependencia entre los tres polos profesor, estudiante y saber, lo que enmarca en la Ingeniería Didáctica.

El propósito de generar estos ambientes es que el maestrante asuma, integre y comprenda plenamente los conocimientos y que además aprenda a enfrentarse a partir del dominio de los contenidos temáticos específicos sin una intervención didáctica directa.

La materia primordial para la aplicación de situaciones didácticas en el aula corresponde a la resolución de problemas, propicia que el maestrante sea consciente de su aprendizaje, la devolución de la responsabilidad de su aprendizaje, a través de la aplicación de las situaciones a-didácticas, lo que hoy se conoce como aprender a aprender.

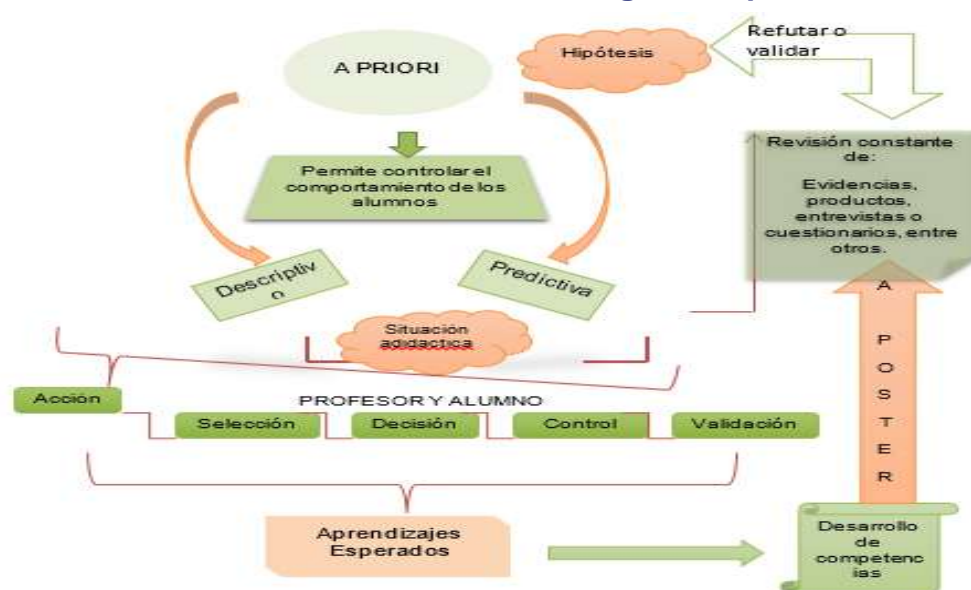
Brousseau (1986), establece cinco fases en el desarrollo de la didáctica: fase de acción, formulación, validación e institucionalización, que se interrelacionan entre sí y responden a las necesidades actuales de formación y que guían el modelo del plan de estudios.

Con base en la teoría de situaciones didácticas, que permea el diseño curricular, desde la perspectiva de la investigación, implica detallar la aplicación epistémica del plan de estudios en dos momentos:

- El desarrollo de los seminarios y sus respectivos módulos que conforman los semestres con base en la Teoría de Situaciones Didácticas (Guy Brousseau) con el diseño que corresponden a las sesiones en colaborativo, permeados con el triángulo didáctico (saber-maestro- estudiante) y las fases de acción, formulación, institucionalización y validación.
- El desarrollo de las tesis dirigidas a la intervención educativa en el área de las matemáticas, con base en la Teoría de Situaciones Didácticas, como la metodología para el momento del diseño de secuencia didáctica, proyecto, estudio de caso, entre otros, que permitan al maestrante una postura definida para la interpretación de la recuperación del dato empírico, la reflexión fundamentada en la teoría definida, la retroalimentación y la evidencia epistémica de la transformación con base en la intervención que llevó a cabo.

Y sostener a través de los resultados de la intervención educativa en el área de las matemáticas una tesis sólida como investigador de su quehacer docente, que implica la generación y aplicación de un conocimiento dado, la relación teórica metodológica, se presenta en la figura 1, donde se establecen diversos planteamientos que fundamentan el programa.

Figura 1. Fundamentación teórico-metodológica del plan de estudios



Las líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC)

Se proponen las siguientes LGAC, donde se suscribirán los proyectos e informes de investigación:

1. Didáctica de la matemática en educación (básica, media superior y superior): La generación y aplicación del conocimiento en torno a las formas de enseñanza de la matemática, se basan en los procesos de aprendizaje del estudiante.
2. Desarrollo del pensamiento matemático en educación (básica, media superior y superior): La generación y aplicación del conocimiento en torno al desarrollo del pensamiento matemático en una disciplina definida (aritmética, álgebra, geometría, trigonometría, cálculo diferencial, entre otros.),

Organización curricular y contenidos en la malla curricular (resultados relevantes)

La malla curricular se organizó con base a la “Guía para la presentación de la propuesta curricular de posgrado para la profesionalización y superación docente” (DGESPE, s/a), a través de la Dirección de políticas para el sistema de profesionales de la educación, por ello; se encuentra estructurada por cuatro ejes temáticos transversales y cuatro seminarios por semestre; cada seminario cuenta con diversos módulos, para una maestría con modalidad mixta.

Cada seminario se elaboró con base en el enfoque por competencias; se conforma por propósitos, la competencia específica, indicadores y descriptores de evaluación, así como el rasgo del perfil de egreso al que contribuye, el número de horas HBCA y HTI, así como los créditos; finalmente se coloca una introducción.

A su vez, se presenta cada módulo con las horas que les corresponde tanto presencial como docencia a distancia; se desglosan las competencias a desarrollar en los contenidos, habilidades y actitudes, lo que permite al docente y maestrantes tener claridad en lo que se trabaja por cada módulo; así también, se describen los criterios de aprendizaje, los criterios y tipos de evaluación, los valores a practicar, el propósito del módulo que responde al perfil de egreso que se pretende favorecer, la metodología, los productos esperados, las orientaciones didácticas y la bibliografía.

Se considera un total de 16 sesiones al semestre, como base fundamental para el cálculo de los créditos, organizados en ejes formativos:

- El eje formativo I. Competencias disciplinares básicas en matemáticas, se encuentra conformado por cuatro (4) seminarios que permiten desarrollar los contenidos científicos del campo matemático.

- El eje formativo II. Epistemología de la Matemática Educativa, contiene cuatro (4) seminarios que se relacionan con la teoría del conocimiento tanto de la investigación educativa como con el área de la matemática educativa.
- El eje formativo III. Perspectivas metodológicas para la matemática educativa; en el desarrollo de la investigación, es fundamental, ya que con base al campo educativo y al conocimiento disciplinar de una rama en específico de la matemática, se estudien las diversas metodologías que posibilitan realizar la recuperación del dato empírico en dicha temática.
- El eje formativo IV. Elaboración del informe de investigación, imprescindible para el desarrollo del proyecto de investigación, la tesina y el trabajo de tesis para la obtención del grado; a través, de la atención individualizada para cada maestrante, por parte de su director de tesis y dos asesores de apoyo; quienes lo acompañan desde el primer semestre hasta concluir el informe del trabajo de investigación de tesis; cabe destacar, que dicho informe es motivo de evaluación para el cuarto semestre; lo que garantiza la eficiencia terminal.

•

El cálculo de los créditos, se fundamentó con base en el Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SEP, 2006), se establecen 16 sesiones que se imparten por semestre; tomando los siguientes criterios para la asignación de créditos:

Siglas en la malla curricular	Significado	Tipo	Criterio (SATCA)
HBCA	Horas bajo la conducción de un académico semana	Docencia	16 horas= 1 crédito
HTI	Horas de trabajo académico teórico-práctico a distancia	Docencia a distancia	16 horas= 1 crédito
HTI**	Horas de trabajo independiente	Otras actividades de aprendizaje individual o independiente	20 horas= 1 crédito
HTI***	Trabajo de campo profesional supervisado	Asesoría en el trabajo de campo profesional.	50 horas= 1 crédito

Por ejemplo, para un seminario que contempla HTI**= 10 horas/semana, se calcula:

$$\text{Número de créditos} = \frac{(10 * 16)}{20} = 8 \text{ créditos}$$

CONCLUSIONES

La investigación realizada, permitió diseñar una propuesta de Maestría en Matemática Educativa, cuyas características responden a dos importantes vertientes la orientación hacia la investigación y la modalidad mixta.

Cabe destacar que el programa, fue evaluado y revisado por la Subdirección de Educación Normal del Estado de México, a través de trabajos académicos donde se enriqueció y retroalimentó la propuesta, con la elaboración de los enfoques, los perfiles de ingreso y egreso, entre otros.

Posteriormente se llevó a cabo la evaluación por parte de la Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente, quien a su vez realizó sugerencias al programa, como fue la revisión de las competencias determinadas para cada seminario, las cuales se estudiaron y atendieron para la mejora del mismo; por lo que el 07 de octubre de 2016, se autoriza a nivel estatal con el número: 205120000/2697/2016.

Posteriormente, se envía a la DGESPE, quien lleva a cabo la correspondiente revisión, dicha dirección emite diversas sugerencias, para con el programa, entre ellas, el número de créditos, la especificación de los seminarios, actualizar la bibliografía, incluir un seminario de Estadística, entre otros, lo que mejoró significativamente el programa de Maestría en Matemática Educativa.

Finalmente se destaca que ya se obtuvo la autorización del programa ante la DGESPE, que implica el cumplimiento de los objetivos planteados, en específico alcanzar la autorización estatal y federal.

A continuación, se presenta un ejemplo de la organización de un módulo que corresponde a un seminario y la malla curricular como parte de los resultados de nuestra investigación.

Seminario: Pensamiento trigonométrico y geométrico. Organización de los Módulos

Módulo 1.	Pensamiento trigonométrico	Horas	
		Presencial 8	Docencia a distancia 24

Competencias a desarrollar			Criterios de aprendizaje	Criterios y tipos de evaluación
Contenidos	Habilidades	Actitudes		
-Gráfica de las funciones trigonométricas -Funciones trigonométricas de ángulos. -Valores de las funciones trigonométricas. -Gráficas trigonométricas. -Verificación de identidades trigonométricas. -Ecuaciones trigonométricas. -Fórmulas de suma y resta. -Fórmulas de ángulos múltiples. -Funciones trigonométricas inversas. -Ley de senos ley de cosenos.	-Interpreta y resuelve los problemas contextuales con el uso de funciones identidades y ecuaciones trigonométricas de manera adecuada y precisa. -Diseña problemas contextuales con el uso de funciones identidades y ecuaciones trigonométricas de interés social, cultural económico y del cuidado del medio ambiente, del campo laboral donde se desarrolle profesionalmente. -Utiliza los medios electrónicos en el diseño y aplicación de problemas contextuales con el uso de funciones identidades y ecuaciones trigonométricas .	Adquiere conciencia de la importancia en la construcción de problemas contextuales con interés social, económico, cultural y del cuidado del medio ambiente; con base a diversos modelos matemáticos para desarrollar el pensamiento trigonométrico con el uso de funciones identidades y ecuaciones trigonométricas . Valora el dominio del pensamiento trigonométrico en el uso de funciones identidades y ecuaciones trigonométricas como parte fundamental de la formación en investigación para la matemática educativa.	Enfoque determinado del triángulo didáctico, y la teoría de la transposición didáctica donde: 1) Los maestrantes son el centro del aprendizaje 2) El catedrático es facilitador del aprendizaje 3) Se permea en el enfoque por competencias, se parte de una situación problemática. 4) Se desarrolla trabajo individual y colaborativo	Criterios: 1) Examen diagnóstico 2) Bateria pedagógica: se construye con base en los lineamientos para el desarrollo de competencias disciplinares matemáticas. Lista de cotejo: para el problematario . 3) Rúbricas: diseño de problemas contextuales. Tipo: 1) Heteroevaluación 2) Coevaluación

Valores a practicar:	<ul style="list-style-type: none"> -En las sesiones de trabajo; trata los asuntos académicos de manera respetuosa, puntual y sistemática en las sesiones presenciales. -Hace aportaciones propositivas desde su experiencia su individual y trabaja en forma colaborativa. -Busca información asertiva que identifica de manera autónoma en el tratamiento de los conocimientos. 	Propósito del módulo o	Argumentar modelos matemáticos del pensamiento pensamiento trigonométrico en el uso de funciones identidades y ecuaciones trigonométricas , con creatividad, respeto y tolerancia, propios del enfoque por competencias, en el contexto de la educación donde se desempeña. Aplicar conciencia del espacio en donde se desarrolla profesionalmente, como una oportunidad de generar conocimiento en un trabajo colaborativo, a partir de una postura investigativa que implica mejorar la práctica docente con respeto, tolerancia, compromiso y creatividad
Metodología:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Teoría de situaciones didácticas (Guy Brousseau) con las fases: acción, formulación, validación e institucionalización ✓ Uso de situaciones a-didácticas 	Orientaciones didácticas	
Productos esperados:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Resolución de examen diagnóstico (para los dos módulos que conforman el seminario) 2) Problematario, donde describa, distinga, aplica, formula y argumente problemas modelos matemáticos de interés social, económico, cultural y del cuidado del medio ambiente que se relacionen con el medio laboral donde se desempeña, partiendo de cuatro premisas básicas; cantidad, espacio, forma, cambio y relaciones e incertidumbre que conduzcan al desarrollo del pensamiento trigonométrico; desde una conciencia profesional en la generación del trabajo colaborativo, con respeto, tolerancia, compromiso y creatividad. 	Primera sesión Encaadre: presentar a los maestrantes el seminario, con las características del mismo, de manera clara y concreta; e identificar a través de un diagnóstico los aprendizajes disciplinares previos. Durante las sesiones: Trabajar de manera individual y colaborativa el diseño y la resolución de los problemas contextuales, con base a los diversos modelos matemáticos del pensamiento trigonométrico con el uso de funciones identidades y ecuaciones trigonométricas Sesiones finales: Evaluación por medio de una batería pedagógica y retroalimentación.	

En el ejemplo que se presenta, se observa el desglose de las competencias a desarrollar, en este caso, del Módulo 1. Pensamiento Trigonométrico, que implica los contenidos, las habilidades y las actitudes a desarrollar, vistas desde el eje temático que corresponde a las competencias disciplinares.



"2016. Año del Centenario de la Inscripción del Congreso Constituyente"
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL ESTADO DE MÉXICO (ENSEM)
MAESTRÍA EN MATEMÁTICA EDUCATIVA



Modalidad: Mixta

Número de Autorización Estatal: 2051.20000/2697/2016

Fecha de Autorización Estatal: 07 de octubre de 2016

Ejes formativos	Primer Semestre					Segundo semestre					Tercer semestre					Cuarto Semestre									
	Pensamiento aritmético pre-algebraico					Pensamiento algebraico					Pensamiento trigonométrico y geométrico					Cálculo diferencial de una variable y aplicación de estadística inferencial									
I. Competencias disciplinares básicas en matemáticas	HECA	HTI	Créditos	Créditos	Créditos	HECA	HTI	Créditos	Créditos	Créditos	HECA	HTI	Créditos	Créditos	Créditos	HECA	HTI	Créditos	Créditos	Créditos	HECA	HTI	Créditos	Créditos	Créditos
		1.0	1.0	2.0	3.0	3.0	1.0	1.0	3.0	4.0	4.0	1.0	1.0	3.0	4.0	4.0	1.0	1.0	4.0	4.0	5.0	1.0	1.0	4.0	4.0
II. Epistemología de la Matemática Educativa	Introducción a la Epistemología en Educación					Epistemología básica de la Matemática					La epistemología de la Matemática I					La epistemología de la Matemática II									
	HECA	HTI	Créditos	Créditos	Créditos	HECA	HTI	Créditos	Créditos	Créditos	HECA	HTI	Créditos	Créditos	Créditos	HECA	HTI	Créditos	Créditos	Créditos	HECA	HTI	Créditos	Créditos	Créditos
	1.0	1.0	2.0	3.0	3.0	1.0	1.0	2.0	2.0	3.0	1.0	1.0	2.0	2.0	3.0	1.0	1.0	2.0	2.0	3.0	1.0	1.0	2.0	2.0	3.0
III. Perspectivas metodológicas para la matemática educativa	Metodología de Investigación en Educación I					Metodología de Investigación en Educación II					Metodología de Investigación en Educación III					Metodología de Investigación en Educación IV									
	HECA	HTI	Créditos	Créditos	Créditos	HECA	HTI	Créditos	Créditos	Créditos	HECA	HTI	Créditos	Créditos	Créditos	HECA	HTI	Créditos	Créditos	Créditos	HECA	HTI	Créditos	Créditos	Créditos
	1.0	1.0	1.0	2.0	2.0	1.0	1.0	1.0	2.0	2.0	1.0	1.0	1.0	2.0	2.0	1.0	1.0	1.0	2.0	2.0	1.0	1.0	2.0	2.0	3.0
IV. Elaboración del Informe de Investigación	Investigación en Práctica Docente I					Investigación en Práctica Docente II					Investigación en Práctica Docente III					Investigación en Práctica Docente IV									
	HECA	HTI	Créditos	Créditos	Créditos	HECA	HTI	Créditos	Créditos	Créditos	HECA	HTI	Créditos	Créditos	Créditos	HECA	HTI	Créditos	Créditos	Créditos	HECA	HTI	Créditos	Créditos	Créditos
	1.0	1.0	8.0	9.0	9.0	2.0	2.0	8.0	10.0	10.0	2.0	2.0	8.0	10.0	10.0	2.0	2.0	8.0	10.0	10.0	2.0	2.0	8.0	10.0	
	Subtotal HECA	Subtotal HTI	Subtotal Créditos	Subtotal Créditos	Subtotal Créditos	Subtotal HECA	Subtotal HTI	Subtotal Créditos	Subtotal Créditos	Subtotal Créditos	Subtotal HECA	Subtotal HTI	Subtotal Créditos	Subtotal Créditos	Subtotal Créditos	Subtotal HECA	Subtotal HTI	Subtotal Créditos	Subtotal Créditos	Subtotal Créditos	Subtotal HECA	Subtotal HTI	Subtotal Créditos	Subtotal Créditos	Subtotal Créditos
	4	4	15	13	17	5	5	16	14	19	5	5	16	14	19	5	5	16	14	19	5	5	16	14	21

✓ Total de créditos: 76
 ✓ Total de asignaturas: 16
 ✓ Total de horas: 1584

Horas por semestre	Créditos por semestre					Total de créditos				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
HECA	64	80	80	80	4	5	5	5	5	18
HTI	240	256	256	528	13	14	14	15	16	67
TOTAL	304	336	336	608	17	19	19	21	21	78

HECA: Horas bajo la conducción de un académico/semana=16 horas.
 HTI: Docencia teórico-práctica a distancia.
 HTI***: Otras actividades de trabajo independiente a través de asesoría: 20 horas.
 HTI****: Trabajo de campo profesional supervisado=60 horas

*Créditos por periodo lectivo

DR. MAXIMINO BULMARO ORTIZ JIMÉNEZ

PROFRA. MARÍA ISABEL BUSTOS MARTÍNEZ



DIRECTOR DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR
DEL ESTADO DE MÉXICO

DIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL Y
DESARROLLO DOCENTE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL Y DESARROLLO DOCENTE
SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL

México: Puebla, Calle Mariscal Garmazo No. 400, Col. Industrial, Toluca Estado de México, C. P. 50130
 TEL: (01 773) 2-19-34-31 y 2-19-34-32. C.E.: conisen@conisen.edu.mx CCL 15280017E.

REFERENCIAS

- Artigue, M., Douady, R., Moreno, L., Gómez, P. (Ed.). (1995) “Ingeniería didáctica en educación matemática”, “una empresa docente” & Grupo Editorial Iberoamérica. México, D.F.
- Brousseau G. (1986) “Teoría de situaciones didácticas”, México: Pearson Educación.
- Chevallard Yves.(1991), “La trasposición didáctica, Del Saber Sabio Al Saber Enseñado”, Buenos Aires, Argentina: Paidós
- De, Ibarrola, M. L, Sañudo, et. al. (2012) Los profesionales de la educación con formación de Posgrado que México requiere CINVESTAV, IPN, México, DF
- Gobierno de la República Mexicana (2013) “Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018”, Gobierno de la República Mexicana, México.
- INEE (2013) México en PISA 2012, INEE, México D.F.
- Morín, E. (2008) La mente bien ordenada. Siglo XXI editores, México, D.F.
- PLANEA (2016). Resultados de Educación Media Superior, PLANEA recuperado el 10 de agosto de 2016 en <http://planea.sep.gob.mx/ms/estadisticas/>
- SEP (2006) Sistema de asignación y transferencia de créditos académicos (SATCA), recuperado el 10 de noviembre de 2016, en <http://www.uacj.mx/sa/ie/Documents/SATCA/SATCAExtenso.pdf>
- Shön, D. (1987), “La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones” Temas de educación Paidós, Barcelona, España.
- Tobón, S. (2010), Proyectos “Formativos Metodología para el Desarrollo y Evaluación de las Competencias”, México, BookMart.
- DGESPE Guía para la presentación de la propuesta Curricular de posgrado para la Profesionalización y superación docente, recuperado el 10 de marzo de 2016 en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/dpe/autorizacion_planes/Anexo_Procedimiento_Posgrado.pdf

IMPLICACIONES DE LOS PROYECTOS DIDÁCTICOS PARA LA PROMOCIÓN DEL TRABAJO COLABORATIVO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL: PRÁCTICAS DE DOCENTES EXPERIMENTADOS

Marisol Flores Moreno

marsol.flor12@gmail.com

Maritza Soto Barajas

soto.maritza@isencolima.edu.mx

Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima

RESUMEN

La implementación de proyectos didácticos en la enseñanza del español, en el marco del enfoque propuesto por la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB, 2011), implica que el docente realice un diseño instruccional situado en los estudiantes y en las condiciones de la práctica. Los profesores enfrentan el desafío de coordinar sus formas de relacionarse con los estudiantes e instruir para lograr promover el trabajo colaborativo en esta didáctica específica, respondiendo a los enfoques de las distintas asignaturas. Comprender cómo lo realiza el docente en sus realidades, es el asunto central de este estudio. El método con el que se trabajó es de tipo etnográfico, utilizando la triangulación de datos para vincular las distintas técnicas de recolección de información: observación de la práctica, entrevistas semiestructuradas y revisión de

planeaciones didácticas (Arias, 2000). Participaron en el estudio cuatro docentes en servicio con la categoría de experimentados y con práctica en la implementación de proyectos didácticos. Se concluyó que la planeación de los proyectos la articulan a los planes y programas, desde una perspectiva ideal de la práctica y es vista como un requerimiento administrativo; de acuerdo a los discursos de los docentes, reconocen la importancia de promover la colaboración a través de los proyectos didácticos, sin embargo, sujetan la implementación a la interpretación que hacen de esta didáctica desde su dominio previo y a las condiciones reales de su práctica.

PALABRAS CLAVE: trabajo colaborativo, proyectos didácticos, enseñanza del Español, educación primaria, práctica docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la Educación Primaria Pública se presentan diversas situaciones de trabajo para abordar los contenidos en un grupo de estudiantes con la intención de hacer más atractivo y dinámico el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de las orientaciones curriculares se utilizan distintas modalidades de trabajo para la enseñanza desde un enfoque por competencias. El trabajo por proyectos en la asignatura del español, está articulado al diseño de ambientes de aprendizaje, el cual se propone en los Programas de Estudios, para promover el aprendizaje colaborativo, cooperativo y colectivo, de estas tres propuestas, el que presenta mayor sustento es el trabajo colaborativo por su fácil adaptación al entorno educativo y por su característico aspecto de dosificar el trabajo a favor de las habilidades del alumnado (SEP, 2011).

En distintas investigaciones, el estudio del trabajo colaborativo se centra en comunidades u organizaciones colectivas que, con base a metas compartidas, busca desarraigar la perspectiva tradicionalista o rutinario que deriva en un proceso de aprendizaje interactivo (González, 2014). Se considera el empleo de recursos digitales y tecnológicos en donde se ven inmersos la coordinación y la correlación que pueden estar jerarquizados (Reygadas & Silvia, 2012), de igual manera se habla de su aplicación en la educación virtual, en el empleo de las TIC's para favorecer novedosas aproximaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Cenich & Santos, 2004)

El Plan de Estudio lo distingue de esa manera por corresponder a un Principio Pedagógico, que los docentes lo utilicen para contribuir al desarrollo del liderazgo y el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad (SEP, 2011). Así mismo lo aborda el Modelo de Gestión Educativa, aunque de manera más detallada al contemplar la dinámica, las implicaciones y las condiciones involucradas en el proceso.

En la Educación Primaria se plantea el trabajo colaborativo como un acercamiento a la realidad, con relación a los problemas de interés social, lo cual permite desarrollar en los alumnos aprendizajes situados (SEP, 2010). De acuerdo con Bransford, Brown & Cocking (2007) se encuentran centrados en las 4 perspectivas de los ambientes de aprendizajes: en evaluación, en la comunidad, en el conocimiento y en el que aprende; cabe señalar que estas se encuentran vinculadas entre sí.

En este sentido, es importante reconocer que el proceso depende en gran medida de la manera en que el docente interpreta estas orientaciones curriculares, de ello depende que realice prácticas con este fin en los escenarios reales. Por lo tanto, es beneficioso estudiar cómo el docente promueve los procesos de interacción en el aula, enfocando el punto del trabajo colaborativo que implica diseño de ambientes de aprendizaje.

MARCO TEÓRICO

El trabajo colaborativo en la implementación de proyectos didácticos.

La SEP (2011) menciona, en su Plan de Estudios, las principales características del trabajo colaborativo, requiriendo ser inclusivo, favorecer el liderazgo compartido, el intercambio de medios y recursos, así como el ejercicio de la responsabilidad y corresponsabilidad. Desde esta mirada se argumenta que se requiere promover el trabajo colaborativo para preparar a los estudiantes para la vida en sociedad.

El Modelo de Gestión Educativa Escolar (MGEE) define el trabajo colaborativo como:

La expresión de una cultura efectiva de apoyo, encaminada a dotar a la institución escolar de una visión compartida acerca de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quieren promover... que posibilite la libre expresión, la comunicación bidireccional, el diálogo en el tratamiento y en la resolución de conflictos, la confianza, la armonía y el respeto en las relaciones interpersonales, donde se lleguen a acuerdos y se cumplan (SEP, 2011, p. 95 y 96).

Trabajar bajo esta modalidad favorece la formación de los alumnos, al verse involucrado los valores, el autoconcepto y la identidad, para fortalecer la autoestima; y posibilitar la convivencia sana dentro de un grupo de alumnos (SEP, 2011), en donde también se puede ver implicado “la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de los saberes” (Díaz, 2003, p.3).

Por otra parte, Collazos & Mendoza (2006) consideran que “los alumnos son quienes diseñan su estructura de interacción y mantienen el control sobre diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje” (p.62).

Las interacciones que resultan del trabajo colaborativo conducen a los alumnos a ser personas más conscientes de la diversidad, de que existen personas con distintos puntos de vista, que tienen otras percepciones y, sobre todo, distintas cualidades y habilidades que las caracterizan. Cuando se trabaja esto, se prepara a los alumnos para desenvolverse en la sociedad y poder llegar a acuerdos a partir del diálogo.

Para que el aprendizaje en el trabajo colaborativo sea efectivo, se requiere de una interdependencia de un escenario didáctico, como es el caso del trabajo por proyectos. Según Frade (2009) este método engloba de manera concisa una actividad con una meta bien definida, para ello se requiere una planificación, apoyándose de preguntas para orientar qué se quiere hacer, cómo, cuándo, qué se necesita, entre otras interrogantes. Se propicia el trabajo colaborativo a través de su organización básica (Collazos & Mendoza, 2006), que a continuación se describe: la necesidad de compartir información que lleve a entender conceptos y obtener conclusiones; la necesidad de dividir el trabajo en roles complementarios; y finalmente, la necesidad de compartir el conocimiento en términos explícitos.

Independientemente de las actividades que se planteen y de las herramientas o medios que estén al alcance, siempre se requerirá del diseño instruccional del docente, ya que él se encarga de determinar o limitar las condiciones iniciales para trabajar, con la intención de establecer roles (Collazos & Mendoza, 2006)

Es así como esta modalidad de trabajo se considera efectiva para su empleo en este modelo de enseñanza-aprendizaje constructivista, con el cual muchos docentes recurren para transmitir tanto aprendizajes como valores que resultan necesarios en su ámbito social inmediato, para desarrollar capacidades de todo tipo, interiorizar normas, formar actitudes y dar una respuesta adecuada a la diversidad entre alumnos (González, 2014).

El Aprendizaje experimental y el diseño de ambientes de aprendizaje

El conocimiento situado, parte de un contexto y una cultura próxima al que se desarrolla el alumnado. Díaz (2003) considera que actualmente de la enseñanza situada desemboca la relevancia del enfoque instruccional para que el proceso sea lo más significativo posible, por lo cual:

...destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje, y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales (p. 2)

Los enfoques educativos constructivistas se han caracterizado por centrar el conocimiento y los aprendizajes a la realidad, puesto que requieren de un contexto instruccional más amplio, para que sirvan como herramienta del razonamiento (Díaz, 2003), por ello el docente es el principal actor en este proceso, debido a que es quien debe atender a los alumnos a partir de ayudas ajustadas y no se puede limitar a una postura rígida, de lo contrario el aprendizaje dejaría de ser significativo y pasaría a ser un proceso de alienación (Onrubia, s.f.).

Lo anterior se encuentra articulado a la perspectiva de los ambientes de aprendizaje, los cuales hacen referencia a procesos educativos que involucran los objetos, tiempos, acciones y vivencias de sus participantes (Duarte, 2003). Se refieren no solo al medio físico, sino a los aspectos sociales que están implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo que involucra una participación activa, más allá de comprender y apropiarse de conocimientos que ayuden a formar el propio aprendizaje. Desde esta perspectiva es que se asume al aprendizaje del estudiante como la experiencia que genera con relación a un contenido.

METODOLOGÍA

Se trata de un estudio con enfoque etnográfico, a través del cual se buscó comprender las realidades de las prácticas docentes, desde la voz de sus actores (Bernal, 2010). Participaron cuatro docentes con formación normalista, con la categoría de experimentados, con experiencia en la implementación de proyectos didácticos para la enseñanza del español; todos adscritos a escuelas primarias públicas del Estado de Colima; de los cuales se tiene un consentimiento informado por escrito. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, observaciones de la implementación de los proyectos (en promedio de 60 minutos) y análisis de las planeaciones didácticas. Se utilizó la triangulación de datos para vincular las distintas técnicas aplicadas con la intención de envolver variedades de datos (Arias, 2000).

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

En el proceso de recolección de datos para comprender cómo promueven el trabajo colaborativo los docentes en la implementación de los proyectos didácticos, se detectaron los siguientes aspectos: el uso de los planes y programas como base para el diseño de los proyectos didácticos y para comprender el trabajo colaborativo; el tipo de prácticas que realiza el docente y los retos que enfrenta en sus realidades educativas; así como los aspectos socioculturales presentes en este proceso.

Durante las entrevistas muchos de los docentes mostraron su inconformidad por lo ambicioso y falta de realismo en lo que se plantea en los planes y programas de estudio, y pese a ello, dicen hacer un esfuerzo por apegarse, como se puede observar en la siguiente cita:

Lo que dice este papel es muy ambicioso, no se basaron en lo que es nuestra realidad, como son nuestros niños mexicanos del entorno. No se fincaron las bases para que esto sea realidad. La adquisición de muchas de las habilidades que aquí se plasman no son muy adquiridas por los niños a este nivel, en definitiva, es una cuestión formativa (Docente 1, 21 de febrero, 2018).

Consideran que unos de los factores que incide en el uso de los documentos oficiales es la carga administrativa, la cual la asocian con los trámites que se realizan para que el Sistema Educativo tenga registrado la actividad docente: el nivel de desempeño de los alumnos, la ruta de mejora, los expedientes, entre otras tantas actividades. En consecuencia, suelen jerarquizar su trabajo, dándole mayor importancia a este tipo de trámites que a la práctica educativa que les implica adecuaciones y evaluaciones del proceso educativo, así lo declara un docente:

Aquí nunca se acaba el trabajo, todo el tiempo hay cosas que hacer extras de la escuela, en la casa te llevas trabajo, sábado y domingo te llevas trabajo, ellos trabajan, yo hago otra cosa sobre lo mismo, todo el tiempo está uno ocupado. (Docente 3, 20 de febrero, 2018).

Por otra parte, se enfatizan mucho que las distintas actividades que se proponen en los Proyectos Didácticos mantienen un seguimiento con los demás niveles educativos, incluso se llega a pensar que son los mismos, al respecto describen lo siguiente:

A lo largo del tiempo he aprendido diversas actividades de acuerdo a su nivel y los contenidos de Primaria salvo alguno que son nuevos, resultan ser los mismos que se ven en secundaria. Entonces todo es una ilación en cuestión de contenidos en toda la educación básica, a excepción del preescolar. (Docente 2, 13 de febrero, 2018).

Dentro de esta categoría de la práctica docente y los retos que enfrentan, se describen las funciones que tienen en el aula y los tipos de intervención que realizan. Los docentes especifican que parte clave de la organización es considerar la diversidad de los grupos, el liderazgo y el perfil de egreso esperado, para poder llevar una vigilancia y monitoreo en los aspectos en los que presentan mayor dificultad o debilidad, sin subestimar sus capacidades y llevando un seguimiento.

En este caso, los maestros enfatizaron que su rol principal es el de facilitador de los contenidos, orientando a los alumnos en la adquisición de los aprendizajes de la manera más efectiva, para lo cual dicen que requieren llevar una instrucción clara y precisa, valorar el trabajo diario de los alumnos y emplear diversos materiales que estimulen sus habilidades y conocimientos, al respecto mencionan lo siguiente: “Si no se relacionan los aprendizajes, fácilmente se olvidan, conociendo eso uno va cambiando sus estrategias.” (Docente 1, 21 de febrero, 2018).

En cuanto a su metodología de trabajo, identifican que un desafío el uso de la TIC, principalmente porque piensan que requieren de capacitación para implementarlas, además de los recursos tecnológicos suficientes. Desde su punto de vista, esta situación limita el empleo de material atractivo para los alumnos, y son muy constantes los esfuerzos por diversificar las estrategias, en las condiciones en las que se realiza la práctica, las cuales son valoradas como inadecuadas. En este sentido, se observó que los docentes en su práctica se apoyaron únicamente de materiales impresos o del uso del pizarrón; en cuanto a sus formas de conducirse se inclinan más al diálogo, las reflexiones y los debates.

Otros de los desafíos son los grupos numerosos y la diversidad de necesidades que presentan los alumnos, aunque se observa que realizan diversas adecuaciones y se ajustan

los contenidos de distintas maneras, ya sea con fotocopias, esquemas, ilustraciones y/o explicaciones, los docentes comentan que cada uno de los contenidos que se manejan en las distintos grados, están diseñados para el respectivo nivel, el tiempo de intervención lo consideran reducido para las adecuaciones que requiere hacer de las actividades: “Muchos de los aprendizajes quedan en proceso o en desarrollo, los tiempos son muy cortos para poder arreglar las carencias que tienen como grupo” (Docente 4, 02 de marzo, 2018).

Finalmente se piensa que organizar al grupo en equipos de trabajo puede ser un reto si se requiere de mantener un equilibrio entre el nivel de desempeño y las habilidades, más aún cuando se tiene la preocupación de que todos trabajen y logren adquirir el aprendizaje, así lo reescriben a continuación:

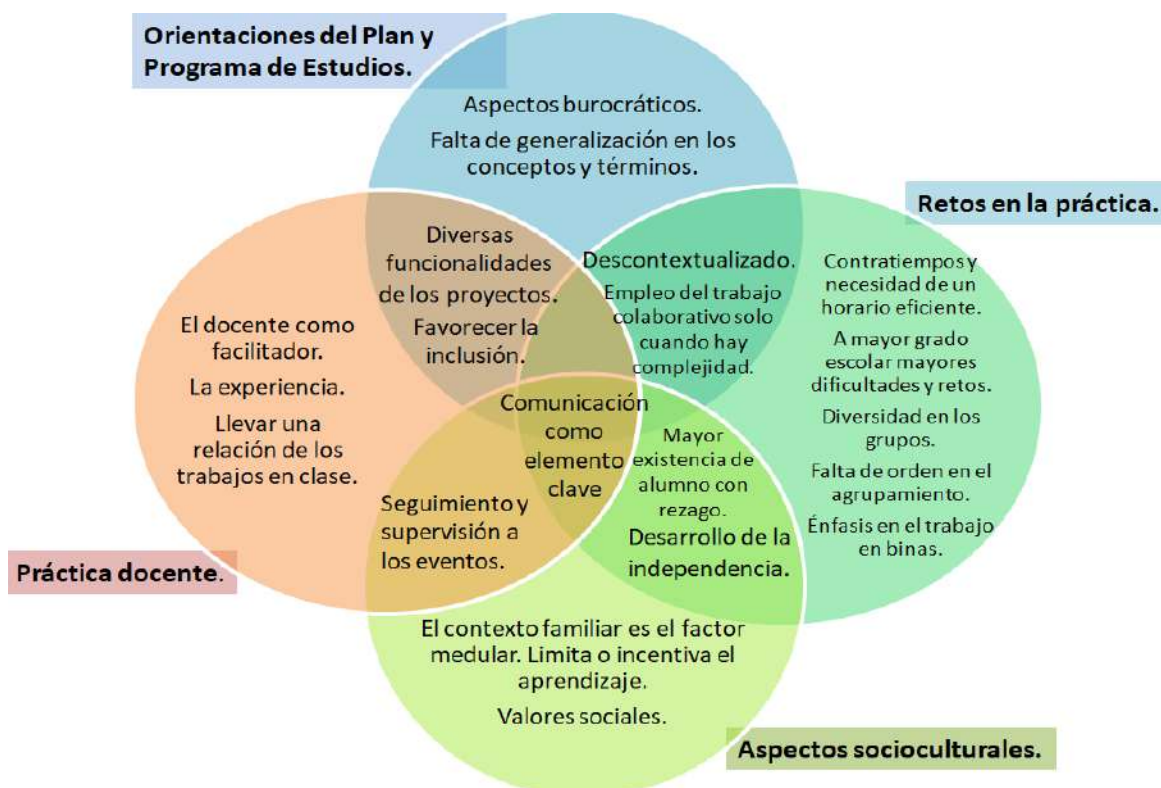
...el aprendizaje esperado es lo mínimo que el alumno debe de comprender, asimilar, entonces en su mayoría son alumnos regulares, este sí se alcanza a tener un logro mínimo de ese aprendizaje esperado, se debe de tomar en cuenta que al menos en nuestro grupo tenemos cinco alumnos que están en el área de educación especial, y eso sí es otro nivel u otro tipo de parámetro para medir su logro... más que nada hay que priorizar la necesidad que tiene (Docente 2, 13 de febrero, 2018).

RESULTADOS

Como resultado del análisis de los datos a través de la triangulación, se construyeron las siguientes categorías, las cuales reflejan las experiencias de los docentes en la implementación de proyectos didácticos para la promoción del trabajo colaborativo en la enseñanza del español. Se identificó que la interpretación de los docentes sobre el trabajo con este tipo de didácticas tiene que ver, con su dominio previo, las decisiones que toman para el proceso de enseñanza con este tipo de didácticas están relacionadas con lo que viven en la práctica: el contexto en el que se encuentran, las características de sus grupos, y los requerimientos de la práctica.

Las categorías presentadas corresponden a una agrupación de aquellas percepciones que los docentes consideran influyentes en la implementación de proyectos didácticos, considerando factores tanto internos como externos que impactan en el desempeño académico de los alumnos (Véase, Figura 1.)

Figura 1. Diagrama de Venn. Categoría de análisis de las entrevistas.



Los docentes argumentan que realizan una práctica lo más cercana posible a las orientaciones de los planes y programas de estudio, y describen el impacto y relevancia de cada uno de los factores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje (Véase figura 2).

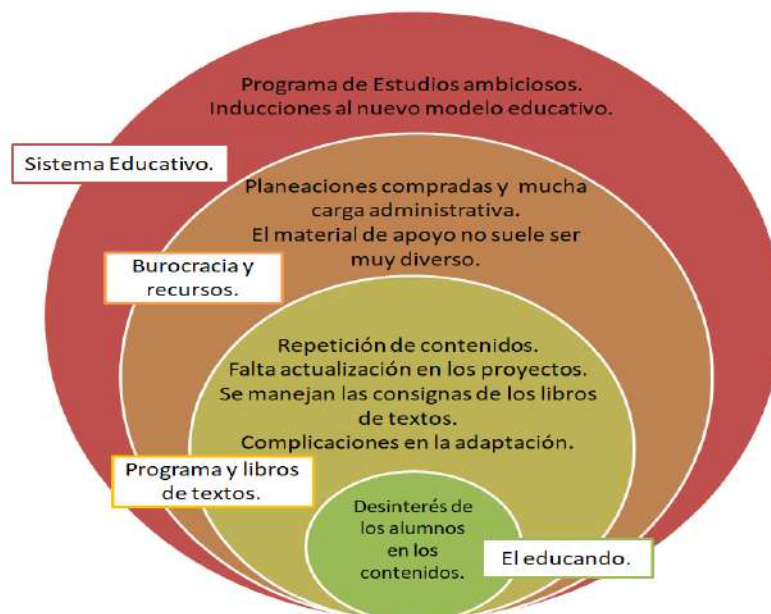


Figura 2. Modelo ecológico. Impacto del plan y programa de Estudios.

Los docentes describen reconocer que para ellos en ocasiones resultan más útiles los trabajos individuales o en binas, y llevar un acompañamiento continuo para evitar el desorden y los conflictos en las actividades en equipo. Al respecto se observó que recurría únicamente la dinámica de agrupar a los estudiantes, sin alguna intención de propiciar la colaboración; solo en un aula se identificó que los alumnos podían cambiarse de lugar por afinidad y trabajar con diferentes compañeros. Pese a las dificultades del trabajo colaborativo, los docentes dijeron que si se recurre a ello cuando la actividad representa un nivel de complejidad alto que de manera individual resulta muy poco posible de realizar, pero siempre se debe de tener en cuenta el número certero de alumnos por equipos para evitar que se genere un desorden. (Véase, figura 3).

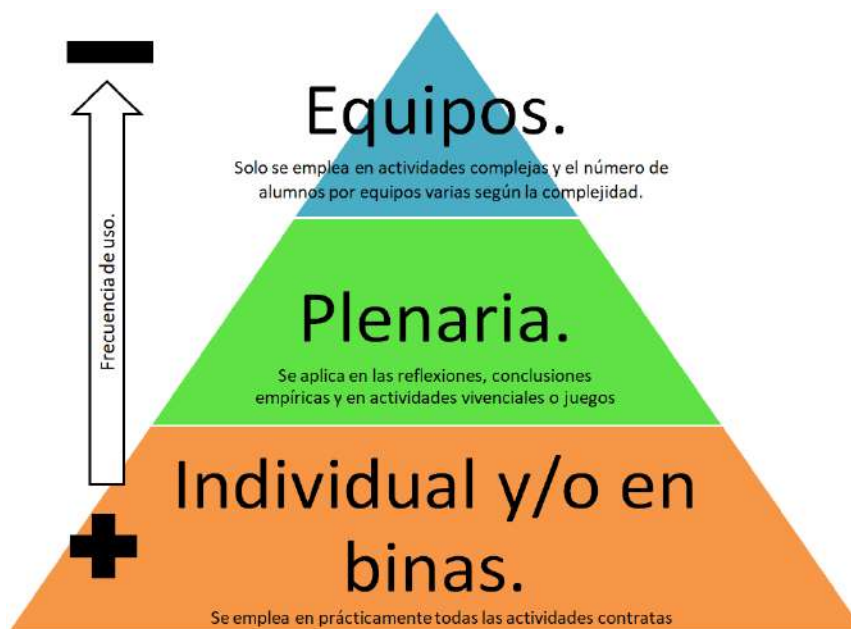


Figura 3. Pirámide de frecuencia. De uso de las distintas modalidades de trabajo.

CONCLUSIONES

En el análisis de los resultados se pudo identificar que los docentes enfrentan dificultades en su práctica que limitan ejercer su labor de la manera más óptima. Para propiciar un aprendizaje significativo se deben considerar los intereses de los alumnos, su contexto, sus ritmos y estilos de aprendizajes, lo que quiere decir que favorecen el primer principio pedagógico plasmado en el Plan de Estudios 2011, correspondiente a “centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje”.

Los docentes tienen muy presente la importancia de fomentar las competencias para la vida, mucho más que los contenidos, sin embargo, hacen un trabajo exhaustivo intentando trasladar todo a las realidades de los estudiantes y las condiciones de la práctica. Comprender el escenario real que viven los docentes, puede orientar acciones didácticas pensadas para propiciar espacios auténticos de aprendizaje. Para Díaz-Barriga, Arceo (2003)

“la autenticidad de una práctica educativa puede determinarse por el grado de relevancia cultural de las actividades en que participa el estudiante, así como mediante el tipo y nivel de actividad social que éstas promueven” (p.02).

En este sentido se identificó que en el discurso de los docentes está de relieve la importancia de la dimensión social del aprendizaje a través de los proyectos. Pero en las

prácticas los motivos por lo que optan por dinámicas que promueven menos la interacción y la colaboración entre estudiantes, tienen que ver con la interpretación que hacen de los planes y programas; la diversidad de estudiantes que atienden; las condiciones y requerimientos de la práctica.

En estos contextos, los docentes valoran que las planeaciones solo se consideran como una concepción de las sesiones, donde se describe lo que se les pide, desde el modelo curricular, lo cual suele situarse en el plano ideal que se espera imparta el docente, aun cuando las distintas demandas de evaluaciones externas, programas, festejos y otros factores alteran el tiempo destinado a la enseñanza, porque lo cual resulta necesario jerarquizar y tomar prioridades en los temas, se concuerda que hay aprendizajes que son más relevantes que otros, debiéndose articular con la evaluación.

Finalmente se considera que adentrarse a la diversidad cultural y contextual de la práctica, permite generar ayudas a los docentes para el diseño, implementación y evaluación de los proyectos didácticos, en los que realmente se pueda promover el aprendizaje en colaboración.

REFERENCIAS

- Arias, M. (2000). La triangulación metodológica: Sus principios, alcances y limitaciones. Recuperado de <http://tone.udea.edu.co/revista/mar2000/Triangulacion.html>
- Bernal, C. (2010). Metodología de la Investigación. Bogotá: Pearson Educación.
- Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. (2007). La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela. Cuadernos de la Reforma. México: SEP
- Cenich, G. & Santos, G. (2005). Propuesta de aprendizaje basado en proyecto y trabajo colaborativo: experiencia de un curso en línea. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 7(2). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412005000200004&script=sci_arttext
- Collazos, C. & Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar al aprendizaje colaborativo en el aula. Sistema de Información Científica Redalyc: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe. Investigación pedagógica: Educación y Educadores. 9(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490204>
- González, J. (2014). Una mirada del trabajo colaborativo en la escuela primaria desde las representaciones sociales. Sistema de Información Científica Redalyc: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe 10(5). 116-117
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. Revista Iberoamericana de Educación: Colombia.
- Frade, L. (2009). Desarrollo de competencias en el aula. Desarrollo de Competencias en la Educación: Desde Preescolar Hasta Bachillerato. México, D. F.: Inteligencia educativa.
- Reygadas, L. & Silva, D. (2013). Tecnología y trabajo colaborativo en la sociedad del conocimiento. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 23(45). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172013000100009
- SEP (2010) Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programas Escuelas de Calidad: Alianza para la calidad de la educación (pp. 81-132). México: Autor.
- SEP (2011). Guía para el Maestro. Programa de Estudios 2011: Educación Básica Primaria. México: Autor.
- SEP (2011). Principios Pedagógicos. Plan de Estudios 2011: Educación Básica (pp. 25-37). México: Autor.

LOS SIGNIFICADOS DE LOS DOCENTES SOBRE LA PROPUESTA DE CAMBIO DE ENFOQUE EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: UN CASO EN PRIMARIAS DE COLIMA, COL.

Héctor David Ruiz Cueva

hectordavidruiz96@gmail.com

Maritza Soto Barajas

juditharaceligm@hotmail.com

Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima (ISENCO)

RESUMEN

Los docentes de educación primaria fundamentan su práctica en los planes y programas vigentes. Particularmente en la enseñanza de la Historia, la implementación de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB, 2009), implicó para los docentes, enfrentarse a un nuevo enfoque y en consecuencia a otro perfil docente. Asumir un cambio en el continuo de la vida, desde la sociología fenomenológica, supone un proceso de construcción de nuevos sentidos que sedimentar a partir de un acervo de conocimiento, siempre y cuando, el docente lo considere una situación problemática de relevancia pragmática (Schütz, 1993), mientras que para la psicología cultural, tanto la biografía como las prácticas, están sujetas, en este caso, a una cultura académica en la que el docente participa y al mismo tiempo le es dada (Esteban-Guitart 2008). Para comprender los significados, se realizaron entrevistas a

profundidad a cuatro docentes experimentados. Desde un enfoque fenomenológico se realizó un análisis por categorías, a través de las cuales describe que los docentes atribuyen sus conocimientos previos al enfoque anterior a su formación inicial, valoran el cambio como una imposición que implicó la modificación de su práctica docente, erradicando incluso aquellas prácticas que a lo largo de su experiencia profesional eran consideradas por ellos como efectivas para el aprendizaje, todo esto para dar paso a las propuestas didácticas del enfoque de los nuevos programas y planes de estudio. Se concluyen que un proceso de capacitación bien pensado y ejecutado hubiera contribuido a afrontar satisfactoriamente las implicaciones de la RIEB.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de la historia, cambio de enfoque, significados, docentes experimentados.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El docente en la enseñanza de la Historia en el contexto del cambio educativo.

Si bien los planes y programas de 1993, ya tomaban distancia de esa antiquísima tradición en la enseñanza de la Historia en México, que se reducía a la memorización de nombres, fechas, lugares y demás datos, que por sí mismos carecen de significado para su aprendizaje, y más importante aún, para encontrar sentido y explicaciones a lo que hoy somos como individuos, comunidad, nación y mundo, tal como lo advierten Lima & Reynoso (2014):

En el caso de la educación primaria se explicitaban los propósitos, la organización de los temas de estudio de manera progresiva, partiendo de lo que para el niño es más cercano y concreto hacia lo más lejano y general; la importancia de desarrollar nociones de ordenamiento, (...) diversificar los objetos de conocimiento de la Historia. (...) Asimismo, se propusieron aspectos relativos al qué, para qué, a quién y cómo realizar su enseñanza para lograr el aprendizaje (p. 4).

Esta propuesta de cambio curricular que se promovió a través de la Reforma Integral para la Educación Básica (2009) supone una modificación en la filosofía pedagógica. La meta ha sido pasar de lo aprendido en el enfoque anterior, de una práctica en donde se privilegiaba el aprendizaje memorístico a la reflexión de los acontecimientos históricos. El contraste es evidente, sin embargo, el factor inmediatez de la implementación de la reforma curricular, posiciona al cambio, no en la novedad, porque en sí mismo, lo que se plantea como nuevo es relevante entre los historiadores; y no así para los docentes, quienes no se encuentran familiarizados con este enfoque (SEP, 2011, p. 52). En este sentido se piensa que la asimilación de un enfoque didáctico implica un proceso gradual, en el que el docente requiere reconocer las acciones docentes que lo puedan llevar a que el estudiante vaya construyendo de a poco, un pensamiento histórico. Pensar históricamente implica que los alumnos “tomen conciencia del tiempo, de la importancia de la participación de varios actores sociales, y del espacio en que se producen los hechos y procesos históricos” (SEP, 2011, p. 144).

Por consiguiente, el docente se ve en la necesidad de recurrir a diversos recursos didácticos para el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el caso de la Historia, en el nuevo enfoque, los programas de estudios proponen recursos didácticos como: las líneas del tiempo, objetos, imágenes, fuentes escritas, fuentes orales, mapas, gráficas, estadísticas, esquemas museos, monumentos, sitios históricos y tecnologías de la información y comunicación (SEP, 2011, pp. 148-150). La importancia que el rol del docente cumple dentro del proceso educativo, radica en la forma en que se delimita el perfil, en este caso:

“La enseñanza de la Historia demanda del docente el conocimiento del enfoque didáctico, de los propósitos y los aprendizajes esperados, así como el dominio y manejo didáctico de los contenidos”. (SEP, 2011, p. 146).

El docente al enfrentarse a un nuevo enfoque, hace una lectura de los planes y programas de estudio, desde su dominio previo para saber qué es lo que se espera de él;

emprende un proceso de aprendizaje, en el que naturalmente entra en juego el contexto de la práctica educativa.

De este modo, se identifica que, en la enseñanza de la Historia, en este contexto de cambio, están involucrados tres: las características de las nuevas generaciones de estudiantes, las demandas de un nuevo enfoque de enseñanza y el dominio previo del docente sobre los procesos didácticos. En el contexto de la implementación de la RIEB, se formula la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los significados del cambio de enfoque didáctico de la enseñanza de la Historia de docentes experimentados?

MARCO TEÓRICO

Los significados de los docentes desde perspectivas fenomenológicas y culturales.

Se asume en primera instancia, que la propuesta de cambio educativo como circunstancia que le es dada al docente en el contexto de su práctica, es una constante. Con la llegada de la RIEB, el docente requirió afrontar una nueva propuesta curricular, lo que, entre otras cosas, suponía, la apropiación de nuevos enfoques para la enseñanza. Lo anterior, se asume como un proceso de construcción de significados, que se fundamenta desde la perspectiva de la sociología fenomenológica. Dicha teoría estudia la forma en que el mundo social cobra sentido para los actores y científicos sociales (Packer, 2013). Pone énfasis en la interpretación de los significados del mundo y las acciones e interacciones de los sujetos sociales (Rizo, 2009, p. 26).

A través de esta mirada es posible ver al docente como una persona de carne y hueso, con un acervo de conocimiento articulado en su propia biografía y que amplía su dominio explicitando las situaciones problemáticas que son de su interés en el mundo de la vida (Schütz, 1993). La comprensión de las experiencias docentes situadas en contextos determinados es el objeto de este estudio, considerando que es donde se aprehenden la realidad desde la posición que ocupan en el mundo, y desde esta misma situación se configura un repositorio de conocimiento disponible, es decir, construyen significados desde sí mismos, en la relación con los Otros, en un sentido intersubjetivo (Schütz y Luckmann, 2003).

Rizo (2005) argumenta que el objetivo general es describir el papel que juega el hombre en el mundo o en el contexto inmediato en el que se desarrolla como profesional, trata de un proceso de construcción y reconstrucción de significados, inacabados, continuos, que se modifican en función de aquellos acontecimientos con los que se logran enriquecer los esquemas de representación de la realidad (Schütz, 1993). En el caso de los docentes, dan vida a nuevos saberes y significados desde la relevancia pragmática de comprender las raíces e implicaciones de lo que se está asumiendo, en este caso, de un nuevo enfoque de

enseñanza que al docente se le presenta como una situación problemática, debido a que, no se encuentra en su dominio previo, en un horizonte de familiaridad.

Cuando se habla de situaciones, se hace referencia a los acontecimientos que se viven. Lo que vivió el docente al asumir un nuevo enfoque en la enseñanza de la Historia obedece a una cultura académica, propia del sistema educativo público. Desde la psicología cultural, se considera a la cultura como un factor esencial y determinante de las conductas de los individuos.

Esteban Guitart (2008, p. 67) dice "(...) se trata precisamente de formas de vida, prácticas familiares, sistemas económicos, mensajes televisivos, rituales culturalmente coloreados, sentidos y significados compartidos por una determinada pareja o grupo nacional, que constituyen el origen, el sustrato, la raíz del fenómeno psicológico".

Por consiguiente, se ubican los significados de los docentes, desde sus concepciones sobre la docencia, las situaciones educativas que vive y la cultura académica en la que participa, asumiendo que "son responsables de la creación de realidades al interpretar, valorar, discutir aquello que les sucede y les rodea" (Esteban Guitart, 2008, p. 10).

METODOLOGÍA

Desde un paradigma cualitativo (Álvarez-Gayou, 2009), se trabajó con un enfoque fenomenológico, pues el interés del estudio fue en las experiencias de los docentes y los significados que construyeron. Se seleccionó el caso de cuatro docentes cuya formación inicial fue Normalista, y tienen la categoría de "docentes experimentados" (Guber, 2005). Se utilizó la entrevista a profundidad para establecer una conversación, en la que pudieran expresar sus experiencias (Rodríguez, Gil & García, 1999). Se analizaron los datos por categorías con apoyo del Atlas. Ti.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

El papel del acervo de conocimiento en la situación de cambio de enfoque.

Tal como lo sostiene la fenomenología, cada individuo va integrando a lo largo de su vida un conjunto de saberes y experiencias denominados como acervo de conocimiento. En el caso de los profesores, se va estructurando a partir de momentos y procesos decisivos, en este caso se consideró a la formación inicial en la Escuela Normal, como escenario en donde el docente construyeron significados sobre la docencia, en los aspectos generales de la práctica, dominio conceptual y teórico, y métodos de enseñanza. Lo cual refieren como desarticulado de un enfoque de enseñanza de la historia.

Torres (2009) afirma que los planes de estudio magisteriales sufren de una limitada duración para la cantidad de conocimientos que un aspirante a formador requiere poseer. De modo que los docentes ante un cambio de enfoque, aluden a sus referentes para interpretar los nuevos depósitos de sentido:

Aprendí a planear, porque ahí me enseñaron; la didáctica también, historia de la educación, porque nos mostraron lo que es el trayecto que la educación tuvo desde ese tiempo, filosofía de la educación. Aprendí a elaborar material didáctico, también y el desarrollo humano que forma parte importante de nuestra preparación también lo aprendí en la escuela y actividades como danza, tecnologías y eso fue lo que aprendí (D2).

También refieren que aprendieron que el papel de los docentes estaba centrado en convertirse en líderes de la comunidad educativa, en transformar la realidad del lugar donde se desempeñaban. Por tanto, se comprende que los maestros formados bajo este plan de estudios influyeran en dimensiones que iban más allá de la docencia, como la participación en la mejora de la comunidad de su centro escolar, tal como lo refiere el siguiente discurso:

Casi todos iban enfocados a cómo nosotros íbamos a enfrentarnos a una realidad pero no en una ciudad, (...) a que íbamos a ir a una zona rural y (...) que no íbamos a ser nada más maestros frente al grupo, sino que íbamos a ser así como en lo académico pero más enfocados en lo artístico, conocer un poquito sobre sembrar, sobre el tema de la familia, de que no nomás llega como uno aquí que llega uno a la escuela, conoce al medio y en cambio allá vivía uno en el medio y nos conocían y eso era lo que más nos metieron (D3).

En cuanto a la asignatura de Historia, la situación no era muy diferente. Las asignaturas que se impartían de esta disciplina dentro de plan de estudios de ese momento eran mínimas. Los espacios curriculares estaban más bien focalizados a la enseñanza de la lectoescritura y las matemáticas. Al respecto, los profesores manifiestan no haber recibido una formación en cuanto a alguna metodología referente a la enseñanza de la Historia:

No que yo recuerde. Nos enseñaron los distintos métodos para la adquisición de lectoescritura, psicología principalmente infantil, educación física, artísticas, música, porque había muchas escuelas sin maestro de clase especial entonces el maestro tenía que cubrir educación física y artística y en este caso si sabías algo de manualidades pues les ponías algo, o sí sabías algo de música, de danza pues podías aprovechar y entretener un poco a los alumnos (D1).

Y en los momentos en los que se trataba del dominio de los enfoques de la enseñanza, refieren que se enfocaban en las nociones teóricas, más que en las prácticas:

No, teníamos historia de la educación en México, pero no cómo enseñar historia. En ese momento se estaba implementando lo del método global en primer año de primaria, y era lo que más o menos veíamos, te digo más o menos, porque la maestra que nos

daba esa materia no conocía mucho, así que era leer y leer copiar, hacer síntesis, exponer, pero nunca una clase práctica sobre el método global (D4).

Refieren que, los conocimientos que dominaban eran con relación a la historia de la educación, lo cual estaba desvinculado con el aprendizaje de un enfoque de la enseñanza de la historia “no, solamente se llevaba historia de la educación en la cual se investigaban solo los temas y después nosotros los exponíamos. (D2). Que los saberes que construyeron sobre la docencia, tenían que ver con la manera en que recibían las clases, y el contenido se reducía al aprendizaje de algunas técnicas en la enseñanza de la historia: “teníamos filosofía y así, nos daban historia, pero trabajábamos historia, exponíamos, nos repartía los temas y los exponíamos” y nos empezaba a enseñar técnicas de cómo manejar la historia (D3).

El cambio de enfoque de la enseñanza como organización de la práctica

Con el transcurso de su trayectoria docente, los profesores fueron adoptando actividades que se consolidaron dentro de su práctica docente, que realizaron con relación a la comprensión de un nuevo enfoque, refieren que para ellos tuvieron sentido en la organización de la práctica y a la manera caracterizar a sus estudiantes:

Aprendí a organizar mi trabajo, a comprender un poquito más a los alumnos, a comprenderlos, a ponerme en sus zapatos y aprendí a planear mis actividades de acuerdo a las características de mi grupo, nos lo llegaron a comentar en teoría, pero ya a la hora de trabajar te das cuenta de que es difícil, tienes que tomar mucho en cuenta eso para planear (D1).

Como parte de este sentido de la sistematización de la práctica, identifican que un aspecto medular era la planeación, la cual, de acuerdo a las condiciones de la práctica, en el contexto de la RIEB, cobró relevancia:

En el aspecto de la planeación se podría decir que algunos detalles porque ya estábamos dentro de lo que era la práctica docente, también hubo cosas buenas como la preparación del material didáctico (D2).

Algo que permanecía era la noción de la disciplina asociada a las estrategias: “el control de grupo que era importante porque tenemos que buscar estrategias que nos permitan trabajar con los niños” (D2). En cuanto al proceso de enseñanza valoran que dentro de la organización y el modo de ubicar al niño en su contexto de aprendizaje, improvisaban para ajustarse a las realidades del grupo: “vas desarrollando esa capacidad de improvisar sobre la marcha, y creo que eso fue lo más enriquecedor de la práctica porque a veces lo que tú piensas que va a salirte bien, los mismo niños te lo cambian por el entorno, por la situación en la que estás y pues tiene que modificar y replantearte lo que tienes que hacer, y te va sirviendo. (D4).

El cambio de enfoque como diversificación de estrategias didácticas y reducción de contenidos.

Dentro de las estrategias de enseñanza de las que los docentes echaban mano antes de la propuesta de cambio, destacan el cuestionario y los resúmenes como actividades de aprendizaje típicas para que los estudiantes aprendieran en la asignatura de Historia. Con la llegada del enfoque constructivista, éstas se consideraron como incompatibles, puesto que, a la letra del programa, el papel del estudiante ganaba protagonismo y podía demostrar que verdaderamente había adquiridos los conocimientos programados, a través de otras estrategias. Esto implicaba que los profesores asumieran que el aprendizaje declarativo ya no se iba a privilegiar en la práctica, en cambio, se debía promover la reflexión, investigación y discusión de los acontecimientos históricos. Al respecto los docentes refieren que identificaron otras actividades que, desde su experiencia, podrían propiciar que se cumpliera lo que les pedía en el enfoque:

Ahora se proponían las actividades, los recursos didácticos, pues, que tenías que utilizar como la línea del tiempo, los cuadros de doble entrada, el libro de texto trataba actividades que son muy atractivas para los niños y que los invitan a la reflexión sobre la vida cotidiana. También, estos nuevos libros traen mapas históricos y traen panoramas del periodo que tú vas a trabajar a lo largo del bimestre, entonces esto ayuda a que el niño entienda la historia, pues, de una manera más fácil, porque las actividades son muy atractivas para ellos y eso que... A mí me gustan mucho los mapas mentales, pero para poder trabajarlos tienes que hacer un trabajo con los niños de lectura, de comprensión, de analogías, que el niño relacione, pero que un niño te haga un mapa mental, te indica a ti que el niño comprende lo que está haciendo. (D2).

Argumentan que en el escenario práctico ha sido de utilidad la implementación de diversidad de estrategias que articularon con otras asignaturas, en este sentido, dicen que también privilegiaron la exposición de conocimientos:

Usé la línea del tiempo, usé videos, sacaba muchos ejercicios, usaba mucho los mapas, señalábamos los planisferios, trabajé la historieta que también se vinculaba con español, los niños hacían crucigramas, hicimos obras de teatro, aquí en la escuela se hacía una feria en la que los niños exponían a los demás sus conocimientos, pero era una vez al año. (D3).

Tanto las estrategias como los recursos fueron clave para comprender el enfoque, de esta manera es que describen que su experiencia en el cambio la interpretan desde este horizonte, en la integración de otros recursos didácticos y la valoración de su impacto en el aprendizaje:

Se plantean ubicar en el espacio y en el tiempo la parte de la historia que estás viendo, haces mapas históricos. Además, teníamos el apoyo de la “enciclomedia”, que tenía mucho material para historia, videos, biografías de personajes, muchas cosas que te apoyaban en clase. Hasta se cambió la forma de trabajar con el libro, como te decía, antes se trabajaba con el puro resumen y cuestionario. (D4).

Un aspecto que los docentes refieren que está sujeto a las actividades de aprendizaje que se proponen, son los contenidos. Desde el dominio del enfoque anterior, los docentes pudieron percibir una modificación en cuanto a la carga curricular para la asignatura de Historia. Determinaron que se redujeron los contenidos, y cambió la profundidad con la que éstos eran tratados en los libros de texto. Lo cual piensan que no fue precisamente benéfico para los docentes, ya que los estudiantes no podían recurrir al libro de texto como única fuente de información, de tal suerte, que se veían obligados a buscar alternativas tanto de ejercicios de retroalimentación como de fuentes de consulta. Si bien estas prácticas resultaban ajenas al maestro, a fin de cuentas, se obedecía a los designios de la RIEB, así lo refieren a continuación:

Se redujeron mucho las festividades, yo no entendía porque si era septiembre y en septiembre tenemos una fecha importantísima como lo es lo de los niños héroes y lo es la independencia, porque no aparecen las dos fechas en el libro, lo quitaron, y entonces en un año aparecía los niños héroes y en el otro grado aparecía la independencia. Pero pues las fechas existen, ahí están. Muy escueta la explicación, muy poco tiempo para hacerlo, muy poca información para presentarle al niño, ninguna actividad en la que pudieran ellos hacer un crucigrama o una sopa de letras, o sea, un tema un poco más amplio. Eran temas sumamente resumidos y con poca importancia. (D1).

De igual forma ocurrió con la carga de temas por bloque y grado escolar. Dicen que identificaron un reacomodo en la secuencia de contenidos, y que esto impactó en que hubiera una continuidad en cuanto al estudio de la Historia de México, en cuarto y quinto grado, y el de la Historia universal, en sexto grado. Antes de la RIEB, la Historia de México se truncaba ya que en cuarto grado se empezaba a estudiar y en quinto grado era interrumpida por la Historia universal, para posteriormente ser retomada en el último año de la educación primaria:

Quitaron temas y cambiaron otros porque a los años que he dado yo clases recuerdo que quinto año era el que tenía todas las culturas en ese año, tenía Grecia, tenía Roma, etcétera, y parece que ahorita ya es menos. Recuerdo que uno estudiaba ya muchísimo ahí con quinto y sexto. (D3).

En cuanto a la organización de los contenidos. Porque antes se cortaba, en tercero veías historia de la entidad, en cuarto historia de México una parte, en quinto historia universal, y en sexto tomabas Historia de México. Con la reforma se cambiaron, se fue historia de México, desde la colonia hasta el México actual e historia universal se pasó a sexto grado, entonces ya hubo secuencia entre lo que los alumnos iban aprendiendo. (D4).

El cambio de enfoque como necesidad de actualización docente y acompañamiento profesional

Ante la insuficiencia de referentes previos para comprender el nuevo enfoque de la enseñanza de la historia, esta propuesta curricular se tornó en una situación problemática para el docente, de la que surgió la necesidad de actualizarse en la docencia y sobretodo, recibir un acompañamiento profesional. Los docentes dicen que el mecanismo típico con el que se actualiza al docente, en el orden institucional, es a través de las jornadas de capacitación. Aunque las nuevas orientaciones curriculares requerían que los maestros hicieran modificaciones en todos los aspectos de su práctica como: la planeación, implementación y evaluación, describen que el tipo de ayudas que recibieron no correspondía a lo que requerían, y como resultado en el proceso de la práctica afrontaron diversos obstáculos.

En cuanto a la planeación, los aprendizajes esperados, competencias y demás propósitos, detectaron que no coincidían con los contenidos que se incluían en los libros de textos, y no contaban con asesoría profesional para explicitar esta situación. Así mismo, dicen que, al principio, los libros eran pasajeros ya que duraban un ciclo escolar y al siguiente el docente recibía uno diferente, truncando así todo proceso de continuidad.

Argumenta que la autoridad educativa no expidió un formato mínimo con los campos que se debían incluir para cada asignatura, dejando así al docente inmerso en un proceso de discernimiento en el cual tenía que decantarse por los rubros de los programas de la asignatura que debía incluir en su formato de planeación. Al respecto comentan:

Todo se fue dando al vapor, conforme ibas entendiéndole tú lo ibas acomodando. No había un formato para planear. Unos decían una cosa, otros decían otra. Lo hacíamos como podíamos ¡"Cambiadera" de libros! Duraron como cinco años mandando libros diferentes. Cambiaron conceptos, metodología, la planeación completamente distinta, los libros poco entendibles y poco atractivos, muy pesados. Poca información, ahora uno tenía que investigar, buscar y proporcionar más información, hacer material, llevar más sopas de letras, crucigramas, implementar al término del bimestre, un "memorama" o un maratón. (D1).

Los docentes asumían al proceso de enseñanza aprendizaje de una manera distinta, donde el centro de atención era la enseñanza y no así el proceso de aprendizaje de los niños. Desde ese dominio de la práctica, era claro que el docente requería apoyo profesional para

facilitar su proceso, al menos en el marco de lo que en ese momento se esperaba de su desempeño profesional:

Me costó mucho trabajo asimilar que el niño tenía que buscar información o que él tenía que buscar y traer y trabajar en equipo, de hecho, no sé trabajar en equipo, me cuesta mucho trabajo hacer que trabajen porque no estoy formada para que el niño trabaje en equipo, y eso era la reforma, que entre los niños y que entre pares y me cuesta, sí lo hago, pero no lo hago todo el año, no logro hacer eso. (D3).

RESULTADOS

Este caso, tiene como resultado el análisis de las experiencias de los docentes, en el contexto de la implementación de la RIEB, en particular el cambio de enfoque de la enseñanza de la Historia, que refleja las realidades que enfrenta y una de las posiciones en la que se encuentra al momento de asumir una propuesta de cambio, como lo es, su dominio previo. También pone de manifiesto que no solo le son dadas, como una imposición, una serie de orientaciones curriculares, que debe interpretar para atender los requerimientos de la práctica, sino que, enfrenta desafíos con ayudas que interpretó como desvinculadas a sus necesidades profesionales.

Se considera importante que las reformas curriculares incluyan desde su diseño, las concepciones de los profesores, es decir, que consideren las características de su escenario de intervención, su dominio previo sobre la práctica y la trayectoria docente. Todos los profesores se encuentran en etapas diferentes de su desarrollo profesional. En suma, se requiere de un tipo de capacitación que esté pensada en la complejidad de la práctica y de los resultados esperados, que les permita apropiarse de los nuevos métodos y conjugarlos con su bagaje de estrategias de enseñanza. En la medida que esto suceda, el proceso de implementación de las propuestas de cambio transitará por un camino asfaltado, en el que dará por entendido que autoridad educativa y maestros no son entes distantes entre sí, sino aliados que para en el cumplimiento de un mismo fin: el aprendizaje de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Como históricamente ha quedado constancia, los docentes de educación primaria han ejercido su labor bajo los designios de la política educativa, la cual se ha configurado en arenas que le son ajenas a las realidades que enfrenta en los escenarios de práctica educativa. Recuperar la voz de los actores que agencia un currículo, es una de las tantas tareas que sigue pendiente en los planteamientos curriculares. Los docentes, son profesionales que desean ser escuchados y tomados en cuenta en las decisiones que tienen que ver con su desarrollo profesional.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Editorial Paidós Mexicana.
- Cubero Pérez, M., & Santamaría Santiago, A. (2005). Psicología cultural: una aproximación conceptual e histórica al encuentro entre mente y cultura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 15-31.
- Esteban Guitart, M. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. En *Fundamentos en humanidades*, vol. 2, pp. 7-23.
- Esteban Guitart, M. (2011). Una interpretación de la psicología cultural: aplicaciones prácticas y principios teóricos. En *Suma, psicológica*, vol. 18, pp. 65-88.
- Guber, S. (2005). *El salvaje metropolitano: reconstrucción de conocimiento social en el campo del trabajo*. Argentina: Paidós.
- Lima, L. & Reynoso, R. (2014). *La enseñanza y el aprendizaje de la Historia en México. Datos de su trayectoria en la educación secundaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional
- Packer, M. (2013). Dualismo y constitución: la construcción social de la realidad. En *La ciencia de la investigación cualitativa*. Colombia: Ediciones Uniandes.
- Rizo, M. (2009). Sociología fenomenológica y comunicología: Sociología Fenomenológica y sus aportes a la comunicación interpersonal y mediática. En *Revista Fronteiras*, vol. 11, pp. 25-32.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- Schütz, A., y Luckmann, T. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México: Autor.
- Vendrell, I. (2011). La Sociología Fenomenológica: raíces olvidadas. En *El pensamiento Sociológico: del siglo XIX al siglo XXI* (pp. 121-136). Venezuela: Ediciones Astro Data.

LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN ALUMNOS DE LEE PLAN 2004

Nora Imelda González Salazar
noraigs3@hotmail.com

Ma. Antonia Hernández Yépez
mahy111@hotmail.com

Ma. De Lourdes Leal González
lululeal@hotmail.com

Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

RESUMEN

Se presenta un reporte parcial de investigación cuyo objetivo es describir cuáles son las principales dificultades que manifiestan tener los alumnos al escribir sus textos académicos. Se trata de una investigación de corte descriptivo e interpretativo que se desarrolló mediante la observación y la encuesta (la aplicación de un cuestionario), además de la revisión de textos académicos

producidos por los alumnos que participan en el estudio. Se pretende interpretar la problemática, caracterizar las dificultades de los alumnos al escribir textos e identificar algunas líneas de acción para atenderlas.

PALABRAS CLAVE: competencia escritora, dificultades de escritura, producción de textos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente la Licenciatura en Educación especial se dirige bajo el Plan de Estudios 2004, el cual pretende que el alumno obtenga un conjunto de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que le permitan ejercer la profesión docente con calidad y con un alto nivel de compromiso. Los rasgos deseables del perfil de egreso del nuevo maestro con base en dicho plan de estudios se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas; conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica; competencias didácticas; identidad profesional y ética; y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela. (SEP, 2004).

Aquí se hará referencia al campo formativo habilidades intelectuales específicas, por ser el que está directamente relacionado con el desarrollo y aplicación de la competencia escritora como un elemento base en la formación del futuro docente especialista; de ahí se

recuperan algunas de las habilidades y conocimientos que se pretenden desarrollar y que explicitan con claridad lo que deberá lograr el alumno al cursar sus estudios y a continuación se presentan:

- “a) Posee capacidad de comprensión del material escrito, tiene el hábito de la lectura, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con su práctica profesional.
- b) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma oral y escrita; en especial, ha desarrollado las habilidades para describir, narrar, explicar, argumentar y escuchar; adaptándose al desarrollo, diversidad cultural y de capacidades de los alumnos, así como a las características de las familias.
- c) Plantea, analiza y resuelve problemas y desafíos intelectuales en su práctica profesional para generar respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias”. (SEP, 2004).

En la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas se han detectado algunas problemáticas en la formación de los alumnos en la Licenciatura en Educación Especial con respecto a los resultados de sus egresados en los dos últimos años, ya que su desempeño al presentar el examen de ingreso al Servicio Profesional Docente ha tenido resultados poco favorables, siendo estos: 2012-2016, se obtuvo un 60% y 2013-2017 un 62% de alumnos idóneos, dicha evidencia aunada a otras que los formadores manifiestan en la academia ha llevado a delimitar cuáles son de las principales problemáticas que se implican en los bajos resultados de los alumnos, cabe mencionar que no todos los problemas detectados se relacionan con la formación de los alumnos, también hay otros factores de tipo curriculares, contextuales, políticos y laborales que han ido implicándose en este análisis, sin embargo en lo que respecta al desempeño del alumnado es notorio el hecho de que los alumnos muestran dificultades en sus habilidades tanto para leer como para escribir, de tal manera que al llegar al final de su carrera y tener que elaborar su informe recepcional es todo un reto para ellos y sus asesores debido a la poca competencia que manifiestan al plasmar sus ideas en escritos coherentes que den cuenta de su práctica docente.

De acuerdo a lo antes expuesto y con base en análisis de las producciones escritas por los alumnos del sexto semestre de la Licenciatura de Educación Especial; se han detectado algunas dificultades en la redacción de textos, esto mediante la observación sistemática y la revisión de sus informes de práctica donde manifiestan un dominio de las estrategias de escritura medianamente efectivo ya que sus producciones proyectan una falta de manejo de ciertas reglas lingüísticas como la de cohesión dentro del desarrollo del texto, además de que en algunos casos utilizan estrategias como copiar e insertar información escrita de fuentes ya elaboradas de lo que resulta que el escrito pierda la coherencia en lo que pretenden comunicar no permitiendo al lector hacer Inferencias.

Es importante especificar que el estudiante se encuentra inmerso en un proceso de culturización permanente desde que inicia su educación en el nivel básico, y se espera que al llegar a la educación Normal sea capaz de dominar las estrategias de la escritura, las cuales irá perfeccionando durante el desarrollo de su formación inicial y que deberá continuar fortaleciendo ya como docente dadas las exigencias que se le presentan al profesorado ante las tendencias cambiantes motivadas por el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la aplicación de modelos educativos innovadores, de ahí la relevancia del tema y del impacto que tiene la práctica efectiva de la escritura como herramienta de aprendizaje y de enseñanza.

A continuación, se exponen tres ejemplos comunes en la redacción de textos académicos elaborados por los alumnos en sus diferentes cursos:

Ejemplo 1:

“Los contextos escolares, nos ayudan para centrarnos en los aspectos más relevantes que hacen referencia a la situación y ubicación de los centros, y las diversas características con las que contamos, un ejemplo de ello sería que si en el centro no contamos con proyectores en aulas no podríamos utilizar Power Point para dar la clase, eso lo podemos saber si nos fijamos en las características dentro de su contexto escolar. (A1).

Análisis del escrito

Como se puede apreciar el alumno A1, manifiesta una redacción pobre sin argumentos que amplíen la finalidad del texto, no logra trascender hacia la identificación de elementos sustanciales de la práctica docente que estén ligados al tipo de contexto donde se desarrolla la práctica”.

Ejemplo 2:

La escuela donde se lleva a cabo la práctica docente se localizan diferentes viviendas pertenecientes a la zona centro, colinda con la escuela Juana de Asbaje, con una población de alumnos tipo medio, atiende al nivel básico (primaria) cumpliendo con el turno completo de 8:00am a 4:00pm

La escuela está rodeada por una barda con rejas, cuenta con señalamientos visibles a la entrada del centro, la institución está conformada por la Dirección, cocina, comedor, biblioteca, aula de medios, aulas de trabajo de primero a sexto grado, con grupos “A y B”, el aula de USAER, baños, la escuela cuenta con un espacio amplio para que los alumnos se desplacen sin peligro, se ubica una cancha, donde los alumnos realizan actividad física impartida por la maestra responsable, ahí mismo disfrutan del receso de lunes a viernes y foro en el cual se realizan eventos culturales impartidos por la escuela. (A 2).

Análisis del escrito

En esta producción se resalta que el alumno tiene dificultades con el orden lógico en la estructura de sus párrafos, en la composición sintáctica ya que las ideas no están ordenadas de manera comprensible, por tanto, no hay coherencia en el escrito por lo que el lector presenta dificultad para la comprensión del texto.

Ejemplo 3:

“Contando con organismos de seguridad pública, y protección civil como policía estatal, federal, bomberos, cruz roja y distintos grupos del ejército nacional.

En cuanto a la educación cuenta con escuelas para niños desde cuarenta y cinco días de nacido, posteriormente continúan con la escolaridad en preescolar de los tres a los cinco años y en seguida pasan a educación primaria de los cinco a los doce años de edad continúan con la educación secundaria de los doce a los quince años de edad, de este nivel pasan al nivel medio superior con la edad de quince a dieciocho años de edad aproximadamente después prosiguen con su, educación superior, además de maestrías especializaciones y doctorados”. (A 3).

Análisis del escrito

En este escrito se observa una estructura limitada acerca de la temática que aborda, no hay cohesión gramatical y carece de precisión ortográfica, este tipo de producción escrita podría ser por la práctica común que se tiene de “cortar y pegar” información sin relacionarla y adecuarla a los fines del texto.

La escritura académica, es un área de oportunidad que debe mejorarse para lograr que los alumnos alcancen lo estipulado en el Plan de estudios 2004, pues se entiende que debido a la naturaleza de su formación, estas habilidades y conocimientos están muy relacionadas con su práctica docente y con los procesos del dominio de las estrategias de la escritura y como se puede apreciar estos alumnos presentan evidentes dificultades que quizá en este momento de su formación ya no deberían de manifestarse, pero que deberán superarse ante los retos que implican el último año de su formación.

Por tanto, se resalta en este análisis que en las producciones escritas de los alumnos no se ponen en práctica las habilidades meta cognitivas que demuestren sus estrategias de escritura, pues éstas les permitirían evitar las diferentes fallas que presentan en sus textos; se puede apreciar que no logran una reflexión y razonamiento lingüístico durante el ejercicio de su redacción lo que seguramente impactará en la reflexión que hacen de su propia práctica de manera escrita en la última fase de su trayecto formativo.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Qué dificultades manifiestan los alumnos de la LEE (Plan 2004) al escribir sus textos académicos?

¿Qué tipo de producciones escritas elaboran en su trayecto formativo?

OBJETIVO GENERAL

Describir las principales dificultades que enfrentan los alumnos al escribir sus textos académicos en su trayecto formativo.

Objetivos específicos

Analizar las dificultades que manifiestan los alumnos normalistas de la LEE al realizar escritos académicos.

Conocer el punto de vista de los alumnos acerca de sus dificultades al escribir textos académicos.

Identificar líneas de intervención didáctica para la mejora de las habilidades escritoras de los alumnos de la LEE 2004.

MARCO TEÓRICO

Algunas investigaciones del desempeño de los alumnos del nivel superior abordan con mucho interés lo que respecta a habilidades sobre lectura y escritura, y de manera reiterada se refiere acerca del interés por mejorar el bajo nivel de competencia en esos aspectos (De Castro, 2014; Laco, Natale y Ávila, 2012 y Salazar, et al., 2015) esto ha llevado a críticas a la calidad de la enseñanza desde el nivel básico al superior.

Para escribir se requiere de habilidades lingüísticas que intervengan en diferentes niveles del proceso de escritura y que se van adquiriendo a lo largo de la vida estudiantil. Sin embargo, escribir correctamente las palabras no garantiza que una persona sea capaz de escribir coherentemente un texto de mayor longitud y formalidad. Se requiere de ciertas habilidades y reglas lingüísticas para dar forma a un texto que maneje una cohesión sintáctica y semántica en cada apartado del escrito.

En la formación de docentes este punto de análisis toma gran significatividad ya que es requerido como parte esencial de su perfil de egreso y durante su escolaridad, pues en este trayecto es fundamental la construcción de escritos académicos que reflejen sus competencia escritora y el análisis reflexivo de sus experiencias de práctica docente en contrastación con la teoría que se les presenta; todo ello con el fin de acercarlo a la realidad

en la experiencia del trabajo en grupo, y a prepararlo para que a través de la escritura gestione su propio conocimiento.

En esta investigación, se parte de un enfoque psicolingüístico con el fin inmediato de indagar en las experiencias de formación en jóvenes para lograr un desarrollo competente del lenguaje escrito. Con base en Cassany (1994), se define la competencia escritora, como *el conjunto abstracto de reglas gramaticales que comparten los miembros de una comunidad lingüística*, este mismo autor retoma a Krashen quien agrega que la competencia, es *el conocimiento de la lengua que tienen los productores de un texto donde los autores hacen uso del conjunto de las estrategias comunicativas que utilizan para producir escritos*.

Para efectos de este trabajo se define la competencia escritora como la capacidad de un individuo de emplear, comprender y reflexionar a partir de textos escritos con fines de desarrollar conocimientos, comunicar, lograr metas, entre otras.

Cassany (1994), clasifica en dos tipos distintos de deficiencias que presentan los escritores, afectando respectivamente a cada uno de los componentes de los escritos: el código y la composición.

1. Ausencia total de adquisición del código escrito: refiere a desconocimiento o falta de dominio de la estructura lingüística como: la ortografía, problemas gramaticales, falta de cohesión total.
2. Procesos deficientes de composición del texto, como la ausencia de estrategias de la comunicación escrita, además de la presencia de ideas no terminadas, palabras con significado no compartido entre emisor – receptor, estructuración poco ordenada, repetición de ideas, hechos, eventos con frases y palabras diferentes.

Los estudios de la lingüística textual o del discurso nos plantean que cuando hablamos o escribimos, escuchamos o leemos, tenemos que dominar muchas habilidades como; discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes así como estructurar en orden cronológico y comprensible, además de escoger las palabras adecuadas que logren conectar frases entre sí dándole sentido a un escrito mediante la aplicación de ciertas reglas o características normativas que deben de manifestarse en el desarrollo de un texto.

Estas reglas son en primer término, la **adecuación** la cual se refiere a que cualquier lengua presenta variaciones como en una comunidad; además de hacer uso de los regionalismos que aún dentro de una misma lengua la conceptualización de la palabra es distinta de acuerdo a la región donde se ubica.

Cuando se quiere guardar la propiedad del texto logrando seleccionar la información de un escrito que sea capaz de comunicar lo que realmente se desea se aplica la regla de **la coherencia**, por lo que al leerlo reúne características de tener una adecuada introducción, desarrollo y conclusión, que le permitan precisar el mensaje que quiere expresar al lector.

Y una tercera es la **cohesión**, que es la propiedad que entrelaza las frases a lo largo de un texto asegurando una relación que permiten dar sentido y significado al escrito ya que, si no existe cohesión en un texto, sería una lista de inconexa de frases y la comunicación sería nula o se daría con mucha dificultad entre emisor – receptor. (Cassany, 1994).

Teresa Serafini (1994), explica que, para realizar un escrito primero se deberá tener un plan, y que éste se compone por tres fases, primero el acopio y la organización de las ideas recuperadas por la investigación y propias (preescritura), la segunda etapa será la redacción propiamente (escritura) y la tercera la revisión (postescritura). Con esto trata de sistematizar el proceso de escribir para darle al escritor la idea de cómo iniciar su texto y establecer un método de trabajo.

Actualmente se está desarrollando el concepto alfabetización académica que permite hacer referencia a las prácticas, experiencias y actividades que implican el uso del lenguaje oral y escrito de manera competente en el espacio de la comunidad académica y científica quienes se manifiestan con ciertas convenciones propias con respecto a su discurso. Carlino, (2010), la explica como el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad.

Carlino (2010), en su propuesta hace ver la necesidad de que los estudiantes de nivel superior han de demostrar las habilidades cognitivas propias de la profesión para la que se están formando, por tanto, han de orientarse con el fin de ser partícipes protagónicos de su aprendizaje mediante la aplicación de actividades de lectura, escritura y evaluación de las mismas. Para esto, explica que los docentes universitarios deberán diseñar estrategias que orienten al alumno a participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Es decir, presenta a la escritura como una técnica de enseñanza que ha de potenciar el saber disciplinario y la capacidad cognitiva del alumno, y expone como muchas de las ocasiones esto se separa como si la información estuviera por encima de la formación.

METODOLOGÍA

El trabajo aquí presentado es de corte descriptivo, con un enfoque cualitativo – interpretativo, donde interviene un grupo de la Licenciatura de educación especial que cursa el sexto semestre y que está compuesto por un total de 14 alumnos que constituyen la muestra por conveniencia con respecto a una población total de 59 alumnos que corresponden al total de la licenciatura; se pretende sea una primera fase de diagnóstico con alumnos, seguida por una segunda fase de indagación con docentes para cruzar la información obtenida de los alumnos y una tercera fase en la que se proceda a un trabajo de intervención que se planificará de manera posterior y que constituirá el producto del proyecto.

Los datos fueron recogidos mediante la aplicación de un cuestionario de preguntas abiertas, estos se codificaron de tal manera que se pudiera realizar un análisis mixto tanto estadístico como interpretativo. El análisis cualitativo se realizó con el fin de conocer las nociones de los alumnos respecto de sus habilidades y dificultades al realizar sus escritos académicos, así como su conocimiento de las normas básicas para presentar las producciones escritas. Los procedimientos para interpretar los datos cualitativos fueron conceptualizar y reducir los datos, elaborar categorías en términos de las dimensiones surgidas en el análisis, y establecer relaciones entre ellas.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Los resultados del cuestionario se han organizado en los tres ejes que a continuación se presentan:

Qué escriben los alumnos

En la Tabla 1 se presentan los resultados respecto a los tipos de texto que se producen por los alumnos del estudio y de manera posterior se presenta la interpretación de los resultados descriptivos que surgieron del cuestionario.

Tabla 1: Tipos de escritos

Categoría	Respuestas
TIPOS DE ESCRITOS QUE ELABORAN	A) Un 100% de los alumnos comenta que uno de los escritos que realizan con mayor frecuencia son los ensayos. B) Mencionan respuestas significativas como los informes con 20%, C) Proyectos 14 % D) Y otros escritos con 35 %

Elaboración propia, 2018

En la comunidad académica normalista y como parte de los programas de estudios, el ensayo es la modalidad de escrito que más se utiliza para que realicen los alumnos, de hecho, el documento recepcional de la licenciatura guarda esas características por tanto es importante analizar las instrucciones que se les dan a los alumnos para su elaboración y las estrategias de trabajo que se emplean al conducirlos. También se expresan otras modalidades que son empleadas como parte de las tareas de los jóvenes como son los informes, proyectos y otros.

Enseguida, la Tabla 2 presenta la concepción de los alumnos respecto de los fines con los que se produce un texto en el nivel superior.

Tabla 2: Concepción del alumno acerca de los fines de los escritos

Categoría	Respuestas
RECONOCEN LAS FINALIDADES AL ESCRIBIR	A) Desarrollar habilidades para redactar con coherencia y cohesión 64 % B) Retroalimentación 14 % C) Fines de investigación 7 % D) Fines didácticos 7 % E) Desarrollar hábitos 7%

Elaboración propia, 2018

De acuerdo a las teorías psicolingüísticas es importantísimo que el lector tenga preciso los fines de la escritura, la importancia de los mensajes que portan los escritos y el cómo estos pueden ser impactantes en su proceso formativo mediante la reflexión y el desarrollo significativo de procesos cognitivos, y en relación a estas respuestas resultó muy positivo encontrar que los alumnos valoran los fines de la elaboración de escritos no solo como productos tangibles para demostrar un aprendizaje, ya que la tendencia de respuesta con mayor porcentaje fue que ellos consideran que esta actividad les ayuda a mejorar sus habilidades, e incluso esa mayoría menciona algunas convenciones a las que se deben ajustar los escritos, como lo son redactar con coherencia y cohesión como parte de su estructura lógica. Otras respuestas con menor porcentaje se leen en la tabla 2 y se refieren a fines de retroalimentación, de investigación, fines didácticos y el desarrollo de hábitos.

Dificultades que enfrentan al escribir

En cuanto a las categorías de análisis referidas a las dificultades al escribir estas se manifiestan durante el proceso de escribir, específicamente al iniciar. La mayoría expresa que se les dificulta encontrar la manera correcta de iniciar con un 64%, y en segundo dar estructura al contenido del texto con 21% y finalmente se les dificulta elegir el tema de forma coherente con 14%. Esto, puede relacionarse con el hecho de no poseer un sistema metódico al escribir y que no se les da mucha orientación al elaborar los escritos.

Las dificultades durante el desarrollo se refieren de manera enfática a dar coherencia, cohesión y lograr las convenciones de un buena redacción con un 85%, es decir reconocen la importancia de las convenciones lingüísticas, gramaticales y todo las características normativas que requieren los textos, esto se demuestra inclusive con las respuestas de menor porcentaje que se refieren a las reglas ortográficas y al uso del lenguaje formal (15%), así se vuelve a reiterar que ellos tienen la noción de las reglas y normas del buen escribir, sólo les hace falta concientizar la tarea e ir elaborando sus propias estrategias mediante la orientación de procedimientos didácticos y la retroalimentación de los docentes.

En relación a las dificultades enfrentadas al finalizar un texto los alumnos refieren con una mayor tendencia la de elaboración de conclusiones 64%, y le siguen la revisión de la

ortografía. Una respuesta importante es que un 28% dice no tener dificultades. Estas respuestas son interesantes, pero nos deja ver que esta fase es en la que menos dificultades presentan.

Cómo evaluar y mejorar los escritos académicos

En este eje se consideró la retroalimentación de los escritos como un aspecto clave de la evaluación, y la tendencia de respuestas en relación a ella fue que los alumnos manifiestan que para retroalimentar los escritos ellos acuden a la consulta documental con 28%, y aquí más bien hacen referencia a la fundamentación de sus escritos, otra respuesta con el mismo porcentaje es la que se refiere a la revisión de un asesor (28%), esto es importante pues reconocen la necesidad de la asesoría y orientación de una figura académica que lo retroalimiente con su revisión; además, se presentan otras respuestas como: la autocorrección y leer varias veces lo escrito. Es importante estos últimos aspectos ya que ponen de manifiesto que los alumnos van tomando conciencia de sus habilidades y de esa manera podrán mejorarlas a un nivel autónomo y mediante un proceso constructivo.

En la Tabla 3, se presentan las respuestas acerca de la evaluación de los escritos.

Tabla 3: Evaluación

Categoría	Respuestas
EVALUACIÓN DE LOS ESCRITOS	<p>Los alumnos comentan que para evaluar los escritos realizan lo sig.</p> <ul style="list-style-type: none"> A) Leerlo nuevamente 78% B) Exámenes 14 % C) No sabe 14 %

Elaboración propia, 2018

En cuanto a la evaluación los alumnos en primer término eligieron la estrategia de leerlo nuevamente, y en segunda respuesta la aplicación de exámenes. Estas respuestas no parecen de trascendencia, pero denotan nuevamente que no hay orientación en la dirección de los trabajos, pues no se les da a conocer con anticipación que se evaluará. En la Tabla 4 se describe acerca de las estrategias de mejora que los alumnos piensan pueden ser utilizadas para apoyarlos en su desempeño.

Tabla 4: Estrategias de mejora

Categoría	Respuestas
ESTRATEGIAS QUE PROPONEN PARA MEJORAR	Qué proponen los alumnos para mejorar sus habilidades y escritos académicos: A) Practicar la lectura y escritura 64% B) Talleres y asesorías: 21 % C) No respondieron: 14 %

Elaboración propia; 2018

Las estrategias de mejora que los alumnos sugieren son: con mayor índice de respuesta practicar la lectura y la escritura, ellos sugieren talleres y asesorías y algunos no respondieron. Sin embargo, las respuestas son significativas y hay reconocimiento de cómo pueden mejorar y nombran estrategias idóneas por aplicarse en el desarrollo de su competencia lectora.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Después de analizar la información surgida de la aplicación de las técnicas de investigación y contrastarla con la teoría podríamos concluir que esta problemática es relevante y significativa pues existen comunidades académicas que se dedican al estudio científico de la misma, y que al igual que en la institución en la que se encuadra este trabajo existe gran interés por aportar en el campo y así generar propuestas de mejora dirigidas a los jóvenes estudiantes de educación superior.

Y, a partir de lo que se pudiera aportar para la educación de los normalistas se encontró que el tipo de escrito que más se practica es el ensayo, y esto es positivo pues los prepara para el producto final que deben elaborar para titularse. Sin embargo, hay que tener un sistema metodológico para su aplicación en la enseñanza superior lo cual debe ser aportado por los docentes, aun cuando su ámbito disciplinario sea diferente al de la lingüística y campos afines.

La escritura constituye en sí, una estrategia para mejorar las habilidades intelectuales y académicas de los futuros docentes y lo induce al campo disciplinario de su profesión.

Las dificultades que los alumnos destacan dentro de su experiencia como escritores son; encontrar la manera de empezar el escrito, darle estructura al texto, elegir el tema, darles cohesión y coherencia a los escritos, aplicar las normas convencionales de la escritura, el manejo de un lenguaje formal y la elaboración de conclusiones.

En la evaluación y estrategias de mejora los alumnos resaltan la importancia de la consulta documental, y el rol de un asesor como figura académica que lo oriente y retroalimente en sus escritos, y así puedan desarrollar sus habilidades para elaborarlos.

Los alumnos especifican como estrategias el Taller de escritores y el Asesoramiento individualizado, y éstas sin duda son formas específicas que posibilitan el desarrollo de la competencia escritora y las habilidades reflexivas de los futuros docentes.

REFERENCIAS

- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1994). Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós
- De Castro D. y Niño R. (2014). Tendencias sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el punto de vista de los estudiantes REVISTA: DIVERSITAS, VOL.10, P. 71 – 85, núm 1. Recuperado el 26 de diciembre de 2017 en: revistas.usta.edu.co/index.php/diversitas/article/view/1783
- Laco L., Natale L., Ávila M. (2012). La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional. Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional. Recuperado el 26 de diciembre de 2017 en http://www.frgp.utn.edu.ar/images/utn-frgp/sec-academica/_archivos/programa-fortalecimiento/lec-esc.pdf
- Salazar S. A , Sevilla, O., González , B., Mendoza, C. Echeverri, A., Quecán, D., Pardo, L., Angulo, M., Silva, J.M., Lozano, M. (2015). Lectura y escritura en la universidad contribución para reconstruir una historia. Magis, Revista Internacional de Investigación en educación, 8 (julio-diciembre). Recuperada el 8 de enero de 2018 en: <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281042327004.pdf>
- Serafini, T. (1994) Cómo se escribe. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica

EL VERANO DE LA CIENCIA EN LAS COMUNIDADES NORMALISTAS: UN PROCESO DE FORMACIÓN HACIA LA TRANSFORMACIÓN DEL PERFIL DEL ESTUDIANTE

Yolanda López Contreras
ylopez64@yahoo.com.mx

José Javier Martínez Ramos
jampusgo@hotmail.com

Luis Roberto Martínez Guevara
luisrobertoupn241@hotmail.com

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241

RESUMEN

La investigación surge en el marco del proyecto “20 Verano de la Ciencia” en 2018, uno de los programas CONACYT más exitosos de inducción a la investigación de estudiantes; su propósito es la interacción entre profesores /investigadores y estudiantes. La experiencia en este proyecto activa los trayectos formativos de la educación superior al llevar a los estudiantes de la teoría a la práctica y la reflexión sobre la misma, al tiempo que, de manera institucional, enlaza la formación con la vinculación y la extensión. La comunidad normalista, se conformó de 12 profesores, 12 proyectos, 23 estudiantes y tres escuelas normales. La metodología fue el estudio de caso instrumental, el procedimiento implicó el uso de técnicas como el análisis de contenido,

la entrevista y el grupo focal. Los resultados permiten argumentar que la experiencia fue un dispositivo que logró movilizar las prácticas normalistas específicamente de la función sustantiva de investigación y el uso de las habilidades investigativas derivadas de los diversos trayectos formativos de la formación inicial. Se logró identificar oportunidades y retos para el desarrollo de la cultura investigativa, así como las implicaciones prácticas que esta alternativa de formación genera en el fortalecimiento de la formación de un nuevo perfil del estudiante normalista.

PALABRAS CLAVE: Dispositivo, saber de la experiencia, práctica investigativa y perfil estudiante normalista.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La transformación de las Escuelas Normales se enmarca en los indicadores de calidad de la educación superior, lo que implica atender a las disposiciones al respecto; entre éstas destaca el mejoramiento de los perfiles adecuados para la investigación como una función sustantiva de la educación superior. Por otra parte, los nuevos planes y programas de estudio para la formación inicial de los docentes refieren las habilidades de investigación como una competencia transversal para la articulación de los diversos trayectos formativos que generen en el estudiante normalista un perfil capaz de tomar decisiones para intervenir en diversos contextos, por lo cual éstas, son una vía potencial para la conformación de este nuevo perfil del egresado normalista. Ante este panorama, la inserción de las Escuelas Normales en el ámbito de la educación superior ha implicado una serie de tensiones entre las que destacan las derivadas de la identidad normalista que, a diferencia de la universitaria, no nace dedicada a la investigación. Esta desventaja histórica implica la falta de experiencia en la práctica investigativa. Al respecto, Noriega (2014, p.313) sostiene las dificultades de las condiciones institucionales de las Escuelas Normales a diferencia de instituciones consolidadas en el ámbito de la educación superior. De ahí que la experiencia del programa del Verano de la Ciencia, constituye el escenario ideal para explorar éstas, así como la formación para la investigación de los docentes, la formación de habilidades investigativas de los estudiantes y la producción académica como producto de la interacción entre profesores y estudiantes. Asumimos que los acontecimientos surgidos en ésta, brindan una experiencia significativa que pone en relieve la formación inicial del futuro profesor que requiere hacer una lectura de su realidad para poder intervenir en ésta. Por lo anteriormente planteado y a partir del análisis de seguimiento y evaluación de la experiencia de participación de la comunidad normalista en el programa “Verano De La Ciencia”; este estudio *explora ¿Cuál es la potencialidad de este proyecto en la configuración del nuevo perfil del estudiante normalista?* Con la finalidad de definir los criterios para la construcción de una alternativa de formación sustentada en la práctica investigativa como un dispositivo de movilización de las prácticas normalistas para su mejor inserción en la educación superior.

MARCO TEÓRICO

El estudio que se presenta es abordado a partir del uso conceptual de: saber de la experiencia, práctica investigativa y perfil del estudiante normalista; conceptos que al articularlos nos permiten hacer una lectura de los acontecimientos que en torno a este Programa generaron una experiencia coyuntural en la comunidad normalista. Entendemos por saber de la experiencia aquello que va más allá de los acontecimientos que se viven, según Contreras,

(2010, p.67) “la situación de novedad, ...el sentido de las cosas”.

De ahí que, el significado de este acontecimiento se refiera a lo que le pasa al estudiante normalista y al docente con lo que hicieron, y les permite transformarse desde el lugar de concreción: la práctica. Para Larrosa

(2006, p. 88) la experiencia no es “eso que pasa, sino *eso que me pasa*”.

Un punto se confronta con la realidad, de tal forma que el encuentro con la práctica investigativa en su fase inicial constituye una realidad ajena, tanto para estudiantes como para docentes y directivos, y a partir de la interiorización de lo ocurrido, surge una modificación que Larrosa denomina saber de experiencia. Es este saber de la experiencia lo que en este trabajo de investigación nos interesa indagar para aportar al campo de la formación de profesores una alternativa que coadyuve al mejoramiento del perfil del estudiante normalista. Partimos de que el arribo al conocimiento desde la forma en que se ha señalado, es decir desde la acción reflexionada, ha sido ampliamente argumentado por Dewey (2010), Rogoff (1990), Stenhouse (1991), Schön (1992), Pérez Gómez (2010), Contreras y Pérez (2010), entre otros. En este sentido, **con respecto al concepto de alternativa de formación** es necesario recordar que la Escuela Normal ha enfrentado complejas transformaciones, éstas han sido objeto de estudio de investigadores del campo de la formación, desde donde se han derivado diversas posiciones teóricas incluso radicalmente opuestas. Al respecto, Ducoing P. (2013) afirma que

“la tradición normalista mexicana parece enclavada en el pasado, en lo dado, en lo instituido, donde cada quien permanece en su lugar y donde los diversos movimientos, los cambios y las reformas no se articulan con ninguna alteración, con ninguna creación de algo “nuevo”” (p. 7),

recuperamos esta referencia debido a que el *programa del Verano de la Ciencia*, irrumpe estas prácticas derivadas de la tradición normalista lo que resulta complejo para la comunidad normalista, su identidad y saberes docentes consolidados. Ducoing sostiene que, para lograr una transformación radical de la educación normal que beneficie a la formación del profesorado y por tanto a la educación, es necesario poner fin “al pensamiento simplificador que conceptualiza la profesionalización de la docencia como un *training* instrumentalista, basado en recetas prácticas y comportamentales para conducir un grupo” (p.8), lo que implica la transformación del hacer instrumental.

Al respecto, Honoré (1980), refiere que la formación es

“una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad.” (p. 20).

De ahí que sostenemos que este continuo dialéctico exterioridad –interioridad – exterioridad vivido en el programa “*Verano de la Ciencia*” constituye el escenario propicio para transformar los acontecimientos externos en experiencias internas significativas y por ello es

un potencial para el desarrollo de su perfil de egreso hacia la profesionalidad como docente capaz de comprender y transformar su entorno.

De acuerdo con Amaro C. (2019), en su lectura sobre Larrosa (1997), formarse supone cortar la frontera entre lo que conocemos y lo que somos, con esto expone que la formación no tiene que ver con adquisiciones superficiales de conocimiento, sino con la subjetividad del docente, con que lo constituye y lo transforma. Formarse como docente entonces es

“hacer algo con uno mismo” (Contreras 2010, p. 66).

Por otra parte, en este estudio recuperamos la conceptualización de investigación educativa asumida por la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (Redmiie); quienes la definen como: “*una práctica científica intencionada, ...; ...incluye sujetos, procesos, relaciones, instituciones, situaciones y prácticas*”. La investigación está sujeta a determinadas normas, procesos y procedimientos establecidos por las comunidades académicas que integran su campo de interés en múltiples contextos. De ahí que el investigador educativo es concebido como una persona que realiza actividades metódicas de indagación orientadas a la generación de nuevo conocimiento y al desarrollo del campo educativo. De acuerdo con Anzaldúa, y derivado de planteamientos Foucoltianos, dispositivo **pedagógico** se entiende como una red de relaciones de saber /poder que produce efectos de subjetivación (proceso con el cual alguien deviene sujeto, es lo que se introyecta y produce formas de subjetividad: características que sujeta a una identidad); entran en juegos de relaciones discursivas y no discursivas que rigen una dispersión cuyo soporte son las prácticas (Beatriz Rmz). Para comprender conceptualmente la práctica investigativa, si bien ésta se realiza en contextos específicos. En acuerdo con Michel de Certeau quien al retomar las ideas de Lacan para considerar a la institución como lo que permite o prohíbe, como “el lugar del hacer”, un hacer donde la institución desarrolla y re produce en su propia cultura específica significados y comportamientos, se asume que la institución da sentido al actuar de los sujetos en sus historias y prácticas. Según la SEP (2018) El perfil de egreso del estudiante normalista: Señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de la profesión docente. Está integrado por competencias genéricas y profesionales, así como sus unidades o elementos. Las competencias se han organizado tomando como referencia las cinco dimensiones de acuerdo con el ámbito de desarrollo profesional y conducirán a la definición de un perfil específico. Éstas refieren a un docente que: conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender, organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente, se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje, asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar del alumno, participa en el funcionamiento de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad.

METODOLOGÍA

El procedimiento metodológico es **el análisis de contenido en una perspectiva reconstructivista**. De acuerdo con Enrique De la Garza:

“el dato empírico es solo uno de los recortes posibles de la realidad y el dato puede también expresar objetividad y subjetividad como potencialidad del cambio y de la transformación de la realidad”. (1988, pag. 118).

Ello implica la recuperación de procedimientos analíticos con propósito de interpretación de significados, en el caso de este estudio (relatos de experiencia y producciones del programa del verano de la ciencia). Para ello, el procedimiento se realizó en las siguientes fases:

1. Análisis de contenido de los relatos de participantes y las producciones académicas generadas observables a través del uso de matrices y su sistematización desde unidades de análisis; que desde Berelson (1884) se trabaja con dos tipos de categorías base (qué se dice y cómo se dice).
2. Análisis de contenido de los relatos de participantes y las producciones académicas a través de la codificación con el fin de descifrar el texto desde un ángulo teórico al hacer preguntas al texto. Contenidos codificados a la luz de categorías para mostrar el significado y el sentido de la comunicación.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Con relación a **la fase descriptiva** que indaga *¿Cuál es la experiencia de la participación de las escuelas normales en el programa del Verano de la Ciencia?* La experiencia es “inédita” en las Escuelas Normales del país y por ello se define como una experiencia “*visionaria*” para la mejor inserción de las Normales en el ámbito de la educación superior. Una experiencia que logró fomentar *la inducción a la investigación educativa* en tres de cinco escuelas, con 12 profesores- investigadores, 12 proyectos de investigación y 23 estudiantes normalistas (14 internos, cinco enviados y cuatro recibidos). El programa es uno de los más exitosos en el contexto nacional en estos términos. El acontecimiento que define a esta experiencia es “*la estancia académica*”, cuyo proceso se realizó en un periodo de 6 meses: de marzo a agosto 2018¹. Las áreas temáticas de los proyectos fueron: gestión del conocimiento, la comprensión lectora, didácticas específicas, el uso de las TIC, la educación multigrado rural, ambientes formativos, educación y deporte, saberes y práctica docente. El programa, integró colaborativamente a más de 30 Instituciones de Educación Superior (IES)

¹ (marzo el registro de investigaciones, abril de estudiantes, mayo publicación de duplas (investigador estudiante), junio-julio la estancia académica para realizar la investigación (5 semanas), finalmente en agosto la recepción de la beca, el reporte y el coloquio para la difusión.

y Centros de Investigación Públicos (CIP) de cinco entidades. Los 23 estudiantes que participaron tuvieron la oportunidad de adscribirse a proyectos de investigación por primera vez, así como tener su primera estancia académica que les permitió acercarse al quehacer de la ciencia y convivir con los investigadores y, con ello despertar en algunos casos el interés y la motivación para continuar con el tema para la elaboración de su tesis y hacer de la investigación una opción de desarrollo académico. Al respecto podemos sostener que si para Larrosa (2006, p. 88) la experiencia no es “eso que pasa, sino *eso que me pasa*”. Un punto se confronta con la realidad, de tal forma que el encuentro con la investigación en su fase inicial constituye una realidad ajena, y a partir de la interiorización de lo ocurrido, surge una modificación que Larrosa denomina saber de experiencia.

Una fase de percepción social que indaga *¿Qué se piensa en torno a esta experiencia?* Los relatos narran la satisfacción de participar en lo que denominan “magno evento académico”, enfatizan la incertidumbre de haber tenido que “explorar por cuenta propia” resolviendo dudas y situaciones de enlace con la “alta dirección” de la universidad. Los relatos expresan los primeros desafíos de la trayectoria de participación como una irrupción a la cotidianidad normalista; entre los que destacan cómo encontrar los procedimientos correctos para dar de alta en la plataforma a la escuela normal como escuela “elegible” para docentes y alumnos, el momento de la difusión de la convocatoria que implicó críticas esporádicas expresada en frases como: “más trabajo para todos, aparte de lo que ya asesoramos todavía quieren que nos hagamos cargo de otros alumnos de otras escuelas o de otros Estados”, o bien “seguramente no habrá recurso para los intercambios a lo mejor no se hace” comentarios que parecía, a decir de un coordinador de investigación: “*derrumbarían* la participación de la escuela”. En las narrativas sobre la experiencia aparece el coordinador de investigación como una figura clave que pudo mediar entre los estudiantes, las autoridades, los profesores y los enlaces con la región. Se menciona entre las principales vicisitudes que uno de los motivos que logró la participación fue

“el ímpetu de los jóvenes normalistas quienes empezaron a preguntar de las becas y de los intercambios motivados por la idea de poder salir a probar sus habilidades y conocer nuevas formas de asesoría. De ahí que los reflectores de las autoridades de la escuela empezaron a ver como una realidad tangible”. (Rodríguez J.,2018)

Por otra parte, El obstáculo surge de las autoridades de las escuelas quienes se oponían a que los estudiantes participaran, su pregunta se basaba en el costo de ello. Situación que el coordinador resuelve con argumentos tales como: “los costos son posteriores a ser aceptados ...lo primero es facilitar estos procedimientos y después podríamos hablar de costos ...que era mejor hablar de los beneficios”. La expresión de los beneficios se convierte en el argumento que sostiene la participación en el programa, beneficios no conocidos tales como: “que docentes y estudiantes tendrían la oportunidad de tener artículos publicados con registro CONACYT además que la institución sería colocada en los reflectores a nivel nacional como la primera vez que las normales participaban”. En el relato se expresa: “la trayectoria

siguió su cauce y los interesados se acercaron al área de investigación; un caso no fue posible”, su experiencia lo narra de la siguiente manera:

“decidí participar en el último día casi a la hora de que la convocatoria se cerraba, porque uno de los alumnos que asesoraba tenía una temática similar a mi línea de investigación y acordamos realizar nuestra inscripción juntos pero el tiempo nos ganó y algunos datos no los teníamos completos y ya no pudimos concluir.” (Romero G,2018).

Los relatos refieren el peso de la publicación, los beneficios de vivir la experiencia, las complicaciones de la conectividad y el uso de la tecnología y la coordinación interna de las escuelas. Las actividades relevantes rescatan las reuniones, el coloquio, las conferencias especialmente (Cecilia Fierro con la conferencia “transformando la práctica docente en las escuelas formadoras de docentes”), la invitación de exalumnos verano, la revisión de los reportes finales, el acompañamiento de los investigadores y la exploración de la bibliografía. Actividades que a decir de los que coordinaron el Programa “dejan buenas impresiones y satisfacciones”. El siguiente relato lo expresa:

“El cierre fue con broche de oro cuando un alumno vio su depósito en su cuenta bancaria la cantidad acordada como beca, hecho que hizo estallar el júbilo en cada uno de los participantes quienes en mensaje de texto agradecieron la aportación y oportunidad de participación en este tipo de eventos”. ...Ahora quieren que se explique más, dicen los docentes y alumnos y que se vuelva a hacer, se inicia el dialogo sobre el desconocimiento del programa, sobre la vulnerabilidad de las habilidades de investigación de estudiantes normalistas y especialmente de la vinculación de las demandas del programa con las tareas normalistas. Se cuestiona el periodo de vacaciones, se vislumbraron nuevos cuerpos académicos...Se reflexiona en torno a la necesidad de mayor acercamiento con el estudiante, mejorar la comunicación en torno al tema, así como mejorar el reclutamiento de estudiantes normalistas y fortalecer a la cultura investigativa de las escuelas normales”. (Rodríguez J. 2018)

Como se observa la comunidad normalista identifica en su relato no solo el acontecimiento sino refiere elementos que permiten dar cuenta de la huella de esta participación; es decir, de su experiencia.

Una fase de interpretación que pretende explicar ¿Por qué la experiencia de la participación de las escuelas normales en el programa del Verano de la Ciencia coadyuva al fortalecimiento del perfil de egreso del estudiante normalista? Los acontecimientos derivados del programa conformaron un dispositivo que logró movilizar las prácticas normalistas al interior de las escuelas al detonar acciones tales como: el acceso a la plataforma para dar de alta a la escuela, al docente y al estudiante; cada uno con distinto nivel de complejidad sin una receta dada o un apoyo cercano y vertical, sino con un mecanismo regional, horizontal, autónomo y profesional que desde el uso de habilidades investigativas pudieron establecer vínculos de interacción entre docentes y estudiantes en una de las funciones sustantivas más

vulnerables de la educación normal: la investigación. La beca para la práctica investigativa al ser parte de la formación docente logra incentivar al estudiante hacia el reconocimiento de una relación con el conocimiento distinta, objetivada en la producción académica. El valor formativo de dicha producción se observó en el coloquio donde se fomentó la comunicación de lo realizado en el programa. Este encuentro con lo desconocido hace preguntarse por lo que les pasó con ello, refiere recordar: la diferencia entre ver al conocimiento para apropiarse de éste y comunicarlo a sus estudiantes o descubrir conocimiento para aportar a un campo específico y con ello mejorar la función de enseñanza desde una toma de decisión más sustentada para intervenir en el aula. Ahora bien, ante el planteamiento que hace Ducoing P. (2013) con relación a la forma en que “la tradición normalista parece enclavada en el pasado, en lo dado, en lo instituido, con ninguna creación de algo “nuevo”” (p. 7), sostenemos que el *programa del Verano de la Ciencia*, les resultó complejo desde su identidad y saberes consolidados pero logró irrumpir estas posibles prácticas derivadas de la tradición normalista y constituyó un reto en primera instancia la condición de lo elegible tanto por la escuela, los docentes y los estudiantes y que el factor de ello estuvo en manos de la producción investigativa, ello generó una incertidumbre mayor debido a no contar con un trabajo sostenido en este tema y donde el uso de habilidades investigativas no siempre se articula con los trayectos formativos de su formación normalista. Un ejemplo de ello son los requerimientos que se plasman en las dimensiones desde donde se define el perfil de egreso tales como: la necesidad de indagar sobre el conocimiento de los alumnos, saber cómo aprenden y lo que deben aprender, saber cómo organizar y evaluar el trabajo educativo, y cómo realizar una intervención didáctica pertinente, así como reconocer qué mejorar continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje. De tal forma que; para hacer diagnósticos, generar proyectos de intervención, implementar estrategias, evaluar su eficacia, argumentar sus decisiones pedagógicas, entre otros; el estudiante normalista requiere un escenario donde su relación con el conocimiento sea enfocada en el uso de éste para comprender la realidad educativa y así poder transformarla con nuevos aportes de acuerdo a su contexto. Es en esta necesidad que la investigación coadyuva al desarrollo de las competencias de un docente.

Una fase de alternativa de innovación que argumenta *cómo la experiencia de participación en el programa del Verano de la Ciencia transforma el perfil de egreso del estudiante normalista*. Como se ha mencionado la práctica investigativa coadyuva al desarrollo de las competencias del perfil de egreso del estudiante normalista, debido a que éstas “...sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos.....permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar, del currículo de la Educación Básica, de los aprendizajes de los alumnos..”.(SEP, 2018). De tal forma que un estudiante que participa en el programa del verano de la ciencia vive una experiencia que lo enfrenta a lo que según la SEP (2018) un egresado deberá reunir como perfil, tal es el caso de enfrentar situaciones que fortalecen la capacidad de solucionar problemas y tomar

decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo, pues lo vivido ...le potencia para aprender de manera autónoma y... le exige iniciativas para autoregularse y fortalecer su desarrollo personal, así como también, logracolaborar, interactuar con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto educativo, finalmenteutilizar y aplicar sus habilidades comunicativas en diversos contextos. Ante este argumento plantear que el programa en mención transforma el perfil de egreso del estudiante como una estrategia innovadora en las comunidades normalistas implica referir el propio concepto de innovar que significa cambiar, alterar las cosas introduciendo novedades (Formichela, 2005: 2). De la misma raíz, se atrae la palabra *in-novum*, que se traduce como *ir hacia lo nuevo* (Moschen, 2005: 15). En el plano general, este autor llega a definirla como una acción tendiente a producir un “valor agregado”, de tipo cualitativo, que tiene una incidencia directa en el nivel de competitividad de la cualquier organización. Al respecto puede observarse en experiencias de investigación de este programa, que en este contexto la innovación se presenta como una potencialidad que está oculta o latente en la estructura de la escuela normal y que a la emergencia de algo “nuevo”, “inérito”, “visionario”, “irruptor”, como “valor agregado” rompe inercias y desequilibra la tradición normalista para de forma intersticial emerger “haciendo algo” siendo otro, pero el mismo.

RESULTADOS

En las ponencias se identifican temas relevantes con los insumos que se tienen al interior de las Escuelas Normales, tales como: informes de prácticas. La didáctica es un tema central que se aborda desde diferentes contextos, tales como el multigrado o lo rural y desde diferentes temas, como el uso de las TIC y los ambientes para la convivencia. Así mismo, se observan dificultades en el uso de la teoría con el problema que se aborda, el análisis de los resultados y las conclusiones obtenidas, lo que genera la afirmación de conclusiones con debilidad en su sustento. El marco teórico se confunde por frases derivadas de los planteamientos difundidos por la SEP. Se observan en las ponencias lo que definen como: “novatadas” de redacción académica, tal es el caso del uso de bibliografía extensa y no la que se usa al interior de la ponencia, resultados indefinidos, se hacen definiciones extensas del significado del marco teórico y metodológico, los materiales de investigación no refieren a los requeridos en la investigación sino a objetos básicos como gasolina, hojas, equipamiento como sería impresora o computadora, las conclusiones dedicadas a agradecimientos por la invitación al programa o bien por el acompañamiento del docente, las ponencias se consideran como artículos y se habla en éstas a los posibles lectores, hay repeticiones y errores ortográficos, los resultados se definen como ensayos de opiniones sin considerar relevante un sustento.

El programa implica que la escuela, el profesor y el estudiante sean “elegibles”; en el caso de este estudio, ningún profesor normalista recibió alumnos externos lo que significa

que en esta primera vez no se convocó a estudiantes universitarios, ni la escuela normal fue elegida por universitarios, ni tampoco el profesor normalista fue elegido, ni el proyecto de investigación que lo representaba fue de interés externo. Cabe señalar que en ocasiones tampoco interno. De tal forma que la endogamia es un reto a vencer.

Los profesores participantes se caracterizaron por estar en proceso de elaboración de su tesis doctoral, por lo que el proyecto correspondía a esta etapa de su formación más que a una línea de investigación. Quienes ya contaban con el grado pertenecen a cuerpos académicos o bien en su expectativa estaba la creación de un cuerpo.

El programa está elaborado para que los estudiantes elijan al investigador, al proyecto y a la institución. En el caso de estudiantes normalistas no fue así, sino que fueron elegidos por profesores por ser estudiantes asesorados por ellos o bien fueron elegidos por los coordinadores de investigación o directivos académicos, por lo que la experiencia fue endogámica y solo en cuatro casos salieron de la escuela (dos a la UASLP, uno UPN y uno al IEIPE). Los estudiantes por su parte, mostraron interés por la beca y quisieron vivir la experiencia. El programa generó interés en participar en proyectos de movilidad a partir de la interacción con los profesores. Se observó una diferencia sustancial entre las instituciones que participaron en el programa del Verano de la Ciencia; aquellas que tienen condiciones necesarias para la práctica investigativa consolidada y las que se ubican en una fase en formación como sería el caso de las Escuelas Normales; las primeras cuentan con diferentes programas institucionales para el cumplimiento de sus políticas de desarrollo, orientadas a la generación y aplicación de conocimiento. Asimismo, debido a las deficiencias de las condiciones institucionales, se obstaculiza el acceso a los programas externos (como sería el caso del Verano de la Ciencia).

Al interior de las Escuelas Normales y sus áreas de coordinación académica, prevalecen aún resistencias culturales que generan que la práctica de la investigación no se termine de definir y menos de consolidar. No obstante lo anterior, gracias al fortalecimiento del posgrado y las nuevas demandas derivadas de la política educativa, se han generado nuevas condiciones; tal es el caso de la mejora de la infraestructura tecnológica, del incremento de los acervos bibliográficos, del acceso a las bases de datos, los intercambios interinstitucionales desde redes de conocimiento, las nuevas formas de relación desde las TIC, la organización académica a través de colegiados y cuerpos académicos, así como la necesidad de construir proyectos colectivos de investigación con fines de acreditación y certificación. Estas condiciones generan un campo fértil para que el programa del Verano de la Ciencia logre cosechar el resultado de este fortalecimiento de las Escuelas Normales que deberá plasmarse en un perfil de egresado capaz de tomar decisiones para intervenir adecuadamente y transformar su realidad. En síntesis, puede decirse junto con Lacapra (2006) que la capacidad de acción, el contexto, el aprendizaje, la admisión de errores, los cambios de opinión y la falibilidad, son los aspectos más importantes que, en términos generales, caracterizan la experiencia, para este caso de estudio.

CONCLUSIONES

Los resultados permiten argumentar que la experiencia fue un dispositivo que logró movilizar las prácticas normalistas específicamente de la función sustantiva de investigación y el uso de las habilidades investigativas derivadas de los trayectos formativos de la formación inicial. Se logró identificar oportunidades y retos para el desarrollo de la cultura investigativa, así como las implicaciones prácticas que esta alternativa de formación genera en el fortalecimiento de la formación de un nuevo perfil del estudiante normalista. La participación en este programa se define como una experiencia que detona, desequilibra, irrumpe las prácticas normalistas y pone en dialogo a la comunidad con prácticas externas de la educación superior. Por lo que al salir de la endogamia se avanza hacia la inserción en la cultura del nivel educativo y coloca al estudiante normalista en la emergencia del uso de habilidades de la investigación y en la potencialidad del desarrollo de sus competencias profesionales de su perfil de egreso. Las definiciones tanto de la investigación como del investigador educativo, nos permiten suponer que la práctica investigativa del *Verano de la Ciencia* inserta al estudiante normalista en una práctica que le requiere, no solo aprender, traducir y aplicar teorías, sino además ser sensible, creativo y reflexivo, ya que al enseñar no se enseña un saber, sino la propia relación con el saber. Ahora bien, si investigar es en síntesis una relación distinta con el conocimiento, la definición de la enseñanza desde los autores mencionados tiene las mismas implicaciones.

De acuerdo con Hernández (2010),Es deseable que, en lo inmediato, se haga un seguimiento más puntual y sistemático, de tal forma que la institucionalización del Verano de la Ciencia permita consolidar procesos de formación en investigación, generar conocimientos que se incorporen como materiales de discusión y reflexión a los contenidos formativos de los programas de la institución, que se promueva la divulgación entre los agentes del sistema educativo en general y de la entidad en particular.(Hernández P. 2010). Finalmente, el presente balance, puede servir para imaginar nuevos escenarios, identificar vacíos, dar cuenta de silencios y olvidos de problemas centrales que no son motivo de preocupación para la formación de profesores. no es gratuito por ejemplo que en los temas tratados queden fuera cuestiones que hoy están en el debate del campo de los procesos de formación de profesores relacionadas con la enseñanza y aprendizaje; los procesos curriculares, la gestión educativa, entre otros.

CITAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anzaldúa, R. (2004). *La Docencia Frente Al Espejo: Imaginario, Transferencia Y Poder*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Bordieu, P. (2007). *El Sentido Práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Calvo Pontón, B. (13 de enero De 2009). *Los Diagnósticos Cualitativos Como Herramientas Metodológicas Para El Conocimiento, Explicación Y Evaluación De Espacios Educativos. Una Propuesta Emergente*. México.
- Ducoing, P. (coord.). (2013). *La escuela normal: una mirada desde el otro*. México, D.F.: UNAM/IISUE
- De la Garza Enrique M. 1988. *Hacia Una Metodología De La Reconstrucción*. Editorial Porrúa. México. [Http://Www.Veranoregional.Mx/Memoria.Html](http://www.veranoregional.mx/Memoria.html)
- Sánchez Puentes Ricardo. (2000). *Enseñar A Investigar*. Centro De Estudios Sobre La Universidad. Universidad Nacional Autónoma De México. Plaza Valdés, Editores.
- SEP, Pettit, Parametros E Indicadores Pare Docentes Y Tonicos Docentes En Educacion Basica (Ciclo Escolar 2018-2019), Mexico: SEP, 2018, Con El Proposito De Armonizar Los Planteamientos Curriculares.

EXPERIENCIA DE FORMACIÓN PARA LA GESTIÓN, CALIDAD E INNOVACIÓN EN EL POSGRADO DE UNA ESCUELA NORMAL PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Gerson Edgar Ferra Torres
gersonft@gmail.com

Berenice Morales González
berenice.morales.g@gmail.com

Lucía del Rosario Méndez Salazar
mendezsalazarlucy@gmail.com

Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"

RESUMEN

El diseño de programas de posgrado en las escuelas normales es incipiente y se encuentran condicionados a los contextos institucionales. La Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", ha apostado por sus propios diseños curriculares en congruencia con las exigencias de la Educación Superior y de las funciones sustantivas. En este trabajo se describe la propuesta de intervención realizada en el seminario de gestión, calidad e innovación de la Maestría Innovación en la Educación

Básica. Considerando el diseño instruccional como base para la implementación de actividades, se fomentó el aprendizaje autónomo y el desarrollo de competencias descritas en el perfil de egreso del programa. Los resultados permiten visualizar que se alcanzaron los objetivos planteados a través de actividades contextualizadas al entorno laboral de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: innovación, gestión, calidad, posgrado, educación básica

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde el año 2012, la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" (BENV) tiene la oportunidad de ampliar sus procesos de formación inicial y continua para el magisterio con la autorización para impartir programas de posgrado para docentes de educación básica. Con base en el Acuerdo Secretarial SEV-DG-01-2011 por el

que se autorizan estos programas, la BENV ha diseñado en un lapso de seis años, cinco programas de posgrado:

- Maestría en Competencias Profesionales para la Educación Física
- Maestría Innovación para la Educación Básica
- Especialidad en Intervención Inclusiva
- Especialidad en Docencia Multigrado
- Especialidad en Didáctica de las Matemáticas

El diseño de los programas ha sido acompañado por expertos en formación docente y bajo una guía metodológica elaborada desde la propia BENV, lo anterior ha permitido conservar el modelo pedagógico de corte humanista y liberal de la Escuela Normal.

La Maestría Innovación para la Educación Básica (MIEB) es un posgrado de corte profesionalizante que tiene como objetivo:

Favorecer el desarrollo profesional de los docentes de los niveles de preescolar, primaria y de secundaria en la modalidad telesecundaria, con base en la fundamentación, análisis, implementación y evaluación de un proyecto de innovación educativa que contribuya a la calidad y equidad de la educación Básica. (MIEB, 2015, p. 50).

Las experiencias educativas que integran el plan de estudios están orientadas a fomentar en los estudiantes el interés por el cambio y la innovación, propiciando en ellos el desarrollo de competencias para inducir la mejora en sus centros escolares de educación básica.

Durante el desarrollo del primer semestre del posgrado, se encuentra el *Seminario Gestión, Calidad e Innovación*, una experiencia educativa que tiene como tarea principal generar en los estudiantes el interés hacia el estudio de sus escuelas como espacios de aprendizaje y de trabajo colaborativo.

En este espacio de formación, al ser considerado dentro de un programa profesionalizante, las actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje corresponden a desarrollar competencias profesionales aplicables al contexto situado de los estudiantes.

Gestión, calidad e innovación, son considerados por diversos autores como Pozner (2009), Bolívar (2012) y Gairin (2015) como elementos articulados e intrínsecos de las instituciones educativas encaminadas a la mejora y aprendizaje organizativo. Se parte del hecho, de que el trabajo de gestión escolar o gestión educativa permite el desarrollo del diálogo permanente entre docentes, estudiantes, padres de familia y autoridades para

optimizar recursos que permitan mejorar la calidad del servicio y proponer estrategias de cambio hacia la innovación.

De acuerdo al planteamiento del Programa de Estudios vigente del posgrado, este seminario está encaminado a discutir, analizar y evaluar las estrategias de política pública que se han implementado en México en los últimos cuatro sexenios, con respecto a la gestión escolar, considerando que se han desarrollado a partir de tres transiciones políticas del Gobierno Federal.

También es importante reconocer que el papel de la gestión no se podría asimilar si no analizamos su ubicación dentro del contexto internacional de la educación obligatoria. Revisar y analizar la construcción y re-construcción de este concepto, nos permite establecer pautas de intervención en nuestras escuelas. Por tal razón, también se hace énfasis en la historia de la administración escolar desde distintas escuelas del pensamiento, hasta concretarla al hecho educativo y el “binomio” administración-gestión escolar.

Es responsabilidad de los estudiantes del posgrado, reconocerse a sí mismos como agentes de cambio de sus escuelas, promotores de experiencias, buenas prácticas y estrategias encaminadas a la institucionalización de la innovación.

De esta manera, los objetivos del seminario fueron:

- Analizar la relación existente entre la gestión, la calidad y la innovación en la educación básica a fin de fortalecer la intervención de los docentes en los procesos de cambio y de mejora.
- Aportar elementos sobre las tendencias actuales de gestión escolar vinculadas a la cultura de innovación para fortalecer el trabajo colaborativo y la construcción de estrategias acordes a los proyectos de mejora de los docentes y los centros educativos.
- Fortalecer en los profesores una mirada crítica, la apertura, la autonomía, la disposición al trabajo colaborativo y el compromiso, como valores y actitudes necesarias para asumirse como protagonistas de los procesos de cambio en las instituciones.

Una de las tareas fue promover en los estudiantes del posgrado el interés hacia la innovación a partir del estudio de la gestión de sus escuelas y la búsqueda de la calidad. Si bien existía un programa de estudios ya institucionalizado, el continuo cambio en las políticas educativas de la educación básica en sus tres niveles, exigieron rediseñar los contenidos curriculares y las estrategias de aprendizaje dentro del programa.

Una exigencia tangible, es el hecho de que los estudiantes del posgrado se integran en un grupo heterogéneo que puede permitir o no, articular sus saberes previos y su experiencia en los distintos niveles en donde realizan su práctica docente; así como el

hecho de atraer su interés en las actividades planteadas con el objetivo de fomentar la participación y la crítica.

El grupo se encuentra integrado por 24 estudiantes: 12 profesores de educación telesecundaria, seis profesores de educación primaria, tres de educación preescolar, un educador físico, una maestra de educación especial y una maestra pedagoga. Todos actualmente en el servicio en escuelas de educación básica en distintos municipios del estado de Veracruz.

Las preguntas principales para iniciar el rediseño de la experiencia educativa fueron las siguientes:

¿Qué entendemos por gestión educativa?, ¿Qué es la innovación?, ¿Por qué la búsqueda de la calidad de nuestras escuelas?, ¿Cómo se relacionan estos conceptos y que efectos tienen en la definición de las tareas del docente?

De esta manera, se diseñó una intervención educativa que articulara los conceptos mencionados.

MARCO TEÓRICO

Para desarrollar la estrategia de intervención en el Seminario, se retomaron los enfoques que sustentan a la Maestría Innovación en Educación Básica de la BENV: *Innovación Educativa, Pensamiento Reflexivo, Aprendizaje Situado y Formación por Competencias*.

De acuerdo al diseño del posgrado, la innovación es entendida como un “proceso complejo, multidimensional e intencionado que requiere de una planificación específica, mediante el cual se incorporan nuevas prácticas, ideas, valores, estrategias, programas, materiales, en un contexto escolar determinado” (MIEB, 2015, p. 44).

De la misma forma, Freire (2018) concibe a la innovación como la generación de un nuevo conocimiento que incluye aprender, de forma individual y colectiva.

Para el caso de la formación de profesores, Moreno (2000) declara que la

“innovación es un proceso en el cual se involucran personas, situaciones e instituciones que interactúan en un tiempo y espacio determinados, implica transformaciones en las prácticas, e involucra entonces alguna forma de intervención de la práctica educativa que es objeto de innovación” (p. 24).

La intervención se concreta en una serie de acciones estructuradas con cierta lógica y orientadas a producir cambios relevantes en dicha práctica (Moreno, 2000, p. 24). Para Rodríguez y Gairín (2015) la innovación será el “proceso de institucionalizar las mejores

prácticas, que permite asumir compromisos que garanticen su permanencia en el tiempo, su extensión a otros usuarios de la organización y la rentabilidad de esfuerzos”(p. 78).

Para efectos del seminario, se retoma lo expuesto por estos autores:

Se hace preciso analizar las propiedades organizativas de la institución y su influencia sobre el comportamiento de los distintos miembros, descubriendo así el conjunto de factores facilitadores u obstaculizadores del cambio pretendido y comprendiendo los aspectos estructurales y dinámicos de la institución, tanto en su dimensión interna como en su proyección y relaciones externas. (Rodríguez y Gairín, 2015, p. 79).

Destacamos el hecho de que los estudiantes del posgrado se encuentran bajo un campo laboral amplio y heterogéneo en donde el pensamiento reflexivo y la práctica docente debe ser recuperada para diseñar propuestas de innovación. “La noción de pensamiento reflexivo impulsa al docente a revisarse constantemente, tomando distancia de su quehacer, cuestionándolo y proponiendo acciones innovadoras que favorezcan una espiral permanente de perfeccionamiento” (MIEB, 2015, p. 42).

Analizar la propia práctica

“determina como el comportamiento se torna imprescindible si lo que se pretende es ofrecer una enseñanza reflexiva que permita al educador emprender un camino para afrontar las incertidumbres a las que se enfrenta en las aulas...” (González, Barba y Rodríguez, 2015, p. 149).

Las actividades desarrolladas, además de considerar lo anterior, retomaron la *práctica reflexiva* como un saber que se construye a partir de la experiencia, mediada por una reflexión *en y sobre* la acción (Schön, 2010), saber que “genera nuevo conocimiento práctico capaz de modificar el repertorio del docente, de generar aprendizaje profesional y mejorar con ello la práctica” (Ruffinelli, 2017, p. 99).

Para el diseño del seminario

las experiencias formativas de este programa se sustentan en una visión situada del aprendizaje, donde éste es concebido como un proceso de enculturación en el cual, sobre la innovación educativa. (MIEB, 2015, p. 45).

Este posgrado asume que sus estudiantes deben aprender en situaciones concretas y pertinentes de su práctica educativa, la cual constituye el territorio propicio y auténtico para potencializar las competencias fundamentales y específicas que se plantean en el plan de estudios (MIEB, 2015, p. 46).

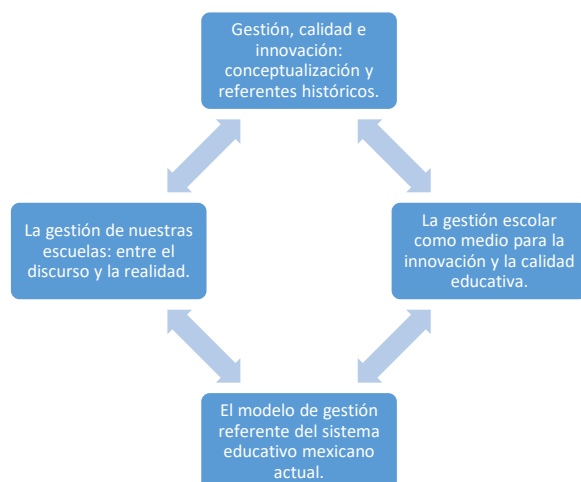
Finalmente, el posgrado retoma en su propuesta de formación el enfoque imperante a nivel internacional respecto a la búsqueda del desarrollo de competencias en los individuos, de tal manera que éstas les permitan responder a diferentes situaciones.

Se entiende como competencia el proceso holístico que integra los saberes teóricos y prácticos del sujeto, sus capacidades y atributos o cualidades, abarcando conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes que le permiten realizar prácticas, tareas, acciones con niveles altos de efectividad (Pérez Gómez, 2012, p. 146).

METODOLOGÍA

Para cumplir con los objetivos del Seminario, se diseñaron cuatro núcleos temáticos para plantear y evaluar las actividades de enseñanza-aprendizaje, los cuales se abordaron en el transcurso del programa; estos no son secuenciales sino son parte de una relación de conceptos, teorías y métodos para desarrollar los aprendizajes y su evaluación:

Figura 1. Núcleos temáticos del seminario y su articulación.



El primer momento de la intervención fue considerar subtemas para el desarrollo del seminario, tomando en cuenta que la duración del curso fue de 40 horas presenciales y de trabajo en línea:

- Gestión-Calidad e Innovación: conceptos relacionados y articulados.
- Desarrollo del Concepto de Gestión: de la práctica a la teoría.
- Niveles de la Gestión Escolar en la Educación Básica.
- Primeros pasos para el cambio y la innovación.
- Modelos, diagnósticos y calidad de la Educación.

Un segundo momento fue implementar estrategias de aprendizaje individual y en trabajo colaborativo, tanto de manera presencial como en un ambiente virtual para la interacción de los estudiantes y profesor:

- Conceptualización del campo de la gestión escolar
- Elaboración de categorías de análisis.
- Análisis crítico de los marcos normativos, políticos y pedagógicos.
- Reflexión sobre las prácticas de los docentes.
- Contraste entre la teoría y la práctica.
- Ejercicio diagnóstico de la gestión de las escuelas.

Para cada uno de estos subtemas se diseñaron estrategias y actividades conservando las características del posgrado profesionalizante y los enfoques que lo sustentan, además como parte de los procesos de innovación se utilizó google classroom para compartir el diseño del curso:

Figura 2. Plataforma virtual del seminario.



A continuación, se presenta la sistematización del diseño instruccional para realizar las actividades del seminario. En la primera columna se describen los subtemas abordados, enseguida el tipo de actividad realizada, modo de interacción, para después presentar los tipos de materiales que apoyan la actividad; y finalmente el producto y proceso de evaluación.

Tabla 1. Diseño instruccional de actividades del seminario

Tema	Actividades tipo	Materiales de apoyo	Productos tipo	Evaluación
Gestión-Calidad e Innovación:	Foro virtual	Presentación PPT Experiencia Previa	PPT.- ¿Cuándo hay que mejorar?	Individual
Desarrollo del Concepto de Gestión	Lectura individual	Lecturas de autores	Matriz digital y conceptualización del concepto de gestión	Individual
Niveles de la Gestión Escolar en la Educación Básica.	Lectura individual Foro virtual	Lecturas de autores	Producto entre pares Caracterización de mi entorno escolar Cartel	Individual Colectiva
Primeros pasos para el cambio y la innovación.	Foro virtual Reflexión entre pares	Presentación PPT	Texto reflexivo	Individual
Modelos, diagnósticos y calidad de la Educación.	Trabajo en plataformas	PPT Lectura	Base de datos Ensayo reflexivo Diagnóstico	Individual
Producto Final			Texto reflexivo	Individual

Nota: Elaboración propia con base en el rediseño del curso del Seminario. Fuente: Diseño del programa del seminario

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Como se mencionó en párrafos anteriores, el objetivo del seminario fue aprovechar la experiencia previa de los estudiantes para poder realizar y comprender las actividades de enseñanza-aprendizaje. No se trató de un espacio de formación técnicamente teórico, sino se buscó concretar con las actividades la reflexión y la vivencia empírica.

Los conceptos de gestión, calidad e innovación se encuentran relacionados desde distintos ámbitos: lo social, político, educativo y curricular entre otros; iniciamos planteando dos preguntas fundamentales: ¿Qué evidencias observo para visibilizar estos conceptos?, desde la experiencia en mi escuela de educación básica, ¿Cómo considero que se articulan estos conceptos?

La intención de esta actividad fue recuperar, a través de un foro virtual, la opinión de los estudiantes del posgrado; las respuestas fueron variadas, pero con un adjetivo en común: la búsqueda de la calidad se encuentra ligada a la implementación de estrategias didácticas asociadas a la innovación. También encontramos en menor medida, respuestas asociadas a la ruta de mejora escolar y al liderazgo que ejerce el director del plantel.

...considero que el concepto de gestión lo he podido observar al momento de promover e implementar acciones que contribuyan a lograr mejores resultados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, al planificar, al tomar decisiones para solucionar las problemáticas que se presentan en el contexto escolar y al gestionar materiales de apoyo para mejorar la infraestructura escolar. En cuanto al concepto de calidad, puedo decir que es muy amplio, sin embargo, se enfoca en el máximo logro de los aprendizajes de los alumnos, lo cual he podido notar a lo largo de mi trayectoria como docente frente a grupo, puesto que, trato de implementar estrategias que contribuyan a lograr este concepto, retomando aspectos como: estilos de aprendizaje, gustos e intereses de los educandos...

S2

...Considero que dentro de los consejos técnicos escolares se puede observar parte de lo que podría ser la gestión en las escuelas, buscando con ello lograr obtener una calidad de la educación; sin embargo la gestión queda meramente en un proceso administrativo al menos dentro de mi escuela, pues el establecer cambios dentro de la misma genera resistencia de la mayoría de los profesores; y nos encontramos estancados en un proceso administrativo de llenar formularios para entregar a la supervisión sin importar los resultados que esto genere. Creo que el CTE a pesar de lo que hoy se vive en mi escuela es la oportunidad de gestionar de manera eficiente tratando de generar innovación por medio de cambios en las prácticas educativas teniendo como finalidad lograr resultados diferentes en la calidad de la educación...

De esta manera, el primer producto de aprendizaje consistió en plasmar en una presentación digital la articulación de estos tres conceptos bajo las preguntas: ¿Por qué hay que mejorar? Y ¿Qué sucede primero?

Figura 3. Presentación digital elaborada por un estudiante del posgrado.

¿Cuándo hay que mejorar? ¿Qué sucede primero?

Se necesita una mejora en la educación cuando existen procesos que no dan resultado en un contexto y ámbito determinado. Por lo cual, se requieren de tres factores importantes para su desarrollo e implementación.

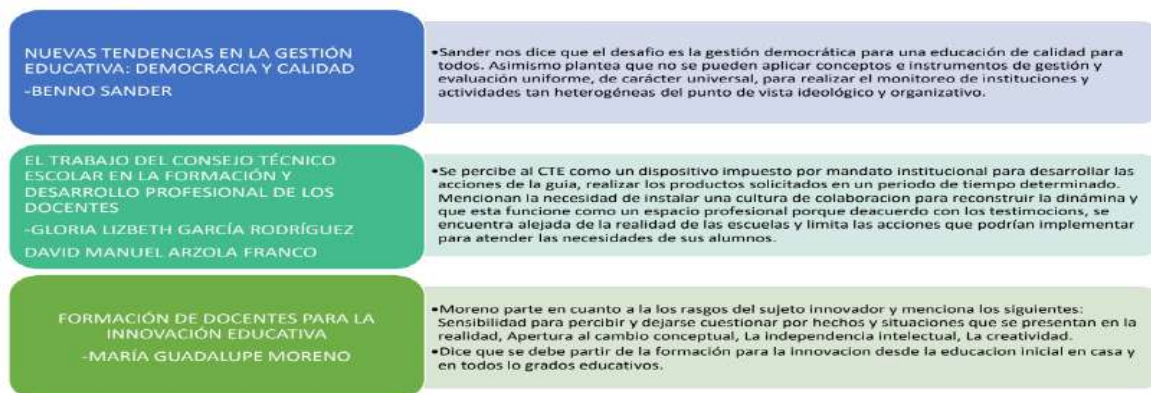


Figura 4. Presentación digital elaborada por un estudiante del posgrado.



Lo anterior fue el escenario ideal para que de forma individual y con base a las lecturas sugeridas del seminario: Bolívar, Caballero y García-Garnica (2015), Rodríguez y Gairin (2015), Moreno (2015), Sander (1996), García y Arzola (2015), los estudiantes construyeran su propio concepto de gestión.

Figura 5. Construcción del concepto de gestión.

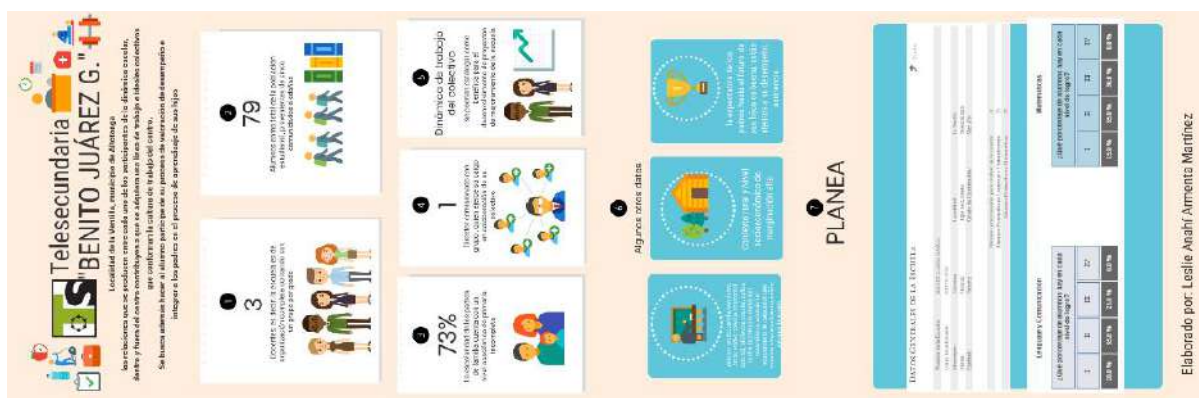


Concepto de gestión propio: La gestión es un proceso que busca tomar acción e iniciativa para movilizar aprendizajes en la escuela, con la finalidad de crear condiciones propicias para el aprendizaje a través de la autonomía y el liderazgo.

Las escuelas de educación básica de nuestro país se encuentran amalgamadas en un proceso de cambio administrativo y organizacional que no siempre es el adecuado de acuerdo al contexto político y social. La siguiente actividad del seminario fue, a partir de la revisión teórica de los enfoques de la administración educativa de Sander (1996), describir las características presentes de sus escuelas: el jurídico, tecnocrático, conductista, desarrollista y sociológico.

La intención fue reconocer para cada uno de los enfoques el contexto, países de influencia, épocas, escuelas del pensamiento, autores, propuestas, contribución, vigencia y desarrollo en México. Finalmente, el producto de la actividad fue caracterizar cada una de sus escuelas desde la mirada de la administración y organización escolar.

Figura 6. Caracterización de una escuela de educación básica.



Como diálogo permanente característico de un seminario, la conexión entre los estudiantes del posgrado resulta determinante para iniciar los pasos para el cambio y la innovación. Para cumplir lo anterior, utilizamos como referencia la propuesta de Nancy M. Dixon (2000) denominada **Convertirse en una organización de aprendizaje, conversación a conversación:**

- Conexión antes del contenido
- Los círculos conectan
- Los grupos pequeños como unidad de aprendizaje
- Invitar lo atípico
- Aprendemos cuando hablamos
- El espacio físico cambia la conversación

El objetivo central fue establecer una conexión bajo unas pautas que impliquen el porque es necesario un cambio en nuestras escuelas. El producto fue representar eventos

pasados que influyeron en el actuar de nuestra escuela, lo que está pasando ahora y lo que espero del futuro. Con este producto, nos encaminamos a las tareas finales del seminario: un acercamiento a la realidad educativa de sus escuelas a partir de un diagnóstico y una propuesta de aprendizaje para la gestión de la innovación como producto integrador.

Con el fin de favorecer la autonomía y el pensamiento crítico, los estudiantes tuvieron la libertad, a partir de revisión de la literatura recomendada, para definir las dimensiones del diagnóstico. Lo anterior fue plasmado en una lámina realizada en trabajo colaborativo. Los productos fueron similares, sin embargo, lo interesante de la actividad, fue recuperar la conceptualización de la dimensión y la forma de abordarla.

Para cerrar las actividades del seminario y como una de las propuestas de evaluación del mismo, elaboraron una propuesta de aprendizaje para la gestión y la innovación en la escuela donde laboran.

Para cumplir lo anterior, fue necesario retomar las experiencias propias (saberes) y las actividades de las sesiones anteriores. No se trataba de un ensayo en sí mismo, sino de una reflexión acerca de los conceptos de gestión, calidad e innovación. Entendiendo la calidad como la pertinencia de estrategias para mejorar la educación.

RESULTADOS

Podemos establecer dos dimensiones de resultados: las evidencias de productos de aprendizaje y la evaluación realizada por la coordinación del posgrado. En cuanto a los productos de aprendizaje, la evaluación de los mismos denota una articulación de conceptos y reflexión crítica de las experiencias y actividades realizadas.

Se reconoce que, a partir de un grupo heterogéneo de estudiantes, el trabajo colaborativo y la participación en los foros virtuales enriquecieron sus saberes previos y su mirada hacia la mejora de su práctica docente. También se debe admitir que se cimentaron conocimientos que en el futuro pueden contribuir a definir su papel dentro de la educación básica.

La evaluación realizada por la coordinación del posgrado es de carácter externo y evalúa los enfoques del posgrado y de cada uno de los seminarios. Se encuentra organizada en tres categorías que proporcionan una mirada específica al aspecto que pretende ser evaluado: contenido curricular, proceso de formación y el funcionamiento del posgrado. A continuación, se presentan sólo algunos resultados:

Figura 7. Nivel de aporte del seminario al programa de posgrado.

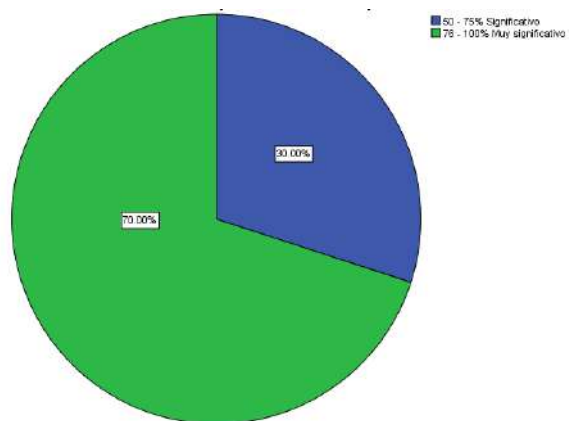


Figura 8. Relación existente entre la gestión, calidad e innovación.

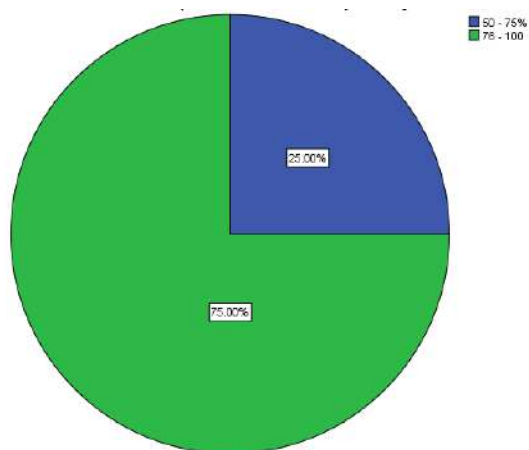
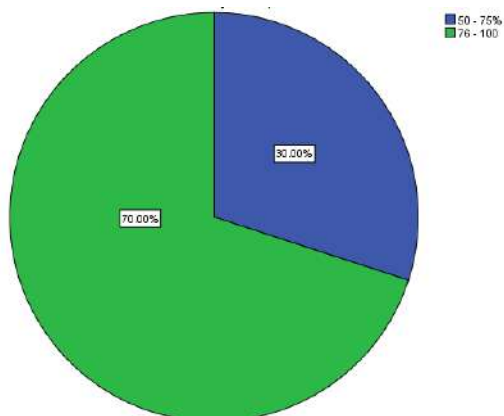


Figura 9. Nivel de logro alcanzado en función de los aprendizajes.



CONCLUSIONES

Los programas de estudios de posgrado en las escuelas normales son incipientes y pocas instituciones tienen el apoyo institucional necesario y el capital humano con grados académicos pertinentes para implementarlo. La Benemérita Escuela Normal Veracruzana, ha transitado en años recientes, a diversificar su oferta educativa a nivel posgrado y ofrecer otras formas de formación continua.

Se ha demostrado que existen las condiciones institucionales y académicas para diseñar programas de alta calidad; pero el reto pendiente es someter a evaluación dentro del Programa Nacional de Posgrados de Calidad bajo el Marco de Referencia del Conacyt.

El rediseño del Seminario Gestión, Calidad e Innovación fue un reto académico para el responsable del curso, pero también se contó con estudiantes altamente comprometidos para cumplir con los objetivos del mismo.

Se considera que se sentaron las bases necesarias para continuar con los siguientes cursos del posgrado en donde los estudiantes iniciarán con su proyecto de intervención y documento de titulación.

REFERENCIAS

- Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (2015). Plan de Estudios de la Maestría Innovación en la Educación Básica. México.
- Botía, Antonio Bolívar, Rodríguez, Katia Caballero, & García-Garnica, Marina. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(95), 483-506. Epub April 27, 2017. <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500780>
- Calvo, G. G., Barba, J. J., & Navarro, H. R. (2015). La importancia del aprendizaje reflexivo en el Practicum de Magisterio:: una revisión de la literatura. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 8.
- Gaceta Oficial de Veracruz (2011). Acuerdo Secretarial SEV-DG-01-2011 por el que se autoriza a la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” a impartir y acreditar programas de estudio de posgrado. México.
- García Rodríguez, G., & Arzola Franco, D. (2018). El trabajo del Consejo Técnico Escolar en la formación y desarrollo profesional de los docentes. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 143-154. Consultado de <http://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/415>
- Moreno, M. (2015). Formación de docentes para la innovación educativa. *Sinéctica*, 0(17). Recuperado de <https://www.sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/384>
- Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Ediciones Morata/Colofón. Madrid, España.
- Pozner, P. (2008). La gestión escolar. Capítulo 3, en “El directivo como gestor de aprendizajes escolares”. Buenos Aires, Argentina: AIQUE. pp. 69-92.
- Rodríguez-Gómez, D., & Gairín Sallán, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), 73-90. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/12245/12811>
- Ruffinelli, Andrea. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111. <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201701158626>
- Sander, B. (1996). *Historia del pensamiento administrativo en la educación latinoamericana. Gestión educativa en América Latina: construcción y reconstrucción del conocimiento*.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Temas de educación. Paidós. Barcelona, España.

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS SOBRE LA RETROALIMENTACIÓN DE SU PRÁCTICA DOCENTE

Adán Enrique Méndez Melcher

adanmendez88@hotmail.com

Rosa Guadalupe Ibáñez Marín

rosita.ibanez@enesonora.edu.mx

José Alberto Sharpe Gaspar

kalka12@hotmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

RESUMEN

El presente estudio es de corte cualitativo y muestra una investigación basada en un aspecto relevante para los estudiantes normalistas, esto es, la retroalimentación de sus prácticas docentes, la cual se genera a partir de la observación que los asesores asignados realizan en periodos establecidos. Esta fue llevada a cabo en el mes de abril del año 2018, en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (ByCENES), específicamente, con los alumnos de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

Lo anterior se realizó a través de una entrevista semiestructurada como instrumento de investigación, la cual arrojó información significativa para los formadores de docentes sobre lo que los estudiantes expresan del

proceso de realimentación, esto podría servir para renovar esta dinámica de evaluación y su profesionalización, ejercicio determinante en la mejora continua en función de la calidad del servicio educativo. Entre los hallazgos notables se puede mencionar, que los estudiantes ven sumamente importante la retroalimentación que su tutor o asesor de práctica profesional les brinda, puesto que les permite reconocer sus aciertos y áreas de oportunidad; de igual manera, es significativo considerar más de un instrumento de evaluación, sin olvidar la triangulación que debe existir entre los implicados, es decir, entre el asesor de práctica, el tutor en la escuela primaria y el alumno practicante.

PALABRAS CLAVE: Retroalimentación, profesionalización docente, práctica docente, instrumentos de evaluación, observación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En las últimas décadas se han implementado modificaciones a la política educativa y realizado cambios a leyes secundarias que dan operación a la vida escolar, así como a los planes y programas de estudio en todos sus niveles; sin embargo, cabe preguntar ante los resultados de evaluaciones internacionales y nacionales, ¿por qué todos estos esfuerzos no se ven reflejados en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Para la interrogante anterior, surgen posibles respuestas que pueden hallarse en múltiples factores, entre ellas, la corresponsabilidad, ya sea del docente o la familia, la estructura educativa, el gobierno, la sociedad, la política, la economía, la cultura, entre otros.

En cuanto a la práctica docente, ha sido complejo definir estrategias de acción para determinar el grado de compromiso que se adquiere con esta labor, que va más allá de simples cambios en el papel, implica que todos los involucrados se hagan conscientes del valor que representa la educación formal y la formación de los futuros maestros, quienes serán, los que, a su vez, preparen a las futuras generaciones, tal como lo expresa Perrenoud (2001):

Las reformas escolares fracasan, los nuevos programas no son aplicados, se exponen, pero no se aplican bellas ideas como los métodos activos, el constructivismo, la evaluación formativa o la pedagogía diferenciada ¿Por qué? Precisamente porque en educación no se mide lo suficiente la distancia astronómica entre lo que se prescribe y aquello que es posible hacer en las condiciones efectivas del trabajo docente. (p. 8).

De acuerdo con la reflexión preliminar, es necesario propiciar espacios de reflexión y análisis de la praxis educativa para adquirir las competencias docentes que se requieren en la calidad del servicio escolar, por lo que la presente investigación muestra una valoración del proceso que viven los alumnos normalistas durante los periodos de prácticas, sobre todo, la concepción de la comprensión real vinculada con la teoría educativa, traducida en la mejora continua de su rol como futuro docente, tal como lo propone Schmelkes (2014).

Cuando la evaluación de la práctica docentes se convierte en objeto de estudio y reflexión vemos que presenta caminos complejos de pensamiento y acción, y que se torna preciso fundamentar la praxis formadora en una base única también compleja, que permita tornar el conocimiento en un instrumento que facilite lo observado (Gorodokin, 2006). Los resultados de ese instrumento de observación que se utiliza en la ByCENES, muestran opiniones, propuestas y pensamientos que tienen acerca del proceso de retroalimentación con sus asesores de práctica. Cabe aclarar que estos los conforman las academias de semestre de las diversas asignaturas que se imparten en dicho periodo.

Finalmente, el objetivo de esta investigación es conocer lo que piensan los normalistas acerca del rol del docente asesor, específicamente en el trabajo de las retroalimentaciones, ya que una característica de los programas que ha transformado a las escuelas normales en

torno al desempeño profesional de sus estudiantes, es el fortalecimiento de sus competencias profesionales para desarrollarlas en la escuela y en el aula, promoviendo en él, una actitud crítica y reflexiva de su docencia (DGESPE, 2012).

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La formación de los estudiantes en las escuelas formadoras de docentes, ha sido históricamente, un parte aguas para crear sociedades competentes y habilidosas en los diferentes campos de acción que se requiere desarrollar en una sociedad cada vez más cambiante. Por lo tanto, es menester de los gobiernos crear políticas y programas educativos que atiendan a las necesidades reales de capacitación y actualización docente.

Por lo anterior, en el periodo comprendido entre el 2007-2012, las Escuelas Normales de nuestro país, sufren una reforma curricular en la que se establece la urgente necesidad de incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación y de la formación docentes, con el propósito de que estos respondan a las demandas y requerimientos que le planteen la educación básica en los tres niveles que la integran (preescolar, primaria y secundaria).

De esa reforma educativa, se deriva la malla curricular donde se destaca *el trayecto formativo de práctica profesional*, integrado por ocho cursos, de los cuales siete están relacionados con actividades teórico-prácticas ligadas a la labor de acercamiento paulatino al trabajo docente, siendo en el último grado de estudios, séptimo y octavo semestre, el espacio para la práctica profesional intensiva (DGESPE, 2012).

Según lo establecido en el Plan de estudios 2012 y en la reforma efectuada recientemente en el año 2018, se entiende por práctica profesional a la experiencia de aprendizaje que adquieren los estudiantes al contrastar lo aprendido en la escuela formadora de docentes, con la realidad en las aulas, de allí que se fortalezcan y concreten sus competencias profesionales a través de la observación, orientación y retroalimentación de un docente formador que le permita, al docente en formación, reconocer sus fortalezas y áreas de oportunidad y en ese proceso de reflexión introspectivo generar aspectos de cambio para un mejor desempeño. De allí que la realimentación juegue un papel fundamental para el desarrollo profesional del practicante.

La retroalimentación es parte de la evaluación y permite identificar los aciertos y desaciertos de quien está siendo evaluado, de allí que se entienda como:

Un proceso que ayuda a proporcionar información sobre las competencias de las personas, sobre lo que sabe, sobre lo que hace y sobre la manera en cómo actúa. La retroalimentación permite describir el pensar, sentir y actuar de la gente en su ambiente y por lo tanto nos permite conocer cómo es su desempeño y cómo puede mejorarlo en el futuro. (Ávila, 2010, p. 6).

Para Gilbert (como se citó en Bernárdez, 2006) la retroalimentación o feedback es uno de los elementos primordiales que se debe analizar cuando se desea mejorar el desempeño de una persona o de un equipo de trabajo. Por lo anterior, y para brindar una respuesta constructiva, se deben considerar varios elementos en ella, como que debe ser descriptiva, específica, oportuna, apropiada y clara, como lo menciona Ávila (2010):

...la mejor retroalimentación se da y se recibe cuando hay confianza, cuando es solicitada y deseada, cuando permanece entre las personas que han participado en ella, cuando es motivada por una atmósfera de mejora continua, cuando tiene fines específicos, se refiere a situaciones y actos concretos y hay una verdadera preocupación por el otro. (p. 7).

Wilson (2002), establece un modelo donde diferencia la retroalimentación formal de la informal, destacando las formas en que estas son otorgadas a los estudiantes y el equilibrio que debe haber entre ellas. De igual manera, sugiere que puede darse en forma verbal, no verbal, escrita y actuada y culmina con las fuentes que pueden otorgarlas: maestros, compañeros y la auto-valoración.

Por lo anteriormente expuesto, la retroalimentación ha de generar un compromiso con el aprendizaje de quien está siendo evaluado, así como de quien evalúa, esta ha de ser tan clara que no dé lugar a ambigüedades y le permita reconocer, con facilidad, su desempeño y cómo mejorarlo. Por lo que los instrumentos y el proceso que se sigue juegan un papel sumamente importante en el desarrollo esta encomienda.

METODOLOGÍA

Los participantes del presente estudio realizado en abril del 2018, debían cumplir con un solo criterio: ser estudiantes normalistas del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora. En total se contó con la información de 85 estudiantes, de los cuales el 79% pertenecen al sexo femenino y 21% al sexo masculino de entre los 20 y 22 años de edad.

Se empleó un cuestionario de datos particulares, el cual recuperó información sobre atributos personales de los jóvenes (edad, licenciatura que cursa, semestre, lugar de procedencia). Asimismo, se aplicó una entrevista semi-estructurada con cinco preguntas abiertas, considerando tres por su relevancia brindando datos muy valiosos respecto a su percepción en relación a la retroalimentación de sus prácticas profesionales en los distintos planteles de educación básica.

Las entrevistas fueron transcritas y se utilizó un procedimiento inductivo para el análisis del dato cualitativo. Con la segmentación y categorización a partir de los patrones recurrentes, se definió un sistema de familias de categorías que correspondió a los planteamientos base de la investigación para cada una de las preguntas analizadas.

Los sujetos que forman parte del estudio fueron elegidos mediante un muestreo aleatorio, a partir del cual, los investigadores acudieron a las aulas de la escuela normal y eligieron al azar a un conjunto de jóvenes, a quienes se les pidió autorización para ser entrevistados.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

En lo referente al primer cuestionamiento de la entrevista: ¿Considera importante recibir una retroalimentación por parte de su asesor (maestro normalista) al momento de efectuar su práctica docente? Se obtuvieron dos familias de categorías: Poco importante y Sumamente importante; dentro de la primera, los estudiantes normalistas responden en los siguientes términos: un 5% aluden a que es poco importante, puesto que ellos solos consolidan su aprendizaje (auto aprendizaje) sin necesidad de intervención de otros agentes, al respecto un estudiante señala:

Para mí solo es importante la revisión si el maestro da clases en primaria, ya que saben realmente lo que sucede (17PRI_6BYCENES_F21_18).

El aprendizaje autónomo es una forma de aprender en la que no se involucra a agentes externos, puesto que, como lo señala

Crispín (2011, p. 49): “Es un proceso donde el estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos. Esta toma de conciencia es lo que se llama meta cognición”,

No obstante, cuando muestras un desempeño en algo práctico es de considerarse necesario la presencia de otros individuos que valoren y apoyen en el proceso de formación que se está desarrollando procurando resaltar aquellas fortalezas y áreas de oportunidad visibles.

Por otro lado, un 95% de los entrevistados argumentan que es sumamente importante recibir una retroalimentación de su práctica docente, porque les permite observar y reconocer sus fortalezas y áreas de oportunidad, además contrastan sus conocimientos para mejorar continuamente, efectuando una auto-reflexión de la misma y propiciando a futuro aspectos de mejora visibles en su desempeño. Lo anterior, los motiva a continuar su profesionalización y obtener una evaluación formativa, como lo expresa Flores (2015, p. 12):

El marco de evaluación deberá ser más exigente para valorar lo que realmente importa, como la ampliación de capacidades, el desarrollo de habilidades y la adquisición de conocimientos significativos para el desempeño libre y responsable de los docentes de México.

Con ello, es preciso reconocer el impacto que tiene este proceso dentro de la formación del normalista, ya que, a futuro, potencia sus capacidades de actuación y les genera insumos para poder desempeñarse con eficacia al frente de un grupo de alumnos y lograr consolidar el proceso de enseñanza.

En el cuestionamiento referido: ¿Ha recibido retroalimentación por parte de sus docentes (asesores normalistas) durante las jornadas de prácticas docentes? Se obtuvo, en el primer sistema de categorías un 80% de respuesta positiva (Si); al respecto un sujeto responde:

He recibido retroalimentación en muy pocas ocasiones, en manera de plática, porque la escrita no tiene tanto impacto (17PRI_6BYCENES_F22_27).

Por lo anterior se puede observar que el proceso de retroalimentación se realiza de manera informal en los espacios libres de los jóvenes en las primarias, dichos lugares es una oportunidad para que se reflexione sobre el actuar inmediato que el asesor de práctica profesional acaba de presenciar, pero no es la única manera, puesto que se puede desarrollar por escrito en base a indicadores establecidos.

Por el contrario, el 20% menciona que No, esto es debido a que los asesores solo los observan, les falta interés y tiempo, no hay un seguimiento real y se carece de comunicación docente-alumno, por lo que será necesario atender a lo que menciona Rosales (2011) en relación a que la evaluación debería ser cada vez más personalizada o individualizada, sin perder de vista otros criterios clásicos de tipo normativo-comparativo o lógico-científico, ya que se debe ser consiente, por parte del asesor, que el normalista está efectuando un proceso fundamental en su formación a través de dinámicas de trabajo en las aulas con grupos de alumnos a los que acompañará y guiará en su proceso de aprendizaje.

En el ítem referente a: ¿Qué recomendaciones brinda para fortalecer el proceso de retroalimentación de sus asesores normalistas, después de las jornadas de práctica escolar? Un 63% los jóvenes expresan que hay que efectuar una retroalimentación directa, constructiva, de forma personal o colectiva; establecer fechas y horas para su revisión que les permitan organizar mejor sus actividades en el aula; que se les observe por más tiempo y en varias sesiones; efectuar un análisis en conjunto con el tutor de la primaria (maestro de grupo), el asesor normalista y el practicante, en lo referente a su intervención para determinar sus fortalezas y áreas de oportunidad.

Un 12% argumentan que, previo a la práctica, cada estudiante normalista entregue a su docente asesor un diagnóstico del grupo, donde señale características del mismo para efectuar una valoración contextualizada y tomar en cuenta aquellos aspectos a los que se enfrentará el estudiante y cómo los resolverá durante su intervención. Por último, en relación al Instrumento de evaluación, un 25% de los entrevistados inciden en que hay que utilizar otras herramientas, que no todo se enfoque en una lista de verificación, sino que realmente

se diversifiquen los instrumentos como diarios de campo, guías de observación, grabaciones, autoevaluaciones o evaluaciones de sus alumnos; en relación a lo anterior, un joven menciona:

Hay que variar los instrumentos de análisis, he escuchado en otras instituciones normalistas que utilizan anecdotalios, grabaciones, además de diarios como opciones para evaluar nuestra práctica profesional. Dar un seguimiento más personalizado en la relación asesor-practicante (17PRI_6BYCENES_M21_85).

Lo anterior es un argumento importante, ya que, como lo señalan:

Guerra y Conzuelo (2015, p. 33): "...en las escuelas pueden adoptarse estrategias de autoevaluación, evaluación realizada por la autoridad inmediata, o evaluación entre pares docentes, toda vez que impliquen un seguimiento cercano y constante, así como mecanismos de comunicación entre los participantes",

La evaluación debe permitir identificar áreas de oportunidad en el desempeño y trazar rutas de mejora.

La retroalimentación de las prácticas escolares hacia los estudiantes normalistas debe fundamentarse en la observación del desempeño que efectúan en los periodos de intervención a través de indicadores e instrumentos precisos; debe ser visto como un proceso de recogida de información, donde la observación resulte fundamental en la evaluación formativa del alumno, teniendo como finalidad mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, y por consiguiente del sistema educativo (Fuentes, 2011).

El seguimiento y acompañamiento que tenga el joven estudiante en su práctica docente por parte de personal preparado, le dará mayor seguridad para actuar; así mismo, la reflexión que realice después, fungirá como un proceso meta cognitivo que lo lleve a valorar sus fortalezas y sus áreas de oportunidad.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A partir del análisis de los resultados, se puede concluir que los estudiantes normalistas, ven de suma importancia la retroalimentación que le brinda el asesor de práctica docente, como parte de su formación profesional en la licenciatura de educación primaria, ya que les permite reconocer sus aciertos y áreas de oportunidad. Sin embargo, y a pesar de dicha importancia, ven que sus asesores utilizan un instrumento al que ellos denominan poco claro o que no les brinda la información pertinente para favorecer su retroalimentación.

A pesar de que la gran mayoría de los estudiantes ha recibido al menos una retroalimentación, aluden a la poca información que se les brinda debido a que los tiempos no son suficientes para observar su práctica, el instrumento no es el adecuado, el docente

que los observa no tiene la formación profesional para emitir un juicio de valor y los comentarios que reciben por parte de ellos, no son del todo enriquecedores.

Al respecto, y una vez hecho el análisis de las categorías, se llega a la conclusión de que es necesario:

- Efectuar una triangulación entre los comentarios vertidos por su asesor de práctica, su maestro tutor en la labor docente y el propio estudiante practicante normalista, para dar a conocer las fortalezas y áreas de oportunidad y enriquecerlo de forma verbal y escrita.
- Realizar una reunión entre el asesor y los practicantes normalistas que comparten la misma institución de trabajo, para retroalimentar su proceso y enriquecerse como equipo de trabajo.
- Observar más de una sesión de cincuenta minutos para que exista una evaluación objetiva de su práctica, con un amplio margen de tiempo que les permita mostrar sus competencias profesionales.
- Entregar al asesor, previo a la observación de la práctica, un escrito que brinde un panorama del grupo, a través de los resultados arrojados en el diagnóstico donde se especifiquen los estilos de aprendizaje, alumnos con necesidades educativas y las características generales de organización.
- Diversificar los instrumentos para la obtención de la información como diario de observación, grabaciones, rúbricas, entre otros.

Es de suma importancia considerar la opinión de los estudiantes normalistas en el proceso de revisión y análisis de su práctica docente, puesto que son ellos los que viven en el campo de acción y a partir de su experiencia, considerar una reestructuración del proceso de práctica para brindar calidad y abonar a la formación profesional de los estudiantes normalistas.

REFERENCIAS

- Ávila, P. (2009) La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación. Una revisión del estado del arte. [PDF file] Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/28275647/Laimportancia-de-la-retroalimentacion>
- Bernárdez, M. (2006). Tecnologías del Desempeño Humano. Boston: Global Business Press. [PDF File] Recuperado de <http://www.expert2business.com/itson/tdhbernardez.pdf>
- Crispín, M. (coord.) (2011). Aprendizaje autónomo: Orientaciones para la docencia. México: Universidad Iberoamericana. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsyp-uia/20170517031227/pdf_671.pdf
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2012) Licenciatura en Educación Primaria (Plan 2012). D.F., México: Autor.
- Flores, P. (2015). ¿Mejorará la calidad educativa con la evaluación? Revista de evaluación para docentes y directivos., Ed. 2. Recuperado de https://serviciosaesev.files.wordpress.com/2016/05/red02pdf_inee.pdf
- Fuertes, M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. Revista de Docencia Universitaria, 9(3), 237-258. Recuperado de <http://redu.net/redu/files/journals/1/articles/248/public/248-647-1-PB.pdf>
- Guerra, M. & Conzuelo, S. (2015). Evaluación formativa. En Revista Educativa Red. Recuperado de <http://www.sev.gob.mx/upece/wp-content/uploads/2018/09/1.3-Michel-Scriven-Evaluaci%C3%B3n-formativa.pdf>
- Gorodokin, I. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. Revista Iberoamericana De Educación, 37(5), 1-10. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2691>
- Perrenoud, P. (2001) La formación de los docentes en el siglo XXI. Facultad de psicología y ciencias de la educación. Universidad de Ginebra. Recuperado de http://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/La-formacion-de-los-docentes-en-el-siglo-XXI_Perrenoud.pdf
- Rosales, C. (2011). Criterios para una evaluación formativa. Madrid, España: Narcea
- Schmelkes, S. (2014). Evaluar y mejorar la práctica docente, retos de la evaluación. Educación Futura. México, D.F. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/evaluar-y-mejorar-la-practica-docente-reto-de-la-evaluacion-sylvia-schmelkes/>
- Wilson, D. (2002). La Retroalimentación a través de la Pirámide y la Escalera de

Retroalimentación. En “Seminario: Cerrando la brecha: I Encuentro de tutores latinoamericanos en línea”. Recuperado de <http://web.uaemex.mx/incorporadas/docs/MATERIAL%20DE%20PLANEACION%20INCORPORADAS/retroalimentacion.pdf>

ESTRATEGIA NACIONAL DE INGLÉS Y LA OPINIÓN DEL PROFESOR EN LA ESCUELA NORMAL

Lilia Martínez Lobatos

liliam@uabc.edu.mx

Silvia Ruth Quirazco Gonzalez

squirazco@edubc.mx

Esmeralda González Rameño

egonzalezr@edubc.mx

Universidad Autónoma de Baja California,

Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza,

Escuela Normal de Educación Preescolar "Estefanía Castañeda y Núñez de Cáceres

RESUMEN

La formación para la enseñanza del inglés es tensionada por los cambios en la política educativa o reforma educativa mexicana, así como la regulación de criterios normativos internacionales para la certificación del idioma. A partir de la Reforma Integral para la Educación Básica (2009, 2011) la Reforma Educativa (2013), el modelo educativo (2016) y la estrategia nacional del inglés (2017), es que se incorpora el inglés de manera obligatoria en la educación básica de carácter público. En 2018 con una nueva dirección hacia la asignación de nuevas plazas a profesores de inglés para las escuelas normales mexicanas donde se enseñará el inglés a los estudiantes, mismos que posteriormente enseñarán en

educación básica para alcanzar en 20 años una educación bilingüe. Esta contribución es un informe parcial de investigación cualitativa cuyo objetivo es identificar la percepción de los nuevos profesores de inglés que se insertan en los actuales procesos de la estrategia nacional de inglés en Mexicali, B.C. Las primeras impresiones de los nuevos profesores contratados muestran satisfacción con el proceso de obtención de sus plazas, no obstante, consideran que la estrategia para alcanzar una educación bilingüe es ambiciosa y existen dudas respecto a los logros que se pretenden alcanzar.

PALABRAS CLAVE: reforma educativa, estrategia de inglés, Profesores.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Es hasta años recientes que la enseñanza del inglés adquiere relevancia dentro de los planes y programas oficiales de la educación pública mexicana. En particular esta necesidad

se hace manifiesta con la inserción formal de las asignaturas de inglés en la educación básica de carácter público: preescolar, primaria y secundaria (RIEB, 2009, 2011). Adicionalmente la enseñanza del inglés ha representado un tema importante para muy diversos sectores sociales y productivos, particularmente en los ámbitos vinculados al empleo y la empresa.

En estos momentos la formación de profesionales para el campo de las lenguas desde la perspectiva curricular guarda las mismas características que son demandadas para el resto de las opciones profesionales de nuestro país. Esto es, que la formación de profesionales para los diversos perfiles de las lenguas debe sujetarse a los lineamientos curriculares derivados de la política educativa mexicana y de lo que actualmente se ha dado en denominar reforma educativa.

Antes de la presencia del nuevo modelo educativo (2016, 2017) y de la inserción del inglés como asignatura obligatoria, no existía información suficiente acerca del funcionamiento de la enseñanza del inglés. En el año 2017 se presenta la Estrategia Nacional de inglés, que busca inicie desde la educación normal y que, mediante una adecuada capacitación docente y materiales educativos de calidad, los niños puedan aprender a comunicarse, escuchar, leer y escribir en inglés de manera fluida. La meta es que todos los estudiantes egresados de la educación básica, al igual que sus maestros, sean bilingües, la estrategia partirá de la formación inicial de los maestros en las Escuelas Normales, quienes ahora también estudiarán inglés sin importar la materia que impartirán cuando comiencen su servicio. Circunstancias que llevaron a formular siguiente pregunta de investigación ¿cuál es la percepción del profesor de inglés que se incorpora a estos nuevos planteamientos derivados de la reforma educativa? Y el objetivo: identificar la percepción de los nuevos profesores de inglés que se insertan en los actuales procesos de la estrategia nacional de inglés en Mexicali, B.C.

En la actualidad gran parte de los cambios en materia de formación para las lenguas se encuentran dirigidos por los recientes programas como la Reforma Integral en Educación Básica (RIEB), que retoma lineamientos del anterior Programa Nacional de inglés para la Educación Básica (PNIEB), El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), sumado el nuevo modelo educativo (ME) y curricular. Todo ello, en el ámbito de los cambios para la educación básica de México, temas de gran debate o discusión. En estos cambios curriculares, el relacionado a la inserción del inglés con características de obligatoriedad representa un enorme reto en la formación de profesores para la enseñanza del inglés en nuestro país.

La SEP (2017) para desarrollar la Estrategia Nacional de inglés (presentada el 1 de julio de 2017), implementó el Programa de Fortalecimiento de Inglés, emitió el 31 de agosto de 2017 una convocatoria nacional para la contratación de 646 profesores para las 263 escuelas normales públicas del país. Así se asignaron las primeras plazas para maestros de inglés en Escuelas Normales que serían contratados en febrero de 2018. Esta selección y

contratación de profesores vía convocatoria se espera fortalezca el idioma inglés en las escuelas normales, a fin de que egresen docentes bilingües con el nivel de inglés y las habilidades didácticas necesarias para cumplir con los objetivos del Nuevo Modelo Educativo. Los maestros contratados contarán con una plaza de tiempo completo denominada *Formador de Inglés C* y entre sus funciones atenderán cuatro grupos de 20 estudiantes aproximadamente, impartirán 24 horas de clase a la semana frente a grupo; desempeñarán funciones de tutoría en línea para estrategias virtuales de apoyo y coordinarán actividades del laboratorio de idiomas. También tendrán descarga horaria para capacitar a otros docentes normalistas en el idioma y participarán en proyectos de innovación e investigación educativa en bilingüismo y enseñanza del inglés.

El proceso de selección contó con cuatro mil 160 candidatos que debieron presentar tres etapas de evaluación; la primera, el 4 de noviembre de 2017, para certificar el nivel de conocimiento del idioma inglés (CAE). La segunda, el 16 de diciembre de 2017, para conocer las habilidades didácticas en la enseñanza de segunda lengua; estas dos etapas estuvieron a cargo de la Universidad de Cambridge. Y la tercera, efectuada el 27 de enero de 2017, consistió en un examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético profesionales del Servicio Profesional Docente aplicado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). Con los resultados de las tres etapas, el Comité Técnico, conformado por la SEP, la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior y la Universidad de Cambridge, asignó 582 plazas. Quedaron 64 plazas restantes debido a que el número de espacios ofertados en algunos estados no tuvo la cantidad suficiente de candidatos que aprobaron las etapas del proceso. Para ocupar esas plazas, el Comité Técnico elaboró una lista de prelación nacional. En estos momentos los profesores seleccionados y contratados se encuentran en un proceso de inducción a estas nuevas actividades al interior de las escuelas normales de México. En Baja California a través del Sistema Educativo Estatal se realizó la asignación de plazas docentes del idioma inglés a 17 maestros que impartirán esta materia en Escuelas Normales Federales. Las Escuelas Normales a las que se incorporaron los profesores de inglés son: Escuela Normal Rafael Ramírez, Escuela Normal del Valle y Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza, Escuela Normal de Educación Preescolar “Estefanía Castañeda y Núñez Cáceres en Mexicali, Escuela Normal Experimental Profr. Gregorio Torres Quintero, San Quintín, B.C. Estas nuevas plazas asignadas a los profesores llevan a formular una investigación, de la cual, se presenta este informe inicial y parcial sobre la percepción que estos profesores recién contratados manifiestan a partir de su reciente inserción a las escuelas normales.

MARCO TEÓRICO

Con base en la meta denominada México con Educación de Calidad, se formuló el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018. La definición de sus objetivos,

estrategias y líneas de acción tienen como referente el Artículo Tercero Constitucional y el contenido de la Ley General de Educación. El PSE recupera la Reforma Constitucional en materia educativa y las leyes reglamentarias que la concretan: Ley General del Servicio Profesional Docente, Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y el Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. Particularmente, la Ley General del Servicio Profesional Docente establece en el Vigésimo Segundo transitorio que la Secretaría formulará un plan integral para el diagnóstico, rediseño y fortalecimiento del Sistema de Normales Públicas a efecto de asegurar la calidad en la educación que imparta y la competencia académica de sus egresados, así como su congruencia con las necesidades del sistema educativo nacional (SEP, 2018).

Los antecedentes de la enseñanza del inglés en México muestran muy diversos antecedentes, sin embargo, es hasta hoy en que se formaliza su inserción obligatoria en los planes y programas de nivel federal de educación básica, es que cobra gran relevancia. Rueda Cataño, M. y M.C.; Wilburn Dieste, M. (2014) mencionan que la enseñanza del inglés se presenta ahora como necesaria a partir del tercer grado de preescolar. El Programa Nacional de inglés en Educación Básica (PNIEB) forma parte del área de desarrollo curricular y surge en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en el año 2009/2011.

De esta manera se reconoce la necesidad de incorporar la asignatura de inglés a los planes y programas de estudio de educación preescolar y educación primaria, así como realizar ajustes a los contenidos de las asignaturas de inglés para la educación secundaria. Ello con el fin de alcanzar la articulación curricular en los contenidos como en el logro de las competencias de la totalidad de la ruta escolar de la RIEB. En realidad, es el PNIEB y el MCERL quienes vertebran el currículo para la “nueva” enseñanza del inglés que hoy se hacen parte del modelo educativo.

La propuesta curricular se encuentra alineada a estándares internacionales (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y nacionales (Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI)). Así la propuesta de incorporación del inglés obligatorio a la totalidad de la educación básica mexicana se dio con base en procesos de equiparaciones entre el PNIEB, el MCERL en la RIEB. Así se presenta lo siguiente:

- 3ro. de preescolar, 1ro. y 2do. de primaria que conforman el ciclo 1 del PNIEB (300 horas)
- 3ro. y 4to. de primaria que conforman el ciclo 2 del PNIEB (200 horas) y el nivel A1 del MCERL
- 5to. y 6to. de primaria que conforman el ciclo 3 del PNIEB (200 horas) y el nivel A2 del MCERL

- 1ro., 2do. y 3ro. de secundaria que conforma el ciclo 4 del PNIEB (360 horas) y el nivel B1 del MCERL

Actualmente no se logra tener todos los profesores de inglés que se requieren. Sólo una de cada siete escuelas públicas de educación básica cuenta con maestro de inglés. Esto contrasta con la situación en las escuelas privadas: nueve de cada diez escuelas secundarias privadas tienen profesor de inglés (Kathryn Cronquist y Ariel Fiszbein, 2017). La cobertura de atención es insuficiente para atender las necesidades de profesores de inglés.

METODOLOGÍA

Esta contribución es un informe parcial de investigación derivado de una investigación cualitativa, desarrollada a partir del año 2017 en la Ciudad de Mexicali B. C. en profesores de educación básica de la Ciudad. La investigación en 2018 se extendió con cuatro entrevistas estructuradas a los profesores que recientemente recibieron la plaza en las escuelas Normales para implementar la Estrategia Nacional de Inglés. Se utilizó como apoyo para procesar y analizar la información el programa Atlas Ti, a partir del cual se elaboraron los resultados y conclusiones del estudio. En este trabajo se determinó presentar resultados sobre algunos fragmentos de información referidos a la categoría de percepción del docente ante la nueva estrategia de inglés.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El modelo educativo y la estrategia nacional de inglés destacan la preparación del profesor que deberá ser evaluada por concursos de oposición para la obtención de plazas docentes en el sistema educativo; circunstancias y eventos que han sido los de mayor preocupación para la comunidad docente, respecto al docente se presenta las siguientes opiniones.

Con respecto a los mecanismos para preparar a los profesores y con ello alcanzar la meta de la educación bilingüe se presentan las siguientes opiniones.

“... uno de los mecanismos que se implementó es la contratación de docentes formados en la docencia de idiomas, de inglés específicamente, cosa que antes no se hacía gracias a una convocatoria que se lanzó hace ya casi dos años. Se está buscando que los docentes de inglés trabajen únicamente en esa materia o que sean especializados en eso para tratar de asegurar la calidad de la enseñanza del inglés y también al hacer esas contrataciones se les están poniendo filtros para poder asegurarse que son en verdad preparados para dar clases de inglés, y estos filtros son procesos de selección exhaustivos, fuertes y rigurosos que a menos te acrediten para dar la materia”. D2

“... el proceso me pareció muy transparente y que cumplió con los requisitos que se encontraban en la convocatoria. Los requisitos que se pidieron, aseguraron que los participantes cumplieran con el perfil deseado, esto es, con la certificación de nivel C1

como mínimo, las certificaciones de los conocimientos de la enseñanza del inglés y el examen de conocimientos, habilidades y de ética y profesionalismo en la educación pública del país.” D1.

Los profesores seleccionados y contratados se muestran satisfechos con el proceso de adquisición de la plaza, los requisitos fueron rigurosos en los niveles de manejo del inglés. Sin embargo, en opinión de Kathryn Cronquist y Ariel Fiszbein (2017) los profesores de inglés en servicio en América Latina manifiestan bajos niveles de dominio del idioma. Las políticas en la mayoría de los países establecen requisitos o expectativas de dominio que van del nivel B2 al C2 del MCER, de acuerdo con los exámenes de diagnóstico disponibles y otros estudios, muchos maestros de inglés no alcanzan esos niveles mínimos. Muchos ni siquiera cumplen con el nivel que se espera de sus alumnos, el cual va de A1 a B2.

Las normas objeto de la regulación están destinadas al logro del propósito de que la educación normal tenga con qué atender las necesidades académicas de la Reforma Educativa y de esta manera, garantizar que los formadores de docentes de inglés -tanto de nuevo ingreso como los que ya están en servicio-, contribuyan al logro de las amplias expectativas de alcanzar una educación bilingüe a 20 años, cuando los profesores de educación básica enseñan en inglés todas las asignaturas.

“...son muy ambiciosos, se están proponiendo como metas objetivos muy grandes y también se están empezando a emplear mecanismos que van a ayudar a alcanzar estos objetivos. Su efectividad a mediano o largo plazo, es muy pronto para saberlo a ciencia cierta porque es un programa que se está implementado muy recientemente con maestros nuevos en las escuelas con formación como tal de docentes de inglés...”
D3

“...es un proyecto muy ambicioso del cual los resultados se verán a largo plazo. Sin embargo, pienso que es un buen comienzo el mejorar el nivel de los alumnos normalistas ya que actualmente ellos ya cuentan con clases de inglés.” D1.

Las metas de dominio del inglés establecen expectativas ambiciosas en la región, no solo en México. Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay establecieron como meta lograr que los estudiantes de primaria alcancen el nivel A2, en tanto que Colombia y Costa Rica también imparten clases en el nivel A2 al final de la educación primaria (Ministerio de la presidencia, Chile, 2014). En relación a los planes y programas de estudio los nuevos profesores de inglés consideran conveniente que los egresados de la educación normal incorporen la educación bilingüe en la enseñanza, como se señala a continuación.

“Desde que se nos asignó a los maestros nuevos de inglés, en nuestra escuela nos han dado seminarios en conjunto con la universidad de Cambridge. Ahorita todos los programas de inglés están listos –no sé si las otras asignaturas estén listas, se les llaman cursos; no sé si los otros cursos estén listos- pero nosotros ya tenemos desde 1er semestre hasta 6to están listos. D1

“Creo que falta un poco más de preparación, hasta el momento nos han dado lo que necesitamos o casi todo lo que necesitamos para dar la materia de primer semestre de inglés, sin embargo, nos están prometiendo todavía que nos van a seguir dando el material necesario, programas, etc. conforme vamos avanzando en estos semestres, hay que recordar que esta es la primera vez que entramos con este programa nuevo.”
D4

El rediseño curricular de los planes de estudio se orienta por el enfoque basado en el desarrollo de competencias y el enfoque centrado en el aprendizaje. Se incorporan elementos de flexibilidad académica característicos de la educación superior que permitirán adaptar el currículo a las necesidades de los estudiantes de acuerdo con el contexto en el que se encuentren situadas las Escuelas Normales (SEP, 2018). Los mapas curriculares (planes de estudio 2018) para las licenciaturas que oferta la educación normal, incorporan de manera obligatoria un total de seis cursos de Lengua extranjera inglés o lengua indígena. La interrogante es si mediante estos seis cursos de seis créditos durante la carrera los egresados lograrán el dominio de la lengua para desarrollar la educación bilingüe en México.

En cuanto a la percepción que el nuevo profesor encontró en los nuevos programas se muestra lo siguiente.

“Me gusta, lo que he visto este semestre me gusta porque está muy bien secuenciado, se pensó muy bien en la organización porque no se basa en un libro, se basa realmente en competencias específicas del curso y ya basándose en las competencias nos fueron manejando los temas. D4

“...a mí me gusta mucho porque los alumnos le están encontrando un uso real a lo que están aprendiendo en el aula. Ya no nada más se trata de aprender partículas de gramática, situaciones descontextualizadas; te da una gran libertad para elegir cuál es tu contexto, tu entorno y cuáles son las prácticas sociales que realmente vas a utilizar dentro de tu comunidad o la situación más cercana posible donde vas a implementar el idioma.” D2

Los nuevos profesores de inglés o los formadores de formadores en la educación normal, consideran pertinentes los planteamientos en los nuevos cursos de inglés y se encuentran entusiasmados con una perspectiva que parecería novedosa en la enseñanza del inglés. No obstante, a ello, el nuevo plan de estudio no considera la enseñanza de asignaturas en el idioma inglés, lo cual podría limitar alcanzar el objetivo de nivel de inglés esperado.

CONCLUSIONES

A partir de la presentación de la RIEB que incorporó asignaturas de inglés en la educación preescolar y primaria, también reconsiderado en el modelo educativo, se presentó la existencia de profesores de inglés en las escuelas de preescolar y primaria, sin embargo, en el 2017 se presenta una estrategia nacional de inglés que orienta la responsabilidad de la

enseñanza del inglés desde las escuelas normales. Ello derivó en una estrategia a 20 años para el logro de la educación bilingüe. Los profesores de inglés pioneros, contratados mediante convocatorias y exámenes recién se incorporan y opinan que la estrategia nacional de inglés es vista como un proyecto muy ambicioso, inclusive para algunos de los nuevos profesores contratados quienes han mostrado poseer un alto nivel de dominio del inglés. Circunstancias que hacen dudar acerca del alcance de la estrategia, sobre todo, porque se forja sobre las mismas condiciones en que funciona la ley del servicio profesional docente y los amplios debates que ha suscitado en el medio académico y laboral mexicano.

REFERENCIAS

Kathryn Cronquist y Ariel Fiszbein (2017) El aprendizaje de inglés en América Latina. Editorial Pearson. Consultado el 03 de mayo de 2018 en:

<https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>

Ministerio Secretaría General de la Presidencia, Ministerio de Educación,

Ministerio de Economía, Fomento y Turismo. Chile (2014). National English Strategy 2014 – 2030. Consultado el 04 de enero de 2018. En: Recuperado de <http://www.economia.gob.cl/wp-content/uploads/2014/03/140307-Documento-Estrategia-Nacional-de-Ing%C3%A9s-2014-2030.pdf>.

Rueda Cataño, M.C.; Wilburn Dieste, M. (2014) Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. Revista Perfiles Educativos. Vol. XXXVI, núm. 143. IISUE-UNAM. Consultado el 17 de marzo de 2017 en: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2014-143-retos-de-la-reforma-de-la-educacion-basica.pdf>

SEP (2011) Certificación nacional del idioma inglés. Normas correspondientes al control escolar y la acreditación y certificación. Consultado el 22 de febrero de 2018, en: http://www.cenni.sep.gob.mx/work/models/cenni/Resource/PDFs/norma_cenni.pdf

SEP (2017) Modelo educativo para la educación obligatoria. Consultado el 25 de abril de 2018 en: https://docs.google.com/gview?url=http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf

Instituto Cervantes para la traducción en español. (2002) Marco Común Europeo de Referencia para las Lengua: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid Consultado el 23 de febrero de 2018. En: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

SEP (2011) Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Consultado el 13 de diciembre de 2017. En: <http://www.pnieb.net/documentos/2012/Programas%20de%20Estudio/PNIEB%20C4%20para%20web.pdf>

SEP (2011) Reforma Integral para la Educación Básica. Consultado el 23 de noviembre de 2017. En: http://basica.sep.gob.mx/uploads/resource/resource/2541/Plan_de_Estudios_2011.pdf

SEP (2017) Estrategia nacional de inglés. Consultado el 11 de enero de 2018. En: <https://www.gob.mx/nuevomodeloeducativo/articulos/estrategia-nacional-de-ingles-docentes>

SEP (2018) Escuelas Normales. Planes y programas de estudio de la educación normal Documento base transformación pedagógica de acuerdo al nuevo modelo educativo. Consultado el 3 de mayo de 2018. En: <https://drive.google.com/file/d/13ZiYVFbOmMoRGwUIKtcYrABUWGDSwzKh/view>

Secretaría de Gobernación (2011) Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica. Diario Oficial de la Federación. Consultado el 11 de enero de 2018. En: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011

DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE FORMADORES DE FORMADORES EN UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA: ESTUDIO DE CASO

José David Morales Díaz

davidmoralesdiaz624@gmail.com

Rebeca Tapia Carlín

rebetapc@gmail.com

María Teresa Mendoza Cardozo

m_ma__teresa@hotmail.com

Facultad de Lenguas BUAP

RESUMEN

La presente es un estudio inicial sobre el conocimiento del desarrollo de las competencias de tres formadores de formadores tanto de la Licenciatura en Educación Primaria del BIEN y de la facultad de Lenguas de la BUAP en Puebla México, quienes participan en una Comunidad de Práctica (CoP) de la Red RECREA; se aborda desde los significados que le dan a las habilidades, conocimientos, actitudes y valores, basado en el pensamiento complejo de Edgar Morin y el enfoque sociocultural; la investigación plantea ¿Cuáles son las competencias docentes que se desarrollan en una comunidad de práctica? lo que llevó a explicar las competencias que movilizan los formadores de formadores a partir de la CoP. la

metodología se basa en un estudio de caso, el instrumento y la técnica empleada se relaciona con un cuestionario de preguntas abiertas donde los participantes narraron sus opiniones y significados: se definen cinco categorías de análisis: los conocimientos, las habilidades, los productos, las actitudes y valores y las expectativas; dentro de las principales conclusiones se relacionan con los saberes, los productos relevantes de la enseñanza y el aprendizaje, las actitudes y los valores y las expectativas que se generan en la comunidad de práctica.

PALABRAS CLAVE: Comunidad de práctica, pensamiento complejo, competencias docentes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente los docentes de los Cuerpos Académicos del Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) de la Licenciatura en Educación Primaria y de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) México, se encuentran participando en la red llamada Redes de Colaboración para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje

en Educación Superior (RECREA); estableciendo el proyecto denominado: “Mejores prácticas de una Comunidad de Práctica (CoP) para fortalecer e innovar el aprendizaje, la práctica profesional docente y la investigación”.

En este sentido a partir del año 2017 a la fecha se han generado múltiples experiencias entre los formadores de formadores, motivo por el cual se requiere contar con el conocimiento sobre las experiencias de los docentes participantes de la CoP, basada en los fundamentos del pensamiento complejo, las competencias, y la innovación; por lo tanto se formula el cuestionamiento: ¿Cuáles son las competencias docentes que se desarrollan en una comunidad de práctica entre los docentes de la escuela normal y de la universidad en Puebla? Por tales motivos el estudio señala el objetivo general: explicar las competencias que movilizan los formadores de formadores a partir de la participación en la CoP. Así como dar respuesta a las preguntas de investigación: ¿Qué saberes se debaten en la comunidad de práctica? ¿Qué productos relevantes permiten a los participantes evidenciar la enseñanza y el aprendizaje? ¿Cuáles son las actitudes y los valores que se generan en la comunidad de práctica? Y ¿Cuáles son las expectativas de la comunidad de práctica?

MARCO TEÓRICO

Para iniciar podemos señalar que las competencias

“son un enfoque en la educación, en función de los supuestos y paradigmas educativos en que descansan” (Morales, 2016, p. 48),

en este sentido el estudio de las competencias de los formadores de formadores en la educación superior, es cada vez más compleja por los múltiples desempeños que manifiestan y que deben ser considerados dentro de un sistema; es decir, apresura su dinamismo procesual donde los educadores están excedidos por tanta información difícil de armonizar. Por ejemplo, Popkewitz (1998), esboza que la educación es segmentaria, no son sólo teóricos, sino las prácticas en las pedagogías escolares o en las teorías de la instrucción construidas de manera binaria, esto es, separando los conceptos de los métodos o la dimensión cognitiva de lo afectivo, siendo el principio sistémico u organizativo, es decir la unión del conocimiento de las partes con el conocimiento del todo, cuya tarea es combatir el reduccionismo.

En este sentido, las competencias en la educación están articuladas en el currículum, Morin (2002) las relaciona con la complejidad que orienta la comprensión que articula lo desarticulado, busca comprender la naturaleza del saber, denominado como principio dialógico; éstos no sólo a nivel de currículum, sino de una reforma del pensamiento que derribe viejos esquemas mentales, en el que se tome conciencia de nuestra condición humana como consecuencia de las complejas relaciones que se tienen con las personas.

Además, la complejidad se relaciona con las competencias o habilidades en la educación superior para organizar el conocimiento,

“...de una reforma que concierne nuestra aptitud para organizar el conocimiento, es decir, para pensar” (Morin, 2007, p.88).

Actualmente, los formadores de formadores tratan la formación docente con base en las competencias parte de formar para la ejecución de actividades profesionales y educar para aprender a analizar y resolver problemas; en el progresivo desarrollo de la formación conceptual, metodológica y actitudinal, en el eje transversal de todo el currículum, la ética, las actitudes, los conocimientos y las habilidades procedimentales, de manera sistémica, integral de causa y efecto.

Sin duda podemos señalar que las competencias y el enfoque del pensamiento complejo aborda: la realidad humana, social, ambiental, física, laboral y de producción como un tejido sistémico del ser humano cuya responsabilidad es generar un mundo solidario con uno mismo y con la sociedad ámbito del desarrollo de competencias docentes; es

“trascender en la docencia para un cambio – transformación de nuestro pensamiento” (Tobón, A. Rial, Carretero y García, 2006, p. 102).

Ahora bien, podemos considerar la relación multidisciplinar que se genera entre las competencias, la teoría sociocultural con el pensamiento complejo. En este sentido la teoría sociocultural a partir de la segunda mitad del siglo XX se ha empleado como marco teórico de numerosas investigaciones sobre el papel de la interacción en la construcción social del aprendizaje en contextos educativos: Rogoff y Lave (1984); Wertsch (1985, 1991,1998); Tharp y Gallimore (1988); Rogoff (1990); Lave y Wenger (1991); Wells (1999). La teoría sociocultural plantea que todo el aprendizaje se origina en un torno social y el aprendizaje y el pensamiento racional, es un proceso beneficioso de transformación cognitiva y social que se da en un contexto colaborativo, es decir aprendemos al observar y participar con otros individuos y por mediación de objetos e instrumentos culturales en actividades dirigidas hacia una meta.

Sin duda alguna, en este mundo globalizado las competencias se relacionan con diversos medios con enfoque sociocultural para el aprendizaje, que permite actuar en este mundo de lo local a lo global. Podemos considerar el desarrollo del enfoque que han tenido las Tecnologías para la Información y Comunicación (TIC), en la educación superior, cambios y tendencias educativas considerando actualmente como el uso y el diseño de las Tecnologías para el Aprendizaje y la Comunicación (TAC), hasta las Tecnologías para el Empoderamiento y Participación (TEP), relacionadas con el desarrollo del conocimiento; sin duda alguna las TIC en todos pueden tener un enfoque que permite la construcción de significados y contienen una serie de elementos

“semióticos como: lengua oral, escrito, lenguajes audiovisual, gráfico o numérico que pueden crear nuevos entornos de aprendizaje para transformar la información” (Díaz, F. 2005, p.8);

además, podemos incluir el diseño y uso instruccional tecno-pedagógico de implementación innovador en la educación superior (Jeroen y Merriëmboer, 1997).

METODOLOGÍA

La presente indagación se aborda desde el paradigma cualitativo, inductivo ya que busca comprender la realidad social por medio del razonamiento, cuyo fin es la construcción teórica (Izcara, 2014). Por lo que, el propósito se relaciona a identificar conceptos, significados a partir de la relación social y cultural que construyen el aprendizaje entre los formadores de formadores de las instituciones de educación superior participantes. Por tales razones el interaccionismo simbólico contribuye a ver cómo los docentes:

“actúan ante los objetos y ante otras personas sobre la base de significados que tiene para nosotros; estos se originan de la interacción que tenemos con otras personas” (Álvarez, 2003, p.99).

Además, el estudio se centra en el diseño de estudio de casos con la idea de captar las opiniones específicas de tres participantes de un total de catorce docentes de la CoP, cabe señalar que un estudio de caso es definido por el interés en casos individuales que permite el abordaje particular por lo tanto

“la muestra es intencionada en función de los intereses temáticos y conceptuales...” (Neiman y Quaranta, 2012, p. 219).

Para este estudio se seleccionó el estudio de casos, en particular participaron tres formadores de formadores: dos docentes de la escuela normal, y un docente de la universidad; docentes líderes de la Red ubicada en la ciudad de Puebla México y con perfil PRODEP, con antigüedad en la formación de docente de 20 años en adelante en el sistema de la educación superior, y miembros de la red RECREA en la zona centro sur dos desde el año 2017.

La técnica de recolección de datos fue a partir de un cuestionario con preguntas abiertas que permitieron a los formadores narrar sus conceptos, significados y opiniones sobre su participación en la CoP y determinar las competencias desarrolladas en esta comunidad se logró identificar las

“experiencias específicas, su postura como protagonistas, la relación de la historia que establecen entre lo que cuenta y el auditorio” (Rosenwald y Ochberg, 1992, p.1, citado por Álvarez, 2003, p. 127).

Vale la pena destacar, que la información se organizó en categorías que permitieron distinguir las opiniones y los significados y determinar los niveles de conocimientos, habilidades, actitudes y valores principalmente adquiridas en la CoP, de esta manera la información se concentró en: los conocimientos, las producciones, las actitudes, los valores y las expectativas.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Categoría conocimientos en la CoP

A partir de los hallazgos encontrados sobre el desarrollo de las competencias asociados al pensamiento complejo de los formadores de formadores al participar en la Comunidad de Práctica (CoP) se destacan, ciertos conocimientos habilidades y actitudes que demuestran los desempeños, por ejemplo: los conocimientos sobre las relaciones sociales que se generan, la colaboración profesional que se establecen continuamente para interactuar, así como compartir intereses y experiencias entre sus miembros; además los procesos que los llevan aprender y generar nuevos conocimiento, a partir de la reflexión de experiencias y conceptos para el diseño de la planificación, cabe destacar los conocimientos sobre la aplicación de la intervención y los beneficios de las propias prácticas docentes de manera profesional; de esta manera se encontró que los formadores de formadores definen a la CoP como espacios académicos llamados seminarios talleres, que convierte a cada participante en investigador de su desempeño, de su propia práctica. Como se comenta las competencias, buscan desarrollar todo su potencial para actuar con idoneidad y ética ante los problemas sociales de manera integral y sistémica, en condiciones de afrontar los diversos problemas del mundo, con base en valores humanos, como la responsabilidad, la honestidad, la integridad, la verdad, la justicia, (Tobón, citado en Aldana, 2006, p. 3)

De igual manera, los conocimientos adquiridos de los formadores de formadores se relacionan con el enfoque de las competencias, del pensamiento complejo, la innovación a través del uso de las Tecnologías para la Información y Comunicación (TIC), las Tecnologías para el aprendizaje y Comunicación (TAP) y las Tecnologías para el empoderamiento y la participación social (TEP) con fines educativos, con enfoque sociocultural, integrados en una propuesta de planificación para la intervención. Cabe señalar que el empleo de las TIC son instrumentos psicológicos mediadores entre los alumnos y los contenidos y son susceptibles para establecer nuevas formas de relación donde se desarrolla el formalismo, la interactividad, el dinamismo, la multimedia, la hipermedia, y la conectividad (Coll 2004, citado por Díaz, F. 2005)

Como todo proceso de revisión teórica los formadores de formadores consideran profundizar en el manejo conceptual del pensamiento complejo, el modelo instruccional, el enfoque de las competencias, la innovación de las TIC, TAC y TEP, para la investigación, en

un proceso de construcción desde las experiencias y la discusión de resultados sobre la enseñanza y el aprendizaje; y de esta manera articular el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes, señalados en sus planeación y el desempeño docente y tener mayor impacto en los estudiantes.

Categoría las habilidades

En relación a las habilidades que han desarrollado los formadores de formadores a partir de la participación en la CoP, opinan que han logrado practicar: la reflexión, la observación, y el saber escuchar activamente; de la misma manera han logrado manejar diversos niveles de abstracción en relación a los aspectos empíricos, las habilidades para definir causas y efectos, y sobre todo hacer más conscientes a los estudiantes; así como el manejo de las TAC relacionados con el manejo de organizadores gráficos, basados en el diseño instruccional para las tareas o proyectos; asimismo la implementación del pensamiento estratégico, y entrenar procedimientos.

De la misma manera el trabajo en equipo, el acompañamiento, en procesos de gestión para las labores profesionales y mejorar el desempeño de manera real y relevante. Podemos considerar el modelo instruccional desde el análisis teórico de Belloch (s/f) con: la creación de especificaciones detallados, para el desarrollo, implementación, evaluación y mantenimiento de situaciones que facilita el aprendizaje de pequeñas y de grandes unidades de contenido, en diferentes niveles, además la planeación, la preparación y el diseño de los recursos y ambientes necesarios para que se lleve a cabo el aprendizaje.

Categoría productos

Los formadores de formadores consideran el desarrollo de habilidades para diversos productos al participar en la CoP. De manera inicial se encuentra la planificación (proyecto de intervención) con enfoque del pensamiento complejo donde se definen: aspectos teóricos, de investigación, de manejo de tecnologías de interpretación de documentos, desempeño, de actitudes y de exigencia con la realidad, relacionado en la competencia de salida a lograr con sus estudiantes, integrada en tareas simples y con gradualidad de dificultad.

Por otro lado, los productos integradores que han desarrollado los integrantes de la CoP con sus estudiantes tanto regulares como de necesidades educativas especiales se relacionan con la visión sistémica e integradora que responden a demostrar niveles de desempeño, entre ellos señalan: aprender a aprender, productos que demuestren la realidad que enfrentarán en su profesión, al desarrollo del hábito de la lectura y creación de textos por ejemplo se encuentran: libros artesanales, reportes, ponencias y artículos de investigación, vídeos, guiones de entrevistas, presentaciones diversas, debates. En este sentido, Jonnaert (2001) considera que una competencia es una puesta en práctica de saberes en una situación dada, contextualizada que supone una movilización eficaz de recursos pertinentes cognitivos, afectivos, de orden social, contextual, de selección de recursos que permiten ser lo más eficaz

y lleven a un tratamiento exitoso de las tareas para la resolución del problema, y sus resultados sean socialmente aceptables, mediante la evaluación.

Categoría actitudes y valores

Los formadores de formadores al participar en la CoP muestran actitudes de disposición para el trabajo colaborativo, además de responsabilidad desde el momento de asumir tareas determinadas lo que demuestra compromiso y cumplimiento, además muestran diálogos honestos y ambientes positivos donde su actitud ocasiona sinergias para el trabajo en equipo, demostrando actitudes profesionales. Sin duda, los valores se encuentran presentes en la CoP pues los integrantes señalan entender su estatus desde la autonomía que cada docente manifiesta en sus contextos de trabajo tanto en la facultad de lenguas como en la licenciatura en educación primaria y que los une una misión formar al otro como docente, lo que ha permitido señalar, revalorar el rol del ser docente en la educación superior como una experiencia innovadora de trabajo y de encontrar puntos en común para el crecimiento profesional, finalmente consideran que la CoP tiene un valor igual porque es el espacio de crecimiento para todos.

Categoría expectativas

Los formadores de la CoP manejan diferentes expectativas que les permite ser el punto de convergencia son: integrar a más colegas investigadores de otras normales y universidades, producir más conocimientos sobre la práctica compleja, desarrollar la colaboración internacional, ya que se han emprendido acciones de estancias académicas y de asistencia en la CoP como es el caso con facultades de España, ampliar los espacios de discusión y difusión a nivel estatal y nacional, a partir de mejorar la gestión participativa y colaborativa y continuar creciendo porque señalan ya son los mismos que iniciaron hace un año por que han aprendido a desarrollar algunas competencias profesionales.

RESULTADOS

Podemos señalar que los saberes que se desarrollan en la comunidad de práctica se vinculan con: saber relacionarse con los colegas de la comunidad de práctica, con saber colaborar profesionalmente entre iguales con visión común y mejorar la enseñanza, además a saber compartir experiencias e intereses, y a saber reflexionar para los procesos de planificación: antes, durante y después de la intervención, basados en los conocimientos teóricos del pensamiento complejo,

De igual manera la CoP ha permitido desarrollar a los participantes conocimientos sobre el uso de las Tecnologías para la Información y Comunicación (TIC), con un enfoque para el aprendizaje y el empoderamiento, basado en el diseño instruccional para mejorar el desempeño docente y tener mayor impacto en los estudiantes.

En cuanto a las habilidades la CoP permite desarrollar en los formadores de formadores la reflexión, la observación, y el saber escuchar activamente; de asociar las causas y efectos, y asimismo la implementación del pensamiento estratégico para las labores profesionales y mejorar el desempeño de manera real y relevante.

En este sentido, la CoP permite desarrollar diversos productos integradores que propician los formadores de formadores con sus estudiantes con enfoque de la complejidad que responden a demostrar diversos niveles de desempeño, que conducen a los estudiantes a aprender a aprender, productos integradores que se relacionan con la realidad que enfrentarán en su profesión, como: libros artesanales, reportes, ponencias y artículos de investigación, vídeos, guiones de entrevistas , presentaciones diversas, debates.

Los productos diversos están contemplados en la complejidad explicitada en la planificación la cual define: aspectos teóricos, de investigación, de manejo de tecnologías de interpretación de documentos, desempeño, de actitudes y de exigencia con la realidad, relacionado en la competencia de salida a lograr con sus estudiantes, integrada en tareas simples y con gradualidad de dificultad.

De igual manera, las actitudes que se observan en la comunidad de práctica principalmente se relacionan con: la disposición para el trabajo colaborativo, la responsabilidad y el compromiso para cumplir; así como diálogos honestos y ambientes positivos para el trabajo en equipo, demostrando actitudes profesionales dentro de la CoP. Asociado a las actitudes se encuentran los valores considerando el trabajo autónomo conforme sus contextos universitarios y de normales y de revalorar el rol del ser docente en la educación superior como una experiencia innovadora de trabajo y de encontrar puntos en común para el crecimiento profesional, finalmente consideran que la CoP tiene un valor igual porque es el espacio de crecimiento para todos.

Así, la investigación identifica diferentes expectativas de los formadores participantes en la comunidad de práctica entre ellas están: integrar a más colegas investigadores de otras normales y universidades, continuar interviniendo para aportar más conocimientos sobre la práctica basada en la complejidad, plantear gestiones para ampliar la colaboración con otras redes, finalmente, ampliar los espacios de discusión y difusión en diversos escenarios tanto estatales, nacionales e internacionales.

CONCLUSIONES

Como conclusión podemos señalar que los formadores de formadores de la Licenciatura en Educación Primaria del BINE y la Facultad de Lenguas de la BUAP, desarrollan diferentes competencias observadas a través de sus desempeños al participar en una CoP entre las que se encuentran:

1. El manejo de conocimientos sobre el pensamiento complejo relacionado con los desempeños de lo simple a lo complejo, vincular las causas y efectos que tiene el conocimiento, y como no debe ser fragmentado sino relacionado con otras áreas o disciplinas.
2. La participación en la CoP permite que los formadores de formadores revaloren las funciones tecnopedagógicas desde el enfoque para el aprendizaje TAP y el empoderamiento TEP, y deben ser optimizadas en los procesos de intervención con sus estudiantes.
3. Enfocar los procesos de investigación que realiza un formador de formadores al análisis y la reflexión que lo lleven a la construcción de un proyecto integrador fundamentado en las competencias con enfoque sociocultural y permita valorar los niveles de desempeño alcanzados por sus estudiantes de educación superior.
4. La CoP es un espacio donde los formadores de formadores plantean actitudes que coadyuvan a mejores ambientes profesionales en el contexto de las Instituciones de Educación Superior a través de la colaboración e integración; de igual manera permite revalorar las prácticas constantemente para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.
5. Finalmente, la CoP forma competencias en el área del docente-investigador.

Agradecemos la colaboración de la Licenciatura en Educación Primaria del BINE y la Facultad de Lenguas de la BUAP del estado de Puebla por permitir general la CoP Zona centro dos.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Aldana de Becerra, G. Ruiz, J.R. (2010). La formación por competencias y la calidad de la Educación. Entrevista a Ph. D. Sergio Tobón. *Revista Teoría y Praxis investigativa*. Volumen 5-no. 1. Enero-junio. Centro de investigación y Desarrollo. Fundación Universitaria de Área Andina.
- Díaz, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con tic: in marco de referencia sociocultural y situado. Recuperado de: prezi.com/6mnrr6conht6/principios-de-diseno.
- Izcara, P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. México: fontamara
- Jeroen J., Merriënboer, V. (1997). Jeroen J. G. van Merriënboer. Blueprints for Complex Learning: The 4C/ID-Model. *ETR&D* 2002; 50(2): 39–64. Recuperado de: www.cogtech.usc.edu/publications/clark_4cid.pdf
- Jonnaert, (2001). Competencias y socioconstructivismo nuevas referencias para los programas de estudio (p.18), recuperado de: http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/Competencias%20y%20socioconstructivis.....mo%20JONAERT.pdf.
- Lave, J. y E. Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Morales, J. (2016). *Las competencias docentes en las prácticas efectivas de los formadores de formadores*. Tesis doctoral, por la Universidad Popular Autónoma de Puebla.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Trad. Mercedes Vallejos Gómez). París, Francia: Santillana/UNESCO.
- Morin, E. (2002). *La mente bien ordenada*. (2ª ed.). Barcelona, España: Seix Barral.
- Morin, E. (2007). *La cabeza bien puesta*. (Trad. Paula Mahler). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Buena Visión.
- Neiman, G., Quaranta, G. (2012). Los estudios de caso en la investigación sociológica pp 213-222. En *Estrategias de investigación cualitativas* Coord.
- Vasilachis, I. Argentina: Gedisa.
- Popkewitz, T. S. (1998). Dewey, Vygotsky, and the social administration of the individual: Constructivist pedagogy as systems of ideas in historical spaces, *American Educational Research Journal*: 35, 4: 535-570.

- Rogoff, B. 1990. Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. y J. Lave. (eds.) 1984. Everyday Cognition: Its Development in Social Context. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tharp, R. y Gallimore, R. 1988. Rousing Minds to Life. Teaching, learning and schooling in social context. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tobón, S. Rial, A. Carretero, M. A. y García, J.A. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Cooperativa editorial Magisterio. Colección Alma Mater. Recuperado de: https://books.google.com.mx/books?id=jW7G7qRhry4C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Wells, G. 1999. Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education. Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. 1991. Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action. Cambridge, MA: Harvard University Press.

RELACIÓN ENTRE LOS RESULTADOS DEL EXAMEN DE INGRESO Y EL CONCURSO DE OPOSICIÓN

José Antonio Chacón Chuil

chajosan@gmail.com

Landi Isabel Padrón Solís

landipsgmail.com

Landy Guadalupe del Valle Alcocer

landy.delvalle@gmail.com

**Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria
"Rodolfo Menéndez de la Peña"**

RESUMEN

Los estudiantes que aspiran a ingresar a la escuela normal deben pasar por un proceso de selección que requiere de ciertos conocimientos y habilidades para contestar correctamente un examen estandarizado y lograr cierto puntaje que le permita ser admitida. En el mismo tenor, al concluir la carrera y querer ingresar al servicio profesional docente, los egresados han de pasar por un proceso de selección conocido como Concurso de Oposición, el cual consiste, básicamente, en dos pruebas estandarizadas que permiten seleccionar a los candidatos más idóneos para desempeñarse frente a grupo. La intención del presente trabajo, es

describir en un primer momento los resultados del concurso de oposición logrados por dos generaciones de egresados de la Licenciatura en Educación Primaria y, como punto principal, comparar los resultados del EXANI II y las del SPD, para establecer una correlación entre ambas. A partir del análisis, se encontraron resultados interesantes, que permitirán sustentar la toma de decisiones en pos de la mejora de los procesos brindados al interior de la misma.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, correlación, ingreso, concurso de oposición, prueba estandarizada.

INTRODUCCIÓN

Las escuelas normales al ser instituciones de educación superior tienen como objetivo la formación integral de sus estudiantes, logrando desarrollar las capacidades y competencias

necesarias en los mismos, que les permitan desenvolverse de manera exitosa en los diferentes ámbitos del campo laboral, sea cual fuere el puesto o lugar de trabajo en el cual se desenvuelva, por tanto, es ineludible ofrecerles la formación pertinente para tal fin.

Para lograr lo anterior, resulta oportuno contar con estrategias que permitan evaluar la calidad de los programas y servicios educativos ofrecidos en la institución, siendo uno de estos, el estudio de egresados, convirtiéndose en una forma muy pertinente, dado que aporta información relevante sobre los requerimientos y necesidades del sector productivo.

Ante esta situación, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña”, se dio a la tarea, como parte de su seguimiento de egresados, realizar un estudio sobre el logro de los estudiantes en el concurso de oposición y su relación con el examen de ingreso (Exani II).

En este documento se describe a detalle el estudio realizado con relación a la comparación entre los puntajes obtenidos por los egresados en los exámenes del concurso de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD), desde su diseño, abarcando su fundamentación, justificación, sus objetivos, la metodología, entre otros elementos igual de importantes. Todo ello en su conjunto permitirá a la escuela normal contar con un proceso sistemático que permita conocer y analizar las características de los normalistas que cursan la Licenciatura en Educación Primaria (Plan 2012), y con base en ello, identificar fortalezas y debilidades, que servirán para sustentar la toma de decisiones para mejorar los procesos de la institución y ofrecer una mejor formación profesional.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las instituciones de educación superior (IES), como es el caso de las escuelas normales, buscan ofrecer a sus comunidades estudiantiles una formación inicial pertinente a las necesidades del campo laboral, siendo relevante que la preparación académica y profesional sea adecuada al contexto, necesidades e intereses de la sociedad actual, en los que se garanticen condiciones favorables para el desarrollo humano y su bienestar. En ese sentido Caro (2010) menciona que esta misión difícilmente podría ser lograda sin un fundamento basado en un proceso previo y continuo de comprensión y acercamiento a la realidad de los grupos humanos que ingresan a las IES.

Para el ingreso, los aspirantes deberán someterse al proceso de evaluación general de conocimientos en los términos que establezca la convocatoria y, deberán obtener al menos un puntaje mínimo de 950 puntos del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI II), del Centro Nacional para la Evaluación Educativa A. C. (CENEVAL) o bien, su equivalente en otros instrumentos de evaluación, que aplicará una instancia externa a la institución educativa, indicando el puntaje mínimo aprobatorio.

El EXANI-II proporciona información integral sobre quiénes son los aspirantes que cuentan con mayores posibilidades de éxito en los estudios de nivel superior y cuál es su nivel de desempeño en áreas fundamentales para el inicio de los estudios superiores o de técnico superior universitario. Este examen integra dos pruebas: Selección y Diagnóstico. Se evalúan las competencias de un estudiante para ingresar a una institución de educación superior (licenciatura). Se ha considerado que el uso de esta prueba estandarizada es una medida pertinente para seleccionar a los aspirantes más adecuados para cursar cierta carrera.

Al concluir la carrera normalista, sea cual fuere esta, los egresados, en la mayoría de los casos, buscan ingresar al servicio profesional docente como profesores en alguna de las plazas que ofrece la Secretaría de Educación Pública (SEP). Para ello, deben pasar por el proceso de selección, en el cual presentan una serie de pruebas (dos en la mayoría de los casos) que forman parte del Concurso de Oposición de Ingreso al SPD. Dichos exámenes, arrojan un puntaje que se toman en cuenta para generar una lista de prelación, utilizada para determinar a los sustentantes que hayan ganado una plaza/base.

En cierto sentido, los resultados de los egresados de la escuela normal dejan entrever el nivel de preparación que reciben en la institución, además que sirven como referente a considerar para mejorar los procesos académicos, de ahí la importancia de recolectar dicha información en pos de la mejora continua y estar a la par de las necesidades de la población estudiantil.

Por otro lado, para contestar dichos exámenes es necesario tener los conocimientos básicos requeridos y, sobre todo, poder aplicarlos dado que muchos reactivos son o se basan en análisis de casos donde se ponen en juego alguno de los conceptos, temas y/o tópicos necesarios para un desempeño profesional adecuado. Por otro lado, al ser una prueba de opción múltiple, también es relevante desarrollar cierta habilidad para contestar este tipo de exámenes, ya que eso puede permitir tener mayores posibilidades de responder correctamente la evaluación.

Ahora bien, en los últimos años se ha notado que existe la tendencia que los estudiantes que tienen mayores conocimientos y habilidad para contestar exámenes tienden a salir en posiciones altas y con mayor puntaje en dicho concurso, y no solo en ese, si no también, se ha notado que aquellos con resultados superiores en el EXANI II, tienden a obtener calificaciones altas en las pruebas de ingreso al SPD.

Con base en lo anterior, la Escuela Normal “Rodolfo Menéndez de la Peña”, se dio a la tarea de desarrollar un estudio que permita describir los resultados de las pruebas de ingreso EXANI II y del Concurso de oposición para el Ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD) y la correlación existente entre ambos, que puede servir como predictor del éxito que puede lograr un estudiante que ingresa con cierto puntaje a la carrera en el concurso de oposición.

MARCO TEÓRICO

En este apartado se busca establecer la definición y descripción de los conceptos asociados al presente estudio, proveyendo de un lenguaje común al trabajo.

Examen Nacional de Ingreso a la educación superior (EXANI II)

Primeramente, es importante describir brevemente lo correspondiente al EXANI-II, el cual es una prueba estandarizada diseñada para medir las habilidades y conocimientos básicos de los aspirantes a cursar estudios de nivel superior y de esta manera, seleccionar a los más adecuados. Está conformado por 110 reactivos que estructuradas en cinco áreas de 22 reactivos cada una: dos de habilidades (razonamiento lógico-matemático y razonamiento verbal) y tres de conocimientos (matemáticas, español y TIC). La calificación del EXANI-II se reporta en una escala estandarizada denominada Índice Ceneval, la cual tiene una media de 1000 y desviación estándar de 100 puntos en un rango de calificación de 700 a 1300 puntos (CENEVAL, 2018).

Este examen integra dos pruebas:

- EXANI-II Admisión, que explora competencias genéricas predictivas en las áreas de pensamiento matemático, pensamiento analítico, estructura de la lengua y comprensión lectora. Su propósito es establecer el nivel de potencialidad de un individuo para lograr nuevos aprendizajes, por lo que todo sustentante debe responderlo. Ofrece a las instituciones información útil para la toma de decisiones sobre la admisión de los aspirantes.
- EXANI-II Diagnóstico, que mide el nivel de la población sustentante en el manejo de competencias disciplinares, alineadas con la disciplina a la cual pertenezca la carrera. Dado su carácter diagnóstico, la institución usuaria tiene la prerrogativa de incluir o no esta prueba en su proceso de aplicación (CENEVAL, 2018).

Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica.

El Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica, tiene como finalidad garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades de los aspirantes para el ingreso al servicio público educativo y se realiza en los términos establecidos en la Ley General del Servicio Profesional Docente y conforme los lineamientos que para tal fin emite el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE, 2018).

Dicho concurso se encuentra conformado por dos exámenes estandarizados, aplicados en línea y autoadministrables, a continuación, se describen brevemente cada uno de ellos:

1. Examen nacional de conocimientos y habilidades para la práctica docente. Consta de un promedio de 120 reactivos que evalúan el nivel de dominio sobre los contenidos y

los enfoques de enseñanza propios del nivel o disciplina, además de las capacidades y habilidades para la intervención didáctica. En este examen se evalúan las dimensiones 1 y 2 del perfil, parámetros e indicadores (PPI) para docentes y técnicos docentes. La aplicación tiene una duración de tres horas, en el horario establecido en la convocatoria de la entidad federativa correspondiente.

2. Examen nacional de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales. Consta de un promedio de 120 reactivos de opción múltiple con cuatro opciones de respuesta, donde solo una es la correcta. En el se evalúan las habilidades intelectuales del docente, sus capacidades para la comunicación, el estudio, la reflexión y la mejora continua de su práctica, así como las actitudes necesarias para el ejercicio de la profesión docente, la gestión escolar y los vínculos con la comunidad, así como sus responsabilidades éticas y legales. Se evalúan las dimensiones 3, 4 y 5 del PPI.

Ambos exámenes se conforman como cada una de las etapas del concurso de oposición. Los instrumentos que forman parte de la evaluación son independientes entre sí y evalúan diferentes aspectos del perfil de ingreso; los resultados de cada uno se agrupan en tres categorías de desempeño: Nivel I, Nivel II y Nivel III, que refieren a lo que un sustentante es capaz de hacer. Aunque cada instrumento cuenta con una descripción específica de estas categorías, en términos generales, el Nivel I significa un dominio insuficiente de los conocimientos y habilidades que se consideran indispensables para un adecuado desempeño docente; el Nivel II, el sustentante muestra un dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades que se juzgan indispensables para un adecuado desempeño docente, mientras que el Nivel III significa que el sustentante, además de mostrar un dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades contemplados en el instrumento, demuestra una amplia capacidad para utilizarlos en una diversidad de situaciones didácticas.

Sin embargo, para reportar los resultados de los sustentantes, no se utiliza el puntaje crudo (número de aciertos) alcanzado en cada instrumento de evaluación, sino una escala, común a todos los instrumentos, que permita comparar las puntuaciones que obtengan en los distintos exámenes que presenten. En esta escala, cuyo rango va de los 60 a 170 puntos, el punto de corte para alcanzar el Nivel II de desempeño se ubica, en todos los casos, en 100 puntos.

Al utilizar esta escala, diferente a las que se utilizan para reportar resultados de aprendizaje en el aula (de 5 a 10 ó de 0% a 100%, donde el 6 ó el 60% de aciertos es aprobatorio), se evitan interpretaciones equivocadas de los resultados obtenidos en los exámenes, en virtud de que en los exámenes del SPD cada calificación representa un nivel particular de desempeño respecto a un estándar previamente definido, el cual puede implicar una proporción de aciertos diferente en cada caso.

METODOLOGÍA

El presente estudio es de tipo descriptivo y correlacional, dado que se busca por un lado describir los resultados obtenidos por los estudiantes en el concurso de oposición, y por otro, medir el grado de relación que exista entre dos o más conceptos o variables (en un contexto en particular) (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), es decir, establecer una relación entre los puntajes obtenidos por los normalistas en dicho concurso y en aquellos logrados en el EXANI-II, de ingreso a la educación superior.

Asimismo, los procedimientos a utilizar se encuentran relacionados con un estudio de corte cuantitativo, en el cual se busca responder preguntas y/ comprobar hipótesis de investigación, a través de la recolección y el análisis de datos, confiando en la medición numérica, el conteo y el uso de procedimientos estadísticos para establecer con exactitud ciertos patrones de conducta de la población (Hernández, Fernández y Baptista, 2015). En este estudio se recabará información relacionada con los resultados obtenidos por los estudiantes en ambas pruebas (Exani II y el concurso de oposición) y se dará un tratamiento estadístico para encontrar un patrón y la correlación existente, con base en ello, se analizarán y se llegarán a conclusiones.

Población

La población objetivo de esta investigación, son todos aquellos jóvenes que ingresaron a la escuela normal durante los ciclos escolares 2013-2017 y 2014-2018, y que han presentado el examen del concurso de oposición de ingreso al servicio profesional docente. Tomando ello como base, se tiene un total de 67 estudiantes, repartidos en las dos generaciones mencionadas.

Instrumento(s)

Para este estudio no se diseñó un instrumento como tal, por el contrario, se utilizaron los resultados de los exámenes del concurso de oposición del año 2017 y 2018, así como el del EXANI II.

Recolección de datos

Los datos se obtuvieron directamente de los sujetos de investigación, con el previo consentimiento de los mismos, a través del reporte de resultados individuales de cada prueba, los cuales expresan con detalle los puntajes obtenidos en cada examen.

Procesamiento de la información

Teniendo los datos requeridos, se procedió a capturarlos en el programa SPSS. Posteriormente, se realizaron una serie de análisis estadísticos descriptivos, por ejemplo, la

media aritmética (promedio), entre otros. Con esa información se elaboraron gráficas de barras y/o de pastel, dependiendo de los datos obtenidos.

La información obtenida en cada prueba se dividió por rangos (niveles de intervalos) para un mejor análisis de los mismos, quedando de la siguiente forma:

- En el caso del EXANI II, los rangos en los cuales se organizaron los datos fueron 1200 puntos o más (resultado sobresaliente), de 1150 a 1199, de 1125 a 1149, 1100 a 1124 y de 1096 a 1099, siendo 1096 el punto de corte de selección de las cohortes.
- Para los exámenes del concurso de oposición se organizó cada uno de ellos en cuatro rangos, los cuales son: 115 puntos o más, de 110 a 114, de 106 a 109 y menos de 106 para el primer examen; para el segundo quedo de la siguiente manera: 115 puntos o más, de 110 a 114, de 107 a 109 y menos de 107. La variación en ambos exámenes radica en el puntaje mínimo a obtener para lograr el nivel idóneo A, siendo 106 y 107 puntos para el primer y segundo examen respectivamente.

Por otro lado, se recurrió al coeficiente de correlación de Pearson, prueba estadística utilizada para analizar la relación existente entre dos variables medidas en un nivel de intervalos o de razón, calculándose a partir de los datos numéricos obtenidos en una muestra con la mis cantidad de participantes o casos; el coeficiente puede variar de -1.00 a +1.00, siendo -1.00 correlación negativa perfecta y +1.00 una correlación positiva perfecta (Hernández, Fernández y Baptista, 2015); dicho estadístico fungirá como punto central del trabajo, siendo esta la forma numérica en la que se evaluará y analizará la relación de dos o más variables, en este caso los puntajes del Exani II y del Concurso de Oposición.

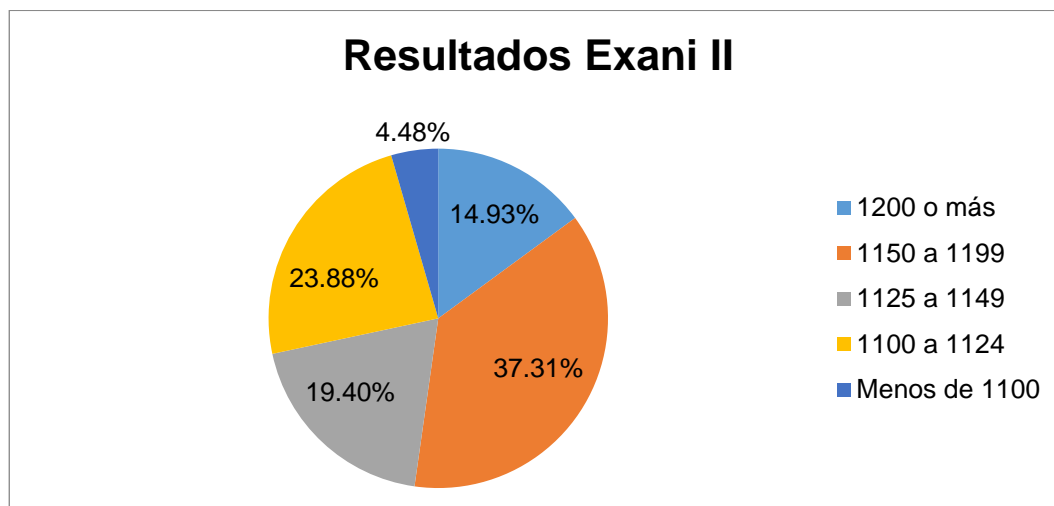
Con todo ello, se elaborará un informe en donde se presentarán y analizarán los resultados obtenidos, con lo que se pretende tener información relevante y pertinente para la toma de decisiones en pos de la mejora de los servicios ofrecidos en la escuela normal.

RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados obtenidos después de analizar la información recabada del EXANI II y las pruebas del concurso de oposición de ingreso al SPD, considerando los aspectos antes mencionados.

Ahora bien, se presentan los puntajes obtenidos en el EXANI II, para dar un vistazo al desempeño de los estudiantes al ingresar a la LEP y, posteriormente, los resultados de los exámenes del Concurso de oposición, para al final encontrar la relación entre ambas.

Figura 1. Resultados del EXANI II por porcentaje de alumnos.

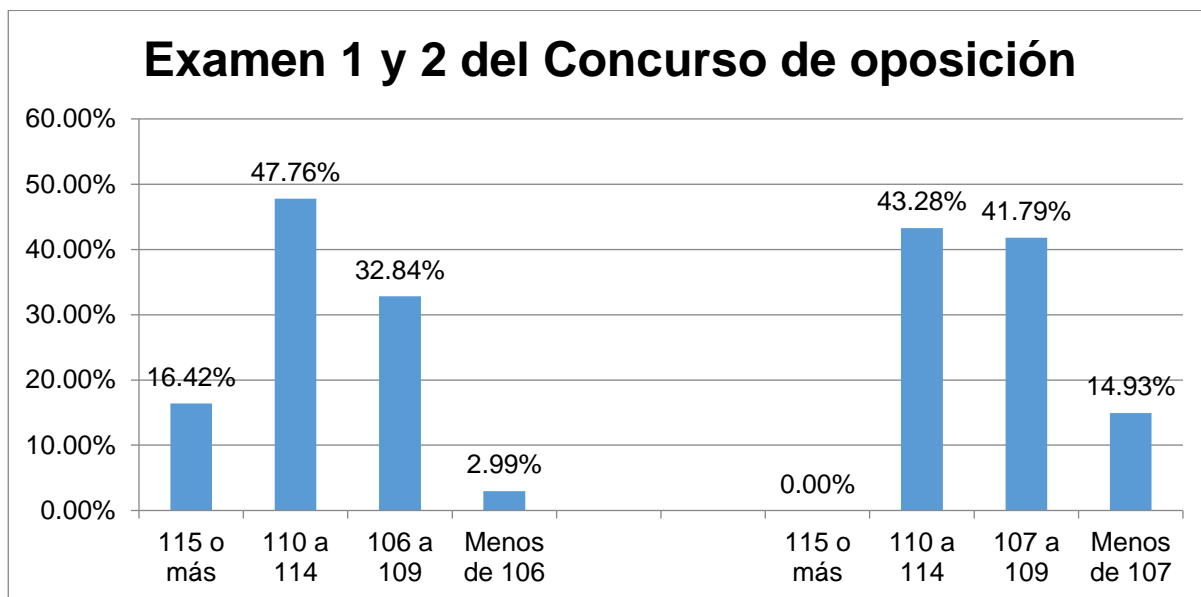


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

En la figura 1, se puede apreciar los puntajes obtenidos por los egresados de ambas generaciones participantes en este estudio en el EXANI II, siendo resaltable que aproximadamente un 15% de los mismos obtuvo una calificación arriba de los 1200 puntos, encontrándose en un nivel de desempeño sobresaliente. En general más del 90% obtuvo puntajes arriba de los 1100 puntos, lo que significa

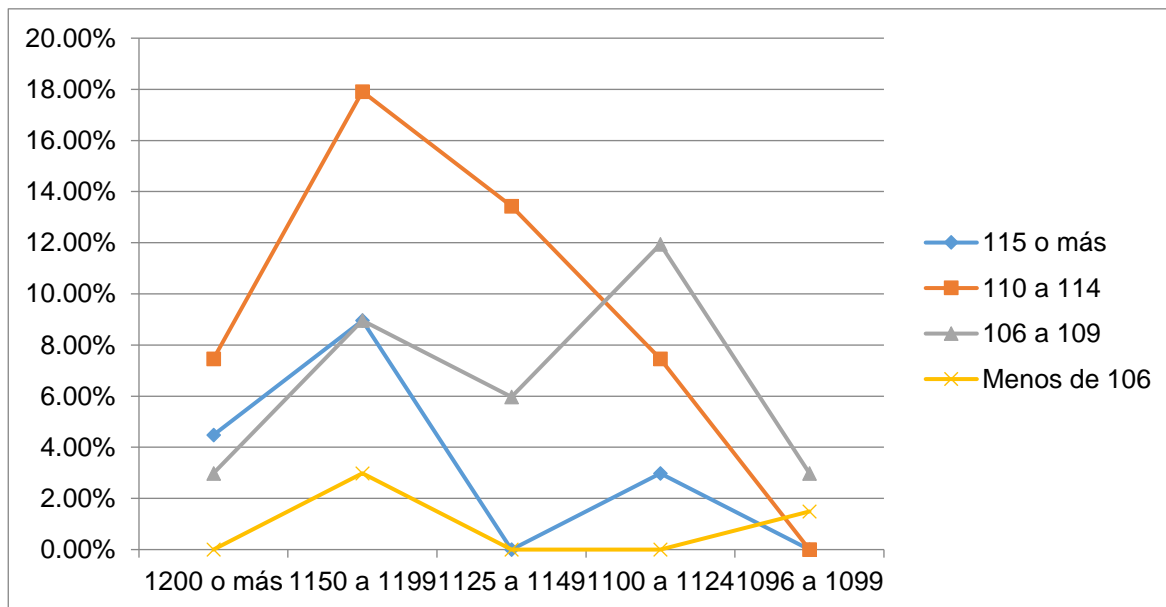
En cuanto al examen de oposición, se puede mencionar en primera instancia que de los 67 egresados que participan en este estudio, solo uno (1.5%) resultó ser “no idóneo”, nueve (13.43%) obtuvo un nivel de idoneidad “B”, siendo el restante 85.07% (57) ubicados en el nivel de idoneidad “A”; siendo estos resultados sobresalientes y que ubicaron a algunos estudiantes en los primeros lugares de la lista de prelación. En la figura 2, se observa los puntajes de los egresados en cada una de las dos pruebas en las cuales se divide el concurso de oposición, se observa claramente que en el examen 1, se obtuvieron puntajes por arriba de 106 puntos, el mínimo para obtener el nivel idóneo A, en un porcentaje superior al 95%; en el caso del segundo examen, el 85 % de los estudiantes que lo presentaron lograron un nivel idóneo A, es decir, al menos 107 puntos o más.

Figura 2. Resultados de los exámenes 1 y 2 del concurso de oposición



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

Figura 3. Relación resultados del EXANI II y el primer examen del concurso de oposición

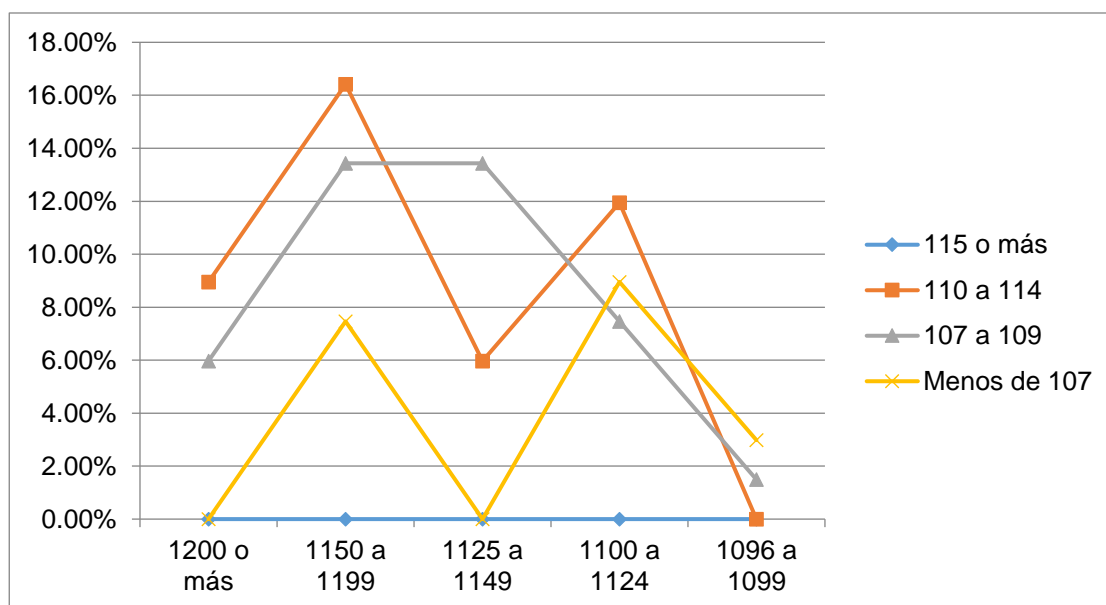


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

En la figura 3 se puede apreciar una primera comparativa entre los resultados del EXANI II y los del primer examen de oposición, tomando en cuenta el agrupamiento realizado para un mejor análisis. En este sentido, los mejores ubicados en el examen de oposición, en un porcentaje significativo, son aquellos que en la prueba de ingreso obtuvieron resultados por encima de los 1100 puntos, puntaje por encima del promedio y cerca del desempeño sobresaliente.

En cuanto a la figura 4, se observa la relación entre el EXANI II y la segunda prueba del concurso de oposición, a partir de ello, es posible deducir que el desempeño de los estudiantes fue muy variado, no habiendo una diferencia significativa entre los diferentes grupos, siendo rescatable que los puntajes por encima o iguales a los 1150 (EXANIII) puntos resultaron mejor ubicado en esta prueba del concurso de oposición. Sin embargo, algo a destacar es que en esta prueba si hubo un porcentaje relevante de estudiantes con un resultado por debajo del mínimo para lograr la idoneidad en el nivel A.

Figura 4. Relación resultados del EXANI II y el segundo examen del concurso de oposición



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

A continuación, en la Tabla 1, se presenta el coeficiente de correlación entre ambas pruebas. Con base en dicha información se observa que existe una relación muy baja en los puntajes obtenidos en cada prueba del concurso de oposición y el logrado en el EXANI II, estando ambos por debajo de 0.4, lo cual indica que la correspondencia existe pero que no es determinante en ningún caso. Ahora en cuanto a ambas pruebas del concurso, la correlación se ubica en cerca del 0.7, siendo este bastante significativo y que se refiere al

hecho de que es muy probable que un estudiante que consiga una calificación alta en el primer examen saque lo mismo en el segundo y viceversa.

Tabla 1. Coeficiente de correlación entre los puntajes alcanzados en el EXANI II y los exámenes del concurso de oposición.

	<i>EXANI II</i>	<i>Examen 1</i>	<i>Examen 2</i>
EXANI II	1		
Examen 1	0.39819881	1	
Examen 2	0.30845255	0.6873759	1

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

A partir de los resultados presentados y analizados, es posible afirmar que en términos generales, los estudiantes de la escuela normal obtienen puntajes satisfactorios en ambas pruebas, teniendo un desempeño sobresaliente en muchos de los casos. Por otro lado, la existencia de una correlación más fuerte en el primer examen del concurso de oposición y mayores puntajes individuales, puede ser debido a que el plan de estudios 2012, se orienta principalmente a las cuestiones que se evalúan en la prueba, es decir, las dimensiones 1 y 2 del PPI, referentes al conocimiento del plan y programa de estudios, diagnóstico, planeación, evaluación, etc.

Ahora bien, en el caso de la segunda prueba del concurso de oposición, la variabilidad de resultados y la correlación más baja, puede deberse a diversos factores, pudiendo ser la principal razón, que en el transcurso de la malla curricular del plan 2012, los tópicos evaluados en este examen, las dimensiones 3, 4 y 5 del PPI, se estudian de manera superficial o sin profundizar en ello, siendo un área de oportunidad que se debe atender para obtener mejores resultados.

Tomando en cuenta los resultados obtenidos en los concursos de oposición analizados para este trabajo, es relevante mencionar que los estudiantes que egresan de la escuela normal de la que parte esta investigación, obtienen, independientemente de su puntaje en el EXANI II, resultados sobresalientes en las pruebas del concurso, los que los ubican en los primeros lugares de la lista de prelación para el ingreso al SPD. En este sentido, la escuela normal fue reconocida a nivel nacional por tener programas de calidad, que redundan en una formación adecuada y pertinente a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad.

CONCLUSIONES

El proceso de selección para ingresar a la escuela normal, basado en el EXANI II ,y el de ingreso al SPD, se realizan primordialmente tomando como base los resultados obtenidos en una serie de pruebas estandarizadas y de uso a nivel nacional, siendo las mismas, en diferentes versiones, que se aplican a todos los aspirantes.

En términos generales se encontró que los estudiantes seleccionados, en más del 80%, para ingresar a la escuela normal tienen un rendimiento sobresaliente o cerca del sobresaliente en el EXANI II, es decir, obtienen puntajes por encima de los 1100 puntos, lo cual está por encima del promedio que obtienen estudiantes que ingresan a otras carreras.

En cuanto al concurso de oposición, en ambas pruebas, más del 80% de los estudiantes lograron obtener puntajes que los ubicaron en el nivel idóneo "A", siendo que varios de los egresados se encontraron en los primeros lugares de la lista de prelación para la asignación de plazas.

Al comparar los puntajes obtenidos en ambas pruebas, se observa que existe cierta relación entre ambas, siendo esta una correlación positiva débil, esto redundando en que obtener una buena calificación en el EXANI II, no garantiza lograr un buen desempeño en los exámenes del concurso de oposición, aun cuando se tenga la habilidad para contestar exámenes. Sin embargo, algo que se pudo apreciar es que ciertos estudiantes que se ubicaron en los primeros lugares en la lista de selección para ingresar a la LEP, se encontraron dentro de los primeros lugares del concurso de oposición, pero estos fueron los menos, existiendo mucha variabilidad con el resto de los participantes.

Al ser un estudio de corte cuantitativo se obtuvieron datos que permiten tener un conocimiento preciso y confiable sobre los resultados de los estudiantes que ingresan a la institución, así como de los puntajes que obtienen aquellos que egresan, sin embargo, no se profundiza en demasía en conocer algunas de las circunstancias y condiciones que permean el contexto actual de los mismos y que pueden afectar el desempeño de los estudiantes en ambas pruebas, por ello, es relevante continuar con un estudio con enfoque cualitativo en el cual se logre ahondar más en las particularidades, y así tener un panorama completo y con la información pertinente que favorezcan la toma de decisiones adecuadas con el propósito de mejorarlos procesos y servicios brindados en la escuela normal.

REFERENCIAS

- Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior A. C. (CENEVAL, 2018). Exámenes de ingreso. EXANI II. Recuperado de: <http://www.ceneval.edu.mx/exani-ii>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018). Servicio Profesional Docente. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/index.php/servicio-profesional-docente>
- Caro, Yuri (2010). Caracterización de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia de las cohortes 2005-I a 2009-II (Trabajo de grado). Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia. Recuperado de: http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1322019116_2777.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2015). *Metodología de la Investigación*. México, D. F.: McGraw Hill.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018). Concurso de oposición para el ingreso al servicio profesional docente educación básica. Recuperado de: <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/>

LOS EGRESADOS DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR OFICIAL DE GUANAJUATO. MÚLTIPLES MIRADAS A LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

Armida Liliana Patrón Reyes

investigacionensog@gmail.com

Enrique Herrera Rendón

here61@gmail.com

Ulises Aguayo Arredondo

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

RESUMEN

La Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, hace un esfuerzo constante por formar profesionales de la educación con un proyecto de vida y una identidad docente definida, en la apertura hacia desarrollos más integrales y mediante la revisión y renovación continúa de los fines y las prácticas de la educación para configurar un servicio educativo innovador y de calidad en el estado de Guanajuato.

Para ello, cuenta con un Proyecto de Seguimiento de Egresados en el Área de Investigación Educativa, que realiza estudios y crea puentes de vinculación con los docentes en servicio, para caracterizar sus formas de inserción laboral, satisfacción académica y desempeño profesional.

El presente estudio brinda resultados sobre los desarrollos personal y profesional de

los egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria, en cinco especialidades, recogidos durante el 4to. Encuentro de Egresados “La reflexión sobre la Formación Inicial y la Construcción Permanente de la Identidad Profesional”,

Se exponen sus voces bajo la metodología cualitativa y el análisis del discurso recogido con grupos de discusión “Focus group” sobre las dos dimensiones del quehacer docente y los desafíos, dificultades y logros de los formadores de Educación Básica, Secundaria.

PALABRAS CLAVE: Seguimiento de egresados, desarrollos personales y profesionales, identidad profesional docente, formación inicial, contextos reales de trabajo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria del Plan 1999 de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato son eje y centro de atención institucional permanente y prioritaria, ya que los resultados de la formación recibida y la integración laboral ayudan a definir las rutas a seguir, encaminadas a la revaloración y mejoramiento de la calidad de la profesión docente.

Paralelo a ello, siendo una institución de educación superior, la ENSOG se compromete a mostrar a través de indicadores, el desarrollo integral en la formación normalista y se respalda desde el Área sustantiva de Investigación Educativa. Su análisis posibilita una autoevaluación de los elementos, procesos y resultados para dar respuesta a las necesidades sociales y gubernamentales.

Este propósito vital se va consolidando a través de estudios de investigación y con la realización de Encuentros de Egresados anuales, en donde se tiene como uno de sus propósitos, identificar si los profesores cuentan con las competencias óptimas para su desarrollo personal y profesional integral, y con la formación requerida para desenvolverse en el campo laboral.

Las instituciones formadoras de docentes poseen una visión del ser docente en un marco que legitima tanto un paradigma pedagógico, como una ideología imperante; y que matizan la formación que ofertan al estudiante; más entran en conflicto cuando no es necesariamente lo que requiere el docente cuando se enfrenta a las condiciones reales que demanda su profesión. Dicha asimilación permea su propio ejercicio como profesionales de la educación básica, teniendo repercusiones en el ámbito del desarrollo humano y social de los contextos en los que laboran.

MARCO TEÓRICO

La identidad profesional de los docentes se desarrolla a lo largo de toda la vida laboral, su construcción depende directamente de una infinidad de motivaciones y circunstancias que el docente vive en cada etapa.

Inicia con la formación personal que es dinámica, es el desarrollo de la persona para lograr una tarea, oficio o trabajo; de tener las condiciones para alcanzar una meta o desenvolverse en determinado contexto. Al hablar de proceso de formación se alude a

“un espacio de construcción de significados y sentidos entre los sujetos participantes que implica un desarrollo humano progresivo. Lo que se puede explicar desde un modelo pedagógico que reconozca este proceso como consciente, complejo, holístico y dialéctico.” (Valera, 2010, p. 119).

La persona se forma al pensar, actuar, reflexionar, al tomar conciencia de sí misma, al transformarse en todas sus dimensiones. Y para lograr esa formación se requiere de representaciones. Ferry la define así:

“Es un anticipar sobre las situaciones reales, y es, a favor de estas representaciones, encontrar actitudes, gestos convenientes, adecuados para impregnarse de y en esta realidad” (2008, p. 57).

Es el acondicionamiento para integrarse con una caracterización o rol dentro de la sociedad y en una profesión.

Se entiende que la formación de personas se desarrolla en el marco de las identidades en la educación normalista. Con un reconocimiento significativo de las propias acciones tanto hacia el interior del ser humano como al contexto de interacción social. En donde se asimilen y aprendan los conocimientos profesionales (disciplinar, curricular y práctico), necesarios todos para la enseñanza aprendizaje en las modalidades de Secundaria General, Técnica y Telesecundaria.

Y como estructura mínima para que el primero estudiante y luego egresado construya su identidad docente y donde la Escuela Normal Superior de Guanajuato favorezca su desarrollo profesional.

“Es un proceso de socialización profesional (Knowles (2004, p. 149), en el que quedan plasmadas como creencias pedagógicas, las experiencias vividas en las aulas en ese largo periodo de tiempo” (Pittman & Foubert, 2016),

considerando que la participación profesional, el estilo de supervisión y tutoría no determinan, pero sí orientan hacia la configuración de la identidad profesional de los egresados”. Se alude a seis dominios fundamentales, que evidencian un desarrollo equilibrado de la identidad profesional del docente: conocimiento personal, contextual, pedagógico, sociológico y social (Goodwin & Cosnik, 2013).

La identidad docente se convierte en un proceso progresivo y creciente de construcción donde contribuyen significativamente tanto del educando como el educador, y que en su trayectoria en la ENSOG se debe constituir como el eje central para el desarrollo de la personalidad docente y profesional desde su formación inicial. Sin embargo, hay una concepción, por parte de los egresados con un planteamiento ideal (Rivas Flores y Leite Méndez, 2013); algunas investigaciones observan relatos en los que se vincula la figura del docente a aprendizaje y a motivación-vocación (Pérez Ferra, Quijano López, Ocaña Moral y Martos Ortega, 2015).

Este último factor, la vocación de maestro, no se fundamenta en motivos reales o sustentados, ni se define el sentido ético que pueda relacionar vocación con necesidad de aprendizaje ni con identidad del docente (Sancho et al., 2014). Cuando se busca definir a la identidad profesional, se habla de cómo atender las dificultades para adaptarse a la

exigencias de la escuela secundaria y los cambios con la formación inicial; a la forma de como incluir los recursos digitales (TIC, TAC y TEP) en los procesos formativos; a las carencias formativas que se plantean en la formación inicial recibida o a la importancia de las primeras experiencias profesionales y al valor de las emociones que reciben los maestros principiantes, aspectos básicos para conjeturar el futuro y poder definir la identidad profesional docente, en definitiva, y con motivos complementarios, aunque con perspectivas diferentes (Goodwin & Kisnik, 2013).

Los primeros contactos de interacción social brindan a los docentes al poco tiempo de su egreso, el inicio de un proceso muy complejo de asimilación de aprendizajes en situación, por un lado, y de asunción de roles por el otro, en donde se evidencia de acuerdo a Bullough

(en Biddle, Good y Goodson 2000, p. 101) “cómo el proceso de convertirse en profesor es altamente interactivo, lleno de contradicciones, “con una interacción constante entre la elección y las restricciones”,

un proceso en el que influyen los profesores y que ellos mismos configuran a través de complejas interacciones.

Son los momentos críticos en los egresados se ven a sí mismos con la imagen del maestro, se comportan por primera vez y con un cúmulo de creencias sobre cómo ser docente. Unido a ello, se da su identificación con algunos formadores y los toma como modelos o ejemplos de cómo quiere ser como profesional.

El análisis sobre la percepción de su desarrollo personal y profesional de los egresados manifiestos en el aula de clases y en su desempeño en las escuelas, cómo se ha constituido sobre la base de sus antecedentes educativos, la visión del ser docente y las influencias socioambientales y culturales recibidas se verán reflejadas en los conocimientos y creencias existentes que muestran en su desempeño como docentes.

Caracterizar a la identidad docente no es tarea sencilla y reviste gran complejidad, se podría describir como un calidoscopio, integrado por tres ejes: espacio, tiempo y cultura, que actúan a modo de filtro para valorar: impresiones, observaciones, vivencias, etc., de diferentes campos, tiempos, prácticas y realidades culturales, verdaderamente complejas. La forma como se articula esta complejidad, de hecho, da lugar a diferentes tipos de identidades, y no a un modelo único y universal.

Es necesario hablar de identidades complejas y múltiples, para poder entender la profesión docente. El docente trabaja con sujetos, y lo hace en contextos instituidos; su actividad se basa en la relación y las interacciones. Por tanto, su desarrollo profesional es, en cualquier caso, contingente y situado, si bien, paradójicamente, actuando en un contexto (el sistema escolar y la escuela en particular) altamente estructurado y reglamentado. Posiblemente algunas de las posibles crisis de la profesión deban explicarse desde esta situación de conflicto y paradoja que define este trabajo.

Pregunta de Investigación: ¿De qué manera se muestran los desarrollos personal y profesional de los egresados en la construcción de la identidad profesional en la ENSOG?

El objetivo de la investigación es: Describir, analizar e interpretar las voces en los discursos de los egresados de la ENSOG en la construcción de su identidad profesional docente.

METODOLOGÍA

Se parte del análisis de narrativas de los egresados sobre su experiencia en los centros de trabajo donde se encuentran laborando a fin de conocer qué creencias informan su discurso sobre la construcción de la identidad profesional docente. El estudio recoge las narrativas de 10 grupos de discusión “Focus Group” con cinco integrantes cada uno, en donde se compartieron de manera colectiva, el desarrollo personal y profesional que han construido en esta profesión durante el 4° Encuentro de Egresados realizado el 8 de junio del 2018 en la ENSOG. Se atendió a los significados de los 45 egresados de cinco especialidades de la Licenciatura en Educación Secundaria (Telesecundaria, Biología, Inglés, Español, Matemáticas y Formación Cívica y Ética).

El uso de la metodología cualitativa permitió un acercamiento al modo como los egresados se ven a sí mismos, interpretan y ejecutan su trabajo docente. Ahí reflejaron su percepción sobre qué el trabajo de ser maestro, por sus características personales, así como qué aspectos abarca esa realidad profesional. Expresaron los retos a los que se enfrentaron, los cursos que recibieron, y el ejercicio de la práctica de manera cotidiana y que fortalece de manera substancial su quehacer docente. El contacto realizado a los egresados se dio con su asistencia al 4° encuentro, con 8 a 1 años después de haber finalizado su formación inicial. Este evento resultó fundamental para captar su visión de cómo se están desempeñando como maestros, la mayoría noveles. Revisar cuál fue el proceso de personalización de la formación recibida en la voz de los egresados nos permite avizorar las habilidades personales y docentes adquiridas durante su estancia en la ENSOG.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

En su imaginario personal y social se piensan en referencia a varios tipos de experiencia social e institucional, en la construcción de una serie de cualidades, valores, actitudes, atribuciones que resultan de la propia asimilación de la trayectoria formativa, repletos de significados particulares que conforman el propio concepto de sí mismos.

“El maestro en periodo de prácticas evoluciona, se forma a través de los encuentros con los otros (colegas, formadores, superiores jerárquicos), pero, sobre todo, y fundamentalmente, gracias a la experiencia de la clase y gracias a sí mismo en su

clase. No sólo aprende los contenidos y las conductas útiles para un mejor dominio de su trabajo, sino que, en cierto modo, también se enseña a sí mismo durante su trabajo en todo lo referente a éste”. (Baillauquès en Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud, 2005, pp. 67-68).

A partir de ahí, la identidad profesional del docente concebido a partir de la entidad individual es construida en relación con un espacio de trabajo y a un grupo profesional de referencia, además de constituirse como fenómeno social de apropiación de modelos que se intencionan a partir de políticas educativas; que llevan a los individuos en contexto a elaborar estrategias a partir de concepciones conceptuales y herramientas para la práctica en su vida laboral.

El contacto directo con la realidad afina las competencias profesionales, sólo y si el docente (egresado) está dispuesto a desarrollar habilidades sociales a la par, que les permitan insertarse en sus comunidades con una clara escala de valores.

Tabla 1 Categorías de desarrollo personal

Categorías	Conceptualización	Subcategorías
Responsabilidad	-Actuar bien por hacer aquello a lo que libremente se ha comprometido. -Hacerse cargo de las propias habilidades.	Búsqueda de estrategias para implementar disciplina y orden en el aula.
Diálogo y apertura con los alumnos	Manejo verbal suficiente para entablar un diálogo, lo que supone poder expresar opiniones de manera comprensible y saber escuchar a los adolescentes.	Cercanía, interacción y seguimiento de los alumnos.
Entendimiento e identificación con el contexto social, escolar, familiar de los aos.	-Experiencias de acercamiento a padres de familia. -Adaptación al contexto social y escolar -El contexto social como referente para el diseño e implementación de la planeación -Actuación en base a las necesidades de los educandos.	Manejo de situaciones y mejora en las relaciones personales
Seguridad personal	-Seguridad en la práctica docente -Autoestima alta -Afirmación del yo docente	Ser ejemplo para los estudiantes
Compromiso social	-Entrega y pasión por lo que se hace -Necesidad de formación continua, -Conciencia de preparación de acuerdo con las necesidades que se requieren en la vida profesional	-Profesionalidad -Identidad profesional
Toma de decisiones	-Razonamiento en base a la propia condición moral para elegir lo que es conveniente o no en los alumnos.	-Empuje institucional derivado de las carencias y necesidades.

Liderazgo con una visión constructiva	-Crecimiento y madurez constante con el contacto con alumnos y padres de familia. -Presencia como autoridad	Autopercepción de ser clave de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en los alumnos
Habilidades comunicativas con los distintos actores (padres, pares, alumnos)	-Mejora en las habilidades sociales y de comunicación. -Actitudes positivas del docente -Mediación en los conflictos -Discurso apropiado al contexto y a los aos - Ampliación de vocabulario, lenguaje formal	Manejo y resolución de conflictos Comunicabilidad Tacto pedagógico con los distintos actores de la escuela.
Gestión escolar	-Responsabilidad del trabajo en equipo -Apoyo en la articulación de proyectos, los propósitos establecidos en la institución educativa	-Organización de los recursos escasos para conseguir los objetivos deseados.
Empatía profesional	-Sensibilización a las problemáticas de los adolescentes. -Ayuda desinteresada -Crear ambientes positivos en el aula	-Motivación y desarrollo de capacidades en el alumno
Reflexión sobre la propia actuación	-Proactividad, coherencia en el hacer y pensar, apertura a nuevos aprendizajes, disposición docente -Incertidumbre e inseguridad sobre el desempeño	Cuestionamiento personal

En el desempeño de la profesión docente, estas cualidades y sus experiencias son acontecimientos clave. Son los momentos críticos ya aquí se ven a sí mismos, con la investidura del maestro, y es cuando el egresado se descubre y explora tanto con los referentes adquiridos en su formación (conceptuales, actitudinales e instrumentales), en donde se establece la relación personalidad, desempeño y preparación profesional; como con aquellas habilidades y destrezas docentes adquiridas y/o desarrolladas en el campo, habilidades de gestión aprendidas en la escuela secundaria, dificultades enfrentadas en la práctica educativa y, en los procesos de organización y gestión institucional.

Ellos señalan que su desarrollo personal se ha mejorado a través de generar ambientes de seguridad emocional y confianza con el ejercicio de liderazgo, un enriquecimiento constante porque hay un compromiso de preparación de acuerdo con las necesidades que requieran los alumnos para desenvolverse en su vida cotidiana y mejorar sus capacidades y nivel de formación.

Tabla 2 Categorías de desarrollo profesional

CATEGORÍA	Conceptualización	Subcategorías
Conflicto de comunicación	-No existe en ocasiones buena comunicación institucional, existen varios factores que llegan a desmotivar.	-Falta de tolerancia

Liderazgo ausente	La falta de orientación hace que el cuerpo docente se fragmente y no trabaje unida.	-Poca interacción
Falta de apoyo en situaciones de riesgo	-Los docentes no saben qué hacer en situaciones difíciles. -Se necesita prevenir, además de solucionar.	Falta de personal que apoye en situaciones de riesgo (telesecundaria)
Bajo compromiso de los padres de familia	-No existe un apoyo por parte de los familiares, por lo que el aprendizaje se limita a la escuela.	Falta de compromiso de los padres o compañeros.
entre planes y programas de estudio de secundaria y el examen de permanencia	-Debido a la política del país, la información que brinda la escuela no resulta del todo útil, pues el examen de permanencia cuenta con preguntas referentes al nuevo modelo educativo.	-Coherencia inexistente entre los planes y programas con el examen de permanencia
Carga administrativa excesiva y trabajos extra del docente	Los docentes sufren por la inmensidad de tarea que tienen que llevar a cabo, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve mermado.	-Demasiadas tareas
Apatía y resistencia de maestros y pares	Es obvio que un solo docente no puede hacer que la escuela suba sus estándares, ya que los maestros recién egresados tienen expectativas, se ven desanimados al ver que los compañeros de trabajo no intentan mejorar el centro de trabajo.	Conformismo y apatía de compañeros
Falta de cooperación en el Contexto comunitario	-Aunque la escuela proponga proyectos para mejorar la comunidad, resulta infructífero, debido a que los individuos de la comunidad no cooperan, incluso llegan a sabotearlos.	-Delincuencia -No apoyo de los ciudadanos
Falta de dominio de contenidos e instrucción	- No estar capacitado plenamente en inglés, artes y TIC'S, puede parecer irrelevante, pero influye en la formación de los educandos.	-Falta de dominio de inglés y TIC'S

En cuanto a la parte profesional, y ampliando su concepto de identidad docente, considerado esta como la

“percepción del Yo como parte integral de una unidad social o grupo amplio” (Saavedra, 2016, p.40)

Dado que los docentes empiezan a construir un perfil del “deber ser” del maestro, al expresar en su desarrollo, aquellas habilidades necesarias como “El manejo de conflictos, el cual consideran, que requiere informarse para su resolución de manera pertinente.”, los egresados han hecho más consciente su papel como mediadores en el aula y con los padres de familia,

Es manifiesta, expresan, una apatía por parte de sus pares de nuevo ingreso, como una defensa “ante la situación que viven con la implementación de Reforma Educativa”,

plantean una crítica hacia los efectos negativos con el fin de mejorar, no solo para su persona sino para la sociedad en su conjunto.

Aquí, el concepto de identidad no se da solo en la individualidad, también cómo nos ven los demás importa, lo anterior se denota cuando los egresados mencionan los comportamientos de sus colegas siendo la palabra que más se repite “apáticos”, dicha actitud se quiere evitar por los egresados, pero no solo lo hacen pensando en ellos mismos, sino en la imagen que quieren proyectar en los demás, como menciona Saavedra

(2016, p. 49) “El individuo necesita desarrollarse y autorrealizarse empleando su capacidad de forma en que su acción sea significativa y reconocida por los demás”

La identidad de los docentes es ambivalente, pues por un lado el individuo realiza acciones que lo identifican en un grupo, en este caso docente; por otra parte se encuentra la parte personal, en ella entra la ideología la cual forma parte esencial de la identidad, si bien el docente trabaja las jornadas que le piden, -ya que eso se espera de él-, no por ello dejará de lamentar las tareas que no le corresponden, se puede notar con comentarios similares al siguiente: “Sobrecarga administrativa porque se descuida lo primordial el aprendizaje.”

Los docentes a su vez se han dado cuenta de una preocupación, y es que en las telesecundarias es necesario que cuenten con apoyo psicológico, lo cual se suma con el desinterés de los padres, si no se tiene a una figura que guíe a los alumnos, además del maestro, habrá muchos conflictos, pues una persona no es suficiente para orientar a todo un grupo. Y con aquellos que presenten actitudes disruptivas.

Los pares de los egresados no muestran interés en mejorar su práctica educativa, pues se menciona que se encasillan en aplicar el tradicionalismo, por lo que, al no innovar, no se atrae la atención de los educandos, lo cual no puede sino mermar el interés de los alumnos para completar su educación básica.

Hay una preocupación, por parte de los egresados por no dominar ciertos contenidos, entre ellos se encuentran inglés y artes, así como el uso de las TIC, perciben y constatan frente a los desafíos, que no se les ha preparado lo suficiente para enfrentarlos.

Los comentarios de los alumnos es un reflejo de los retos que quieren cambiar, pues quieren que la imagen de los docentes sea positiva, porque ellos pertenecen a dicho grupo, es decir buscan la aceptación social, para ello cumplen con las expectativas de la sociedad, y el deseo de mejorar la personalidad del individuo aumenta, ya que se le reconoce y por ello además de que su perfil crece para la sociedad, se encuentran madurando personalmente.

Igualmente se da la capacidad de resolver conflictos a través de la mediación inteligente, tomando en cuenta el contexto social en que se encuentra la comunidad escolar, se toma en cuenta para la planeación de actividades propuestas en la planeación. Existe una resistencia a aceptar a los nuevos docentes que ingresar al servicio por pasar un examen de

oposición, por parte de los docentes con mayor antigüedad, lo que genera conflictos, la actuación espontánea y de sentido común en la resolución de problemas y conflictos, sin seguir los lineamientos del protocolo por falta de estudio y seguimiento del mismo.

Los formadores se forjan una identidad propia al contactar con el cómo enseñan sus docentes; las formas como éstos interactúan entre sí y con ellos; el compromiso y responsabilidad ante las tareas delegadas, los vínculos que se crean con el entorno, el ejercicio del poder y de la autoridad, las prioridades educativas y los valores que se practican en la institución.

Hay muchos factores que favorecen u obstaculizan la enseñanza y el aprendizaje eficaces. Entre ellos, son importantes las historias familiares y las circunstancias de los padres y de los alumnos; el liderazgo y la cultura de aprendizaje de la escuela, los efectos de la política gubernamental, la relevancia y el valor percibidos del currículo; el comportamiento en el aula y en la de profesores, las relaciones con los padres y con la comunidad en general y los conocimientos, destrezas y competencias de los docentes.

La buena enseñanza tiene que ver con los valores, identidades y fines morales del profesor, las actitudes ante el aprendizaje (tanto las suyas propias como las de sus alumnos), su preocupación y compromiso por ser lo mejor posible en todo momento y en toda circunstancia en beneficio de sus alumnos. Tiene relación directa con su entusiasmo y con su pasión. (Day, 2007, p. 72).

CONCLUSIONES

Los egresados brindan información para la evaluación institucional a lo largo del tiempo y en momentos diferentes, sobre la efectividad de los procesos institucionales, organizacionales y educativos, así como también de los desfases, ausencias y deficiencias que adquirieron durante su formación inicial y que quedan al descubierto cuando se insertan en el medio laboral y en los contextos socioculturales en los que se desempeñan profesionalmente.

La docencia, se considera como un desarrollo personal y social, que le demanda al sujeto formar habilidades cognitivo-afectivas y valores que conlleven a una construcción de autoconcepto, a una valoración moral y ética que lo distingan por su compromiso social, por hacer evidente su proyecto de vida, sustentado en la profesión, además de destacar por su comunicabilidad y su negociación y manejo de conflictos. Unido al dominio de conocimientos profesionales (disciplinar, curricular y práctico).

Los egresados en su trayectoria de vida pasaron de ser estudiantes por largo tiempo a docentes que enseñan desde sus vivencias lo aprendido. Uno de sus presupuestos básicos es que cuanto sabemos y creemos es fruto del lenguaje con que comprendemos y transmitimos nuestras percepciones y que, sobre una misma realidad, pueden darse

diferentes puntos de vista, todos ellos igualmente válidos. Al hablar, vamos creando la realidad junto con nuestros interlocutores. Así es como, sobre la base de nuestra biografía, creamos y modificamos nuestra identidad, que retocamos permanentemente en virtud del contexto, de las circunstancias de nuestra interacción y de las características y expectativas de nuestro interlocutor. Se tratarán cuestiones subjetivas, muestras del testimonio de las personas en la que se toman los acontecimientos y las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia.

Es construir una identidad docente a partir de la formación personal y profesional desde el desarrollo de habilidades para la vida. El desarrollo de competencias cognitivas y afectivas (tales como la resolución de problemas, la toma de decisiones, la creatividad, la comunicación, la empatía, la alta autoestima, la autorregulación emocional, etc.) y actitudinales ayudan a realizar acciones equilibradas, además de generar un ambiente de confianza y respeto entre los que enseñan y los que aprenden, que cambian de rol continuamente.

Unido a ello, se encuentran diversos obstáculos que han limitado los propósitos educativos, desde el imaginario colectivo de años sobre el cuerpo institucional, las formas de organización que no favorecen la oferta del servicio, los perfiles profesionales de los docentes, las formas de enseñanza y la desvinculación de la Escuela Normal con las escuelas de Educación Básica, por citar algunos, es motivo de revisión para el cambio que eleve la calidad ofrecida por la institución, a partir de detectar esas áreas de oportunidad.

Ser maestro es complejo y multidimensional, es el resultado de relaciones múltiples entre la definición que otros hacen de la persona y la visión que ella misma elabora de sí. No es factible construir con precisión un perfil o definición única, indagar sobre aquella persona con identidad social y un potencial transformador inherente a los grados de su profesionalidad es una tarea constante.

REFERENCIAS

- Baillauquès S. (2005). II: El trabajo de las representaciones en la formación de los maestros en Paquay L. et al. (2005) La Enseñanza de los profesores II. Madrid: Paidós. Temas de Educación.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. G. Biddle, La Enseñanza de los profesores I. La profesión de enseñar. Madrid: Paidós. Temas de Educación.
- Day C., (2007) Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid: Narcea.
- Ferry, G. (2008). Pedagogía de la Formación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Goodwin, A. L. & Cosnik, C. (2013). Quality teacher educators = quality teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, Vol. 17, nº 3, 334 – 346. doi: 10.1080/13664530.2013.813766.
- Knowles, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. Ilustraciones a partir de estudios de caso, en Goodson, I. F. (ed.). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro, pp. 149-205.
- Pérez Ferra, Quijano López, R., Ocaña Moral, M. T y Martos Ortega, J. M. (2015). Pedagogical beliefs of students of the teacher Degree in Early Childhood education training for professional practice. Conference: ECER 2015, Education and Transition Network: 10. Teacher Education Research. Budapest, 7 – 11 de septiembre, Budapest.
- Perrenoud P. (2005) La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pittman, E. C. & Foubert, J. D (2016). Predictors of Professional Identity Development for Student Affairs Professionals. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 53(1), 13-25. doi: 10.1080/19496591.2016.1087857.
- Rivas, J. Ignacio; Leite, Analía E.; Cortés, Pablo; Márquez, M. Jesús y Padua, Daniela (2010): "La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones". *Revista de Educación*, 353: 187-209
- Sancho, J. M. Hernández, F. y otros. (2014). La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (Identidoc). Síntesis y principales resultados y contribuciones. Esbrina.

Universitat de Barcelona: Barcelona. Recuperado el 22 de mayo de 2016 de:
<http://hdl.handle.net/2445/50728>.

SEP. (1999). Plan de Estudios 1999. Licenciatura Educación Secundaria. México: SEP.

Valera Sierra, R. (enero-junio de 2010). El proceso de formación del profesional de la educación superior basado en competencias: el desafío de su calidad, en busca de una mayor integralidad de los egresados. Recuperado el 15 de febrero de 2013, de Universidad Sergio Arboleda:
http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/revista_electronica.htm

LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS FORMADORES DE PROFESORES: UNA MIRADA DE LOS ALUMNOS EN FORMACIÓN

Juan Ramírez Cortes

ramirezc43_7@hotmail.com

María Antonieta Bravo Gallardo

bagama_69@hotmail.com

Fernando Sánchez Estrada

chaval5119@gmail.com

Escuela Normal "Valle del mezquital"

RESUMEN

La ponencia “**La práctica docente de los formadores de profesores: Una mirada de los alumnos en formación**” es una aproximación a la caracterización del quehacer de los profesores, tal como permanece en la memoria de quienes son o han sido sus alumnas/os en la escuela normal, a partir de su incursión en la escuela y de su desempeño en diferentes los distintos cursos de la malla curricular del Plan de estudios 2012 en la Licenciatura en Educación Primaria. Partimos del supuesto de que los docentes al desarrollar su práctica docente tienen un conjunto de singularidades al desempeñarla. El estudio en la historia social se ha nutrido de relatos de profesoras y profesores sobre su trayectoria profesional, pocas investigaciones se han hecho sobre la historia de los formadores de formadores desde la mirada de los estudiantes que son aun sus alumnos, o que recientemente lo fueron.

El objetivo es conocer los relatos de los estudiantes en proceso de formación sobre docentes que han trabajado con ellos y que los caractericen desde dos aspectos básicos: a) La forma en que los formadores abordan los contenidos de los cursos que han desarrollado en su trayecto de formación b) Los valores y actitudes que transmiten al impartir sus clases.

La investigación constituye el enfoque biográfico-narrativo. Los sujetos de investigación son 24 estudiantes en proceso de formación. Los hallazgos preliminares nos permiten afirmar que las enseñanzas de las profesoras son de carácter disciplinar y metodológico; pero, sobre todo, son esas formas de comportamiento humano que van más allá del conocimiento de contenidos y que se impregnan en los alumnos en la manera de ser en cuanto a actitudes y valores.

PALABRAS CLAVE: Práctica docente, formadores de formadores, estudiantes normalistas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La práctica docente de los formadores de profesores: Una mirada de los alumnos en formación, es un texto que muestra las características del quehacer docente de los profesores de quienes han sido sus alumnos en la Escuela Normal, estudiantes de quinto semestre grupo "B" de la Licenciatura en Educación Primaria, cuyo objetivo es visualizar los rasgos de la práctica docente que realizan los formadores de profesores en dos líneas generales; A. La forma en que los formadores abordan los contenidos de los cursos que han desarrollado en su trayecto de formación, B. Los valores y actitudes que transmiten al impartir sus clases.

Es preciso mencionar que los estudiantes normalistas han tenido la oportunidad de desarrollar algún curso de la malla curricular bajo la conducción de los profesores que ellos mismos eligieron para recuperar sus características.

La importancia del estudio radica en que los estudiantes normalistas reconocen que el trabajo docente está impregnado por las relaciones de hacer y decir de los profesores durante el trayecto de formación, en estos periodos de convivencia dentro y fuera del aula reconocen la forma de conducir la clase y el trato personal hacia ellos. Contar estos hechos es mirar e identificar la identidad profesional y humana de quienes se dedican a la noble tarea de ser maestro y que van dejando huella en la memoria de los futuros docentes.

La escuela Normal "Valle del Mezquital" integra su personal docente con características singulares; la trayectoria académica, el peregrinar laboral, sus ideologías políticas y religiosas, un bagaje cultural. Aunado a estas características los formadores de futuros profesores desarrollan un sin fin de comisiones en alguna de las tres áreas sustantivas: Docencia, investigación y difusión y extensión educativa. La tarea fundamental es la de operar los programas educativos. Estos programas educativos son de distinta índole de complejidad y tiene que ver con los planes de estudio 2012, con las políticas internas de la Escuela Normal y por supuesto con los procesos personales.

La formación de formadores en el ámbito de la educación se dirige a la capacitación, acreditación, reciclaje y desarrollo profesional continuo de aquellos profesionales. Es decir, la formación de formadores se está convirtiendo en una necesidad creciente, toda vez que avanza de forma inexorable una consideración del aprendizaje a lo largo de toda la vida (Delors, 1996).

Pero el papel de los formadores y su función en la iniciación de procesos de mejora escolar no siempre han quedado claros. Y es que las Administraciones Educativas han utilizado a veces a los asesores de formación más como intermediarios de su política de reforma que como agentes de innovación: el formador como experto, o bien como guía y mediador (Imbernón, 1997).

MARCO TEÓRICO

La formación de docentes se considera una labor indispensable para el logro de los propósitos educativos planteados en las reformas mexicanas actuales. Sin embargo, esta formación no esté exenta de incertidumbres y conflictos de diverso tipo. En primer lugar, tenemos que pensar en el docente que ejerce su práctica en la educación básica. En el caso de México, este docente ha sido formado casi con exclusividad en las escuelas normales (hay algunos docentes que tuvieron otra formación y los porcentajes son variables dependiendo del nivel del que se trate) (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015). Si nos centramos en el docente egresado de las escuelas normales tendríamos que preguntarnos ¿qué es lo que necesita conocer o caracterizar a este docente en formación en cuanto a conocimientos, habilidades, cualidades, destrezas que le permite realizar adecuadamente su práctica? y, ¿quién sabe, con certeza universal, ¿cómo debe ser formado ese docente? Si consideramos que la realidad es incierta y dialéctica, entonces ninguna de esas preguntas tendría una respuesta única.

Es importante prestar atención a los formadores de esos docentes, es decir al formador de formadores: ¿quién sabe lo que debe conocer y tener como cualidades personales, habilidades y destrezas, el formador de ese futuro docente?, ¿quién conoce cuáles saberes, conocimientos, habilidades tiene un formador?, ¿cómo se ha preparado profesionalmente el formador de ese futuro docente?, ¿quién formó a este docente, ¿dónde y cómo se formó?, entre otros cuestionamientos. Son preguntas que circulan y definen multiplicidad de reflexiones, ensayos, mesas de discusión y diversos escritos que se han atrevido a contestar una o varias. Sin embargo, cabe aclararlo, todas son meras aproximaciones que difícilmente pueden ser generalizables ya que hasta el momento coinciden en que la investigación desarrollada en este campo es escasa e insuficiente. Al respecto señala Vaillant (2006) en un estudio realizado en 2002, que de 80 artículos y libros sobre formación docente en América Latina, publicados en los últimos 12 años, sólo cinco tenían como principal propósito el estudio de la formación de los formadores. Lo mismo, afirma Sandoval (2009), ocurre en México.

El trabajo docente está construido social y políticamente. Por eso, los relatos de acción de los docentes han de conectarse con “historias de contexto”; sin limitarse a la reconstrucción personal, requieren –de modo paralelo– una comprensión de la construcción social y política. Frente a la reestructuración del trabajo docente, Goodson (2008) propone reconceptualizar la investigación educativa para asegurar la escucha de sus voces. Las historias de vida que necesitamos deben vincularse más estrechamente con los análisis sociológicos. No pueden ser atemporales, debiendo ser integradas con factores históricos que expliquen lo que se narra en las historias. De este modo, en el proyecto “Profknow”, Goodson y Norrie (2009) analizan en qué grado la reestructuración escolar ha afectado, paralelamente, a las vidas profesionales de los enseñantes. Los discursos políticos de la reforma se confrontan con los relatos de vida profesional para dibujar las interacciones entre la reestructuración y las vidas profesionales:

El examen de los relatos de vida profesional evidencia cómo los profesores han negociado las reformas a su manera, oponiéndose, contestándolas, zarandeándolas, negociando o apoyando las reformas cuando se implementaron. También se ha puesto de manifiesto que muchos de los problemas que enfrentan los profesores no sólo tienen que ver con las políticas del gobierno, sino con ámbitos sociales más amplios en una coyuntura en que las condiciones socioeconómicas se han transformado, donde las relaciones de género han evolucionado y donde la sociedad se ha individualizado y mercantilizado (p. 166).

Las historias de vida y la narrativa pueden, entonces, ser una fuente vital para estudiar el mundo social en general y la enseñanza en particular. En estas nuevas condiciones, la reflexividad convierte a los actores en “políticos de la vida” antes que miembros de una comunidad política, como muestra Beck o Giddens, donde las vivencias individuales desplazan la preocupación pública. El problema grave es, pues, ¿cómo anclar la política de la vida individual, ya irrenunciable, en un marco colectivo, una vez disueltas algunas pautas colectivas de vida? Al respecto puede valer la posición de uno de los mejores analistas actuales:

Las posibilidades de que los actores individualizados sean “reincrustados” en el cuerpo republicano de la ciudadanía no son nada prometedoras. Lo que los apremia a aventurarse en la escena pública no es tanto la búsqueda de causas comunes y modos de negociar el significado del bien común y los principios 730 Consejo Mexicano de Investigación Educativa Bolívar de vida en común, como la desesperada necesidad de “interconectarse”: compartir intimidades suele ser el método preferido, si no el único que queda, de “construcción” de una comunidad (Bauman, 2001:62).

METODOLOGÍA

La investigación constituye “el enfoque biográfico-narrativo, que se ha constituido en una perspectiva específica de investigación con su propia credibilidad, que reclama un modo distintivo dentro del paradigma cualitativo convencional” (Bolívar, 2014, p.712); consideramos pertinente tomar esta metodología porque permite rescatar los relatos de los estudiantes normalistas sobre los formadores de profesores, nos da una visión de la vida en el aula de los docentes por medio de la narrativa de quienes son o fueron sus alumnos. Los testimonios que buscamos debían de cumplir, de alguna manera, con el requisito de ser «representativos» del colectivo de formadores de la Escuela Normal “Valle del Mezquital” con las características singulares de la muestra, sin olvidar los sesgos propios de la subjetividad individual.

Se entrevistó a 22 alumnos del quinto semestre de la Licenciatura en Educación primaria con el objetivo de conocer las características de los formadores, El procedimiento consistió en el desarrollo de una entrevista “de orientación biográfica” (Pujadas, 2000, p.139), a partir de un eje articulador: “Describir a un profesor o profesora de la escuela normal que

haya desarrollado algún curso de la malla curricular en su trayecto formativo”. Se tomaron dos líneas que fueron:

- A. La forma en que los formadores abordan los contenidos de los cursos que han desarrollado en su trayecto de formación
- B. Los valores y actitudes que transmiten al impartir sus clases.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Resultados preliminares

Se presentan sólo resultados parciales, los cuales fueron seleccionados de datos que se han obtenido, se sometieron a un procedimiento de análisis de las recurrencias y de las argumentaciones y se categorizaron.

Al iniciar la lectura de los escritos de la entrevista, surge la tendencia de los alumnos a indicar la línea B sobre los valores y actitudes de los profesores:

La maestra (1) es muy entusiasta y lograba ser muy empática con nosotros cada vez que nos daba clase, algunas veces llegaba tarde a dar sus clases y nos explicaba las razones, nos hablaba con mucho cariño y la clase se hacía muy amena. de manera humana porque siempre puso nuestra salud mental (jaja) por sobre todas las cosas. Es una persona que se preocupa por formar docentes de bien, de principios y con valores. (Alumna 1)

La docencia es una profesión de mucha vocación, en donde tiene una gran importancia, la motivación por transmitir conocimientos y lograr que las personas que te rodean tengan deseos de seguir aprendiendo, mi maestra (2), es un gran ejemplo a seguir, logra mantener la atención de los alumnos, apoyarlos y poder crear un ambiente de confianza en donde, a pesar de que sabemos que estamos aprendiendo aspectos de una lengua para algunos desconocida, nos brinda la certeza de poder preguntar sin mayor problema, la maestra es responsable, observadora, inspiradora, innovadora y resolutive, considero que nos guía hacia el logro de diversas competencias y nos motiva a ser responsables con los aspectos académicos, es una maestra alegre, siempre positiva en las clases, a tal punto que sus clases, se tornan interesantes y divertidas, se preocupa por tomar en cuenta las características de sus alumnos. (Alumna 2)

Los datos de la entrevista que aceptan la influencia de los profesores o profesoras para seguir su ejemplo y poner en práctica.

El maestro (3) en su momento coordinador del curso Ciencias naturales, para mí fue un excelente maestro pues las estrategias y técnicas que desarrolla dentro del salón son muy buenas, su clase es atractiva y en lo personal logro contener mi atención, está muy preparado muestra mucho interés por los alumnos, desde mi punto de vista es uno de los mejores

maestro pues el trabajo que desarrolla por las tardes le permite estar actualizado en lo que realmente se vive en las escuelas de práctica, está muy centrado en las problemáticas que en la actualidad se viven en el aula de clase y esto ayuda a que nosotros tengamos un panorama amplio y preciso de lo que es realmente se vive en las prácticas y yo he retomado algunas de sus estrategias con mis niñitos en las escuelas en la que a práctica de ciencias . (alumna3)

Relatos que aluden a la enseñanza de contenidos específicos de algún curso en específico:

El maestro (4) llega a la clase y da a conocer cada uno de los aspectos del tema de historia. Muestra preparación, recuerdo que no lograba comprender los conceptos de primer orden y los de segundo orden, así como las fuentes primarias, pero con su enseñanza comprendí de qué se trataba. Dentro de sus clases se puede observar la paciencia que tiene a los estudiantes hace lo posible que ninguno quede con alguna duda, cualquier pregunta realizada ella responde y da ejemplos para que sea más entendible el tema o lo que no captamos a la primera. (alumna 4)

Relatos que tienen que ver con la interacción en la clase:

Considero que la manera (5) en que lleva a cabo la evaluación es importante ya que toma mucho en consideración la participación de los alumnos y que ellos vayan perdiendo el miedo para poder aprender otro idioma que nos va a beneficiar como futuros docentes. (alumna 5)

Desde un principio de mi formación como docente creía que esas actividades las cuales nos ponía el maestro (6) era de primaria, que en ocasiones se me hacían un tanto aburridas, pero una vez le hicimos ese comentario al maestro que esas actividades eran de primaria, pero el recuerdo que nos dijo relajáramos, pero como si las hicieran un joven de universidad. Y era lo que siempre nos estaba diciendo que las actividades eran de acuerdo a nuestro grado de preparación. (alumna 6).

CONCLUSIONES

La formación de formadores de maestros ha sido soslayada en la estructura educativa, en la escuela Normal “Valle del Mezquital”, como en la mayoría de las escuelas normales del país los maestros que integran la planta docente tienen una diversidad en cuanto al perfil académico, trayectoria laboral, ambiente familiar.

Este trabajo permite recuperar los recuerdos recientes. En general los estudiantes manifiestan la parte positiva de los formadores tanto en la línea de como imparten sus clases como en la línea de los valores y actitudes. Los testimonios subjetivos de los alumnos al permanecer en el aula y ser testigos de los docentes en la manera de iniciar, desarrollar y

cerrar una clase, con los distintos recursos didácticos que utilizan, la forma de organizarlos, las interacciones que se dan en ese intercambio de opiniones, la manera de evaluar las evidencias de trabajo, la disciplina que reina en el desarrollo de la modalidad de trabajo que tiene a bien emplear para la consecución de los propósitos de cada uno de los contenidos. Es decir que los alumnos plasman ese conjunto de conocimientos y valores que se comparten en comunión con los formadores de profesores.

Este primer acercamiento nos invita a continuar con la tarea de profundizar en las historias de vida de los docentes desde la mirada de los estudiantes que permita identificar las recurrencias que se dan en las narrativas y que dan cuenta de los haceres de los formadores de maestros en el aula y que hacen presente el currículo formal pero también el currículo oculto. Porque la práctica docente está rodeada de los contenidos de los programas oficiales, pero también de la cultura de los formadores de maestros.

REFERENCIAS

- Bauman, Zygmunt (2001). *La sociedad individualizada*, Madrid: Cátedra
- Bolívar, A; (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19() 711-734. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461004>
- Francisco, I. (1997). *La formación del profesorado*. Santillana, ediciones Morata pp 38-62
- Goodson, Ivor (2008). *Investigating the teacher's life and work*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- Jackes, D. (1996). *La educación encierra un gran tesoro*. Santillana, ediciones UNESCO.
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*. 9: 127-158
- Sandoval Flores, Etelvina, Harold Andrews, Ian y Blum Martínez, Rebecca (Coords.). (2009). *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros una perspectiva desde América del norte*. México: UPN-The University of new México-Simon Fraser University.
- Vaillant, Denise. (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, (340), 117-140.

LA TUTORÍA PEDAGÓGICA EN LOS PROCESOS DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN UN PROGRAMA DE POSGRADO

Moisés Cruz Ventura

profr.mcv@gmail.com

Jorge Bastida Muños

jbastida63@yahoo.com.mx

Alejandro García Oaxaca

alejandro.garcia.tesjo@gmail.com

Escuela Normal Superior del Valle de Toluca

RESUMEN

La tutoría pedagógica es un proceso de acompañamiento personalizado y sistemático que permite potenciar la profesionalización de los alumnos que cursan la Maestría en Enseñanza de las Ciencias, al darle sentido a la mediación y praxis pedagógica, la cual orienta y define procesos de orden metodológicos, didácticos y disciplinarios al aprender del otro, representando ser un acto de relaciones profesionales que coadyuvan en la ejecución de un plan de acción tutorial, en el cual, se gestan y desarrollan espacios de reflexión pedagógica y metodológica bajo la

perspectiva de la investigación-acción, con el afán de que el tutorado a partir de su autodiagnóstico pedagógico reconozca el alcance y limite que posee en torno al dominio conceptual-disciplinario de las ciencias y su enseñanza en educación básica, en efecto, potencie nuevas formas de organizar y ejecutar la intervención docente, la cual contribuya de manera significativa en la profesionalización docente y competencia científica básica al enseñar ciencia escolar.

PALABRAS CLAVE: Tutoría, profesionalización, enseñanza y ciencias.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Ante las actuales exigencias de profesionalización docente que exige el Nuevo Modelo Educativo de México, obliga a que se generen alternativas de formación a través de posgrados con orientación profesionalizante, con renovados diseños curriculares que

incluyan actividades complementarias que fortalezcan la formación profesional, para significar la praxis pedagógica ante las exigencias de las actuales competencias docentes que definen al profesional del siglo XXI señalado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP). Ante ello, desde el punto de vista del diseño curricular de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias que ofrece la Escuela Normal Superior del Valle de Toluca, la tutoría pedagógica resulta ser un área de oportunidad para enriquecer el desarrollo curricular, por estar en sintonía con las asignaturas de cada uno de los semestres del programa de maestría, además de coadyuvar con los criterios de calidad para un programa de posgrado profesionalizante que recomienda el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

Bajo esa tesitura, la tutoría pedagógica debe ser un proceso de acompañamiento sistemático y formativo en los alumnos del programa de Maestría en Enseñanza de las Ciencias, toda que se trata de una de las funciones inherentes a la docencia e investigación educativa, por contribuir de manera directa en el fortalecimiento del sujeto, sin embargo, en el ir y venir durante el acompañamiento, no siempre fluye la mediación pedagógica esperada entre el tutor y tutorado, puesto que las intenciones del tutor no siempre cumplen con las expectativas del tutorado por la manera en cómo se significa y valora lo que aporta el otro a partir de las experiencias y conocimientos, representando rupturas y cambios conceptuales o de paradigmas a raíz de la forma de concebir, aprender y reflexionar al aprender con el otro, así como, las interacciones caracterizadas por el lenguaje científico y académico que se gestan en el marco de la tutoría suele tener rupturas por los obstáculos epistemológicos existentes, además, los conocimientos y el contexto de los tutores y tutorados a veces difieren, un referente más es la compleja concreción de los saberes disciplinarios de la ciencia escolar en las aulas de educación básica. Ante esos procesos tutoriales pedagógicos complejos, es menester señalar que la forma en cómo se recibe una formación complementaria; da lugar a nuevas reflexiones y miradas de lo que es e implica la tutoría pedagógica en un programa de posgrado profesionalizante, porque ambos: tutor y tutorado, parten de una experiencia valiosa que hace que los escenarios sean particulares ante lo que se refuerza e impulsa en pro de la profesionalización docente en el campo de las ciencias.

Por otro lado, las políticas institucionales, la organización del programa de tutoría y la postura teórica de las tutorías no siempre representan el mismo sentir por parte de los tutores y tutorados; creando problemas de orden pragmático y metodológicos, principalmente. Antes estas rupturas, resulta importante ir creando nuevas formas al implementar la praxis pedagógica significativa en los procesos de la tutoría, la cual represente otros compromisos, responsabilidades y autonomía en el tutor y tutorado ante los procesos de profesionalización docente que se emprenden a partir de los estudios de posgrado profesionalizante.

Luego entonces, la tutoría pedagógica en el posgrado, es una forma de acompañamiento sistemático, cuya intención radica en fortalecer los procesos de profesionalización docente de los alumnos de posgrado para que la teoría relacionada con el

aprendizaje de las ciencias que adquieren desde el currículum, se concrete en las prácticas pedagógicas de aula en la educación básica. Desde esta intención, no se trata solamente de que el tutor oriente, sugiera o recomiende lo que el tutorado debe hacer para aprender ciencias, sino que debe contribuir de forma metódica para impulsar el cómo se aprende y enseña ciencias a efecto de potenciar el desempeño docente.

En aras de traducir la tutoría pedagógica en una tarea realmente de acompañamiento, se han investigado las razones, sentires y significados de los tutores y tutorados durante dos semestres de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias, resaltado que, en algunos casos, se han desarrollado procesos asistemáticos, de comunicación dispersa y de una atención genérica, pretendiendo el tutor abarcar mucho y lograr poco o casi nada de lo que espera el tutorado, creando rupturas entre el tutor y tutorado.

Ante esas rupturas, resultó de suma importancia emprender un proceso de investigación de corte cualitativo bajo la perspectiva cualitativa, con la intención de reconocer y comprender los significados, experiencias y posturas de los sujetos inmersos en la tarea de la tutoría pedagógica.

Para profundizar la búsqueda de información bibliográfica y de campo, se plantearon las siguientes preguntas: ¿Cómo se significan las estrategias de tutoría pedagógica en los procesos de profesionalización de los estudiantes de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias que ofrece la Escuela Normal Superior del Valle de Toluca? ¿Cuál es la complejidad existente en la tutoría? ¿Qué rutas metodológicas, epistemológicas y pragmáticas se deben atender para lograr mejores resultados en las tutorías? Cuestionamientos que orientan las posturas ontológicas, metodológicas, epistemológicas, práxiológicas y pedagógicas del docente tutor, como ente que en su encuentro con los tutorados se traduce en mediador del conocimiento de las ciencias y de las herramientas pedagógicas para el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia escolar a partir de la formación que se adquiere a través de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias, cuyo impacto va en el desempeño profesional de los maestrantes en la educación básica.

En congruencia con el planteamiento del problema, se concretó el siguiente objetivo: Fortalecer el programa de tutoría pedagógica al significar la mediación pedagógica en los procesos de profesionalización docente de los alumnos de Maestría en Enseñanza de las Ciencias.

MARCO TEÓRICO

La tutoría en los procesos educativos

Hoy en día, la calidad de la educación y la formación de profesionales de la educación, ocupa un apartado fundamental en la agenda de las escuelas normales del país, para ello, se

han implementado diversas políticas educativas que incentivan procesos en apego a las tres funciones de la educación superior: docencia, investigación y difusión, pero también, se le han agregado a estas funciones, otras que a partir del inicio del siglo XXI, han venido cobrando fuerza; posicionándose como posibilidades que coadyuvan en los procesos de formación, tales como, la movilidad docente y estudiantil, así como la tutoría.

Sin duda alguna, la tutoría como parte de la formación del estudiante, día con día trata de encontrar mayor armonía con la misión, visión y valores institucionales que se viven en el normalismo, persiguiendo fines cada vez más notables, de tal modo que este proceso, es observable en el plan de estudio 2012, diseñado para la formación de docentes en educación preescolar y primaria, representando una de las actividades complementarias que caracterizan y fortalecen el currículum. En ese tenor, se ha incluido la tutoría en los planes de estudio 2018, dirigidos a la formación de docentes de educación básica: preescolar, primaria y secundaria; como estrategia que coadyuva para enriquecer de manera enfática el perfil de egreso.

Al respecto, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2001) ha impulsado con bases sólidas una propuesta sobre los procesos de tutoría para las instituciones de educación superior, resaltando los siguientes puntos:

- La tutoría, una alternativa para contribuir a abatir los problemas de deserción y rezago en la educación superior.
- Diagnóstico de necesidades de la tutoría.
- El tutor, actor central de la transformación institucional (ANUIES, 2001).

La Dirección de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) señala mediante los planes de estudio 2012, que la tutoría en torno a la formación inicial de docentes, debe considerarse en los siguientes términos:

La tutoría en la Escuela Normal consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación profesional, que se concreta en la atención personalizada de manera individual o a un grupo reducido, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías más recientes del aprendizaje.

La actividad tutorial a implementar en las Escuelas Normales tiene como propósito orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, lo mismo que apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje. Asimismo, fomentará su capacidad crítica y rendimiento académico para incidir positivamente en su evolución social y personal. Debe procurar la mejora de las condiciones del aprendizaje del estudiante y, de ser necesario, canalizarlo a las instancias en las que pueda recibir una atención especializada para resolver problemas que pueden interferir en su desarrollo intelectual y/o emocional (párr. 4 y 6).

En ese mismo orden de ideas, los planes de estudio 2018 para la formación de docente, recuperan la perspectiva de los planes 2012, al resaltar que “la tutoría puede llevarse a cabo en varias modalidades. La atención personalizada favorece una mejor comprensión de los problemas que enfrenta el estudiante [...], resulta pertinente que la actividad tutorial se lleve a cabo preferentemente como un programa de atención individualizada (párr.1).

Por otra parte, del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), se recupera cuyo objetivo; contribuir para que los Profesores de Tiempo Completo (PTC) o de tres cuartos de tiempo y medio tiempo, de las instituciones públicas de educación superior, tal como lo son las escuelas normales, alcancen las capacidades para realizar investigación-docencia, se profesionalicen, se articulen y se consoliden en cuerpos académicos; en ese tenor, reconoce a profesores que cumplen con su perfil, con eficacia y equilibrio sus funciones y compromisos de profesor, para atender la generación y aplicación del conocimiento en alguna Línea de Generación y Aplicación de Conocimiento, al ejercer la docencia con base a planes y programas de estudio autorizados por la SEP y, participar en actividades de tutorías y gestión académica, así como dotar de los implementos básicos para el trabajo académico a los profesores reconocidos con el perfil deseable, quienes deben configurar nuevos escenarios en la vida institucional a partir de su desempeño profesional para el logro de nuevos resultados que contribuyan a la calidad educativa (SEP, 2019).

Desde la perspectiva del CONACyT (2015), al referirse al ámbito de posgrado, los procesos de tutoría se perciben como la mejor forma de apoyar el desarrollo de habilidades y conocimientos en los ámbitos disciplinarios y de investigación. En el caso particular de la tutoría pedagógica, se traduce en un proceso de fortalecimiento sistemático que coadyuva en la docencia e investigación educativa para concretar con resultados óptimos en el desarrollo de un programa de posgrado con orientación profesionalizante, en donde se impulsan acciones diversificadas que favorecen la formación integral del tutorado.

Hacia una conceptualización de tutoría pedagógica

La idea de tutoría pedagógica se recupera de la Universidad de Oxford, institución de educación superior en la que el estudiante suele tener un encuentro tutorial semanal con el profesor (tutor) que le es asignado (Gómez-Collado, 2009), en este proceso de formación, el tutorado prepara un ensayo por semana para discernir oralmente con su tutor, sin embargo, no excluye que se utilicen otros apoyos o herramientas educativas, como son lecturas adicionales, apuntes de clases, notas de bibliotecas, informes de prácticas, resultados de laboratorio, notas de conferencias, notas de videos, notas de experiencias, etcétera. También es importante la interacción que se da con otros compañeros tutorados por el mismo u otro tutor, con la finalidad de fortalecer el proceso de formación complementaria.

Por lo tanto, la tutoría pedagógica resulta ser una estrategia innovadora de alto alcance, que se desarrolla en el seno de las instituciones de educación superior con la finalidad de atender de manera personalizada a los alumnos que se forman en una carrera

profesional o que realizan estudios de posgrado. La tutoría tiene como intención coadyuvar en los procesos de formación de manera tal, que promueva una educación personalizada tendiente al fortalecimiento del perfil de egreso.

La tutoría pedagógica en la educación normal, es considerada también como factor clave de la calidad de la enseñanza y aprendizaje, en la adquisición de las competencias de los docentes en formación y en la formación integral de los mismos. "En el enfoque del nuevo currículo la función tutorial es no sólo un elemento inherente a la función educativa, sino parte esencial del desarrollo curricular" (Monge, 2009, p. 95).

En el marco del programa de Maestría en Enseñanza de las Ciencias, la tutoría pedagógica se conceptualiza como el acompañamiento sistemático que orienta y define el proceso del tutor para que el tutorado construya su realidad educativa a partir del diagnóstico pedagógico de la práctica docente propia en el campo de la ciencia escolar, el cual se despliega en congruencia con el currículum formal de la educación básica. En efecto, los docentes tutorados con el apoyo del tutor, adquieran mayor conocimiento disciplinario de las ciencias y metodológicos desde la investigación-acción, para que logren gestar la organización y planificación de la práctica docente bajo proyectos de intervención de orden científico, tecnológico o ciudadano, con la intención de que las estrategias coadyuven en el desarrollo de las competencias científicas básicas.

METODOLOGÍA

Para desarrollar la presente investigación educativa se consideró el paradigma cualitativo bajo el enfoque metodológico de la investigación-acción, porque la naturaleza del problema coincide con los principios de indagación y los fines establecido con los propósitos de la investigación; al considerar que la tutoría pedagógica es un proceso que se vive entre sujetos: tutor-tutorado, quienes suelen significar procesos relacionados con la formación docente, cuya intención en un programa de posgrado con orientación profesionalizante, radica en atender el quehacer de la cotidianidad del docente que se forma a través de una praxis que día con día contribuye a los procesos de mejora al aprender y enseñar ciencia escolar.

La muestra de la investigación se caracteriza por ser un estudio de caso, determinada por 17 docentes-tutores con estudios de posgrado (maestría o doctorado) y 33 alumnos-tutorados (docentes frente a grupo de educación básica: preescolar, primaria o secundaria) que son parte de la primera generación de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias que ofrece la Escuela Normal Superior del Valle de Toluca a partir de febrero 2018. A los sujetos referidos se les aplicó una entrevista para conocer los significados, experiencias y perspectivas relacionados con los procesos de tutoría pedagógica en apego a los procesos

de profesionalización docente, en ciencia escolar, destacando las siguientes categorías asociadas a la tutoría pedagógica:

- Experiencias en la enseñanza
- Saberes metodológicos al investigar
- Posturas teóricas-disciplinarias
- Cambios conceptuales
- Reconstrucción de la realidad educativa

La información obtenida permitió conocer el estado de los procesos de tutoría pedagógica, así como las formas en cómo se configuró el aprendizaje del conocimiento científico en el marco del desarrollo curricular de dos semestres de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias, pero también, de la práctica de la misma a través de los maestrantes, quienes a la vez son docentes frente a grupo en escuelas de educación básica: preescolar, primaria y secundaria.

Para atender el proceso metodológico en torno a la tutoría pedagógica, fue necesario elaborar un plan de acción tildado por las bases y principios de la investigación-acción, el cual se caracterizó por los componentes: diagnóstico, mediación del conocimiento de la ciencia, estrategia y ciclos de reflexión, los cuales se concretaron en los siguientes términos:

- La elaboración del diagnóstico pedagógico; porque a partir de la selección y aplicación de técnicas de investigación educativa, así como el diseño y aplicación de instrumentos fue posible obtener información de los tutores y tutorados.
- La mediación de conocimiento disciplinario; por ser importante conocer lo que sucedía entre el tutor y tutorado al compartir conocimientos y experiencias relacionadas con la enseñanza de la ciencia: biología y física.
- Las estrategias en los procesos de tutoría pedagógica; los cuales yacen a partir de los principios de la investigación-acción, las cuales orientaron y definieron la adquisición y enseñanza de las ciencias.
- Los ciclos de reflexión; porque permitieron orientar los alcances y límites del conocimiento y enseñanza de la ciencia escolar al vivir procesos dialécticos, con la finalidad de re-valorar los procesos de profesionalización docente.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Para conocer los procesos prácticos de las tutorías ha sido de vital importancia entrelazar las categorías que configuraron el instrumento que se les aplicó a los docentes tutores y alumnos de maestría (tutorados) para tener un diagnóstico apegado a su realidad, puntualizando lo siguiente:

Experiencias en la enseñanza; con base a la formación profesional de los tutores, se desplegaron las experiencias que dieron cuenta a la trayectoria personal en torno a los procesos de tutoría pedagógica, destacando que la mayoría de los tutores en algún momento había desarrollado procesos de tutoría a nivel licenciatura, sin embargo, para el caso de la tutoría pedagógica, representó un nuevo reto por dos cuestiones fundamentales; primero, por orientar a docentes en el campo de la ciencia y regularmente en estas disciplinas del conocimiento por cuestiones naturales existe resistencia cognitiva y creencias relacionadas con lo complejo que resulta ser y, en segundo, aprender a construir la realidad de los maestrantes (tutorados) a partir de sus experiencias pedagógicas, el conocimientos en el campo de las ciencias y una metodología de la investigación-acción. Esto, resultó ser todo un reto y desafío, porque no todos los tutores contaban con experiencias suficientes en lo disciplinarios: biología o física, en las cuales se hizo énfasis durante dos semestres. Sin embargo, al apoyar a los tutores con el plan de trabajo tutorial, el cual fue elaborado de manera colegiada por los docentes con formación en ciencias y quienes cuentan con elementos de metodología en la investigación educativa, fue posible que se nutrieran las experiencias desplegadas al tratar de ser puntual en lo que se pretendía a través de la mediación pedagógica, con la intención de darle vida y sentido a la praxis pedagógica en el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia escolar de los alumnos de posgrado.

Saberes metodológicos al investigar; con base al perfil profesional de los tutores, se pudo verificar que todos han cursado durante sus estudios de posgrado procesos de la metodología de la investigación educativa, también, se tuvo en cuenta que han adquirido y fortalecido sus conocimientos y experiencias de forma paulatina en los procesos de asesoría al asesorar a los alumnos cuando se construye una tesis de licenciatura. Estos antecedentes fueron vitales para que los tutores emprendieran una nueva aventura académica, puesto representaba nuevas maneras de formar al otro.

En el caso particular de la tutoría pedagógica que se gestó en el seno de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias, se retomaron las experiencias de los tutores, sin embargo, ese tránsito de saberes de los tutores derivada de la investigación-acción, se tendrían que concretar en la construcción de experiencias en los tutorados; proceso difícil y complejo por tratarse de la reflexión propia a la cual no estaban habituados, la cual debería entrelazar los saberes disciplinarios adquiridos en el desarrollo de las asignaturas de posgrado, los programas de educación básica y la metodología. Esta triada, no siempre se pudo concretar con suficientes elementos en el primer semestre, sin embargo, al seguir la misma metodología para el segundo semestre, fue posible que los tutorados lograran resultados más concretos, reflexivos y de mayor sistematización la enseñanza de la ciencia escolar.

Es importante resaltar, que la práctica pedagógica de los maestrantes fue orientada metodológicamente a partir del diagnóstico pedagógico, el diseño del plan de acción y los ciclos de reflexión derivados de la praxis pedagógica en ciencias en educación básica.

La enseñanza de la ciencia, a mayor o menor alcance, fue orientada por el tutor, en donde el tutorado como centro de los aprendizajes de un programa de posgrado profesionalizante, durante los dos primeros semestres de maestría, pusieron en práctica el bagaje que poseían previamente, los nuevos saberes metodológicos y pedagógica al enseñar ciencias.

Posturas teóricas-disciplinarias; las posturas que tuvieron los tutores y tutorados se gestó por las experiencias y formación profesional previa, pues, depende mucho de ello la mirada que tenían ante la realidad que fueron construyendo paulatinamente. Cabe mencionar que, en la dualidad de las miradas, saberes y procesos del tutor y tutorado, fueron tejiendo una nueva forma de mirar la enseñanza y aprendizaje de las ciencias, sin embargo, en ese proceder existieron algunos conflictos de orden metodológicos como disciplinarios, lo cual en algunos casos se tradujeron en obstáculos, mismos que limitaron para que concretarán en tiempo y forma el diagnóstico porque las estrategias no se concretaban al aplicar los instrumentos para la obtención de información, también, la explicación teórica de las ciencias deben ser reforzada para profundizar en los conocimientos disciplinarios de la biología y física.

Las posturas teóricas sobre el conocimiento de las ciencias, en primer momento fue notorio la tendencia positivista y del método científico para aprender y enseñar ciencias, al respecto, las posturas de Kuhn, Chalmers, Pozo, Candela, principalmente, dieron lugar a rupturas epistemológicas y reconocer los obstáculos para aprender ciencias bajo nuevos paradigmas, lo cual conllevó a nuevas posturas cognitivas en relación al conocimiento de la biología y la física.

Cambios conceptuales; en el proceder de los tutores y tutorados, se fueron gestando nuevas posturas conceptuales que se tradujeron en cambios significativos y formativos. En primera, se tuvo a bien de que los docentes que tenían experiencias en procesos metodológicos tildados por la postura cuantitativa-positivista, tuvieran que vivir el conflicto metodológico al tener en frente un plan de tutoría pedagógica basada por miradas cualitativas, al considerar que la realidad del sujeto a tuturar es dinámica, cambiante y dialéctica, la cual al estudiarse bajo posturas epistemológicas de la investigación educativa, se fue gestando un nuevo lenguaje y mediación pedagógica en los tutores y tutorados, puesto que al reconocer que existen otras rutas de investigación, tales como la investigación acción, en donde cuya base tiene su raíz en el paradigma cualitativo. Por otro lado, es importante resaltar que en lo disciplinario fue notorio la existencia den obstáculos epistemológicos, derivados estos por las creencias, lenguaje básico y sesgos de las definiciones asociadas con lo que es e implica saber ciencias, pues las generalidades de los conceptos y la tergiversación de su uso en algunos casos, no permitía avanzar de manera profunda en el conocimiento escolar de las ciencias que se aborda en la educación básica, por ejemplo: lo referente a medio ambiente y ecosistema, seres vivo y diversidad, masa con compuesto y mezcla, partículas, fuerza, movimiento, átomos y elementos, etc., sin embargo, al ir creando nuevas actitudes,

compromisos y el desarrollo del espíritu científico a través de los procesos de tutoría pedagógica, fue posible ir consolidando la intención del programa de tutoría, para que se gestara y concretarán procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias para cada intervención docente que contribuyeron a la

RESULTADOS

Derivado del proceso de investigación educativa desarrollado con los docentes que fungen como tutores y alumnos tutorados, fue posible revalorar la tutoría pedagógica, adquirir un nuevo lenguaje científico y reorientar el proceso para la concreción de saberes que coadyuvan en la profesionalización docente en el marco del programa de posgrado: Maestría en Enseñanza de las Ciencias.

La tutoría pedagógica en el plano de un programa de posgrado con orientación profesionalizante, tal como la Maestría en Enseñanza de las Ciencias cobra significado mediante los planes de acción que desarrollaron por el tutor y tutorado, puesto que al clarificar rutas y estrategias que recomienda la investigación-acción: diagnóstico, intervención, reflexión y evaluación, se crearon posibilidades de cambios conceptuales, procedimentales y actitudinales. Pues el tutor y tutorado parten de la realidad que se diagnostica al inicio del programa tutorial, para transitar hacia los procesos de intervención docente en las escuelas de educación básica, en donde paulatinamente se van viviendo acciones para la mejora, mismas que son reflexionadas y evaluadas. Esto se convierte en una praxis pedagógica que debe ser reflexionada desde el plano de la teoría y la práctica y, en esa tesitura, evaluar en apego a los objetivos del plan didáctico, con la finalidad de rescatar el sentido de los ciclos de reflexión que plantea Kemmis (1992).

El plan tutorial ha sido una guía importante para concretar la media pedagógica entre tutor y tutorado, toda vez que con ello fue posible la orientación del diagnóstico, el cual se reconoce como la base para conocer el estado real de los maestrantes en torno a la enseñanza de la ciencia escolar en educación básica, el currículum de educación básica y el dominio conceptual de las ciencias: biología y física. Para atender los procesos de diagnóstico se indagó sobre el desempeño de los maestrantes al enseñar ciencia escolar con énfasis en biología y física, al respecto, se tuvo el estado actual del dominio disciplinario y didáctico de las ciencias, el impacto de la docencia en los aprendizajes de los alumnos de educación básica. Se pudo reconocer que los docentes de educación preescolar y primaria tenían muchas generalidades del conocimiento científico, sus métodos y su pedagogía en el desarrollo curricular, sin embargo las experiencias

- a) El conocimiento de la ciencia; permitió fortalecer los saberes que poseían de la ciencia bajo un nuevo proceso de alfabetización científica, para ello, fue vital la recuperación del marco de referencia y teórico de las asignaturas del programa de maestría de los

dos primeros semestres. Esto se tuvo que relacionar con lo que señala el currículum de la educación básica, a partir del enfoque de las ciencias, los principios pedagógicos, las competencias, los aprendizajes esperados y los criterios de evaluación.

Para fortalecer las bases teóricas de los maestrantes, la tutoría pedagógica se desarrolló en congruencia a lo que impartían los docentes de asignatura a través del espacio curricular de Ciencias y su Didáctica I (biología) y II (física) del primer y segundo semestres del programa. En cuanto a la enseñanza de la biología se profundizó desde el punto de vista cognitivo y didáctico, los siguientes temas: los seres vivos, ecosistemas, recursos naturales, la diversidad, la nutrición, sexualidad, reproducción, principalmente. En cuanto a la enseñanza de la física se abonó en fuerza, movimiento, mecánica Newton, estructura de la materia, modelo atómico, fenómenos eléctricos y luminosos, principalmente.

- b) Los ciclos de reflexión fueron espacios de reencuentro con la práctica docente de los maestrantes al analizar dialécticamente su saber científico con el pedagógico y su impacto con el aprendizaje de los alumnos. Los ciclos de reflexión trataron de dar cuenta en un primer momento, recuperar información de la práctica docente de los maestrantes al enseñar ciencias con énfasis en biología y en un segundo momento con énfasis en física. Este proceso fue difícil, complejo y contradictorio al principio, toda vez que no existía concreción de las recomendaciones que hacían los tutores a los tutorados, para que los principios de reflexión recuperados de Kemmis, Elliot, McKernan y Latorre tuvieran sentido y significado. Sin embargo, paulatinamente se logró alcanzar un 65% de concreción durante el primer semestre y, parte el segundo semestre, fue posible avanzar hasta un 80% de trabajos aceptables, cumpliendo con ello, con los planes de tutoría pedagógica.

CONCLUSIONES

La tutoría pedagógica en el marco de los procesos de formación docente, en muchos casos suele confundirse con la asesoría, los círculos de estudio, el trabajo colaborativo, trabajo participativo, trabajo de equipo o trabajo de pares. Ciertamente que existen coincidencias en los procesos que se desarrollan, sin embargo, también hay diferencias que las definen por sus métodos y fines que se esperan de cada actividad académica, en el caso particular, se asocia con los procesos de profesionalización docente a través de un programa de posgrado.

Las tutorías pedagógicas en el marco de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias, es una actividad complementaria que caracterizan estos estudios de posgrado, por la existencia de roles organizados que definen el proceder del tutor y el tutorado, a partir de un plan tutorial que es operado con intenciones definidas en razón a un perfil de egreso asociado con la profesionalización docente de los maestrantes en el campo de las ciencias.

La tutoría pedagógica en los procesos de profesionalización docente inherentes a un programa de posgrado, se debe concretar en apego a las recomendaciones que hace la ANUIES, el CONACyT, los CIEES y la DGESPE, por tratarse de un proceso que orienta y define la manera personalizada y sistemática lo que se debe fortalecer desde lo cognitivo, procedimental y actitudinal, al buscar las convergencias entre el tutor y tutorado con respecto, tolerancia, comprensión, significación y compromiso, toda vez que ambos cuentan con experiencias en las prácticas pedagógicas que habrán de compartir, en efecto, construir rutas que permitan configurar nuevos escenarios en el desempeño docente al aprender y enseñar determinado contenido curricular en el campo de las ciencias. La tutoría pedagógica entonces, cobra sentido y relevancia cuando el tutor plantea diversas estrategias metodológicas y pedagógicas, las cuales coadyuvan en la formación del tutor y, éste al recibir la información, conocimiento y recomendaciones del otro de mayor experiencia, habrá de valorar y crear nuevos esquemas cognitivos sobre aquello que le resulte de interés, necesario y útil para enriquecer sus procesos de formación docente.

REFERENCIAS

- Álvarez Pérez, P. (2012). Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas. Madrid: Narcea.
- ANUIES .(2001). Programa Institucional de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. México: ANUIES.
- ANUIES. (2002). Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento de las Instituciones de Educación Superior. México: Serie investigaciones.
- CONACyT. (2019). Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado. Recuperado de <http://www.conacyt.mx>
- Gómez-Collado, M. (2009). La percepción de los estudiantes sobre el Programa de Tutoría Académica. En *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, núm. 58, 2012, Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de <file:///C:/Users/MOISES/AppData/Local/Temp/1103-1-2743-1-10-20140627.pdf>
- Monge C. (2009). Tutoría y Orientación Educativa. Nuevas competencias. España: Wolters Kluwer.
- Monge C. (2009). Tutoría y Orientación Educativa. Nuevas competencias. España: Wolters Kluwer.
- SEP. (2012). Plan y programas de estudio de la Licenciatura en Educación preescolar. Recuperado de <https://www.dgespe.sep.gob.mx/>

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA NORMAL RURAL “GRAL. EMILIANO ZAPATA”

Lisette Bravo Cabrera

lisette406@hotmail.com

Ma. Isabel Morales Amaya

iamrav@hotmail.com

Deysi Barreto Rosas

deyrosas5@gmail.com

Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano zapata”

RESUMEN

Este trabajo presenta una investigación realizada en la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”, donde se recopila información relevante acerca de cuánto consideran las estudiantes que están desarrolladas sus competencias comunicativas, en primer año, grupo “A”, “B” y “C”. La investigación parte desde conceptos básicos como el código, mensaje, emisor,

receptor, canal y contexto, usando como referencia a autores como García y Cea D’Acona. El marco teórico realizado permitió valorar la importancia de detectar cuáles son las habilidades desarrolladas en las estudiantes y en qué dominio se encuentran.

PALABRAS CLAVE: Competencia, habilidades, comunicativa, formación, emisor, receptor.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente en el marco del nuevo modelo educativo y en el plan de estudios de la Licenciatura de Educación Primaria (SEP, 2018), se establece un enfoque por competencias y en la línea de la asignatura de español se desglosa la competencia comunicativa. Siendo la comunicación el elemento primordial para establecer un acercamiento entre los individuos, cuya finalidad es la manifestación de los aspectos orales y escritos.

Mediante el desarrollo de la competencia comunicativa el estudiante normalista podrá establecer relaciones interpersonales permitiéndole desenvolverse en la sociedad.

En ese sentido La competencia comunicativa es considerada como un elemento básico y punto de partida en la formación del estudiante, siendo responsable el docente formador de proveer la preparación adecuada en los normalistas para satisfacer las exigencias y necesidades de nuestra sociedad (SEP, 2018).

El perfil de ingreso a la educación normal da por hecho que las estudiantes deberán poseer la capacidad para comunicarse y expresar sus ideas mediante la expresión oral y escrita, entendiéndose como habilidad la capacidad de escuchar, interpretar y emitir mensajes en diversos contextos, haciendo uso de diversos códigos y canales, que le permitan emplear una comunicación eficiente.

De acuerdo con Nuñez (2016) la competencia comunicativa es la capacidad de las personas para comunicarse con la sociedad, él desglosa a las competencias en cuatro capacidades generales: saber, saber hacer, saber ser y saber aprender (Delors, 1996). Con todas estas competencias generales las estudiantes desarrollan una competencia comunicativa relacionada con la expresión oral y escrita.

Por lo anterior, surge la necesidad de aplicar primeramente una autoevaluación para determinar el nivel de dominio que consideran tener las estudiantes en las competencias comunicativas y conocer sus habilidades en cuanto a su expresión oral y escrito, tomando en cuenta que ya tienen una base con el curso de Lenguaje y comunicación, Plan de Estudios (SEP,2018).

MARCO TEÓRICO

El debate en torno al modelo de enseñanza basada en competencias sigue todavía vigente y en él se cuestionan aspectos como su utilidad, su novedad, su vinculación a formas concretas de entender la enseñanza e, incluso, el propio concepto de competencia al vincularse tan estrechamente al mundo empresarial (Bolívar, 2008; Gimeno Sacristán, 2008; Rodríguez, Diestro, 2014).

La competencia se define como la capacidad de integrar y movilizar distintos tipos de conocimientos para resolver de manera adecuada las demandas y los problemas que la vida personal, profesional y laboral plantea. Se construye a través de una combinación de conocimientos, habilidades cognitivas y prácticas, motivaciones, valores y actitudes (SEP, 2018). El enfoque basado en competencias requiere formar alumnos capaces de resolver problemas en diferentes contextos y en relación con esto se busca que reconstruyan sus propios conocimientos.

En la educación superior se ha permitido un modelo de diseño de estudio diferente al tradicional, esto se debe a que no solo se enseñan conceptos sino también se les enseña a aplicarlos en su práctica. Esto ha favorecido la incorporación de las competencias clave, dentro de estas están las competencias comunicativas y es común incluirla como una competencia a desarrollar en las estudiantes de educación normal, vista como una institución de educación superior.

Competencia comunicativa se entiende como la capacidad lingüística y extralingüística para adecuar un texto a una determinada comunidad de habla. Esto conlleva no solo conocer y saber utilizar una serie de convenciones y reglas gramaticales, sino también las reglas del uso de la lengua, es decir, aquellas relacionadas con los aspectos socioculturales y pragmáticos de la misma (Instituto Cervantes, 2002). La competencia comunicativa ha representado en el nivel superior un aspecto sumamente relevante para la formación docente de los estudiantes, para ejercer una comunicación efectiva es necesario la implementación de ciertos aspectos que van a permitir que la idea sea entendible para el que recibe el mensaje.

La conceptualización teórica en la que se recogen habitualmente estas instituciones parte del esquema de la comunicación de la “teoría de la información” de Shannon y Weaver (1949), con algunas pequeñas modificaciones introducidas por Jakobson (1960). Estos esquemas se componen de siete elementos centrales:

- *Código*: un sistema convencional de señales a las que se asocian ciertos mensajes.
- *Mensaje*: el resultado de la codificación, portador de la información o conjunto de informaciones que se transmiten.
- *Emisor*: el que codifica el mensaje.
- *Referente*: la realidad extralingüística a la que alude el mensaje codificado por la señal.
- *Receptor*: el que descodifica el mensaje.
- *Canal*: el medio físico por el que circula la señal.
- *Contexto*: el conjunto de circunstancias que rodean el acto de comunicación.

Para ejecutar una comunicación efectiva es necesario incluir los aspectos mencionados anteriormente, sin estos elementos no se podría comunicar el mensaje que se quiere transmitir y por lo tanto el mensaje se perdería. Dentro del mensaje debe existir un código, el cual el ser humano se comunica codificando y decodificando mensajes.

Un “código” es un sistema convencional que establece emparejamientos constantes entre señales y mensajes: en principio, a cada señal le corresponde un mensaje, y a cada mensaje le corresponde una señal. Los códigos pueden ser simples o complejos (Escandell,

2005): en este caso los códigos simples son aquellas señales reducidas, fijas e invariables, a diferencia de los códigos complejos, éstos son una mezcla de señales formadas por unidades discretas y aislables que se combinan e integran una serie de reglas gramaticales.

Dentro de la educación normal el docente formador, cuya responsabilidad es promover clases donde exista el espacio comunicativo de sus habilidades comunicativas para el éxito de su tarea, que trata no solo de transmitir gran cantidad de mensajes en el aula, sino además y esencialmente crear situaciones que faciliten el aprendizaje (Castellá y otros, 2007), en este caso lo esencial para una buena actividad profesional es relacionar el conocimiento y la práctica de recursos comunicativos verbales y no verbales.

Se hace necesario alcanzar niveles superiores en la comprensión de ideas principales de textos de diferentes naturalezas y estilos comunicativos funcionales de cualesquiera de las asignaturas del Plan de estudios, al expresarse con fluidez, al relacionar dos informaciones distintas y, con la propia experiencia de vida, que sean capaces de emitir juicios morales, debatir, usar diversas fuentes, elaborar creativamente y con independencia sus tareas y trabajos profesionales y pueda comunicarse con empatía y claridad, así como usar distintos códigos y lenguajes. (Valdés, 2010)

En este sentido se considera de relevancia que los estudiantes normalistas logren desarrollar sus competencias comunicativas para que de este modo sean capaces de emitir mensajes entendibles y que el receptor logre descifrar el código transmitido, permitiendo que el mensaje pueda ser devuelto y así ejercer la comunicación.

METODOLOGÍA

El método de la presente investigación es de índole cuantitativo, de corte no experimental, de alcance exploratorio- descriptivo, debido a que se usan datos por medio de la medición numérica acerca de las competencias comunicativas y el análisis estadísticos, para establecer patrones sobre el dominio de las mismas y comprobar el nivel de desarrollo en las estudiantes normalistas, mediante la aplicación de un cuestionario que va a permitir identificar los niveles en sus habilidades orales y escritas.

Para la obtención de la muestra se consideró a una población de 95 estudiantes de primer semestre grupo A, B y C, de la Escuela Normal Rural "Gral. Emiliano Zapata, de la Licenciatura en Educación Primaria, ciclo escolar 2018-2019, Plan de Estudios 2018.

Para la recolección de datos cuantitativos acerca del desarrollo de sus competencias comunicativas se aplicó un instrumento de "autoevaluación de competencias comunicativas del maestro en formación", del autor Cea D'Acona, (como se citó en García, 2008), el cual tiene como propósito recoger la información de manera precisa acerca de la población investigada.

El cuestionario está compuesto por cinco bloques: 1. Competencia como buen emisor, 2. Competencia como buen receptor, 3. Competencias y habilidades comunicativas en clase, 4. Competencia comunicativa para actuar en reuniones con padres o colegas, 5. Competencia comunicativa para ejercer la función de tutor/a. De acuerdo al contexto en el que se realizó la investigación se consideró pertinente solo tomar en consideración los dos primeros bloques, debido a que las estudiantes de primer grado solo tienen un acercamiento en las escuelas primarias como observadoras. Se consideraron los siguientes dominios: 1. Dominio nulo, 2. Dominio insuficiente, 3. Dominio suficiente 4. Dominio elevado y 5. Dominio muy elevado.

A continuación, se desglosan los dos bloques que se consideraron para la recopilación de información:

1er bloque: **COMPETENCIA COMO BUEN EMISOR**: consta de un total de 12 ítems que muestra la autopercepción de la habilidad oral, pretendiendo mostrar su capacidad al emitir mensajes orales, colocando en el ítem 12, de manera general, su habilidad como buen orador.

2do bloque: **COMPETENCIA COMO BUEN RECEPTOR**: en este bloque se evalúa la destreza que tienen como buen receptor, en este apartado se consideró relevante conocer si durante su trayecto escolar han aprendido a ser un buen receptor de mensajes y así determinar si serán buenos interlocutores con sus futuros alumnos, compañeros y padres de familia. Este bloque se compone de 10 ítems. El último considerando de manera general el dominio de la habilidad de un buen receptor.

El procesamiento de datos se realizó con IBM SPSS Statistics 23, obteniendo datos descriptivos, tablas de frecuencia, análisis comparativo con medias.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Como resultados de la autoevaluación aplicada en las alumnas de primer grado grupo A, B y C, de todos los ítems mencionados en el apartado del método con respecto al bloque 1, competencia como buen emisor, se destaca lo siguiente:

En el primer bloque: **COMPETENCIA COMO BUEN EMISOR**, se tomó a consideración aspectos como la expresión oral y escrita, análisis y persuasión con argumentos, seguridad al momento de iniciar y mantener una conversación, contrastar opiniones antes de exponer ideas correctamente, evitar que las opiniones de otros resten objetividad, evitan emitir opiniones, utilizar el lenguaje comprensible en relaciones con los demás, poner en práctica la habilidad del escucha. De acuerdo a las apreciaciones de cada uno de los ítems mencionados con anterioridad, se muestra que el dominio que predomina en los tres grupos es el suficiente, con un porcentaje total del 54 por ciento. El ítem que predomina más con un dominio suficiente

es el de “me expreso por escrito con propiedad y corrección”, con un porcentaje de 56 por ciento.

De todos los ítems mencionados en el apartado del método con respecto al bloque 2: **COMPETENCIA COMO BUEN RECEPTOR** se tomaron a consideración aspectos como: respetar las opiniones del emisor, poner en práctica la habilidad del escucha, ponerse en el lugar del otro para comprender las reacciones, comprender lo escuchado antes de intervenir, evitar prejuicios , comprender el mensaje recibido, contemplar el contexto donde se emite el mensaje, conservar la calma aunque el orador esté exaltado, emitir preguntas acerca de las dudas que se presenten. De acuerdo a las apreciaciones de cada uno de los ítems mencionados con anterioridad, se muestra que el dominio que predomina en los tres grupos es el suficiente con respecto a las competencias comunicativas, con un porcentaje total de 51.57 por ciento. El ítem que predomina más con un dominio suficiente es el de “Me cercioro de que he comprendido antes de intervenir”.

Tabla 1. Medias para la dimensión de emisor.

Dimensión de emisor	Media
Me expreso oralmente con propiedad y corrección	2.92
Me expreso por escrito	3.03
Pienso lo que voy a decir	3.26
Persuado a los demás con mis argumentos	2.86
Me siento segura cuando tengo que iniciar una comunicación	3.19
Me siento segura cuando tengo que mantener una conversación	3.25
Contrasto opiniones antes de imponer mis propias ideas directamente	2.92
Evito que la opinión que me merece el receptor reste objetividad	2.73
Evito emitir opiniones categóricas sobre asuntos que ignoro	2.92
Utilizo un lenguaje comprensible en mis relaciones con los demás	3.45
Permito que quien me escucha me manifieste hasta qué punto me entiende	3.47
En general, considero que mi dominio de las habilidades de un buen emisor/a es	3.20
N válido (por lista)	

Fuente. Creación propia.

En la tabla 1. Se puede apreciar las medias de acuerdo a las variables establecidas en las competencias comunicativas como emisor, considerando que se encuentran dentro del rango establecido como dominio suficiente, mostrando de manera general una homogeneidad.

Tabla 2. Medias para la dimensión de receptor.

Dimensión de receptor	Media
Respeto las opiniones o ideas de quien me habla	3.76
Me concentro en escuchar antes de emitir un juicio u opinión	3.46
Me pongo en el lugar del otro para comprender mejor sus reacciones	3.60
Me cercioro de que he comprendido antes de intervenir	3.03
Prescindo de los prejuicios que tengo acerca de quién me habla	2.80
Descubro fácilmente el hilo conductor de lo que se me dice	2.95
Presto atención al contexto para entender el significado de las palabras	3.28
Conservo la calma, aunque el que me habla esté exaltado	3.15
Hago preguntas para cerciorarme de que he comprendido bien	3.02
En general, considero que mi dominio de las habilidades de un buen receptor/a es	3.07
N válido (por lista)	

Fuente. Creación propia.

En la tabla 2. Se observan las medias de acuerdo a las variables establecidas en las competencias comunicativas como receptor, del mismo modo que la tabla 1, se encuentran en el rango de dominio suficiente.

Tabla 3. Informe dimensiones de un buen emisor

GRUPO		Me expreso oralmente con propiedad y corrección	Me expreso por escrito	Pienso lo que voy a decir	Persuado a los demás con mis argumentos	Me siento segura cuando tengo que iniciar una comunicación	Me siento segura cuando tengo que mantener una conversación	Contrasto opiniones antes de imponer mis propias ideas directamente	Evito que la opinión que merece el receptor objetividad	Evito emitir opiniones categóricas sobre asuntos que ignoro	Utilizo un lenguaje comprensible en mis relaciones con los demás	Permito que quien me escucha me manifieste hasta qué punto me entiende	En general, considero que mi dominio de las habilidades de un buen emisor/a es
A	Media	3.25	3.31	3.53	3.22	3.63	3.69	3.12	3.19	3.28	3.69	3.66	3.37
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
B	Media	2.83	2.88	3.25	2.83	3.00	3.25	2.75	2.79	2.75	3.46	3.54	3.33
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
C	Media	2.69	2.90	3.05	2.59	2.95	2.90	2.85	2.31	2.72	3.26	3.28	2.97
	N	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39
Total	Media	2.92	3.03	3.26	2.86	3.19	3.25	2.92	2.73	2.92	3.45	3.47	3.20
	N	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95

Fuente. Creación propia.

En la Tabla 3 se puede apreciar a los tres grupos a los cuales se aplicó la autoevaluación, estableciendo las medias por cada variable determinada y tomando en consideración el número de participantes involucrados en la investigación con respecto al rasgo de buen emisor. En el grupo “B” y “C” se puede apreciar que muestra un ligero acercamiento al dominio suficiente, mientras que en el grupo “A” predomina el dominio suficiente.

Tabla 4. Informe dimensiones de un buen Receptor

GRUPO		Respeto las opiniones o ideas de quien me habla	Me concentro en escuchar antes de emitir un juicio u opinión	Me pongo en el lugar del otro para comprender mejor sus reacciones	Me cerciuro de que he comprendido antes de intervenir	Prescindo de los prejuicios que tengo acerca de quién me habla	Descubro fácilmente el hilo conductor de lo que se me dice	Presto atención al contexto para entender el significado de las palabras	Conservo la calma, aunque el que me habla esté exaltado	Hago preguntas para cerciorarme de que he comprendido bien	En general, considero que mi dominio de las habilidades de un buen receptor/a es
A	Media	4.25	3.91	4.13	3.28	3.19	3.41	3.59	3.31	3.16	3.41
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
B	Media	3.63	3.25	3.38	2.83	2.54	2.83	2.83	3.00	2.75	2.83
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
C	Media	3.44	3.23	3.31	2.95	2.64	2.64	3.31	3.10	3.08	2.95
	N	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39
Total	Media	3.76	3.46	3.60	3.03	2.80	2.95	3.28	3.15	3.02	3.07
	N	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95

En la tabla 4 se presenta un informe, considerando los tres grupos acerca de la dimensión como un buen receptor, dando como resultado que el grupo “B” y “C” se acercan ligeramente al dominio suficiente, mientras que el grupo “A” predomina el dominio suficiente.

CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación fue la de conocer el nivel de dominio de las competencias comunicativas, desde su autoevaluación, que predominan en las estudiantes de la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”, de la comunidad de Amilcingo, municipio de Temoac, Morelos.

Una de las competencias genéricas que se manejan en el Plan de Estudios, Lenguaje y comunicación (SEP, 2018) es que deben aplicar sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos, sin embargo, de acuerdo a los resultados obtenidos en la autoevaluación, las estudiantes manifiestan que su dominio es suficiente, considerando que de acuerdo al nivel superior en el que se encuentran deben manejar un dominio superior al manifestado.

El perfil de ingreso a la educación normal (SEP, 2018) especifica que las estudiantes deben reunir y demostrar ciertas habilidades, referentes a las competencias comunicativas al

momento de cursar cualquier licenciatura en las escuelas Normales, con el propósito de garantizar su formación al momento de concluir su licenciatura:

- Capacidad para comunicarse y expresar claramente sus ideas tanto de forma oral como escrita.
- Habilidad para escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos, mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

Se considera que uno de los motivos que influyó a que obtuvieran un dominio suficiente es debido que no están contextualizadas y aún no han identificado cuáles son las competencias que deben manejar en su formación, otra situación es que a pesar de que se les explicó cuál era el objetivo de la autoevaluación de sus competencias comunicativas, manifestaron el temor de ser un examen para determinar sus conocimientos y debido a esto no respondieron objetivamente.

Dentro de esta investigación y de acuerdo a los resultados, se considera necesario realizar un nuevo instrumento a los maestros que se encuentran en constante contacto con ellas al impartirles clases, con la finalidad de contar con información acerca de las competencias comunicativas y de esta manera hacer una triangulación para confirmar o en su caso rebatir los resultados obtenidos en la autoevaluación realizada.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 2, 1-23. Recuperado el 1 de febrero de 2015, de <http://revistas.um.es/redu/article/view/35241/>
- Castellá, J.M., Comelles, S., Cross, A., Vilà, M. (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid, España: UNESCO.
- Escandell Vidal, M. V. (2005). *La comunicación*. Madrid: Gredos.
- García, I. (2008). *Competencias comunicativas en el maestro en formación (tesis doctoral)*. Universidad de Granada
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Jakobson, Roman (1973). *Fundamentos del lenguaje*. Madrid: Ayuso.
- Núñez Cortés, J. A. (2016). El modelo competencial y la competencia comunicativa en la educación superior en América Latina. *Foro de Educación*, 14(20), 467-488. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.023>
- Shannon, C. E. y Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Chicago, University of Illinois Press.
- Dés, M. (2010, agosto). La competencia comunicativa en la universitaria del profesional de las informáticas. *Razón y palabra*. Recuperado de www.razonypalabra.org.mx.

LAS TIC EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE DOCENTES DE LA BYCENES

Yazmín Guadalupe Soto Medina

nimsay14@gmail.com

Martha Lizeth Tequida López

lizethtequida@gmail.com

Beatriz Eugenia Corona Martínez

b.corona@creson.edu.mx

**Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora
“Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”**

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo identificar el uso que dan a las TIC 48 docentes de la BYCENES en sus clases; a través del enfoque de investigación cuantitativo. En el que se describen los datos obtenidos a través de la pregunta de investigación ¿Qué uso dan los formadores de docentes de la ByCENES a las TIC durante su intervención con los alumnos normalistas? Se hizo el análisis de cuatro categorías: expectativa de uso, expectativa de esfuerzo, influencia social y condiciones facilitadoras. La información fue recopilada a través de la encuesta UTAUT, con escala tipo Likert. Entre los principales hallazgos se encuentra que los docentes conocen las

herramientas tecnológicas, pero no hacen uso de todas las que están a su disposición; consideran que el manejo de estas es fácil para ellos, además de que facilitan su labor. A través de lo antes mencionado se concluye que las TIC son un insumo que promueve el desarrollo de aprendizajes; es relevante que el docente esté a la vanguardia para atender las necesidades de los estudiantes, actualizándose constantemente, así como que es necesario utilizarlas como una herramienta que no sustituye su labor.

PALABRAS CLAVE: Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), recurso educativo, formadores de docentes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) en la actualidad son un tema que ha recobrado especial interés, sobre todo en el ámbito educativo; esto debido a que los alumnos interactúan casi de manera natural con ellas. Cada vez es más común observar a los seres humanos, haciendo uso de dispositivos tecnológicos, ya sea por entretenimiento

o aprendizaje. Diversos autores mencionan ventajas y desventajas de promover desde la escuela uso de estos dispositivos como lo son: sin embargo, al analizar las ventajas se puede considerar que si esta aprovecha el interés que generan al ser utilizadas, se pueden obtener grandes logros sobre todo en el desarrollo de conocimientos.

Martínez (2008) describe que las nuevas generaciones desde que nacen lo hacen inmersos en contextos en donde conviven cotidianamente con la tecnología y se les conoce como nativos digitales: “la facilidad innata que tienen las nuevas generaciones para manejar y alcanzar niveles superiores de destrezas del manejo de los dispositivos digitales” (p. 4).

Las escuelas formadoras de docentes, en este caso las normales, no se encuentran ajenas a esto, los estudiantes que deciden ser maestros traen consigo un cúmulo de conocimientos, habilidades y experiencias que les permiten ver a las tecnologías de la información y la comunicación como una herramienta de mucha utilidad no solo en el ámbito académico sino en su vida diaria. Se puede decir que la totalidad de alumnos cuentan con herramientas tecnológicas entre las cuales destacan principalmente la computadora y el celular, según datos arrojados por los mismos estudiantes en un estudio previo que se llevó a cabo (Symonds, Soto, Tequida, 2017).

Además de lo anterior se destaca que en muchas de las ocasiones en las clases el uso que se da a las TIC no es potencializado, dado a que no se reproducen prácticas ya dadas, se limita a herramientas poco creativas y llamativas, así como en las normativas se prohíbe por parte de algunos docentes ya que se consideran como distractores. Por las razones enunciadas se consideró relevante conocer qué opinan los formadores de las TIC y qué uso dan en sus clases a las mismas.

MARCO TEÓRICO

Las TIC son recursos, herramientas y programas que se utilizan para procesar y compartir información. Baelo y Cantón (2009) las dan a conocer como:

Una realización social que facilitan los procesos de información y comunicación, gracias a los diversos desarrollos tecnológicos, en aras de una construcción y extensión del conocimiento que derive en la satisfacción de las necesidades de los integrantes de una determinada organización social (p. 2).

En las sociedades actuales, en las Instituciones de Educación Superior (IES) son uno de los agentes esenciales en los sistemas de innovación científico-tecnológica por sus funciones de generación innovadora de conocimientos. Por esta razón la escuela normal, pretende que sus estudiantes estén a la vanguardia en cuanto a las actualizaciones tecnológicas que se van presentando, pero este objetivo no es posible si los formadores de

docentes carecen de las herramientas necesarias para ello. Las TIC se han constituido en un referente dentro del currículum, de forma explícita en los planes y programas de estudio 2012 de Educación Normal y además de forma transversal en los cursos de la malla curricular (SEP, 2012).

González y Villalobos (2012) dicen que:

La sociedad actual privilegia el uso de la tecnología digital y el acceso a la información, los cuales se convierten en herramientas vitales para el desarrollo de las actividades productivas y también para el desenvolvimiento habitual de las personas en sus múltiples ocupaciones, esto principalmente porque las TIC han “invadido” la cotidianidad y, en muchos casos, la privacidad de los individuos (p. 4).

La incorporación de las TIC al currículo representa un proceso un tanto complejo, que implica poner en juego múltiples factores relacionados con tradiciones, resistencias de los diversos agentes, en este caso estudiantes y maestros; así como la falta de las herramientas y recursos necesarios, el tiempo que implica el diseño, la implementación y capacitación para poder utilizarlas de manera eficiente y que estas coadyuven en los procesos de enseñanza y aprendizaje

El uso de las TIC es una acción considerada natural entre los jóvenes, sin embargo, aunque estas permiten la interacción y la colaboración, y son requeridas por los estudiantes para realizar las tareas que les asignan sus docentes en sus casas, los alumnos sienten en ocasiones que el uso de las TIC se prohíbe dentro de la escuela, como lo son los teléfonos inteligentes, las aplicaciones y redes sociales, por lo que las instituciones son cada vez más vistas como irrelevantes, aburridas y alejadas del mundo de la tecnología en que viven los jóvenes. “A pesar de todas las formas y usos posibles de las TIC, muchas escuelas tienen una dotación envidiable de recursos tecnológicos, pero el nivel de integración de las TIC al aula de clase es decepcionante” (Castilleja, Collogo & Esteban, 2015, párr. 29).

Izquierdo y Pardo (2007) mencionan que el uso de las TIC en la intervención docente ha comprobado la necesidad de evolucionar el trabajo metodológico para que los profesores puedan enfrentar retos que les genera la sociedad actual; esto quiere decir que es necesario que los docentes desarrollen actividades innovadoras en donde estén inmersas las tecnologías ya que es una herramienta indispensable. Por su parte, Bates y Sangrá (2012) indican que la formación sistemática para todos los profesores es fundamental no solo para aprovechar el uso que se le puede dar a las TIC, sino para mejorar la enseñanza de manera eficaz.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 el menciona que “los estudiantes deben saber manejar las nuevas tecnologías para contar con una visión de innovación y desarrollo. Que haya más accesibilidad al internet y a cursos de tecnologías de la información es ahora

tan elemental como las matemáticas” (Gobierno de la República, 2013, p. 66). Lo anterior hace necesario por tanto que la educación que se promueva dentro de las escuelas cumpla con estas expectativas, pero además que oriente a que los alumnos potencien realmente lo que ya traen consigo, por lo cual es necesario que los docentes sean capaces de atender estas necesidades y lo plantea en una de las estrategias, donde se menciona que: “el Impulsar la capacitación permanente de los docentes para mejorar la comprensión del modelo educativo, las prácticas pedagógicas y el manejo de las tecnologías de la información con fines educativos” (Gobierno de la República, 2013, p. 123).

Como se describe, las TIC son una herramienta básica para las personas, por ello se debe promover su uso y aceptación en todos los ámbitos educativos, pero sobre todo se debe transitar en la idea de que estas son distracción o pérdida de tiempo; es necesario tener mente abierta a todas las posibilidades que brindan para poder sacar el mayor provecho de las mismas. Es importante destacar que las TIC no sustituyen la labor del docente, sino que la complementan; el maestro es el encargado de organizar, planear y buscar los insumos necesarios para el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes por parte de los alumnos; por lo cual, debe generar los ambientes de aprendizaje óptimos y necesarios.

Según el Plan Estatal de Desarrollo (Gobierno del Estado de Sonora, 2016, p. 81) es necesario “promover cambios innovadores a los procesos de enseñanza y aprendizaje del sistema educativo con utilización de herramientas tecnológicas vanguardistas”. Esto implica que los docentes de la BYCENES incorporen y usen el potencial de las TIC para tener más acceso a materiales y contenidos y así brindar estrategias diversificadas a sus alumnos. En cuanto al uso de las tecnologías de la información y la comunicación, es necesario consolidarlas como un medio para ampliar el acceso a oportunidades educativas de calidad y hacer las clases más innovadoras.

La DGESPE dentro de su plan de estudios 2012 hace alusión a las competencias que las alumnas normalistas deben de desarrollar, específicamente en los cursos relacionados con el uso de la Tecnología, se menciona que:

Desarrollar en el estudiante de las escuelas normales las habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (tic) en la educación. Con las cuáles se busca que el estudiante sea capaz de implementar las herramientas digitales para la educación en el aula adaptándolas al contexto o ambiente educativo que se le presente (SEP, 2012, p. 5).

Específicamente en los rasgos del perfil de egreso dentro de las competencias profesionales del alumno en formación se especifica que este debe mostrar que “Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje” (Diario Oficial de la Federación, 2012, p.12). Lo cual implica que, en su proceso formativo, aplique estrategias, promueva y las emplee de diversas maneras, de tal forma que se profesionalice y genere comunidades en donde se

propicie el aprendizaje. Es por ello que los docentes normalistas tienen que atender a diversos desafíos.

La sociedad ha cambiado a través del tiempo y ha sido necesario que se modifiquen las concepciones y los planes de estudios sobre cómo se aprende y se enseña, así como existen diversos enfoques de aprendizaje. Gracias a los avances tecnológicos, se cuenta con herramientas que sirven para la innovación pedagógica, pues es de donde se obtiene y accede a diversidad de información y se abren nuevas vías para la promoción del aprendizaje y mejora de la enseñanza, según el autor Coll (2010):

De entre todos los desafíos a los que se enfrenta actualmente la educación escolar, los que tienen su origen en las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TIC) ocupan un lugar destacado. En primer lugar, la ubicuidad de estas tecnologías y su presencia creciente en prácticamente todos los ámbitos de la actividad de las personas incrementa de forma espectacular las posibilidades de aprendizaje, dando lugar, como ya se ha mencionado, a la aparición de nuevos escenarios y agentes educativos con una influencia cada vez mayor sobre los procesos de desarrollo, socialización y formación de las personas, nuevas vías para mejorar la enseñanza y promover el aprendizaje (p.12).

Como se describe, se abren oportunidades para la enseñanza, gracias a que la tecnología permite que aumenten las posibilidades de aprendizaje, porque se ofrece por medio de ellas el acceso y uso de la información; lo cual se piensa da lugar a que los alumnos puedan ser autónomos y construir su aprendizaje, se propone continuamente en los planes de estudio bajo el enfoque por competencias de los mismos

Coll (2008) Hace mención a que otro desafío de la educación es el incorporar las TIC con el fin de hacer más eficientes y productivos los procesos de enseñanza y aprendizaje, aprovechando los recursos y posibilidades que estas ofrecen, ya que las mismas se usan poco en las aulas y cuando se llegan a utilizar por parte del profesorado y alumnado, es para llevar a cabo prácticas que ya se hacían, como búsqueda de información, preparar clases, escribir trabajos y hacer presentaciones. El autor menciona que incorporar las TIC a las actividades, no es un factor innovador o transformador de la educación, si se llevan a cabo las prácticas reproductoras sin sentido. La transformación radica en que los docentes y estudiantes, se inserten en una dinámica de innovación y cambio educativo más amplio.

Para lograr lo antes descrito se tienen que tomar en cuenta diversos factores relacionados con quién aprende, pero también con quién favorece los aprendizajes, en este caso el docente, la sociedad y el contexto. Pero además se debe tener en cuenta las expectativas, la aceptación y el uso que se le da a la tecnología dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo autores como Venkatesh, Morris y Davis (2003) estos factores se pueden agrupar de acuerdo a la interacción del individuo con las mismas en:

expectativa de rendimiento, expectativa de esfuerzo, influencia social y condiciones facilitadoras de un individuo que influyen en la aceptación y el uso de la tecnología.

Venkatesh, Morris y Davis ofrecen una definición sobre cada uno de los constructos utilizados en la UTAUT (Teoría Unificada de Aceptación y Uso de la Tecnología). En la dimensión expectativa de uso, se identifican las formas y usos que le dan las personas a las TIC; hacen mención que dicha expectativa es un fuerte predictor de uso, ya sea si son utilizadas por iniciativa propia o si se realiza por cumplimiento de una orden. Es el grado en que un individuo cree usar las TIC para ayudarse en su desempeño laboral.

La expectativa del esfuerzo, es el grado de facilidad que tiene al utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación Briseño (2015) “según este factor, la intención de uso está influenciada por las ventajas y complicaciones que podría tener el uso de las tecnologías para la carga laboral del docente” (p. 41).

Según el mismo autor en el aspecto de Influencia social, se hace referencia a que el uso de las TIC está mediado por condiciones externas y no solo por interés de quien la utiliza. Con respecto a las condiciones facilitadoras, se concluye que es la infraestructura organizacional y técnica que sirve como punto de apoyo (Briseño, 2015).

A partir de los planteamientos enunciados con anterioridad se consideró pertinente identificar si los docentes normalistas utilizan a las TIC dentro de la puesta en práctica de los cursos establecidos en la malla curricular de las Licenciaturas que se ofertan en la BYCENES, qué uso les dan en la práctica y de qué manera las perciben. Lo cual derivó en la pregunta de investigación: ¿Qué uso dan los formadores de docentes de la ByCENES a las TIC durante su intervención con los alumnos normalistas?

METODOLOGÍA

El enfoque seleccionado dentro de esta investigación fue el cuantitativo mediante el método de la encuesta, con un estudio de tipo descriptivo. Los participantes dentro de la investigación, fueron los docentes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, donde se consideró que estos estuvieran frente a grupo e impartieran por lo menos uno de los cursos dentro de la Licenciatura en Educación Primaria y/o la Licenciatura en Educación Preescolar, dando un total de 48.

El instrumento utilizado dentro de la investigación fue una encuesta con escala tipo Likert, realizada por los autores Venkatesh, Morris y Davis (2003) quienes formularon la Teoría Unificada de Aceptación y uso de la Tecnología (UTAUT). La cual cuenta con 43 ítems y se divide en cuatro factores: expectativa del esfuerzo, influencia social y condiciones facilitadoras, este instrumento se seleccionó debido a que en cada una de las dimensiones e

ítems permite tener una visión general acerca del uso y aceptación que tienen los individuos con respecto a las TIC.

Análisis de Resultados

Con el objetivo del análisis de la información obtenida, se utilizó el programa de software SPSS Statistics que proporciona las herramientas básicas de análisis estadístico para cada paso del proceso que se está analizando. Una vez aplicado el instrumento y recopilados los datos y la información necesaria, se comprobó que el Alfa de Cronbach es de 0.742, con dicho dato arroja que la confiabilidad de los resultados que se obtuvieron en el instrumento (encuesta) es aceptable.

Las personas involucradas en el estudio fueron 48 docentes de la ByCENES en la ciudad de Hermosillo, Sonora. En donde el 66.7 % pertenecen al sexo femenino y el 33.3 % al sexo masculino. Centrándose en los datos nominales de manera inicial, se analiza la edad de los participantes, el 2.1% oscila en la edad de 20 a 25 años, el 12.5% de 26 a 30 años, el 27.1% de 31 a 35 años, el 12.5% de 36 a 40 años, el 27.1% de 41 a 45 años, el 6.3% de 46 a 50 años y el 12.5% de la población de 51 a 60 años, la mayoría de los docentes se centran en la edad de 30 a 45 años.

A continuación, se da una descripción y explicación sobre los resultados obtenidos haciendo descripciones, en este caso medias, frecuencias y porcentajes.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Expectativa de uso. En esta primera dimensión se pretende identificar las formas y usos que le dan los docentes a las TIC dentro de su **práctica**, así como satisfacen sus necesidades personales, se menciona que esta expectativa constituye un fuerte predictor de uso, tanto sí surge por iniciativa propia o se realiza por cumplimiento de una orden o política.

En el ítem el uso de las TIC es útil en el trabajo de los docentes, se encontró que el 89.6% de los encuestados, está de acuerdo en que las tecnologías son útiles dentro de su práctica docente, el 12.6% manifiesta indiferencia ante dicha afirmación. Cabe destacar que no se pudo observar diferencia significativa entre hombres y mujeres, ya que la mayoría de los encuestados corresponden al sexo femenino; y con respecto a la edad tampoco existieron diferencias significativas. De acuerdo a la afirmación que responde positivamente sobre la utilidad de las TIC en el que hacer docente las TIC:

Ofrecen posibilidades inéditas para el almacenamiento, el procesamiento, la representación, la transmisión, el acceso y el uso de la información, abriendo así el camino, la innovación pedagógica y didáctica e invitando a la búsqueda de nuevas vías para mejorar la enseñanza y promover el aprendizaje. (Coll, 2010, p. 12).

El hacer uso de las TIC, permite a los formadores cumplir más rápidamente su trabajo porque con dichas herramientas se facilita realizar planeaciones, desarrollar material didáctico o bien, favorecer aprendizajes de los estudiantes por medio de juegos, dinámicas o la búsqueda de información con ayuda de dichas herramientas, esta aseveración se realizó a partir del análisis de la pregunta sobre la utilidad de las TIC en el trabajo docente, en donde totalmente de acuerdo se encuentra una frecuencia de 36 encuestados, siete en moderadamente de acuerdo y de acuerdo cinco personas. Es por ello que se afirma que la mayoría de los docentes considera que usarlas agiliza su quehacer educativo.

Por lo anterior, las TIC facilitan el trabajo del maestro, principalmente porque la primera tarea de su profesión, es favorecer y guiar el aprendizaje de los alumnos, lo cual dichas herramientas brindan al momento de utilizarlas dentro y fuera de la escuela. La idea consiste en expandir las propuestas de educación más allá del aula, haciendo de esta herramienta un beneficio para los docentes y alumnos, facilitando el trabajo para ambos.

La mayoría de los docentes, considera que; hacer uso de las TIC aumenta su productividad en la práctica educativa, la media se situó en 6.19, es decir el 81.3% de la población se ubicó en la escala como de acuerdo y totalmente de acuerdo, dando evidencia de que estos recursos favorecen el rendimiento como docentes.

Expectativa de esfuerzo. La categoría de expectativa de esfuerzo busca identificar o medir el grado de facilidad que perciben los docentes en el uso de las TIC. La percepción de los encuestados, es que para ellos su interacción con las TIC es clara y comprensible, se consideran competentes para su uso. El 43.8% de la población está totalmente de acuerdo en dicha afirmación, el 12.5% se encuentra totalmente desacuerdo o indiferente ante dicha cuestión. Para que los formadores de docentes transmitan o favorezcan los procesos de enseñanza aprendizaje por medio de los recursos tecnológicos o satisfacer sus necesidades personales con el uso de las TIC.

Para los docentes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora es fácil hacer uso de las TIC en sus clases, en donde se obtuvo una media de 6.13, es decir el 52.1% está totalmente de acuerdo, el 22.9 % moderadamente de acuerdo y el 16.7% de acuerdo, cabe destacar que el 8.4% restante se muestra indiferente o totalmente desacuerdo.

Con una frecuencia de 43 participantes el 89.6% de la población, se considera que aprender a manejar las TIC es una tarea que se les facilita, mientras que el 10.4% de los docentes piensa que el aprender a manipular dichas herramientas es una tarea complicada para ellos. En la actualidad, los docentes deben estar al día en cuanto a sus competencias digitales, Morales (2017) menciona que un alto porcentaje de docentes desconocen la oferta de formación continua, y por otro lado la mayor parte de los participantes en cursos de

actualización manifiestan que mejoran sus habilidades en cuanto al uso de las TIC mediante la información que reciben; por ello se considera necesario que los maestros se actualicen constantemente para la mejora de sus habilidades.

Un 60.4%, están totalmente de acuerdo en que sienten gusto por trabajar con las TIC en su práctica, mientras que el 8.4% se muestra en desacuerdo. Cuando se utilizan los recursos como herramientas en donde se consideran estas como un apoyo y lo hacen por iniciativa propia, se pueden obtener mejores resultados, que cuando lo hacen obligados por un requerimiento institucional

Se encontró, que a pesar de que la mayoría de los docentes en la categoría de esfuerzo, responde de manera positiva acerca del gusto y facilidad con que manejan las TIC, un 22.9% afirma sentirse temeroso usando dichas herramientas. Con respecto a este porcentaje, aunque no es el más significativo, se considera necesario trabajar con ello, ya que parte del temor es derivado del conocimiento y actualización que tienen con respecto a las mismas, se manifiesta en el mismo que el temor además viene dado porque en algunos casos el alumno supera al maestro al hablar de habilidades tecnológicas.

Influencia social

En la presente, se buscaba obtener resultado de la percepción que se tiene acerca de lo que considera la sociedad sobre el uso de las TIC en su práctica educativa. Se encontró que el 31.3% de los encuestados se encuentra totalmente de acuerdo, en la idea de que los estudiantes y sus familias consideran importante que el docente debería de hacer uso de las TIC en las aulas, el 14.6% de acuerdo y el 31.3% moderadamente de acuerdo, mientras que el 23% está en desacuerdo o ni acuerdo ni desacuerdo sobre lo que piensan los estudiantes y sus familias acerca del uso que debiera darle a las TIC dentro de su práctica educativa para favorecer el aprendizaje de los estudiantes; los docentes se ven influenciados por la opinión de la sociedad como motivación para hacer uso de dichos recursos.

Condiciones facilitadoras

Venkatesh, Morris y David (2003) mencionan que dicha categoría refleja las percepciones sobre restricciones internas y externas respecto al uso de las TIC, incluye autoeficacia, condiciones de acceso a recursos y condiciones facilitadoras de tecnología. Es decir, se relaciona con los diversos factores que facilitan la utilización, así como lo necesario que lo consideren dentro de sus prácticas docentes.

En un primer momento, se buscó identificar si los formadores consideran cuentan con los recursos necesarios para hacer uso de las TIC, en donde con una media de 5.33, el 68.8% consideran tienen dichas herramientas, mientras que un número importante de 31.3% con

una frecuencia de 15 sujetos, consideran lo contrario sobre los instrumentos necesarios para hacer uso de las TIC.

El 20.8% de los encuestados se muestra ni de acuerdo, ni desacuerdo respecto a si tienen los conocimientos necesarios para usar las TIC, mientras que el 35.4% está totalmente de acuerdo, el 27.1% moderadamente de acuerdo y el 16.7% de acuerdo sobre sus conocimientos para usar dichas herramientas (ver figura 12). Los docentes deben desarrollar conocimientos y competencias digitales acerca del uso de las TIC, para ofrecer una educación que satisfaga las necesidades de los estudiantes.

Otro dato que se consideró importante rescatar, es que piensan los docentes sobre las TIC, acerca de la compatibilidad que estas tienen con otras estrategias didácticas que el mismo usa en su práctica, en este caso el 62.5% se mostró totalmente de acuerdo, mientras que el 29.2% moderadamente de acuerdo, el 8.3% de acuerdo y el 2.1% de la población ni de acuerdo ni desacuerdo, con lo que se llega a la conclusión de que la mayoría de los sujetos, consideran que las TIC son concurrentes con otras estrategias didácticas a utilizar; queda evidenciado que el uso de las TIC son compatibles de manera significativa con las mismas, además de favorecer los procesos de aprendizaje de los alumnos.

A partir de los resultados obtenidos en cada categoría, se encuentra que los docentes aceptan y utilizan las tecnologías en su práctica, ya que reconocen que las TIC son útiles en su trabajo, encuentran fácil hacer uso de las mismas, ya que mencionan su interacción es fácil y comprensible, además de que existe influencia social por parte de estudiantes y padres de familia, quienes piensan es importante que como docente las utilice en su clase, por último consideran que tienen las condiciones que facilitan el acceso y uso de dichas herramientas.

CONCLUSIONES

Con respecto a los resultados encontrados se concluye que los formadores se sienten gustosos por trabajar con las TIC, pero también en algunos momentos se muestran temerosos ante las mismas. Es necesario que los docentes se capaciten y actualicen constantemente para que esto les permita sentir mayor confianza y así las utilicen en mayor medida.

Es importante que las instituciones apoyen continuamente en capacitar a sus maestros, ya que de esto van a depender las habilidades tecnológicas con las que ellos van a contar en su práctica profesional. Un docente capacitado promueve el desarrollo de aprendizajes en sus alumnos; en este caso los normalistas podrán tener apoyo continuo en su formación, lo cual también repercute en mejores docentes.

Los profesores opinan que los alumnos consideran que es importante la utilización de las tecnologías, lo cual tiene implicaciones importantes para ellos que se convierten en expectativas a superar. Los principales retos para los formadores es atender las necesidades

de los estudiantes, capacitándose continuamente para que de esta manera puedan trabajar de forma innovadora.

El principal uso que los maestros dan a las TIC es como apoyo en los procesos de enseñanza aprendizaje, es necesario no perder de vista que estas son un medio para el logro de las mismas, no la finalidad última. Las herramientas por si solas no cumplen funciones específicas, es necesario que siempre se tenga claro el propósito con el cual van a utilizarse.

Los formadores se deben enfrentar continuamente desafíos, que se van dando en la medida que muestran necesidades sus estudiantes. Para lo antes mencionado es importante tener mente abierta al cambio, responsabilizarse de lo que corresponde y promover el desarrollo de competencias. Los rasgos del perfil de egreso mencionan que durante su trayecto los estudiantes deben utilizar, apropiarse, evaluar y poner en práctica las TIC, tanto en su formación como en su quehacer como docentes; es por ello que todo apoyo que se brinde en este sentido redundará en resultados positivos.

Dentro de las recomendaciones para investigaciones posteriores sobre el uso de las TIC en apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación, es el diseño y aplicación de una propuesta de intervención en donde los docentes participen activamente en diversas actividades que permitan la actualización sobre el uso de las herramientas tecnológicas. Todo ello con la finalidad de favorecer competencias digitales en los docentes, ya que los cambios con respecto a la temática son constantes.

REFERENCIAS

- Baelo, R. & Cantón, I. (2009, mayo). Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior [PDF file]. Revista Iberoamericana de Educación [content/uploads/2011/02/Integraci%C3%B3n_de_tic_instituciones_educativas.pdf](http://www.rioe.net/content/uploads/2011/02/Integraci%C3%B3n_de_tic_instituciones_educativas.pdf)
- Bates, A. & Sangrà, A. (2012). La gestión de la tecnología en la educación superior. Estrategias para transformar la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Octaedro.
- Briseño, B. (2015). Usos de las TIC en preescolar: hacia la integración curricular. Colombia: Universidad Nacional de Colombia, 1-24. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/49461/1/52313307.2015.pdf>
- Castilleja, N., Collogo, R. & Esteban, E. (2015). Percepción y uso de las Tecnologías de la Información Comunicación (TIC) por parte de los profesores dentro de su práctica pedagógica en la Institución Victoria Manzur de la Ciudad de Montería. Recuperado de <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/3691/1/VE13.357.pdf>
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades [PDF file]. Los desafíos de las TIC para el cambio educativo, 113-126. Recuperado de http://www.ub.edu/ntae/dcaamtd/Coll_en_Carneiro_Toscano_Diaz_LASTIC2.pdf
- Coll, C. (2010, abril). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas [PDF file]. Pensamiento Iberoamericano, Vol 7, 47-66. Recuperado de http://www.educacionysociedad.org/images/img_noticias/docu4e92a454ee178_10102011_452am.pdf
- SEP (2012) Perfil de egreso de la educación normal. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/perfil_de_egreso
- Diario Oficial de la Federación (2012). ACUERDO número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/perfil_de_egreso
- Gobierno de la República (2013) Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México: Autor
- Gobierno del Estado de Sonora. (2016). Plan Estatal de Desarrollo 2016-2021. México: Autor.
- González, E. & Villalobos, I. (2012). Percepción y uso de la tecnología por estudiantes de décimo año en las lecciones de Educación Cívica. Educación, 1-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44024857001>

- Izquierdo, J., & Pardo, M. (2007). Las Tecnologías de la Información y las comunicaciones (TIC) en la gestión académica del proceso docente educativo en la educación superior. *Revista Pedagógica Universitaria*, 58-68. Recuperado de www.oei.es/congreso2014/memoriactei/213.pdf
- Martínez, H (2008, agosto). La integración de las tecnologías de la información y comunicación en instituciones educativas. [PDF file]. *Educarchile*, 1-19. Recuperado de <http://hmart.cl/home/wp>
- Symonds, F., Soto, Y.G & Tequida, M.L (2017). *Percepción de las TIC por Estudiantes Normalistas*. México: Autor
- Venkatesh, V., Morris, G & Davis, G. (2003) User acceptance of information technology: toward a unified view [PDF file]. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/30036540?seq=30#page_scan_tab_contents

EVALUACIÓN FORMATIVA EN UN GRUPO DE 6° DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Mayra Rosa Martínez Gómez

soluble19@gmail.com

Roberto Ramírez Pérez

lamona_rmz@yahoo.com.mx

Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez"

RESUMEN

La evaluación formativa se centra en la retroalimentación permanente del maestro, se obtiene información para generar una reflexión basada en las debilidades y fortalezas de los alumnos, considerando los aprendizajes pretendidos. No obstante que ésta se ha prescrito desde mucho tiempo atrás, poco se pone en práctica, pues sigue prevaleciendo la aplicación periódica de exámenes generalmente comerciales, que miden básicamente la información retenida.

La siguiente investigación pretende dar a conocer el impacto de la evaluación formativa en los aprendizajes de español y Matemáticas en un grupo de 6° de Educación Primaria.

El propósito es probar la eficacia de la evaluación formativa en el logro de aprendizajes esperados señalados en los

programas curriculares de español y Matemáticas para 6°.

La metodología empleada se identifica con el enfoque cualitativo utilizando un método de estudio de caso referido a un ente colectivo, se trabaja mediante el método inductivo-descriptivo, con las técnicas de observación de procesos y análisis de productos, con instrumentos como las rúbricas, listas de cotejo y registros anecdóticos. Se presentan algunos resultados preliminares, referidos al proceso de aprendizaje y al proceso de enseñanza.

Finalmente se presentan las referencias bibliográficas más relevantes en que se está sustentando este trabajo.

PALABRAS CLAVE: Evaluación Formativa, Proceso, Enseñanza, Aprendizaje, Enfoque.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Tradicionalmente la evaluación ha sido un acto asumido por los docentes en las clases. Al igual, los resultados de este tipo de información se translucen en un juicio o veredicto que determina la aprobación o reprobación de la asignatura en el espacio académico.

Los antecedentes de esta investigación, se basan en conocimientos adquiridos en algunas asignaturas curriculares, especialmente una de 4º Semestre, y las jornadas de prácticas profesionales.

Rol de alumna de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez.”

Retomando la primera experiencia del rol como alumna de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, es necesario aclarar que en 4º semestre de la Licenciatura, la malla curricular integra un curso llamado: “*Evaluación para el aprendizaje*” con el propósito de que los docentes en formación analicen y reflexionen sobre los procesos y mecanismos de evaluación del aprendizaje en contextos escolares, y así emplear una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa de carácter cuantitativo y cualitativo, debiendo aprender a diseñar correctamente instrumentos que contengan criterios adecuados en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa. Sin embargo, al pretender aplicar los conocimientos en las prácticas concretas se ha tenido dificultad para efectuar el tipo de evaluación pertinente en cada asignatura.

He tenido complicaciones al diseñar los instrumentos de evaluación correspondientes desde la planificación, lo que provoca no reconocer los logros ni utilizar los resultados de la misma para superar las debilidades del aprendizaje y la enseñanza.

A lo largo de las jornadas de prácticas se apreciaron algunos problemas que puede presentar la práctica de la evaluación en la escuela. La falta de conocimiento principalmente, los momentos de evaluación y tipos de evaluación eran escasos, pero sobre todo hacía falta experimentar el diseño de instrumentos. Cabe mencionar que, en 2º y 3º año de dicha licenciatura, sólo se tomaba en cuenta la evaluación sumativa pues se valoraba únicamente el aprendizaje memorístico, lo rutinario y la acrítica transcripción.

Al cursar el 8º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, se realizaron las Prácticas Profesionales en la Primaria “Héroes de la Independencia” ubicada en Norias de Ojocaliente, del Municipio y Estado de Aguascalientes, con un grupo de 34 alumnos de 6º.

Una de las funciones que se plantean hoy en día, como docente en formación, es que valore y realice una evaluación como elemento indispensable en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Con un sentido que pone a prueba la coherencia y autenticidad de los *principios pedagógicos curriculares*, como docente frente al grupo.

Al analizar diversas investigaciones en esta temática, destacan ideas de las que a continuación se mencionan:

La investigación titulada **“La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres.”** pertenece a uno de los productos realizados por el Instituto de Evaluación Educativa de la Universidad Católica de Uruguay. El estudio es de carácter exploratorio y descriptivo, involucró a ocho países de América Latina: Argentina, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Perú y Uruguay. El propósito de este informe es describir y analizar los discursos de los maestros sobre la evaluación y sus prácticas. Para ello se trabajó con material recogido a través de entrevistas y registros fotográficos de trabajos de evaluación realizados por los alumnos y revisados por sus maestros.

Mejía, M. T., & Pasek de Pinto, E. autoras de la investigación nombrada **“Principios y funciones de la evaluación sumativa y formativa.”** Afirman que ambas evaluaciones presentan similitudes en algunos principios como el ético, individualidad y científicidad; difieren en control, decisión y acreditación, entre otros. En las funciones, se parecen en lo social, de juicio, orientación y otras. Se finaliza que se complementan ambas evaluaciones, pues comparten algunos principios y funciones; además, juntas configuran un único proceso integral y sistemático de evaluación.

“Evidencias de Prácticas de Evaluación de un grupo de profesores de Primarias de Nuevo León.” Dicho artículo escrito por Mercado Salas A. y Martínez Rizo F. Muestra los resultados del análisis de un conjunto de tareas asignadas y exámenes aplicados por una muestra no representativa de profesores de 2°, 5° y 6° grados de primarias del estado de Nuevo León. El trabajo condujo a conclusiones tanto sustantivas como metodológicas. Se encontró que la práctica en el aula reflejada en las evidencias dista mucho de tener un enfoque formativo.

Y por último Murillo J., Martínez G. C. e Hidalgo F., autores de la investigación: **“Incidencia de la forma de evaluar los docentes de Educación Primaria en el rendimiento de los estudiantes en España.”** Menciona que la forma en cómo se evalúa a los estudiantes en el aula es un elemento fundamental que incide directamente en su desarrollo cognitivo y socio-afectivo (Murillo, Martínez Garrindo, & Hidalgo Farran, 2014).

Los resultados muestran que los estudiantes cuyos docentes realizan en mayor medida controles después de cada tema o lección, corrigen los deberes y cuadernos y valoran el interés y la participación en clase de los estudiantes obtiene mejores resultados.

Haciendo consideración de todo lo anterior, se hace necesario formular una interrogante que oriente el desarrollo de un proceso investigativo sobre las posibilidades de implementar una evaluación formativa en un espacio y tiempo específico, ésta sería:

¿Es posible realizar una evaluación formativa efectiva en un grupo de 6º en las asignaturas de Español y Matemáticas?

MARCO TEÓRICO

Evaluación Educativa

La evaluación educativa, en su sentido más amplio, es un proceso metodológico y sistemático que determina el grado y las formas en que los medios y procedimientos han permitido el alcance de los objetivos de una institución educativa. La evaluación formativa permite el rediseño de las estrategias sobre programas, contenidos, materiales de apoyo, secuencias didácticas, administración escolar, supervisión de servicios escolares y, en general, todo aquello que se relacione directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Scriven, M. (1967, 39-83) incluye en su definición la necesidad de valorar el objeto evaluado; es decir, de integrar la validez y el mérito de lo que se realiza o de lo que se ha conseguido para decidir si conviene o no continuar con el programa emprendido.
- (López, 2013, p.27) define a la evaluación formativa como la “Evaluación centrada en la retroalimentación efectiva y permanente del docente, que le permite obtener información con el propósito de generar mayor interés y motivación de los estudiantes por el aprendizaje.”

“La evaluación se ha convertido hoy en día en un instrumento indispensable para validar el desarrollo de los sistemas educativos y para valorar el impacto de las políticas de mejora en la educación puestas en práctica”. (Iberoamericana, 2018).

No es lo mismo “evaluación” que “calificación”, a pesar de que son constantemente confundidas y utilizadas como sinónimos por gran parte del profesorado y el alumnado (Álvarez, 2005, p. 11 López, 2004, p. 225). Por ello consideramos importante matizar las diferencias entre una y otra.

Siguiendo a Sanmartín (2007, p. 20), consideraremos la evaluación como un proceso basado en recoger información, sea por medio de instrumentos escritos o no, analizar esa información y emitir un juicio sobre ella, tomando decisiones de acuerdo con ese juicio emitido. Para Santos (1993, pp. 63-64) “evaluar es atribuir valor a las cosas, es afirmar algo sobre su mérito”

Existe una desalineación entre el enfoque de una institución educativa y la práctica que impera dentro del aula. El enfoque formativo contiene principios teóricos y

metodológicos para coadyuvar el logro de los aprendizajes. La evaluación es un proceso donde se verifica a los alumnos, preguntando cómo aprenden lo que los docentes enseñan y qué contenidos son utilizados mediante estrategias adecuadas.

La planificación es un elemento vital en la cual se diseñan unidades didácticas con base en el diseño de especificaciones de evaluación propuestas por el docente al igual que el diseño de especificaciones de evaluaciones y diseño de instrumentos de evaluaciones.

- Pruebas estandarizadas. Las pruebas estandarizadas aplicadas a un grupo considerable de la población escolarizada, permite obtener resultados confiables de los niveles de aprendizaje que alcanzan miles de alumnos y tener un panorama que ayude a tomar decisiones para la mejora de la educación.

Prescripciones desde el currículo Plan de estudios 2011.

Uno de los elementos más importantes que orientan la tarea escolar a nivel básico, son los Principios Pedagógicos, para el caso se recupera el siguiente:

“Evaluar para aprender”

El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes establecidos en el Plan y los programas de estudio. La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje. (SEP, Plan de Estudios 2011., 2011, pág. 35)

Los juicios sobre los aprendizajes logrados durante el proceso de evaluación buscan que estudiantes, docentes, madres y padres de familia o tutores, autoridades escolares y educativas, en sus distintos niveles, tomen decisiones que permitan mejorar el desempeño de los estudiantes. Por tanto, en la Educación Básica el enfoque formativo deberá prevalecer en todas las acciones de evaluación que se realicen. Desde este enfoque se sugiere obtener evidencias y brindar retroalimentación a los alumnos a lo largo de su formación, ya que la que reciban sobre su aprendizaje, les permitirá participar en el mejoramiento de su desempeño y ampliar sus posibilidades de aprender. Para que cumpla sus propósitos, requiere comprender cómo potenciar los logros y cómo enfrentar las dificultades. Por ello, el docente habrá de explicitar a los estudiantes formas en que pueden superar sus dificultades. En este sentido, una calificación o una descripción sin propuestas de mejora resultan insuficientes e inapropiadas para mejorar su desempeño. (SEP, Plan de Estudios 2011., 2011, pág. 35)

Para que el enfoque formativo de la evaluación sea parte del proceso de aprendizaje, el docente debe compartir con los alumnos y sus madres, padres de familia o tutores lo que se espera que aprendan, así como los criterios de evaluación. Esto brinda una comprensión y apropiación compartida sobre la meta de aprendizaje, los instrumentos que se utilizarán para conocer su logro, y posibilita que todos valoren los resultados de las evaluaciones y las conviertan en insumos para el aprendizaje; en consecuencia, es necesario que los esfuerzos se concentren en cómo apoyar y mejorar el desempeño de los alumnos y la práctica docente. (SEP, Plan de Estudios 2011., 2011, pág. 35)

Para la educación primaria y secundaria, en cada bloque se establecen los aprendizajes esperados para las asignaturas, lo que significa que los docentes contarán con referentes de evaluación que les permitirán dar seguimiento y apoyo cercano a los logros de aprendizaje de sus estudiantes.

Durante un ciclo escolar, el docente realiza o promueve distintos tipos de evaluación, tanto por el momento en que se realizan, como por quienes intervienen en ella. En primer término, están las evaluaciones diagnósticas, que ayudan a conocer los saberes previos de los estudiantes. (SEP, Plan de Estudios 2011., 2011, pág. 35)

En segundo término, se encuentra la autoevaluación y la coevaluación entre los estudiantes. La primera busca que conozcan y valoren sus procesos de aprendizaje y sus actuaciones, y cuenten con bases para mejorar su desempeño; mientras que la coevaluación es un proceso que les permite aprender a valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros, con la responsabilidad que esto conlleva, además de que representa una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos. Tanto en la autoevaluación como en la coevaluación es necesario brindar a los alumnos criterios sobre lo que deben aplicar durante el proceso, con el fin de que éste se convierta en una experiencia formativa y no sólo sea la emisión de juicios sin fundamento. (SEP, Plan de Estudios 2011., 2011, pág. 36)

La heteroevaluación, dirigida y aplicada por el docente, contribuye al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes mediante la creación de oportunidades de aprendizaje y la mejora de la práctica docente. De esta manera, desde el enfoque formativo de la evaluación, independientemente de cuándo se lleve a cabo –al inicio, durante o al final del proceso–, de su finalidad –acreditativa o no acreditativa–, o de quiénes intervengan en ella –docente, alumno o grupo de estudiantes–, toda evaluación debe conducir al mejoramiento del aprendizaje y a un mejor desempeño del docente. Cuando los resultados no sean los esperados, el sistema educativo creará oportunidades de aprendizaje diseñando estrategias diferenciadas, tutorías u otros apoyos educativos que se adecuen a las necesidades de los estudiantes. (SEP, Plan de Estudios 2011., 2011, pág. 36)

Asimismo, cuando un estudiante muestre un desempeño avanzado significativamente respecto a lo esperado para su edad y grado escolar, la evaluación será el instrumento normativo y pedagógico que determine si una estrategia de promoción

anticipada es la mejor opción para él. En todo caso, el sistema educativo proveerá los elementos para potenciar el desempeño sobresaliente del estudiante. La escuela regular no será suficiente ni para un caso ni para el otro, y la norma escolar establecerá rutas y esquemas de apoyo en consonancia con cada caso comentado. Para ello, es necesario identificar las estrategias y los instrumentos adecuados para el nivel de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. (SEP, Plan de Estudios 2011., 2011, pág. 36)

Algunos instrumentos que deberán usarse para la obtención de evidencias son:

- Rúbrica o matriz de verificación.
- Listas de cotejo o control.
- Registro anecdótico o anecdotario.
- Observación directa.
- Producciones escritas y gráficas.
- Proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución.
- Esquemas y mapas conceptuales.
- Registros y cuadros de actitudes observadas en los estudiantes en actividades colectivas.
- Portafolios y carpetas de los trabajos.
- Pruebas escritas u orales.

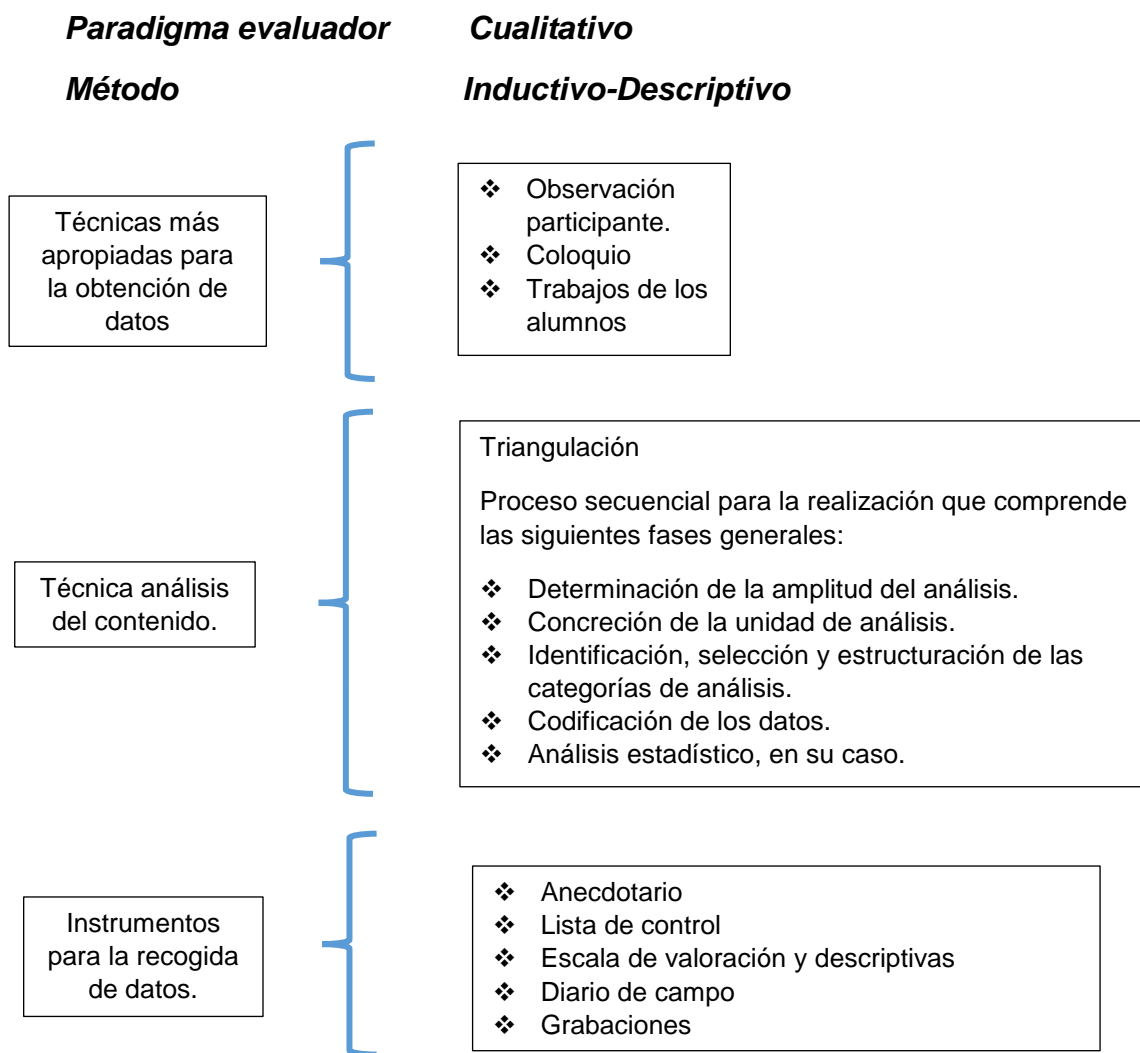
Asimismo, y con el fin de dar a conocer los logros en el aprendizaje de los estudiantes y en congruencia con el enfoque formativo de la evaluación, se requiere transitar de la actual boleta de calificaciones, a una Cartilla de Educación Básica en la que se consigne el progreso de los estudiantes obtenido en cada periodo escolar, considerando una visión cuantitativa y cualitativa. (SEP, Plan de Estudios 2011., 2011, pág. 37)

METODOLOGÍA

De acuerdo con Casanova,(1998) la presente investigación será de corte cualitativa, “si la evaluación tiene que ser formativa, debe serlo su planeamiento, su metodología, su informe, la interpretación y utilización de los resultados obtenidos. El conjunto de las acciones que se lleven a cabo durante todo el proceso evaluador estarán impregnadas de ese carácter de funcionalidad formativa que se le asigna desde su comienzo; de lo contrario no resultará coherente y no cumplirá los fines que hayan encomendado”.

La concreción del modelo evaluador que se va a desarrollar seguidamente y los elementos que forman parte de la metodología quedan recogidos en el siguiente esquema.

Figura 1. Metodología de la evaluación



DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Resultados obtenidos con la evaluación formativa, percibidos desde la enseñanza.

¿Cómo he llevado a cabo la Evaluación Formativa en el grupo de 6°A?

En el presente semestre (8º.) de la Licenciatura en Educación Primaria, las prácticas profesionales que he desarrollado, han cambiado totalmente mi perspectiva sobre el conocimiento, enfoque y uso de la evaluación; además de tratar aplicar una *evaluación*

formativa dentro del aula con base en el proceso de enseñanza y aprendizajes de los alumnos, es importante contestar la siguiente interrogante.

¿Qué, ¿cómo y cuándo evalúo? Para dar respuesta a la pregunta anterior referente a los conocimientos, habilidades y actitudes que yo, como docente en formación requiero, necesito tomar en cuenta al momento de la evaluación, lo cual definirá los objetivos de los aprendizajes esperados, logrando beneficios en la planificación de la enseñanza, la comunicación que se propicia dentro del aula con los alumnos, y la retroalimentación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para llevar a cabo la “evaluación formativa” dentro del salón, aplico las actividades que se encuentran en la secuencia didáctica correspondiente a la asignatura planificada. Así mismo se crean instrumentos de evaluación acordes a los aprendizajes esperados tales como.... Los alumnos son partícipes de lo que se pretende lograr para así tener una directriz o referente que les indique hacia donde se dirigen las actividades de aprendizaje y al finalizar éstas desarrollen una idea clara sobre aquello que les hace falta para cerrar la brecha entre su situación actual (punto de referencia) y la esperada.

Realizo mis registros en un diario anecdótico después de cada sesión de clases estructurado por los siguientes elementos: Objetivos de la sesión, descripción de lo observado, análisis e interpretación de lo observado, la relación de lo observado con los aportes teóricos vistos en clase y observado por mi parte desde la lectura y para concluir que aporta lo observado a mi quehacer profesional.

Hago mención de esta técnica de obtención de datos porque ayuda a mejorar en aquellos aspectos o debilidades que realizo dentro de mis prácticas profesionales, pues resulta más sencillo identificar donde se ubican los alumnos en su continuo desarrollo de aprendizaje permitiendo llevar una retroalimentación a la par alumno-docente.

Habría que mencionar, además que en las sesiones de español se entrelaza la aplicación de actividades referidas en la planificación, al iniciar la clase se menciona la Práctica Social de Lenguaje, el propósito y el producto a evaluar para poder analizar, junto con los alumnos, los criterios a evaluar. Más aún se ha tenido la oportunidad que los alumnos identifiquen algunas técnicas de evaluación como la rúbrica, lista de cotejo, anecdótico y participación.

Referente a Matemáticas se pretende que los alumnos logren la intención didáctica de los aprendizajes esperados en la planificación. Los alumnos llevan un registro de sus calificaciones (cuantificable) por consecuencia responden preguntas como **qué logré, en qué fallé, qué fue lo que se le dificultó y cómo puede mejorar**, realizan autoevaluación y coevaluación. Se socializan las respuestas para que ellos mismos logren identificar aquellas debilidades y así mejorar la construcción de procedimientos a realizar.

Se da la oportunidad de que haya una devolución de productos finales y así mismo se potencializa el saber de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

CONCLUSIONES

Llegado a este punto en el avance de esta investigación, he logrado reconocer la importancia de la aplicación de la evaluación formativa, así como el procedimiento general para que vaya siendo eficaz. Debe concebirse como un proceso de reflexión y retroalimentación.

El aplicar una evaluación formativa en todas las asignaturas requiere de un constante compromiso ético y profesional además de tiempo extra y ajeno a los horarios establecidos de trabajo. Exige comunicación entre los actores educativos de la escuela, alumnos y padres de familia para así hacer partícipe del desarrollo y proceso de aprendizajes de los alumnos.

Si es relevante cuestionarnos sobre ¿qué pasa con aquellos alumnos en el que se dificulta tener un acercamiento o vínculo con padres de familia?, el docente deberá ser estratégico, claro, concreto y orientador acerca del camino que recorre el alumno.

Dado que, con las evidencias y productos obtenidos por los estudiantes, se logra identificar mayor facilidad al aplicar y probar la eficacia de una *evaluación formativa* en la asignatura de Español puesto que los indicadores y competencias respectivamente asignados en el currículum se proyectan desde las actividades de la planificación, respondiendo positivamente, ya que los alumnos desarrollan creatividad, e independencia en la toma de decisiones y así representa un reto intelectual para ellos mismos.

Dicho lo anterior he desarrollado diversas habilidades como: poder identificar las necesidades específicas de los alumnos y de atenderlas, lograr realizar una evaluación acorde al aprendizaje esperados, que las actividades de evaluación reflejen el desempeño de los alumnos y asimismo los resultados arrojados sean factibles y razonables, sin dejar de lado que los alumnos sean activos y corresponsables de tales logros.

Sin embargo, aún identifico que mis debilidades sobre la evaluación formativa son numerosas, ejemplo: al implementar la coevaluación en Matemáticas con los alumnos, he observado que la gran mayoría tiene temor a la calificación baja y no son conscientes de que lo realmente importante es reconocer lo aprendido (evaluación cuantificable) de manera que con el tiempo profundizo más sobre el tema y me doy cuenta de lo que me faltó para elaborar los instrumentos adecuados para fortalecer lo que desde mi enseñanza favorece a los alumnos.

REFERENCIAS

- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 149-170.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. Educación básica. Ciudad de México: Muralla.
- Diario Oficial de la Federación. (2012). Acuerdo número 648. México: DOF
- Diario Oficial de la Federación. (1993). *Ley general de la educación*. México: DOF
- García Medina, Á. M., Aguilera García, M. A., Pérez Martínez, M. G., & Muñoz Abundes, G. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México*. Ciudad de México: INEE.
- Iberoamericana, S. G. (2018). Foro: *Evaluación de la Educación. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, (pág. 10). América.
- Mejía, M. T., & Pasek de Pinto, E. (2014). Principios y funciones de la evaluación sumativa y formativa. *Evaluación e Investigación*. , 24.
- Murillo, F. J., Martínez Garrindo, C., & Hidalgo Farran, N. (2014). Incidencia de la forma de evaluar los docentes de Educación Primaria en el rendimiento de los estudiantes en España. *Estudios sobre educación*., 91-113.
- Picaroni, B. (2009). *La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres*. América Latina y El Caribe: GRADE.
- Pública, S. d. (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*. Ciudad de México: Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC).
- Pública., S. d. (2018). *Evaluar para aprender*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. España: Narcea.
- Salas, A. M., & Martínez Rizo, F. (2014). Evidencias de prácticas de evaluación de un grupo de profesores de primarias de Nuevo León. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*., 537-567.
- SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011*. México, D.F.: SEP.
- SEP. (2012). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro*. México, D.F.: SEP.

LIDERAZGO DIRECTIVO EN LA ESCUELA NORMAL EXPERIMENTAL “MTRO. RAFAEL RAMÍREZ”

Maricela Guadalupe Barba Corona

mbarbac@edubc.mx

Escuela Normal Experimental “Mtro. Rafael Ramírez”

RESUMEN

La presente investigación es un reporte parcial sobre el liderazgo directivo en la Escuela Normal Rural Experimental Profesor Rafael Ramírez (ENERR) que tuvo como objetivo Identificar ¿cómo se interpreta la teoría del liderazgo en la ENERR, para promover la colaboración del colectivo docente?, la investigación se realizó con un enfoque cualitativo y se utilizó la fenomenología como método de interpretación de los datos, puesto que se reconoce el papel que juega el director

en la escuela para el logro de la calidad educativa, así como importancia del liderazgo para obtener resultados, para Bolívar (2002), el liderazgo es una forma especial de influencia relativa a inducir a otros a cambiar voluntariamente sus preferencias (acciones, supuestos, creencias) en función de unas tareas o proyectos comunes.

PALABRAS CLAVE: Liderazgo, colaboración, director, escuela normal, liderazgo directivo.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la ciencia y la tecnología están en constante cambio, marcando un dinamismo en la forma de vivir, así como la forma de organizarse, generando sociedades de consumo que forman estilos de vida como parte de un proceso de la globalización que hace referencia a un proceso económico, social, político y cultural, como concepto abstracto expresa la nueva modalidad de la expansión del capitalismo a partir del último cuarto del siglo XX, (Ornelas (2004).

Ante este contexto globalizado se han generado dentro de la educación, nuevas formas de organización, la virtualización de la educación tiende a desarrollarse vertiginosamente, el manejo de nuevas tecnologías y el dominio de varios idiomas, las redes de información globalizadas implican la transformación de la cultura mundial. Estos son

algunos de los retos de la educación para afrontar los cambios, lo que implica plantear nuevas formas de trabajo que lleven a una movilización de las formas tradicionales de trabajo.

Para ello se hace necesario que las organizaciones educativas se transformen y generen nuevas formas, que les permita la coordinación de esfuerzos para responder a las demandas de la globalización, para Díaz-Gibson, Cívís y Carrillo (2015) mencionan que en el contexto socioeconómico actual la colaboración es un activo clave para la mejora de los resultados educativos.

Para ello se ha revisado el liderazgo basado en estructuras menos burocráticas, más flexibles que permitan generar redes de colaboración para ello (Harris, 2009; Gronn, 2003), a esto lo llaman liderazgo distribuido. Algunas investigaciones que se han realizado al respecto son Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes donde el objetivo es evaluar los efectos de liderazgo colaborativo sobre la capacidad de mejora de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes en una amplia muestra de las escuelas de educación primaria de Estados Unidos durante un período de cuatro años realizada por Hallinger y Heck (2014), otro estudio es Liderazgo colaborativo democrático: una experiencia en el Liceo Ríos de Chile de Lirquén, basado en el trabajo colaborativo, gestión democrática y liderazgo distribuido realizada por Raing, Monsalve, Meza, Neira y Quilodrán (2016). El Liderazgo y la gobernanza colaborativa en proyectos educativos comunitarios profundizan en el liderazgo de estrategias colaborativas en el ámbito escolar y educativo para gobernar de forma exitosa proyectos socioeducativos de ámbito comunitario, la investigación Díaz-Gibson, Cívís Zaragoza y Carrillo Álvarez (2015) de la Universidad Ramón Llull, España.

Las escuelas normales en la actualidad tienen el gran reto de formar docentes que coadyuven a elevar la calidad de la educación, una exigencia de las políticas internacionales como lo son las recomendaciones que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), hace a México a través de un acuerdo (OCDE, 2010), para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. El informe se enfoca en las políticas públicas para optimizar la enseñanza, el liderazgo y la gestión escolar en las escuelas, con el fin de mejorar los resultados de los niños en educación básica y una de las recomendaciones a las escuelas normales que imparten formación inicial es la necesidad de mejorar sustancialmente si pretenden ser el principal medio del país para preparar a sus docentes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Fortalecer a las escuelas normales desde adentro, se trata de un reto importante, sobre todo si partimos de que son espacios de lucha interna donde viven diversos juegos de poder, donde alcanzar acuerdos se ha vuelto un desafío, para tomar decisiones que la dinamicen y reorienten sus rumbos.

En su interior perduran prácticas y situaciones del pasado y que hoy se hacen presentes como si fueran una realidad encapsulada; se visualiza un dinamismo que no responde a las exigencias del tiempo por tanto no puede cumplir con la responsabilidad que hoy le toca, es claro que el normalismo debe cambiar, actualizarse, renovarse, pero antes debe decidir para dónde y con qué propósitos debe hacerlo.

En la ENERR del Valle de Mexicali, se presentan situaciones que tienen que ver con la forma en la que se ha ejercido el liderazgo, quizá de forma carente de conocimientos y estrategias lo que ha llevado tocar intereses, las reacciones que impiden la comunicación entre los distintos actores de la escuela, además de afectar el trabajo colaborativo para el logro de los distintos proyectos que se implementan al interior de la institución, ya que en la escuela normal no solo se viven problemas académicos, formativos, laborales también existen problemas de convivencia cotidiana en el que las relaciones humanas son tensas y generan conflictos difíciles de resolver y con el tiempo se van agudizando, repercutiendo en el desarrollo de su misión

El liderazgo educativo aborda el reto de generar sentido, reunir compromisos y construir proyectos educativos sólidos, obteniendo el máximo beneficio del capital humano de la propia organización Díaz-Gibson, Cívís y Carrillo (2015).

Es importante comprender el ambiente de trabajo que se vive dentro de las escuela normal; reflexionar sobre la cultura escolar que de manera silenciosa orienta el funcionamiento cotidiano de la institución y por tanto, influyen en el trabajo pedagógico de las aulas y en el cumplimiento de proyectos derivados de las políticas educativas, donde no se visualiza autonomía en los docentes encargados de los proyectos, estas condiciones tienen relación con el conjunto de valores, y las formas de dirigir a la institución en la que conviven normas explícitas e implícitas en forma de costumbres y se conjugan para determinar acciones o conductas, ya sean válidas que merezcan aprobación, como otras que propician ruptura de la estabilidad de un funcionamiento esperado.

Se puede reconocer entonces, la importancia de transformar el funcionamiento habitual de la escuela si se tiene la intención de generar cambios que mejoren la calidad de la educación, generar grandes cambios al interior de la escuela normal, tiene que ver con construir espacios de reflexión a través del dialogo permitiendo avanzar hacia una transformación que marche a ritmos de los evidentes y vertiginosos cambios del contexto social, cultural y económico y así, los procesos formativos se ven rebasados porque estos no responden a la celeridad de los cambios, en donde los directivos se ven obligados a desarrollar procesos de innovación, transformación o adecuación de los modelos de gestión, organización y administración escolar que les permita responder con su quehacer profesional con recursos, que en algunas ocasiones son escasos.

Por lo anterior surge la pregunta ¿Cómo se interpreta la teoría del liderazgo en la ENERR del Valle de Mexicali?

MARCO TEÓRICO

La formación de los directivos de la escuela normal es un tema de suma importancia, para generar espacios de colaboración, como lo menciona Day (2005, p.15) “La formación permanente y el desarrollo profesional constituyen un asunto muy serio para elevar la calidad del profesorado y las funciones de liderazgo de los directores escolares”. El director antes de estar en el cargo, se desempeñó como docente, en su desarrollo profesional existe la formación docente inicial, ya sea como normalista o universitario, cursos o posgrados adquiridos en formación continua, además de sus creencias sociales y su conocimiento contextual social que definen sus prácticas como lo menciona Liston y Zeichner (1993).

En el diagnóstico de las escuelas normales realizado 2015, realizado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), al revisar el nivel de estudios y las áreas de conocimiento en los que los directivos se han formado, se observa una gran diversidad de profesiones, desde licenciaturas y posgrados en educación con diferentes especialidades, hasta los de origen universitario. Es decir, cuando llegan al cargo de director traen la experiencia vivida como docentes y van aprendiendo sobre la marcha, como menciona Tardif (2004, p.30), son saberes que brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos.

Figuroa (2000), menciona que “la formación inicial de los docentes de las escuelas normales es diversa, es decir, son de diferentes áreas de conocimiento: son psicólogos, Ingenieros en computación, médicos, dentistas, licenciados en educación básica y en educación, entre otros, provenientes de universidades y de escuelas normales, por lo que se hace necesario contemplar el desarrollo profesional para mantenerse actualizados de acuerdo a las exigencias del contexto”.

Como menciona Day (2005), “el desarrollo profesional es a lo largo de la carrera para todos los docentes, con el fin de mantenerse al ritmo del cambio, revisar y renovar sus conocimientos, destrezas e ideas” (p.14). Que apoyen su tarea como docente que requieren para asumir la responsabilidad con mayores posibilidades de éxito.

Las investigaciones señalan que se requiere de un liderazgo enfocado en el director que fomente la mejora de la escuela, ya que éste se considera como el principal agente generador del cambio. Al respecto Anderson (2010), menciona que el liderazgo directivo a nivel de escuelas juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas. Para reforzar esta idea Hallinger y Heck (2014), mencionan que el liderazgo desarrollado por el director marca una diferencia en la calidad de la educación, el desarrollo de la escuela y el aprendizaje del estudiante. Por lo tanto el papel del director en el centro educativo es importante para la mejora del mismo, como lo menciona González (2003) no se trata de desvalorizar el papel del director sino redefinirlo, ya no como persona

única que ejerce el liderazgo desde la cúspide si no desde una red de relaciones interpersonales.

Basado en lo anterior, la visión del director como jefe o supervisor de actividades, desde una jerarquía vertical que indica lo que se tiene que hacer, para dar paso a una perspectiva de toma de decisiones compartida a una estructura horizontal que permita la decisión en conjunto a través de una comunicación eficaz.

Sin duda se requiere de poseer competencias para llevar a cabo la dirección, para lograr cumplir con las funciones de la institución, considerando que estas se desarrollan en condiciones contextuales que influyen al momento de su actuación las cuales lo pueden favorecer u obstaculizar, ya que “la función de la dirección comprende tareas que imponen la profesionalización del directivo; es decir, deben contar con los conocimientos y las habilidades relacionados con las dimensiones institucionales como lo es la pedagógica, social, política y administrativa”, Huerta y Torres (2001, p. 62).

Por ello es importante definir la competencia directiva, como la capacidad para responder exitosamente a una demanda, tarea o problemas complejos, movilizandoy combinando recursos personales (cognitivos y no cognitivos) del entorno, OCDE (2010). Visto desde la organización escolar el fortalecimiento de las competencias se relaciona con los cambios en la forma de percibir e interpretar ciertas situaciones o prácticas colectivas, que dan cuenta de visiones y esfuerzos comunes y por ser compartidos por los actores involucrados, logran incidir fuertemente en la mejora escolar, Aguerrondo (2007).

Ahora bien las competencias incluyen las habilidades, Puga y Martínez (2008), mencionan que estas se presentan como habilidades blandas que son las que se vinculan con capacidades mentales y/o personales, así como las capacidades mecánicas o prácticas.

Las competencias de los directivos para un liderazgo efectivo la han estudiado varios autores como Leithwod et. al (2006), Darling-Hammond et. al (2007), estos autores coinciden en señalar como principales dimensiones de un liderazgo efectivo establecer una dirección, desarrollo profesional del personal, Rediseñar la organización, y gestionar la instrucción. Mientras que el Centro de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE, 2009), establece cinco dimensiones, establecer una misión, generar condiciones organizacionales, crear una convivencia armónica al interior de la escuela, Desarrollo de personas y propio y gestión pedagógica.

El liderazgo en la escuela: de los héroes a la colaboración.

La evolución del liderazgo ha evolucionado desde que se tenía la idea que “El liderazgo es algo innato: se nace líder” y los autores que apoyan esta teoría son Taylor, Mayo, Maslow y Stogdill, la idea era identificar cuáles eran los rasgos o características que los diferenciaban de las demás personas. “Las teorías de los grandes hombres” posiciones filosóficas del siglo XIX, las cuáles, fueron bases inspiradoras del inicio de las teorías de los rasgos, (López, 2013).

Por lo que dos características que marcaban a esta teoría son la primera que el liderazgo era considerado potestad de los varones y segundo estaba demarcado por el destino, Barbosa, Contreras y Piñeros (2016), lo que significa que los líderes presentaban una capacidad innata para expresar poder e influencia sobre los demás, se consideraba un don con el que se nacía, tenían la capacidad de ejercer una influencia superior sobre diferentes situaciones logrando que otros se convirtieran en sus seguidores (Daft, 2006) citado por Gildardo y Naranjo (2014) lo que los convertían en los grandes líderes de la historia con características distintas a las personas que no lo eran.

Lupano y Castro (2008) mencionan que se basa en diferentes teorías de la personalidad que apuntan a la identificación de las diferencias individuales entre las personas. Por lo que Bass (1990) citado por Ganga y Navarrete (2013) señala algunos de los atributos personales que caracterizan a los líderes como lo es que presentan altos niveles de energía, inteligencia, intuición, capacidad de previsión y persuasión, que lo diferencian de los que no son.

Otros autores han identificado rasgos que tienen en común los grandes líderes, al respecto Kaufmann (1999, p. 32) citada por López (2013), señala que rasgos tales como inteligencia, extroversión, ajuste, dominancia y empatía, parecen caracterizar a líderes de diversos tipos en ciertas situaciones y bajo condiciones específicas, mientras que (Golderber 1993; Costa y McCrae, 1992) citados por Barbosa, Contreras y Piñeros (2016) plantean cinco rasgos que son neuroticismo, extraversión, apertura a la experiencia, amabilidad y responsabilidad, estos se manifiestan en el comportamiento de los individuos. Mientras que para Fayol (1986) citado por García-Solarte (2015) define que los rasgos que deben reunir los grandes jefes son: salud y vigor físico, inteligencia y vigor intelectual, cualidades morales; voluntad reflexiva, firmeza, perseverancia; actividad y energía.

Esta teoría tuvo como objetivo identificar los rasgos y atributos característicos de los líderes, y determinar si estos podían predecir la emergencia o efectividad del liderazgo (Bass, 1990), centró su interés en el líder, presenta pocas posibilidades de desarrollo del liderazgo. Esta postura ha cambiado, ya que existen autores que han demostrado que el liderazgo se puede desarrollar en las personas como Contreras (2008) que afirma que hoy en día es aceptado que el liderazgo no es innato ni es un don exclusivo de ciertos individuos, si no por el contrario es susceptible de ser aprendido dentro de un ambiente propicio.

Según Yukl citado por Ganga y Navarrete (2013), este enfoque permite decir que tipo de persona es la indicada para ocupar puestos de liderazgo, pero no indica si el líder será exitoso o no. Actualmente desde la psicología diferencial se sabe que la personalidad tiene un componente heredado (temperamento) y uno aprendido (carácter), que se realimentan y consolidan la personalidad del individuo, desde este orden la personalidad es modificable, justamente por su fuerte componente aprendido, (Contreras, Barbosa y Piñeros (2016)

Por lo anterior se analiza el liderazgo desde la teoría de sistemas que según Luhmann, ve a la sociedad como un sistema que incluye en sí a todos los demás sistemas sociales, es decir es un sistema omniabarcador, además de mencionar que el sistema se ve influenciado por el entorno. Desde esta perspectiva las instituciones educativas en especial las escuelas normales se consideran subsistemas que dependen del Sistema Educativo quien implementa las políticas de mejora, influenciadas por los organismos internacionales (OCDE, BID) derivados de los adelantos de la ciencia y la tecnología que han provocado nuevas formas de trabajo en las organizaciones, por lo que se ha considerado al liderazgo como uno de los factores que incide en la calidad de la educación Pont, Nushe y Moorman (2009).

La implementación cambios provenientes de las políticas educativas en la institución, dependen del director, ya que es el que liderea el cambio llevando a innovar sus procesos, para ello es importante que conozcan la estructura de la organización y la manera de vincular cada una de ellas así como las culturas que se gestan al interior de estas, ya que pueden influir en gran medida en el trabajo de la institución, generando conflictos que impidan el avance de la misma como lo establece, Contreras y Barbosa (2013), es necesario que el líder conozca la organización, que comprenda la cultura, las creencias, los valores, el clima y la identidad organizacional, para poder construir vínculos en sus diferentes niveles y dimensiones, que potencien la comunicación y fortalezcan la creatividad y la innovación.

La educación normal no escapa a estos cambios, las exigencias de rediseñarse y adaptarse a las nuevas modalidades y formas que presenta la educación, llevan a innovar sus procesos, culturas y tradiciones para generar modificaciones sustanciales en la práctica educativa, para ello los directivos deben gestionar internamente las condiciones adecuadas para construir una nueva visión que oriente su labor; simultáneamente, buscar nuevas formas de organización, hacer reingeniería, romper las viejas estructuras que eran aptas para una sociedad que cambiaba mucho más lentamente y sustituirlas por formas organizativas mucho más flexibles que permitan adaptarse a entornos en cambio permanente, el trabajo de los profesores y los estudiantes.

Lo que implica contemplar estructuras flexibles que permitan redes de colaboración que consientan a los docentes trabajar con otros y convencer a los docentes que el cambio es necesario para favorecer la supervivencia de las escuelas normales como lo menciona Maturana y Varela citados por Europa (2008) los sistemas vivientes viven tanto como

conserven su organización y la capacidad de adaptación al medio en el que existen (sistema autopoietico).

Es importante tomar en cuenta la adaptación a los cambios del personal de la escuela, ya que su reacción dependerá de cómo lo consideren, pueden surgir conductas de resistencia, que afecten la implementación de los mismos, de ahí que el papel de los líderes es trascendental, tal como lo señala Jennings y Dooley (2007), el líder no tiene la capacidad de controlar las dinámicas emergentes pero si puede catalizarlas, para favorecer la adaptación, ya que son los promotores y facilitadores del cambio, asumiendo que el exceso de estabilidad produce un anquilosamiento que puede afectar la supervivencia de la organización. Contreras y Barbosa (2013), es decir permanecer en una situación de pasividad e indiferencia ante los cambios no permitirá que la escuela normal avance en la calidad de la educación que ofrece y continúen formando a los futuros docentes.

Lo que implica dejar la visión tradicional del liderazgo, donde el énfasis estaría más centrada en el sujeto y la interacción unidireccional líder seguidor. Por otra parte si se consideran las actuales características del entorno, la visión anterior resultaría insuficiente, pues se requiere enfatizar en los procesos de liderazgo que afectan de diversa maneras y en múltiples direcciones a todo el sistema, potenciando su adaptación al entorno, Contreras y Barbosa (2013).

Resulta oportuno generar espacios de dialogo y reflexión que permitan al directivo construir una visión compartida con los docentes para lograr su compromiso en el proyecto institucional, establecer comunicación en cada una de las áreas que la constituyen que son parte de un sistema complejo que pueden vincularse para producir los cambios al interior de la misma y desde el rol del líder reconocer los logros que apoyen a la visión, para integrar la posibilidad permanente de transformación que permite la adaptación de la organización a las condiciones del entorno, en el que el líder desarrolla procesos que le permiten liderar, más que dirigir el cambio.

METODOLOGÍA

La investigación se realizó en un enfoque cualitativo Hernández, Fernández y Baptista (1991), la investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto, (p. 364). En otro sentido el método de interpretación fue el fenomenológico, desde la perspectiva de Mayan (1998), el propósito de la fenomenología es estudiar y describir la esencia de la experiencia humana vivida, el producto final es una descripción densa del significado o esencia del fenómeno en cuestión (p. 9).

De las técnicas para la recogida de Información de los instrumentos que ayudan a la recolección de datos en la investigación cualitativa, se han elegido las entrevistas para

obtener información clave con el director y docentes participantes. La muestra utilizada dentro de esta investigación está conformada por el director, 18 docentes y 4 exdirectores de la escuela normal.

Para la aplicación del cuestionario se optó por llevarla a cabo a través de una invitación para participar, la cual se colocó en el lugar de registro de asistencia, por considerarlo como un lugar donde acuden todos los docentes, la intención fue que fuera de manera voluntaria su participación, se obtuvo la respuesta de 12 docentes.

En el caso de las entrevistas se seleccionaron a las personas que tuvieran mayor antigüedad, así como docentes de más de 20, 10 años de servicio, así como de reciente ingreso, con la finalidad de conocer las diferentes experiencias con respecto al tema del liderazgo, teniendo una participación de ocho entrevistas.

RESULTADOS

Los resultados finales integran la información recolectada y el análisis de datos realizados correspondientes a la aplicación de cuestionarios y entrevistas a los docentes y directivo de la escuela normal, los cuales aceptaron la invitación que se les hizo para colaborar en la presente investigación. Con lo que respecta al cuestionario se rescató la configuración del concepto de liderazgo, (Capacidad, habilidad o competencia).

Dentro de los resultados se rescata que la mayoría de los docentes y el directivo perciben al liderazgo como una habilidad para orientar, guiar, comunicar, tomar decisiones orientadas a influir en los demás y al manejo del personal para lograr los objetivos de la institución. Se encontró que interpretan a las teorías del liderazgo, como el poder que se ejerce desde el cargo que desempeñan, en su mayoría, se identifican las características del líder: la justicia, honestidad que crea un clima de confianza, promueve el trabajo en equipo entre los compañeros de la escuela y apoya el desarrollo profesional de su personal, los motiva, a seguir aprendiendo es buen comunicador y sabe escuchar además de ser respetuoso, establecer objetivos.

En el caso del director coinciden que las características de un buen líder son en el fomento del trabajo en equipo, motivar al personal y en establecer objetivos.

Desde la teoría genética solo en algunos casos identifican al director como un jefe o administrador de la institución quien realiza actividades de gestión y administrador, además de hacer valer su jerarquía y que tiene características de la personalidad.

En el caso del papel del director de la escuela se encontró que lo caracteriza como el que dirige, el que se basa en reglamentos, como realizar descuentos, entre otros, hace valer el poder que le da el cargo que desempeña para ejercer su autoridad. En cambio al líder lo

consideran como el que los acompaña en los procesos, convence con argumentos en lugar de dar órdenes y motiva para que realice el trabajo, es incluyente y democrático.

En el caso del director se encontró que en cuanto al líder se identifica que coinciden en la motivación, sin embargo, maneja la participación colaborativa de todos e identifica al cargo como la autoridad que se deriva del puesto buscando cumplir con el trabajo. Dentro de los elementos más difíciles que identifican del liderazgo la mayoría de los docentes concuerdan que es la comunicación, tomar decisiones, trabajar en equipo, crear un ambiente de confianza, el respeto, llegar a acuerdos, tomar en cuenta al personal docente, coincidiendo con el director de la escuela en la comunicación y el trabajo en equipo.

En el caso de las características que representan a un liderazgo colaborativo se identifica los participantes en la mayoría de los casos se caracteriza a un buen líder como aquel que establece la misión y objetivos de la institución promoviendo una cultura de la colaboración, el desarrollo profesional, motiva a los docentes a seguir aprendiendo, es buen comunicador, ya que sabe escuchar y toma en cuenta a sus opiniones para las decisiones, respeta a sus compañeros.

CONCLUSIONES

- En el discurso político se establece un liderazgo basado en la colaboración, mientras que, en la realidad, como resultado obtenido de los instrumentos aplicados los participantes expresan que en la realidad no se da.
- Al revisar las respuestas obtenidas se encuentran que las características que describen al director es el de la teoría de los rasgos puesto que mencionan que son derivados de la personalidad, así como del poder que deriva del puesto.
- En esta primera fase de recolección de información se rescata que el liderazgo se conceptualiza por parte de los docentes sólo desde las habilidades.
- Otra situación que se rescata es que los tanto los docentes como el director hacen alusión del trabajo en equipo y no como colaborativo.
- Se rescata de los elementos más difíciles para un buen liderazgo, como la comunicación, el trabajo en equipo y el clima de confianza.
- Las características para un buen liderazgo, tanto los docentes como directivos rescatan las siguientes: Estable misión y objetivos, la comunicación, sabe escuchar, toma en cuenta las opiniones de todo el personal en la toma de decisiones, es respetuoso, promueve el clima de confianza, el trabajo en equipo, el desarrollo profesional de los docentes, motiva, es honesto, justo,

comprometido con la institución y con el personal, permite la autonomía en las áreas de la institución, promueve el cambio.

- En cuanto a la diferencia entre el director y el líder identifican que lo mejor debería ser que el director fuera líder aun cuando se encontró que al director en una postura de administrador, y al líder como el que motiva y convence a la colaboración.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (2007). Escuelas por el cambio: un aporte para la gestión escolar. Buenos Aires: Fundación Compromiso: IIPE-Unesco.
- Anderson, S (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, Vol. 9, No. 2.
- Barbosa, R. D.; Contreras F. y Piñeros R. (2016). Liderazgo: antecedentes tendencias y perspectivas de desarrollo. Ed: Universidad del Rosario; Edición: 1
- Bolivar, A. (2002). ¿Cómo mejorar los centros educativos? Madrid: Síntesis.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). (2013). Prácticas de Liderazgo Directivo y Resultados de Aprendizaje. Hacia Conceptos Capaces de Guiar La Investigación Empírica. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7 (3), 19-33.
- Contreras y Barbosa (2013). Del liderazgo transaccional al liderazgo transformacional: implicaciones para el cambio organizacional.
- Contreras, F. (2008). Liderazgo: Perspectivas de Desarrollo e Investigación. International Journal of Psychological Research, 1 (2), 64-72.
- Day, Christopher, (2005). Ser docente, desarrollarse como profesional, pp. 13-38, Capítulo 1, en: Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado, Madrid: Narcea.
- Diagnóstico de las Escuelas Normales (2015). SEP
- Díaz-Gibson, J., & Cívís Zaragoza, M., & Carrillo Álvarez, E., & Cortada Pujol, M. (2015). EL LIDERAZGO Y LA GOBERNANZA COLABORATIVA EN PROYECTOS EDUCATIVOS COMUNITARIOS. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, (26), 59-83.
- Europa V., Israel Gerardo. (2008). La sociología política de Niklas Luhmann. Tesis de la Universidad Iberoamericana. México D.F.
- Ganga, F., & Navarrete, E. (2013). Enfoques asociados al liderazgo eficaz para la organización. Gaceta Laboral, 19 (1), 52-77.
- García-Solarte, Mónica. (2015). Formulación de un modelo de liderazgo desde las teorías organizacionales. En: Entramado. vol. 11, no. 1, p. 60-79.
- <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21111>

- Giraldo González, D. & Naranjo Agudelo, J.A. (2014). Liderazgo: Desarrollo del concepto, evolución y tendencias. Universidad del Rosario. Bogotá D.C, Colombia.
- González Melo, H., & Ospina Serna, H. (2013). El Saber Pedagógico de los docentes universitarios. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (39), 95-109. <https://www.redalyc.org/comocitar.oe?id=33626721007>
- Hallinger, P; y. Heck R.H (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(4e), 71-88.
- Hernández Sampieri, R, Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (1991). Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill.
- Huerta, Aurora E.; Torres Estrella, M (2001). La nueva escuela, II Dirección, liderazgo y gestión escolar. México: Paidós.
- Leithwood (2006). ¿Cómo liderar nuestras escuelas?. Aportes desde la investigación. http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0038/File/libros/Libro_Liethwood.pdf
- Liston D.P. y K.M Zeichner (1993). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Introducción por Michael Apple pág. 11 a 16. Ediciones MORATA, Madrid.
- López, M. Esther. (2013). La importancia del liderazgo en las organizaciones. Facultad de Derecho, UAB Barcelona.
- Lupano, P. M.L y Castro, S.A. (2008). Estudios sobre el liderazgo. Teorías y evaluación. Psicodebate 6. Psicología, Cultura y Sociedad.
- Mayan J, M., (2001). Una Introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionistas.
- OCDE. (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Resúmenes Ejecutivos. <https://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- Ornelas, D. J. (2004). Globalización Neoliberal: Economía, Política y Cultura. <http://rcci.net/globalizacion/2004/fg457.htm>
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica Paris: OCDE.
- <http://www.oecd.org/education/school/44374937.pdf>

Puga, V. J. & Martínez C. L. (2008). Competencias Directivas en Escenarios Globales. Estudios Gerenciales. Vol. 24 No. 109.

Raing Z. Paulina; Monsalve J. Claudia; Meza C. Catalina; Neira M. Viviana y Quilodrán O. Andrea. (2016). Liderazgo colaborativo-democrático: una experiencia en el Liceo Ríos de Chile de Lirquén. <http://docplayer.es/51699600-Liderazgo-colaborativodemocratico-una-experiencia-en-el-liceo-rios-de-chile-de-lirquen.html>

Tardif, Maurice. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

EDUCACIÓN AMBIENTAL Y SU TRANSVERSALIDAD EN LAS JORNADAS DE PRÁCTICA EN MULTIGRADO

Cynthia Zamora Pedraza

czamorapedraza@yahoo.com.mx

Benjamín Ojeda Chávez

benjio007@hotmail.com

Víctor Mendoza Vigil

vigil64@hotmail.com

Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino

RESUMEN

El manejo sustentable del ambiente, requiere de la construcción en el proceso educativo (enseñanza aprendizaje); una opción metodológica para abordar problemáticas ambientales integrales es el uso de la transversalidad. El docente a través de la planeación didáctica describe y especifica de forma organizada, las estrategias y técnicas que se realizan dentro y fuera del aula, acorde al contexto en el que se desarrolla. Se trabajó con tres grupos de docentes en formación de 8° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino, quienes diseñaron planeaciones didácticas para escuelas multigrado haciendo uso de la transversalidad y propusieron prácticas

escolares ambientales que consideraban las dimensiones de la sustentabilidad, con el método de investigación-acción, como parte del diagnóstico; entre otros se utilizó el ciclo reflexivo de Smith, posterior a la aplicación y evaluación de la propuesta de intervención se concluyó que el uso de la transversalidad en la planeación didáctica permite abordar las problemáticas ambientales desde las diferentes áreas del conocimiento y las dimensiones de la sustentabilidad; además, que resulta fundamental considerar los diferentes sectores y actores implicados en la comunidad para proponer alternativas de solución a las problemáticas ambientales.

PALABRAS CLAVE: Transversalidad, multigrado, educación ambiental, planeación didáctica.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las repercusiones en el contexto ambiental, social y escolar derivados de la actividad natural, humana y los cambios políticos y sociales requieren que, el sistema educativo a través de la vida escolar específicamente con los docentes en el salón de clase aborden las problemáticas ambientales a través de la implementación de actividades donde se transversalicen la aplicación de los conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas acordes a los planes y programas de estudio vigentes considerando la autonomía y flexibilidad curricular (López, 2003; SEP, 2017).

Participaron tres grupos de docentes en formación (DF) de 8° semestre (60 Mujeres y 34 Hombres) de la Licenciatura en Educación Primaria en la ENESMAPO, antes de abordar la tercera unidad durante el 5° semestre se llevó a cabo una entrevista y una encuesta con la finalidad de identificar la conceptualización teórica, las implicaciones educativas del término transversalidad; así como, las ventajas metodológicas de su uso para abordar temas ambientales en el aula.

Además, identificar el tipo de enfoque didáctico utilizado durante la planeación didáctica durante las jornadas de observación y práctica docente realizada en Escuelas Rurales Multigrado. Se obtuvo como problemática que el 70% de los DF conceptualizan la transversalidad como un elemento globalizador de las diferentes asignaturas que enlazan diversos contenidos (Ortega, 1999 y Velásquez, 2009), el 30% lo identifica como líneas temáticas que atraviesan múltiples disciplinas.

En cuanto a las implicaciones educativas destacan que todos los DF solamente identifican la importancia de la transversalidad como un medio para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, la relación de la transversalidad con la EA solamente el 10% menciona a la EA como un tema susceptible de ser llevado a cabo a través de la transversalidad sin considerar las dimensiones de la sustentabilidad al momento de enunciar causas, consecuencias y probables soluciones a las problemáticas ambientales; circunscribiendo el análisis y estudio de las mismas con las diferentes asignaturas (González, 2000).

Por último, el 75 % de los docentes en formación utilizan las secuencias didácticas como enfoques didácticos en la elaboración de las planeaciones en las que no se observa que atraviese o enheben las temáticas de las asignaturas y más aún en las actividades ambientales son realizadas de forma aislada.

Procedente del diagnóstico anterior (investigación-acción) surgió el planteamiento del problema:

¿Cómo elaborar planeaciones didácticas con temas ambientales para las escuelas multigrado durante las jornadas de práctica docente?

Derivado de los resultados del diagnóstico se planteó la necesidad de realizar un proyecto de intervención en el que se incluyó grupos de discusión y se incrementó el acompañamiento por parte de los catedráticos de asignatura de Educación Ambiental para la Sustentabilidad con el propósito de que los DF de 5° semestre de la LEP diseñaran situaciones didácticas contextualizadas a su escuela de práctica (Multigrado) por lo que el objetivo del proyecto de intervención fue: Diseñar planeaciones didácticas a través del uso de la transversalidad para desarrollar prácticas escolares ambientales que consideren las distintas dimensiones de la sustentabilidad.

MARCO TEÓRICO

La Educación Ambiental definida como “el proceso de reconocer valores y clarificar conceptos con el objeto de desarrollar habilidades y actitudes necesarias para comprender u apreciar las interrelaciones entre el hombre, su cultura y sus entornos biofísicos” (Fensham, Hunwick, y Jacobson, 1990, p. 36).

La construcción de la Educación Ambiental fue promovida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura (UNESCO) y el programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) como una respuesta institucional a la necesidad de definir una propuesta educativa (González y Arias, 2009).

De acuerdo con González y Arias fue dirigido a los niveles básicos de educación con enfoque de enseñanza de las ciencias en busca de la respuesta para resolver las problemáticas ambientales; diversas iniciativas propuestas por diferentes organizaciones encaminadas a la educación Ambiental han sido apoyadas por el programa internacional UNESCO/PNUMA que han realizado esfuerzos encaminados con este fin para remediar las problemáticas ambientales , a pesar de los esfuerzos realizados (Fensham, Hunwick, y Jacobson, 1990).

Para el sistema educativo, la inclusión de las temáticas ambientales se ha encaminado hacia la construcción de una asignatura como tal sobre la premisa de “que era algo mejor que nada” (González y Arias, 2009, p. 63), pero las dificultades y limitaciones denotaron la necesidad de tener una perspectiva pedagógica diferentes.

La autonomía curricular de los planes y programas de educación básica proporcionan al docente espacios para experimentar con nuevas metodologías que les permitan renovar su práctica docente, así como a la institución, la facultad para elegir e implementar propuestas derivadas de los estudiantes padres de familia. Para los estudiantes es una oportunidad de aprender temas de su interés, desarrollar nuevas habilidades, superar dificultades, fortalecer sus conocimientos, su identidad y su sentido de pertenencia; para ello se conformarán grupos con niños y jóvenes de diferentes edades, lo que propiciará otro tipo de convivencia, necesaria

en la escuela, ya que contribuye a la buena integración de la comunidad escolar (Secretaría de Educación Pública, 2018).

En el mismo sentido la flexibilidad de en los diversos ámbitos, espacios y modalidades de operación en el contexto educativo, representa una oportunidad para que las Escuelas Normales diseñen alternativas que enriquezcan y faciliten la trayectoria de formación de los futuros docentes, tanto en los aspectos relativos al desarrollo profesional como a su formación integral (Dirección General de Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, s/f).

Las jornadas de observación y práctica de acuerdo con los planes y programas de estudio son realizadas en diferentes contextos, urbanos, semi urbanos, rurales, en estos últimos es común encontrar escuelas Multigrado es aquella en la que el profesor enseña dos o más grados al mismo tiempo e incluso en el mismo espacio, y cuyas condiciones sociales en su mayoría no son favorables (Vargas, 2003). Lo anterior obliga al docente a buscar estrategias para la puesta en marcha de las actividades planteadas en la planeación didáctica, una de las metodologías utilizadas es la transversalidad.

La transversalidad definida por Gutiérrez (1995, citado por González, 2000, p.17) “El concepto de eje transversal se refiere a un tipo de enseñanzas que deben estar

presentes en la educación obligatoria como “guardianes de la interdisciplinabilidad” en las diferentes áreas, no como unidades didácticas aisladas, sino como ejes claros de objetivos, contenidos y principios de procedimiento que han de dar coherencia y solidez a las materias y salvaguardar sus interconexiones en la medida de lo posible... Sobre ellos pivotan en bloque las competencias básicas de cada asignatura con la intención de generar cambios en su interior e incorporar nuevos elementos”

Por lo anterior la transversalidad puede ser utilizada para la elaboración de la planeación didáctica de temas ambientales.

METODOLOGÍA

Esta investigación se ajusta a las características del paradigma socio-crítico, asume el modelo de Investigación-Acción como una estrategia para el desarrollo profesional docente que articula la teoría y la práctica (Callejas, Camargo y Cañas, 2005; Elliot, 2000).

Como primer paso se aplicaron una encuesta y una entrevista que reflejó el diagnóstico de los docentes en formación respecto a la transversalidad como estrategia para abordar los temas ambientales, así como los enfoques didácticos que utilizaron durante la planeación didáctica de ello se obtuvo e planteamiento del problema tal como lo describe la metodología de investigación-acción.

En grupos de discusión se llevó a cabo el primer y segundo pasos del ciclo reflexivo de Smith, se utilizó la recolección de experiencias sistematizadas a través de los diarios de campo y una guía de observación para identificar las problemáticas ambientales en el contexto durante la primera visita a la escuela de práctica a las escuelas Rurales Multigrado. La confrontación se realizó, de manera individual con el uso de material bibliográfico y el análisis del contexto, la fase de la reconstrucción de forma colectiva posterior a ella se solicitó a los docentes en formación concretar su planeación en prácticas escolares ambientales que consideren las distintas dimensiones de la sustentabilidad utilizando la transversalidad.

Posteriormente, los docentes en formación en conjunto con el catedrático evaluaron sus planeaciones a través de una lista de cotejo. Se compartieron en plenaria los resultados de la evaluación. Por último, como parte del ciclo de Smith, una vez que los estudiantes cursaban el 8° semestre de la licenciatura se realizó una encuesta y evaluación de sus planeaciones didácticas en las que incluían los temas de educación ambiental.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Específicamente, en la asignatura de Educación Ambiental para la Sustentabilidad la cual es optativa, dentro del plan y programa de la Licenciatura en Educación Primaria 2012 ofertada en la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino, en conjunto con la materia de observación y práctica, tienen como finalidades desarrollar competencias genéricas y profesionales en los docentes en formación para que sean capaces de identificar e intervenir, desde la perspectiva educativa, en las problemáticas ambientales a partir de la relación sociedad-naturaleza.

Los docentes en formación durante las jornadas de observación y práctica tienen la oportunidad, dentro de su planeación proponer prácticas ambientales utilizando la transversalidad para el desarrollo y aplicación de los conocimientos y objetivos planteados en las asignaturas de acuerdo a los planes y programas vigentes.

Específicamente en el 5° semestre de la licenciatura en Educación primaria para los estudiantes las jornadas de observación y práctica docente son realizadas en escuelas rurales multigrado, en este caso una vez realizado el proyecto de intervención fue posible implementar actividades con diferentes enfoques didácticos (Frola y Velasquez, 2013).

Derivado de los resultados del diagnóstico se planteó la necesidad de realizar un proyecto de intervención en el que se incluyó grupos de discusión y se incrementó el acompañamiento por parte de los catedráticos de asignatura de Educación Ambiental para la Sustentabilidad con el propósito de que los docentes en formación de 5° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria diseñaran situaciones didácticas contextualizadas a su escuela de práctica Multigrado.

Se abordaron temáticas ambientales, algunas de ellas consideradas problemáticas en la comunidad de práctica, fueron realizadas utilizando la transversalidad en provecho de la comunidad en general haciendo uso las dimensiones de la sustentabilidad (económico, político, social, cultural entre otras) en este caso las actividades fueron dirigidas a los niños de las comunidades rurales en escuelas multigrado, que pueden ser consideradas como espacio para realizar una educación sustentable. Para Rodríguez (2003, p.4) la transversalidad “no resuelve los problemas de la educación, pero es un enfoque que permite proponer la formación de individuos para la vida en comunidad de una manera sistematizada”.

Del mismo modo, es necesario mencionar que los docentes en formación elaboraron de diferentes instrumentos (rúbricas, listas de cotejo, diario de campo) para realizar la evaluación de las actividades propuestas en sus planeaciones didácticas, así como la aplicación de los conocimientos; de las cuales en el 100 % de los casos sirvieron para realizar una retroalimentación y una autoevaluación de su desempeño como docentes.

En grupos de discusión se llevó a cabo el primer y segundo pasos del ciclo reflexivo de Smith, se utilizó la recolección de experiencias sistematizadas a través de los diarios de campo y una guía de observación elaborada por los docentes en formación y el catedrático de la asignatura dado que es imprescindible para identificar las problemáticas ambientales si se quiere realizar acciones integradoras comunitarias e interdisciplinarias de un contexto en particular que favorezcan la articulación de los contenidos curriculares (Rodríguez, 2003; González-Gaudiano, 2003). Puesto que, la educación ambiental de acuerdo con Fensham, Hunwick, y Jacobson (1990) “incluye también la práctica en la toma de decisiones y la autoformulación de un código de conducta sobre los problemas que se relacionan con la calidad ambiental”. Esto se realizó durante la primera visita a la escuela de práctica a las escuelas Rurales Multigrado.

RESULTADOS

Los grupos de discusión entre los docentes en formación denotaron que las prácticas ambientales son visualizadas como situaciones de relevancia social pero su abordaje se realiza a través de la parcialización disciplinar y no a través de la transversalidad.

Sin embargo, los proyectos planteados en las planeaciones didácticas fueron principalmente de orden biofísico y las manifestaciones percibidas de orden global más que en las especificidades del contexto rural de las escuelas Multigrado que en realidad era lo que se buscaba. A pesar de conocer las dimensiones de la sustentabilidad sólo en el 10% las planeaciones utilizaron más de dos de estas en cada proyecto pues el resto se enfocaron en el contexto escolar interno.

CONCLUSIONES

Las principales implicaciones pedagógicas citadas se limitan a enunciar los aspectos de orden didáctico olvidando su potencial para la construcción de significados, la vinculación con procesos de la vida social de manera práctica y contextualizada, además de permitir el análisis desde diferentes escalas.

Las problemáticas ambientales son visualizadas como situaciones de relevancia social pero su abordaje se realiza a través de la parcelización disciplinar y no a través de la transversalidad.

Las problemáticas ambientales detectadas en los centros escolares son de orden biofísico principalmente y las manifestaciones percibidas de orden global más que en las especificidades del contexto.

El análisis de las causas de las PA no contempla la interconexión de las dimensiones de la sustentabilidad priorizando a la ecológica sobre las demás.

El diseño de las estrategias proambientales se centran principalmente en el cambio de hábitos sin considerar factores internos y externos ligados al cambio de actitudes.

Analizar teorías como el pensamiento complejo y de la propia transversalidad permite ampliar el análisis de las causas de las problemáticas ambientales y proponer soluciones integrales.

El uso de la transversalidad en la planeación didáctica permite organizar los conocimientos considerando problemas, aspectos tópicos, instituciones, periodos históricos, espacios geográficos, colectivos humanos, que las disciplinas aisladas no. Por lo tanto, la transversalidad resulta ser una alternativa para abordar los procesos de enseñanza aprendizaje que en definitiva los docentes en formación pueden utilizar durante sus jornadas de observación y práctica y a lo largo de su vida profesional.

Es necesaria la reflexión y discusión colectiva con los diferentes sectores y actores de la comunidad es fundamental para identificar las problemáticas ambientales que aquejan a la comunidad escolar.

REFERENCIAS

- Callejas, R. M. M, Camargo, A., Álvarez, M. y Cañas, V. M. (2005). La Educación ambiental y la investigación acción: implicaciones en el desarrollo profesional de docentes de los niveles básica secundaria y media. Enseñanza de las Ciencias. Número Extra. VII Congreso.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (s/f). Recuperado de: https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/fl_exhibibilidad_curricular
- Elliot J. (2000). La investigación-acción en educación. Ediciones Morata S. L. Madrid. S. L.
- Fensham, P. J., Hunwick, J. O., Jacobson, W. J. (1990). Educación ambiental: módulo para la formación de profesores de ciencias y de supervisores para escuelas secundarias. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Frola, P y Velásquez, J. (2013). Manual Práctico para el Diseño de situaciones didácticas por competencias. Frovel Educación. México.
- González-Gaudiano, E. (2000). La Transversalidad de la Educación Ambiental en el currículum de la enseñanza básica. Centro Nacional de Educación Ambiental.
- González-Gaudiano, E. (2003). Por una Escuela no con medio ambiente, sino con ambiente completo. Agua y Desarrollo Sustentable. 1(3). Recuperado de: <http://www.anea.org.mx/docs/Gonzalez-LaEAylaEscuela.pdf>
- Ortega, R. P. (1999). Transversalidad y educación ambiental. Pedagogía Social: revista inter universitaria. Segunda época (3). pp 175-190.
- Rodríguez, M. M. (2003). Educación Ambiental y Transversalidad. Perfiles Educativos. XXXI (124).
- Secretaría de Educación Pública (2018). Aprendizajes clave para la educación integral Plan y Programas de estudio para la educación básica. México
- Vargas T. (2003). Escuelas Multigrados: ¿CÓMO FUNCIONAN? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto. Escuelas Multigrado Innovadas. Editora de Colores, S. A.
- Velásquez, S. J. A. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. 5 (2) pp. 29-44

LAS ESCUELA MULTIGRADO: UNA ASIGNATURA PENDIENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL DE FORMADORES

Esmeralda Guadalupe Barba Buenosaires

ellysan_27@hotmail.com

Elizabeth Sandoval Figueroa

ellysan_27@hotmail.com

Aída Dolores Robles

ellysan_27@hotmail.com

Escuela Normal Experimental "Mtro. Rafael Ramírez"

RESUMEN

Los recientes estudios realizados por el INEE arrojan que del total de escuelas primarias en el país, 44 por ciento, 43 mil 673 tienen una organización escolar multigrado y 11.3 por ciento pertenecen al servicio comunitario, es decir 11 mil 231 escuelas México, como otros países, integran a sus sistemas educativos las escuelas multigrado destinadas a la atención de niños que viven en localidades alejadas de las ciudades. En la literatura aparecen diversos antecedentes que retoman el modelo de escuela sin grados, revalorándolo e implementándolo por considerarlo preferible pedagógicamente. Los indicadores precisan que éstas se encuentran sumidas en serias limitaciones: en muchos casos la jornada escolar se reduce a tres horas de trabajo; los programas de estudios no se cumplen a cabalidad; la alta movilidad de los profesores durante un ciclo escolar interrumpe la continuidad en los métodos de enseñanza; los maestros enfrentan problemas para trabajar simultáneamente con alumnos de diferentes

grados; el tiempo de espera de los niños para ser atendidos por el profesor en las aulas multigrado es alto; entre otros problemas, hacen necesario que el normalista del nuevo plan 2012 conozca, aplique y diversifique acciones para afrontar la realidad a la que se enfrentará una vez que se incorpore al servicio profesional docente. En consecuencia, se considera prioritaria la incorporación de la "atención de grupos multigrado" en la malla curricular de las licenciaturas en educación primaria del Plan de estudios 2012, ya que constituye una herramienta para desarrollar competencias que permita modificar formas de intervención educativa individuales y colectivas, en suma, desarrollar una nueva visión y conciencia crítica sobre la toma de decisiones pedagógicas y disminuir dicha problemática, que en mucho es debido a carencias teórico-metodológicas y didácticas sobre la organización y funcionamiento de las escuelas multigrado.

PALABRAS CLAVE: Escuela Multigrado, educación rural, maestros normalistas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el caso de las escuelas primarias multigrado no se registran acciones sistemáticas y generalizadas que permitan su atención adecuada de este tipo de centros escolares, entre los factores más relevantes pendientes a atender se tiene el relacionado con el proceso formativo de los docentes, necesaria para garantizar que los alumnos que acuden a estas instituciones tengan más oportunidades de estar condiciones educativas de calidad y equidad, que sería prioritario para cumplir con el mandato constitucional de una “Educación de calidad y para Todos”.

La formación inicial y permanente que reciben de los profesionales de la educación es una prioridad para las escuelas normales, es por ello que el presente reporte de investigación tiene como **objetivo**: valorar la concepción teórica que sustenta el proceso de enseñanza aprendizaje en la formación inicial desde la malla curricular de los profesionales de la educación primaria y su impacto en la escuela multigrado. Además, se hace un razonamiento de algunos criterios teórico- prácticos acerca de dicho proceso y su incidencia en la preparación multigrado de los maestros en formación. En consecuencia, se hacen unas reflexiones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en las instituciones de Educación Superior y la relación entre el diseño curricular y el proceso de formación de los profesionales de la educación primaria en los diferentes contextos de actuación de los mismos.

A partir de los primeros resultados obtenidos de la aplicación de una encuesta aplicada a docentes en ejercicio se reconoce que la preparación que reciben para su futura labor profesional en el contexto de escuelas multigrado resulta aún insuficiente por estar relacionadas, casi siempre, con la formación general que contienen los planes de estudios; sin embargo, se requiere una formación específica que se expone como proceso de formación inicial multigrado.

MARCO TEÓRICO.

Las escuelas multigrado son aquellas en las que un docente imparte clases a grados diferentes en una misma aula ¹. Aunque esta situación se aparta del modelo convencional bajo el que opera el Sistema Educativo Nacional -donde un profesor se hace cargo de un grado en particular- la existencia de este tipo de escuelas representa para, escuelas cuya matrícula es muy reducida, una opción atractiva para ofrecer instrucción básica. Estas escuelas, por lo general, tienen una matrícula muy pequeña y están ubicadas en zonas de marginación o aislamiento, lo cual presiona al sistema a implementar la organización multigrado. Actualmente el servicio se oferta en el marco del Objetivo 2 del Programa Sectorial de Educación 2013-2018, por el cual se promueve el acceso a la educación a niños y jóvenes de localidades con mayor rezago, indígenas, hijos de jornaleros agrícolas y migrantes.

En México existen las escuelas multigrado del nivel primaria, pero no han sido instaladas de manera correcta. Se ubican en comunidades pequeñas, dispersas, muchas veces de difícil acceso, en condiciones de pobreza y pobreza extrema, donde el número de niños matriculados en la escuela no alcanza a justificar el envío de un maestro por grado. En ellas se vive y se trabaja en una continua contradicción: tanto el currículum como los materiales educativos están diseñados para las escuelas llamadas completas o regulares, que cuentan con un maestro para cada grado, ignorando la situación de las escuelas multigrado. Los resultados de aprendizaje son bajos, debido a que sus maestros no están preparados, ni cuentan con la asesoría los materiales y la infraestructura adecuados.

El problema es importante porque según el PNE 2000-2006, “alrededor de una cuarta parte de los planteles de primaria del país son escuelas multigrado” y de acuerdo con datos de una evaluación del multigrado realizada en el año de 2007, del total de las escuelas públicas de primaria general, el 44% opera como escuela multigrado, al igual que el 76% del total de escuelas indígenas, lo que significa que casi la mitad de las escuelas primarias del país son multigrado. Es urgente, por lo tanto, buscar la manera de que se implante correctamente esta modalidad educativa. Por ello, vale la pena reconocer que el impacto social que nos demanda nuestro país en el nivel de educación primaria y preescolar en lo particular, desde hace varias décadas no es muy alentador, ya que Según datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en su Panorama Educativo 2014, menciona que “a inicios del ciclo escolar 2013-2014, en el país, 53.7% de las escuelas de preescolar, 51% de las primarias y 25.4% de las telesecundarias eran multigrado, es decir, escuelas donde al menos un docente atendía más de un grado”, lo cual hace referencia a la importancia y atención que requiere este sector de la educación formal en nuestro país. Como parte de la Ley del INEE se desprende el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) el cual articula al Programa Nacional de Evaluación y Mejora Educativa (PRONAEME) de Escuelas Multigrado, con la finalidad de fortalecer los aprendizajes en los estudiantes desde la elaboración de Proyectos de Evaluación.

No obstante, es de fundamental importancia lograr que los actores del proceso educativo, en particular docentes y alumnos de educación Normal, se reconozcan como parte de la problemática educativa que permea el servicio profesional de la educación básica. En las escuelas primarias generales multigrado se estima que el 11.3 por ciento son unitarias; 12.1 por ciento, bidocentes; 8.1 por ciento, tridocentes; y solo el 0.4 y 0.2 por ciento son de cuatro y cinco docentes, respectivamente. En cambio, en las escuelas primarias indígenas multigrado el 26.2 por ciento son unitarias; 22.1 por ciento, bidocentes; 14.5 por ciento, tridocentes; 0.7 y 0.3 por ciento, con cuatro y cinco docentes, respectivamente. Con los referentes anteriores se podría decir que, por cada 100 egresados de las escuelas normales del país, 43 brindarán su servicio en una escuela multigrado: 16 de ellos en escuelas primarias generales y 27 en primarias indígenas.

Pese a que los resultados de las investigaciones educativas en torno a la calidad de la educación coinciden en indicar que la calidad de la escuela está determinada en gran medida por la calidad del maestro (Schmelkes, 1992), el personal docente que labora en estos centros educativos, según el diagnóstico del Plan Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001), no ha recibido una formación adecuada para la realidad escolar que enfrenta; carece de materiales e infraestructura adecuados para llevar a cabo la instrucción en escuelas multigrado; enfrenta escenarios donde padres de familia y alumnos tienen poco interés por la escuela; y además cuenta con poca o nula experiencia frente a una situación escolar compleja. Se siguen desarrollando en las escuelas multigrado las clases frontales y el maestro no logra dominar o desconoce la metodología para el trabajo multigrado como es: el diseño de talleres de aprendizaje, la globalización, los proyectos educativos, los guiones didácticos y las unidades didácticas, entre otros; La atención que reciben los alumnos es insuficiente, puesto que el profesor se ve obligado a dividir su tiempo disponible entre los diferentes grados; en su mayoría, los alumnos de esta modalidad presentan una comprensión lectora deficiente, lo que necesariamente afecta su habilidad para escribir y expresarse correctamente, no son capaces de resolver problemas matemáticos.

METODOLOGIA

La metodología considerada para el proyecto es de enfoque cualitativo, pues según Hernández (2010) ésta se aboca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. El diseño que se considera para el presente proyecto es fenomenológico, que se enfoca en las experiencias individuales subjetivas de los participantes ya que en términos de Bogden y Biklen (2003), se pretende reconocer las percepciones de las personas y el significado de un fenómeno o experiencia.

El apoyo en instrumentos aplicados durante diversos momentos de su formación y conclusión de la misma a alumnos y exalumnos de nuestra institución han generado una serie de respuestas favorables en su totalidad acerca de la importancia de recibir la formación multigrado; es un campo más de trabajo inmediato del futuro docente y la capacitación paralela a la enseñanza curricular que reciben nuestros estudiantes ha venido a fortalecer el perfil de egreso deseado y poner en un campo más competitivo al momento de recibir la oferta profesional académica y desarrollarla con eficiencia y eficacia.

DESARROLLO Y DISCUSION.

Es vital que desde la formación Inicial docente que recibe el estudiante normalista es preciso que se le prepare para reflexionar sobre la práctica docente; conocer las estrategias de enseñanza congruentes con los enfoques de las asignaturas del currículo y con las formas de trabajo en grupos multigrado; enfatizar en el conocimiento del manejo y aprovechamiento óptimo de los programas de estudio y de los materiales didácticos que tenga a su alcance; recibir orientaciones claras y precisas acerca de cuestiones relacionadas con el autoaprendizaje, la enseñanza, la planeación y la evaluación de todo el proceso realizado dentro y fuera del aula, incluyendo su organización y el propio contexto escolar.

Es una realidad latente que enfrentaran al egresar al servicio profesional docente ya que en baja california que será muy posiblemente su lugar de trabajo enfrenta una realidad creciente la mayor cantidad de las escuelas tetradocentes multigrado operan en esta entidad. La realidad de la formación docente del estudiante normalista demuestra que no han sido formados para afrontar el reto educativo de la modalidad multigrado, además de que carecen de materiales que apoyen su trabajo. Es necesario que la formación de los futuros docentes deba estar encaminada a conocer la metodología de las asignaturas, que les permita diseñar estrategias acordes a las necesidades de sus alumnos, y ello conduzca a dominar el proceso de una adecuada selección y secuenciación de contenidos de aprendizaje a partir de un tema generador; así mismo se debe fomentar el conocimiento de estrategias de enseñanza congruentes con los nuevos enfoques de las asignaturas y con las formas de trabajo en grupos multigrado.

Al elevar el nivel de formación en el futuro docente sobre escuelas multigrado repercutirá en la mejora de la calidad educativa, aspecto que se ha destacado como importante en el foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar en el año 2000 donde se reitera la importancia de que el niño reciba una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación de calidad donde se encamine al alumno a aprender a aprender, a hacer, a ser y a vivir por y para la vida, lo cual lo llevara a desarrollar sus capacidades y talentos, su personalidad y tenacidad para alcanzar una vida mejor y lograr la transformación de su sociedad.

La Ley General de Educación (artículo 33), señala que se debe atender de manera especial a las escuelas ubicadas en localidades aisladas y en comunidades indígenas mediante la asignación de elementos de mejor calidad. Como ya se mencionó, existen dos instituciones encargadas de brindar educación a dichas poblaciones: la SEP y el CONAFE, se habla también de la vulnerabilidad al mencionar que históricamente la atención a este tipo de contexto es de una atención que ha sido intermitente e insuficiente y ha estado sujeta a la voluntad política o a la asignación de presupuestos específicos, como lo fue el caso de los Programas Compensatorios y la propia Propuesta Educativa Multigrado 2005.

Hay elementos suficientes, políticamente, de legislación educativa y de instituciones como INEE, CONAFE, para una atención necesaria, pero entonces qué, ¿no es pues en las escuelas formadoras de docentes, donde se debe iniciar con las bases pedagógicas, didácticas para trabajar en este tipo de contexto? Se insiste en que no es suficiente con las políticas, hay que involucrarlo en la propia formación, si se tuviera un curso dentro de la malla curricular, se trabajaría de tal manera que el estudiante dentro de su formación inicial conocería a profundidad este tema, llegaría a tomar conciencia de su responsabilidad social, sumado a sus competencias profesionales, con el propósito de cumplir con leyes, normas y la propia Constitución, en la atención a escuelas multigrado.

Actualmente dentro del plan y programa de estudios de educación normal 2012 en licenciatura de educación primaria (la cual se imparte como licenciatura única en la escuela normal experimental “Mtro. Rafael Ramírez” ubicada en el ejido Nuevo León, municipio de Mexicali Baja California); dentro de la malla curricular el programa marca cinco trayectos formativos en los cuales ninguna asignatura se centra en la formación multigrado. Es relevante destacar que el perfil de egreso del futuro docente constituye el elemento referencial y guía para la construcción del plan de estudios, se expresa en competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión. Comprende las competencias genéricas y las profesionales, así como sus unidades o elementos.

En consecuencia y considerando la problemática identificada por críticos, pedagogos, epistemólogos y cifras no muy alentadoras del servicio educativo que se está ofertando en las escuelas primarias rurales y semiurbanas multigrado en nuestro estado de Baja California y del país, se plantean las siguientes propuestas:

1. Implementar un sistema de formación específica en el área multigrado, utilizando el trayecto formativo de optativas que se desarrollan dentro del cuarto a séptimo semestre de la licenciatura en educación primaria.
2. Formar comunidades o redes de trabajo que propicien la adquisición de conocimientos, competencias, habilidades y el desarrollo de valores para alcanzar la calidad educativa en esta modalidad educativa de multigrado y formar docentes para la Investigación-acción en las aulas, experimentando propuestas novedosas donde se propicie el desarrollo integral del ser humano, teniendo como meta formar alumnos y maestros emprendedores, investigadores, autodidactas, es decir, tener una cercanía real a lo planteado en el artículo tercero constitucional que establece el desarrollo integral del individuo que le prepare para la vida propiciado por los maestros.
3. Es indispensable que se tenga un conocimiento del manejo y aprovechamiento óptimo de los programas de estudio, a fin de brindar las orientaciones claras y

precisas acerca de cuestiones relacionadas con el aprendizaje, la enseñanza, la planeación y la evaluación de la enseñanza, la organización del aula, entre otros puntos; con el objetivo de apoyar al futuro docente en su trabajo en escuelas multigrado; a través de la capacitación y actualización de los docentes de educación normal en ejercicio, que impartirán esta formación.

4. Establecer desde el trayecto de prácticas profesionales; jornadas de trabajo intensivas en contextos rurales marginados donde se asientan las escuelas multigrado, específicamente en los semestres de quinto a semestres con la finalidad de implementar una formación específica para los futuros docentes, propiciando así su transformación mediante la investigación-acción y un programa integral de desarrollo personal y profesional, de modo que al egresar y al formar parte del ejercicio profesional docente, logre contribuir al abatimiento del rezago educativo en este tipo de escuelas.

CONCLUSIONES:

A lo largo de este documento se han examinado las oportunidades que surgen para la escuela multigrado a raíz de los cambios acontecidos en el sistema educativo en los últimos años (la introducción de un nuevo currículum, el diseño de un Nuevo Enfoque Pedagógico que implica nuevos conceptos de enseñanza y aprendizaje, y el surgimiento de nuevas estrategias metodológicas para el trabajo en aula), en síntesis es necesario revalorar la formación académica que reciben en la actualidad nuestros alumnos normalistas; buscar desarrollar un currículum integral en todas las áreas educativas que los oriente en el manejo de la situación pedagógica con la que se van a encontrar, el aula multigrado, y de las herramientas pedagógicas y metodológicas para manejarla adecuadamente.

Por ende, la formación del maestro normalista demanda nuevos enfoques en su preparación inicial y permanente a partir de sus propios contextos de actuación, fundamentalmente dirigida a la elaboración de una didáctica para el trabajo en el grupo clase multigrado, teniendo en cuenta los fundamentos psicológicos, pedagógicos y didácticos del Modelo de Escuela Primaria. La propuesta que aquí se desarrolla va encaminada a que además de incluir en la malla curricular la enseñanza Multigrado como asignatura le proporcione al estudiante normalista potenciar las competencias que contribuirán a la preparación teórico – práctica de los estudiantes de la carrera Licenciatura Educación Primaria para su futuro desempeño profesional en este contexto.

REFERENCIAS

- DGESPE. (2012). Plan y Programa de Estudio 2012 de Educación Normal. México: SEP.
- Eduardo, E. J. (1994). Evaluación Cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo, Informe Final. México: CINVESTB-IPN.
- INEE. (2006). Mapa- Indicadores 2006. México: INEE.
- SEP. (2001). Plan Nacional de educación 2001-2006. México: SEP.
- SEP. (2013). Panorama de la educación en México. México: SEP.
- SEP. (2018). Antología. Los retos de la escuela multigrado para el desarrollo de Competencias en el Marco de la RIEB. México: SEP.
- Silvia, S. (1992). Mejoramiento de la calidad de la Educación Primaria. México: Cuadernos Pedagógicos para el mejoramiento del magisterio.
- UNESCO. (2000). Foro Mundial sobre la Educación. Senegal: UNESCO.

LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS Y EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

Odete Serna Huesca

odetesh@hotmail.com

Cinthia Jessica Sánchez Serrano

cinjess188v@hotmail.com

Gabriela Itzchel Salgado Jaramillo

gabitzchel_salja@yahoo.com.mx

Escuela Normal Superior de México

RESUMEN

El docente debiese ser un líder académico y ejercer dicho liderazgo en los diversos espacios educativos en los que participa porque así lo requiere su profesión, sin embargo, durante su formación inicial no es un aspecto que se promueva de forma sistemática y, mucho menos, se modelice; por desgracia en los diversos acercamientos a las escuelas secundarias, la falta de liderazgo puede tener consecuencias diversas con los demás actores del proceso educativo. La presente ponencia señala el avance de una investigación cualitativa etnográfica para conocer, a partir del estudiante normalista, cómo o de qué manera la Escuela Normal Superior de México (ENSM) coadyuva o no a la formación de su liderazgo, cómo influye

este en su práctica y cómo impacta en la calidad educativa. Entre los resultados hasta el momento encontrados, destaca la predominancia de un liderazgo transaccional en ellos aunque, señalan características que corresponden a otros tipos de liderazgo, así como la importancia que dan al modelado que deben realizar sus profesores. En las conclusiones parciales se señalan las necesidades de apoyo para desarrollar el liderazgo en los estudiantes y la de ejercerlo como formadores en cada uno de los espacios curriculares de los que son responsables.

PALABRAS CLAVE: docencia, formación docente, formación de profesores, liderazgo, liderazgo transformacional.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La globalización, caracterizada por la internacionalización, la búsqueda de la calidad, la diversificación de las estructuras institucionales, el desarrollo de nuevas tecnologías incorporadas a la educación, la expansión, movilidad y acceso de estudiantes y docentes a nivel mundial al mercado laboral, la profesionalización de los docentes hacen que las instituciones de educación superior tengan que adaptar sus funciones laborales (González, González, Ríos, & León, 2013), debido a que lo anterior repercute de manera global (Sánchez & Rodríguez, 2011) en la sociedad; el neoliberalismo y los avances científicos y tecnológicos también son aspectos que promueven la internacionalización de políticas educativas (Muñoz, 2014), en el caso de nuestro país, estas están centradas en la formación por competencias, la calidad y la rendición de cuentas.

En los últimos años, para dar respuesta a las demandas sociales, ha cobrado importancia la figura del líder en todas las esferas de desarrollo a nivel mundial; en la sociedad y particularmente en la escuela, esto deriva en una mayor autonomía escolar y mejores resultados educativos y escolares que obligan a reconceptualizar el papel de los docentes (OCDE, 2009), ya que, se establece que cuando éstos asumen otros compromisos (como el liderazgo académico), realizan funciones relevantes que impactan de manera significativa en la calidad educativa; sin embargo, en las instituciones educativas se refleja la falta de liderazgo en los miembros de la comunidad, particularmente en los docentes; esta carencia obstaculiza el enfoque de enseñanza planteado en los planes y programas de estudio en donde se requiere de un líder académico que promueva el desarrollo de los demás a partir del trabajo colaborativo en términos de igualdad y equidad, con el fin de afrontar cabalmente lo que la sociedad demanda de su práctica educativa.

Ser un líder implica percibir las inquietudes y necesidades escolares y responder a las demandas de la sociedad para brindar un servicio de calidad (Agustín, 2014), de esta manera es indispensable formar docentes con la "...capacidad de guiar, motivar, propiciar una participación efectiva, conseguir el pleno progreso... y buscar el bien común (p.1). Las escuelas normales deben formar profesores que propicien ambientes de respeto, confianza y provean enriquecedoras experiencias en sus lugares de trabajo; en estos tiempos se vislumbra la importancia de formar docentes líderes, con el fin de que impacten en su contexto, transformando su imagen profesional.

El objetivo de esta investigación es conocer qué tipo de líderes está formando la ENSM, cómo esta formación impacta en su práctica e incide en su imagen desde la perspectiva de los estudiantes normalistas, en aras de coadyuvar al logro del perfil de egreso de la licenciatura, particularmente cuando las nuevas reformas educativas establecen la mejora de la calidad educativa a partir de las funciones del docente, al centrar la atención en los aprendizajes, en las formas de enseñanza, en la profesionalización, en la reorganización de la gestión educativa, que llevan a reflexionar sobre la importancia del

liderazgo del profesor en su contexto. Por lo anterior es que decidimos investigar en esta primera etapa, las concepciones que tienen los estudiantes de la escuela normal sobre el liderazgo como objeto de estudio, a partir de las siguientes preguntas de investigación: ¿qué significa para ellos ser líder?, ¿qué características debe tener un líder?, ¿cómo contribuye la ENSM en la formación de líderes?

MARCO TEÓRICO

En un primer momento es importante aclarar que se retoma la definición de liderazgo proveniente de la psicología social desde el enfoque sistémico de mirar a la escuela como una organización de distintos capitales entre ellos el capital humano y el intelectual, en donde ser líder significa “influir en los demás (seguidores) para lograr objetivos en la organización mediante el cambio” (Lussier & Achua, 2005, p.5) por lo que es necesario saber dirigir y desarrollar destrezas de un liderazgo eficaz. Sammons, Hilman & Mortimore (1998) mencionan que para que una escuela sea efectiva es necesario cumplir once factores, entre los que se encuentra el liderazgo profesional que debe ser firme y dirigido, con un enfoque participativo y por un profesionista sobresaliente.

Por tanto, el liderazgo no se relaciona simplemente con la calidad de los líderes individuales, aunque esto sea importante. También resulta fundamental el papel que juegan en la organización y funcionamiento de la institución, desde su personalidad, su relación con los demás compañeros, los valores y metas de la escuela, y su manera de enfrentar el cambio. Específicamente el liderazgo transformacional Leitwood (1999) señala que es el más “idóneo para ser desarrollado en las instituciones educativas por sus docentes. Este liderazgo motiva a las personas a hacer más de lo que ellas mismas esperan, produciendo cambios en los grupos, organizaciones y en la sociedad, acoplándose perfectamente en la dinámica desarrollada en las organizaciones educativas y en especial las de educación superior” (citado en González et al. 2013, p. 359).

Ser un líder implica percibir las inquietudes y necesidades escolares y responder a las demandas de la sociedad para brindar un servicio de calidad (Agustín, 2014), pero ser un líder transformacional estimula emerger de la conciencia de cada una de las personas, “los cuales aceptan y se comprometen con el logro de la misión de la organización dejando de lado sus intereses personales, para enfocarse en los intereses del colectivo” (Mendoza, 2006). Por tanto, es indispensable formar docentes con la “...capacidad de guiar, motivar, propiciar una participación efectiva, conseguir el pleno progreso... y buscar el bien común (Agustín, 2014, p.1).

También se concibe en esta investigación como sociedad del conocimiento al paradigma actual en el que se cuestionan dos componentes sociales esenciales: el conocimiento y la información. Coincidimos con la definición del conocimiento como la

apropiación y generación de un conjunto de ideas manejadas por el ser humano y que le proporcionan datos preliminares, que estructurados lógicamente permiten construir información para que se pueda tomar decisiones y actuar en consecuencia para transformar la sociedad” (Silva, 2013; 02).

La información para Davenport & Prusak (1998) es entendida como un conjunto de mensajes; mientras que para Bollinger & Smith (2001) son datos procesados, organizados o con significado, necesarios para la creación de conocimiento, de tal manera que un docente capaz de asumir las múltiples tensiones que la profesión implica, será aquel que posee las competencias necesarias para gestionar, regular, organizar, dirigir distintos tipos de conocimiento (sobre los alumnos, la disciplina, la normatividad, las TIC, etc.) y emplearlos en el diseño de escenarios didácticos y la resolución de problemas cotidianos de manera asertiva.

A ese respecto la SEP (en Escobedo, 2014, p.11) considera que los buenos maestros tienen atributos como:

- Dominar su campo de enseñanza
- Conocer a los sujetos que enseñan y ser capaz de intervenir de manera positiva en sus procesos intelectuales y afectivos de aprendizaje.
- Tener la capacidad didáctica para poner los objetos e enseñanza al nivel de comprensión de los sujetos que aprenden.
- Comprender las relaciones sociales que se desarrollan en la escuela y desenvolverse constructivamente con los niños, los compañeros, la autoridad, los padres de familia y los sectores de la comunidad que interactúan en ella.
- Poseer las competencias intelectuales que le permitan aprender de manera continua, así como organizar lo que aprenden y trasladarlo a sus educativos.

Con estos atributos y competencias los docentes podrán resolver necesidades como: la autoevaluación respecto a lo que sucede en las aulas; conversar de manera referenciada con los pares y los directivos respecto a su desempeño en el aula; identificar trayectos de mejora continua; establecer necesidades de formación continua y evaluar de manera justa su desempeño. Lo anterior se debe desarrollar durante la formación y la experiencia en la práctica educativa. (SEP, 2011, p.15).

METODOLOGÍA

La presente es la primera fase de una investigación de corte cualitativo y fundamento humanista para entender la realidad social o el contexto en donde está adentrado el estudiante normalista, es una investigación etnografía educativa ya que permite realizar estudios descriptivos de la cultura escolar, tanto a nivel de la institución como a nivel áulico (Velasco & Díaz de Rada, 2006, citado en Álvarez, 2011), a través de la aplicación de diversas técnicas e instrumentos, en este caso, la observación, la entrevista y el cuestionario. Se plantearon categorías de análisis y se analizaron e interpretaron las respuestas obtenidas. Se realizó con 49 estudiantes de la ENSM de las once especialidades de séptimo semestre de la licenciatura durante el ciclo escolar 2017- 2018.

Las observaciones se realizaron durante las visitas del trabajo docente en las escuelas secundarias, el cuestionario fue aplicado a todos los estudiantes y en algunos casos, se realizaron entrevistas a informantes que se seleccionaron a partir de las observaciones realizadas.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

En la investigación se considera importante señalar que fueron planteadas varias categorías de análisis que son:

a) Concepción de liderazgo el estudiante normalista posee, algunas respuestas que llamaron la atención, tales como: *Mandar al más débil* (EA1-2017), *Dar órdenes* (EA10-2017), *Aquella persona que manda a los demás* (EA15-2017), *Persona que dice cosas y los demás acatan* (CA20-2017), *Alguien que dirige algo* (EA25-2017).

Lo anterior denota desde la perspectiva del estudiante normalista que ser un líder está relacionado con alguien de poder, que sólo se dedica a dar órdenes, a solicitar rendición de cuentas y que comúnmente se manifiesta por el puesto que tiene, desafortunadamente en este primer cuestionamiento, pocos conciben a un líder como una persona con múltiples habilidades, actitudes y/o características, que puede transformar la educación. Por tanto, la importancia de ser líder está relacionada con: *Ser alguien capaz de ayudar y ser una persona comprensible* (EA22-2017), *Motivar a la comunidad educativa* (EA23-2017), *es la persona que guía ayuda y apoya a las demás personas, aparte es la que lleva el control de su grupo* (EA2-2017), *Alguien que sabe cómo organizar al equipo y que permite escuchar qué hacer y cómo ayudar* (EA5-2017).

Precisamente, el liderazgo está relacionado con ayudar, apoyar y/o guiar a los que están con ellos, para el cumplimiento de las metas educativas establecidas. Lussier define el liderazgo como:

el proceso de influencia recíproca entre líderes y seguidores para alcanzar los objetivos de la organización mediante el cambio, lo que requiere aprender a dirigir, comunicar y llevar a la práctica sus ideas y así obtener la aceptación y motivación de sus seguidores (2004, p.5).

Por lo tanto, el que los futuros docentes se formen como líderes, permitirá que durante sus prácticas escolares, sean capaces de disfrutar del trabajo con otras personas y coadyuvar a que los objetivos educativos se logren. El liderazgo es la práctica que permitirá mejorar la calidad educativa administrativa y académicamente hablando, ya que, los profesores:

individual o colectivamente, influirán en sus colegas, directores y otros miembros de la comunidad escolar para mejorar la enseñanza y las prácticas de aprendizaje con el objetivo de incrementar los logros. La labor de liderazgo de equipo consta de tres focos intencionales de desarrollo: el desarrollo individual; la colaboración o el desarrollo del equipo, y el desarrollo organizacional. (YorkBarr en Bolívar, 2011, p.270).

Esta categoría denota que la concepción que el estudiante posee sobre el liderazgo está centrada en sus vivencias y creencias, por lo que se requiere promover las competencias relacionadas con el liderazgo en los futuros docentes más allá del aula.

El liderazgo escolar en todas sus modalidades muestra la necesidad de promover adecuadas relaciones interpersonales, es decir, quien ejerza esta acción debería relacionarse positivamente con la comunidad escolar: conocerla, apoyarla, estar en su realidad, (Muldorf, 2010), para lograr esto, el líder debe poseer ciertas características,

Desde la visión del futuro docente, estas deben ser: *Inteligente, Creativo, amable confianza, poseer inteligencia emocional* (EA13-2017); *Amable, autónomo, creativo, autoritario cuando amerita* (EA11-2017); *Creativo, amable, autónomo, confianza en sí mismo, sociable* (CA10-2017); *Directo, organizado, amable, autónomo* (EA12-2017); *Delega responsabilidades, crea equipos, provoca entusiasmo* (CA20-2017)

Los estudiantes establecen que el líder debe tener rasgos que están relacionados más al desarrollo de competencias sociales, considerando que estas permitirán obtener el bien común para alcanzar eficaz y efectivamente el éxito de la institución.

Las características mencionadas concuerdan con Lussier (2004, p.33) quien menciona que para ser un líder se requiere de: a) Dominio, b) Gran energía, c) Confianza en sí mismo, d) Estabilidad, e) Locus del control interno, f) Integridad, g) Inteligencia, h) Inteligencia Emocional, i) Sensibilidad hacia los demás, j) Flexibilidad y, k) Creatividad.

Los estudiantes consideran que muchos rasgos se incorporan a través de la influencia externa, del conocimiento y de la misma práctica, por lo que determinan que aún están en posibilidades de formarse como líderes, ya que, éste está siempre en proceso de aprender para lograr el desarrollo de las competencias que se requieren para dicho liderazgo.

b) Formación de Docentes Líderes. En este momento crucial para el futuro de la educación, se requiere sin lugar a dudas, la formación de docentes líderes que guíen o establezcan rutas que permitan el desarrollo integral de los estudiantes en esta sociedad tan cambiante y vertiginosa, que cabalmente compartan intereses y necesidades frente a las dificultades que se presentan en el ámbito educativo, que promuevan el respeto a la diversidad en contextos interculturales para promover la sana convivencia en todos los contextos logrando así una práctica integral que tenga como consecuencia, una imagen docente distinta con alto valor social.

La importancia de formar líderes en cualquier ámbito es relevante, pues permite que todas las personas puedan ejercer esa función para dirigir, guiar y colaborar para el logro de metas comunes; en el caso de la educación y en específico, en la docencia debe ser una de las características importantes, Elmore defiende que:

si el objetivo del liderazgo es la mejora de la práctica y del desempeño docente, entonces las competencias y los conocimientos realmente importantes son aquellos relacionados con crear un entorno para el aprendizaje focalizado en expectativas claras para la docencia (2010, en Bolívar 2011, p. 271).

Para los estudiantes normalistas formar líderes implica: Impactar en la sociedad y educación (EA16-2017); transformar la educación (EA11-2017); Creativo, amable, autónomo, confianza en sí mismo, sociable (EA10-2017); Directo, organizado, amable, autónomo (EA12-2017); Delega responsabilidades, crea equipos, provoca entusiasmo (OA20-2017).

De tal manera que formar líderes docentes permitirá que éstos sean parte de los agentes de cambio, es decir, si se considera que la educación es uno de los pilares fundamentales para que la sociedad avance; económica, social, cultural, entre otros, son los docentes un clave fundamental para lograr esta transformación educativa.

No podemos seguir fomentando el individualismo, la envidia, la corrupción, la violencia, la injusticia, el abuso de poder, sino que, como docentes debemos fortalecer los procesos colaborativos basados en valores y actitudes que promuevan cambios en la sociedad, sin lugar a dudas se requiere, formar líderes docentes que incidan en distintos ámbitos, con una imagen revalorada por sus acciones.

En este mundo, donde todo cambia a la velocidad de la luz, el valor de la asistencia educativa no consiste en realizar un trabajo de forma mecánica, por el contrario, se trata de acompañar y guiar a los estudiantes hacia la creación de un capital intelectual; para ello es necesario atraer la atención del alumno, de los padres de familia y del sector administrativo de la escuela hacia el logro de las metas educativas, hacia el logro de la transformación social, esto solo será posible si se contribuye a la formación de docentes líderes.

c) Estilo de liderazgo. Cuando una persona es líder, no siempre tiene las mismas características, porque cada persona es diferente, hay líderes carismáticos, formales, burocráticos, democráticos etc. Para la conformación de esta categoría se preguntó a los alumnos si identifican los diferentes tipos de líderes y bajo cuál les gustaría formarse, la mayoría coincide en ser:

- a) Un líder ético entendido como una persona que tiene una actitud agradable y sensible hacia los demás, por esto debe tener un alto autoconcepto, para saber lo que es correcto y no dejarse llevar por la monotonía, la corrupción y el conformismo.
- b) Un líder de equipo, entendido este como una unidad formada por dos o más personas con habilidades complementarias, que se comprometen en un propósito común y fijan objetivos y expectativas de desempeño comunes, de los cuales se responsabilizan.
- c) Liderazgo carismático: Max Weber empleó este término para explicar la influencia de una persona sobre otras sin necesidad de poder, sino de sus seguidores que consideran posee un don divino o de cualidades especiales. (Lussier, 2005).

Dentro de las mismas respuestas de los estudiantes pese a que entienden la importancia de ejercer liderazgo, pocos establecen la importancia de ser líderes transformacionales, estratégicos o democráticos, sin embargo, sí desechan rotundamente la posibilidad de convertirse en líderes autocráticos, es decir, aquellos:

...quienes toman decisiones, inician y dirigen las acciones, así como el control de sus seguidores, todo lo que sucede se centra en él, es quien se gobierna a sí mismo, el poder se concentra en manos de una sola persona (Lussier, 2005, p. 151).

Los estudiantes normalistas entienden la importancia de ser líderes con el fin de lograr cambios y transformaciones, eso dependerá mucho del estilo que adopten para ejercer su labor, para esto, el futuro docente debe hacer un alto en el camino de formación y realizar una reflexión – acción sobre su práctica educativa, con objeto de revalorarla y descubrir cómo queremos ser concebidos.

Desde una primera perspectiva los estudiantes consideran que la ENSM ha contribuido parcialmente a la conformación de su liderazgo, con relación a los docentes determinan que; *Los profesores que nos enseñan saben los contenidos, no todos los dominan* (EA18-2017); *Sabemos con quién trabajar y con quién no* (EA11-2017); *No todos nos impactan cuando nos dan clases* (EA10-2017); *Tomamos lo bueno y lo malo de cada uno de ellos* (EA12-2017)

En referencia a las actividades escolares (lúdicas, deportivas, entre otras) establecen que son pocas, que no hay rigurosidad y por tanto, no hay un impacto notable para que contribuya a la formación del liderazgo. Sin embargo, determinan que en donde es fortalecido o desarrollado este aspecto, es en la práctica escolar, principalmente durante séptimo y octavo semestres, en la que algunos tutores los han encaminado y orientado para entender la necesidad e importancia de ser líderes.

Los estudiantes entienden que actualmente la acción educativa se está llevando a cabo en una sociedad compleja, por lo tanto, la ENSM debe contribuir más en la preparación, fortalecimiento, formación o desarrollo de ciudadanos competentes para el logro y cumplimiento del perfil de egreso, debe enseñarle a afrontar con responsabilidad ese mundo del que se está hablando de manera participativa.

Y entonces, regresamos al principio como dice Fierro (1999) se trata a partir de aquí, de hacer un pequeño alto en el camino e iniciar un proceso continuo de reflexión – acción sobre nuestra práctica educativa, sobre la dirección que deberán llevar los futuros docentes, indiscutiblemente actualmente las tendencias en cuanto a educación se refieren, exigen un maestro cada vez más preparado, que entre en contacto con el conocimiento, con el mundo real y se apropiarse de ellos, para enfrentar las demandas sociales.

Se sabe, como dice Fierro (1999) que actualmente las tendencias en cuanto a educación se refiere, exigen un maestro cada vez más preparado, a través de la formación de docentes polifacéticos, del reforzamiento de su identidad y de la actualización constante. Como parte de la discusión también se encontraron relaciones entre los rasgos del perfil de egreso de los planes de estudio de la ENSM y los rasgos de líder transformacional. Recuperamos algunos aspectos referentes al Plan 1999 (ya que es el que cursa la generación con la que se realizó la investigación) y del Plan 2018 para explicitar la pertinencia y congruencia que guardan las competencias de un líder transformacional con la reforma en normales, para fines comparativos centramos nuestra atención en las

competencias de cada uno de los documentos de referencia siendo estas su punto de encuentro (Tabla 1).

Tabla 1. Comparación entre competencias didácticas Plan 1999, Competencias genéricas Plan 2018 y rasgos de un líder transformacional

Plan 1999 Rasgos del perfil de ingreso	Plan 2018 Competencias genéricas	Líder transformacional Rasgos
<p>Es capaz de establecer un clima de trabajo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio...</p>	<p>Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo</p> <p>Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Soluciona conflictos con la participación de otros, da crédito y reconocimiento, logra espíritu de equipo y propone análisis de experiencias colectivas. Asume que puede equivocarse, es innovador y creativo. - Promueve la cooperación entre diversos actores para la solución de situaciones específicas. - Es capaz de autorregularse a manera de modelar las conductas de los otros. - Juega un rol de gestión y regulación de recursos internos de los individuos y disponibles en el contexto que tiene a cargo. - Propone una meta o visión hacia dónde dirigir a sus seguidores.
<p>Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos... Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente... Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a las necesidades, intereses y formas de desarrollo...</p>	<p>Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fomenta el uso de la inteligencia y el raciocinio de los seguidores. - Motiva a través de las emociones, brinda sugerencias e invita a la autorregulación, porque está relacionado con las necesidades humanas, con la autorrealización, autoestima y el crecimiento personal.

Plan 1999 Rasgos del perfil de ingreso	Plan 2018 Competencias genéricas	Líder transformacional Rasgos
Identifica necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos.		- Ofrece atención y consejo de manera individualizada, es sensible a las necesidades de los otros, se muestra disponible y genera vínculo emocional con los individuos que están a su cargo.

Al analizar la tabla encontramos que los rasgos del líder transformacional se relacionan con las competencias didácticas del Plan 1999 en lo referente al reconocimiento de las necesidades y diferencias personales de los individuos con los que se trabaja, así como en el establecimiento de un clima de trabajo que tome en cuenta la autoestima, el respecto, la confianza y la cooperación de todos los individuos. Un rasgo más que se tiene en común es que hay una gestión de recursos disponibles en ambas propuestas.

Por otro lado, si comparamos las competencias genéricas del Plan 2018 encontramos un mayor número de puntos de encuentro con los rasgos de un líder transformacional, ambas propuestas priorizan: la solución de problemas de manera creativa y fomentando el pensamiento crítico, la capacidad de autorregulación y fomento del desarrollo personal de los seguidores, la colaboración y cooperación en la generación de proyectos y la innovación como rasgo característico.

CONCLUSIONES

Las presentes conclusiones de la investigación son una aproximación de lo que se realiza, en un primer momento ya que solo nos ha permitido identificar y/o construir categorías de análisis, y basado en esto se puede determinar de manera general la imperiosa necesidad de hacer un pequeño alto en el camino e iniciar un proceso continuo de reflexión – acción sobre nuestra práctica educativa, sobre la dirección que deberán llevar los futuros docentes, indiscutiblemente actualmente las tendencias en cuanto a educación se refieren, exigen un maestro cada vez más preparado, que entre en contacto con el conocimiento, con el mundo real y se apropie de ellos, para enfrentar las demandas sociales.

Los resultados hasta el momento obtenidos nos permiten tener una visión más clara sobre los conocimientos de los futuros docentes sobre el liderazgo, no solamente en su autopercepción sino en su actuación como docentes practicantes en las escuelas secundarias.

La percepción de los estudiantes sobre si un líder nace o se hace y si ellos poseen o no estos aspectos, es que cabe la posibilidad de que ambas posturas se gesten, es decir, una persona puede nacer con ciertos atributos, mientras a otra se le pueden formar y ellos están en proceso de formarse como líderes.

En definitiva, lo anterior señala que la educación ha evolucionado, y que uno de los retos de las escuelas normales consiste en repensar la formación de los nuevos docentes, de tal manera que logren procesos reflexivos, para que las reformas educativas que se establezcan puedan ser abordadas eficaz y efectivamente.

REFERENCIAS

- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 267-279.
- Agustín, G. (2014) *Liderazgo Docente y disciplina en el Aula*. Tesis. Universidad Rafael Landívar. México.
- Bollinger A. y Smith R. (2001) Managing organizational knowledge as a strategic asset. En: *Journal of Knowledge Management*, 5(1), 8-18.
- Bolívar, A. (2011). *Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente*. Granada: Educar.
- Davenport, T. y Prusak, L. (1998). *Working Knowledge: How organizations manage what they know*. USA: Harvard Business School Press, 224.
- Escobedo, D. (2014). *Maestros de excelencia. Organización y gestión docente*. México: Fernández Editores.
- Fierro, C. (1999). *Transformando la Práctica docente. Una Propuesta Basada en la Investigación – Acción*. México: Paidós.
- González, O., González, O., Ríos, G., & León, J. (2013). Características del liderazgo transformacional presentes en un grupo de docentes universitario. *Telos*, 15(3), 355-371.
- Lussier, R y Achua, C. (2005). *Liderazgo. Teoría, aplicación y desarrollo de habilidades*. México: Thompson.
- Mendoza, M., & Ortíz, C. (2006). El Liderazgo Transformacional, Dimensiones e Impacto en la Cultura Organizacional y Eficacia de las Empresas. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 14(1), 118-134.
- Muñoz, M. (2014). El desplazamiento de la identidad en los procesos de formación de docentes: El caso de las Escuelas Normales de México. *Revista De Educação E Humanidades*, 5, 77-9.
- Mulford, B. (2010). Recent developments in the field of educational leadership: the challenge of complexity. En A. Hargreaves y otros, (eds.), *Second international handbook of educational change*. London: Springer.
- OCDE (2009). *Talis. Estudio internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje*. México. Recuperado de goo.gl/hzANCR

Sánchez, P., & Rodríguez, J (2011). Globalización y Educación: repercusiones del fenómeno en los estudiantes y alternativas frente al mismo. *Revista Iberoamérica de Educación*, 54(5), 1-12.

Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. México: SEP.

SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación básica*. México: SEP.

_____. (2011). *Reforma integral a la Educación Secundaria*. México. SEP

PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS A TRAVÉS DE LAS DINÁMICAS DE COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Betsabé Amavisca Rodríguez

betsabeamavisca@gmail.com

Graciela Isabel Peral Sánchez

gracielaperal25@hotmail.com

Alba Elisa Ruiz Ayala

gracielaperal25@hotmail.com

**Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora
“Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”**

RESUMEN

La investigación surge por el desarrollo del trabajo de titulación con la opción tesis de una estudiante, basada en la línea temática Caracterización de las dinámicas de comunicación y colaboración en el aula, ofertada en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”, la cual se sesga en definir el papel de estas dinámicas para hacer de las aulas espacios inclusivos. Conocer la percepción de sus participantes directos, los docentes, se convierte en el objetivo de este estudio de enfoque cualitativo.

Se aplicó una entrevista semiestructurada de cinco preguntas, para el presente estudio solamente se tomó una para su análisis. Participaron 30 docentes, los cuales laboran en diferentes centros escolares pertenecientes a contextos rurales y urbanos del estado de Sonora. Como hallazgos del estudio se destaca el rol fundamental del docente para lograr aulas inclusivas, desde la diversificación de su práctica.

PALABRAS CLAVE: Inclusión, percepción, trabajo colaborativo, práctica docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La inclusión educativa en México es un aspecto que requiere fortalecerse. Según el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (Secretaría de Educación Pública, 2013), aunque México se está aproximando a una cobertura universal en el sistema educativo, “debe reconocerse que estamos lejos de lograr una educación con calidad suficiente” (p. 24). Así pues, la Secretaría de Educación Pública (2013) externa la preocupante vinculación que existe entre el logro de una educación de calidad y la promoción de acciones inclusivas, mencionando en la evaluación nacional que “las escuelas más pequeñas y alejadas, con poblaciones con mayor incidencia de pobreza y marginación, como en el caso de las comunidades indígenas, mantienen sistemáticamente los resultados más bajos” (p. 30).

Por otra parte, los resultados obtenidos en pruebas de escala internacional, como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (por sus siglas PISA), destacan que más del 30% de los estudiantes de 15 años evaluados tienen un nivel de desempeño bajo de nivel uno (SEP, 2013). Esto hace relación al déficit que existe en el desarrollo de aprendizajes en el transcurso de la educación básica, principalmente en el nivel primaria.

Bajo esta misma perspectiva, según el Programa Sectorial de Educación y Cultura: Todos los sonorenses, todas las oportunidades (Secretaría de Educación y Cultura, 2016-2021), Sonora se ha distinguido “por ser un estado que le ha apostado a la educación como el agente estratégico más importante para construir una sociedad más armónica, que reconozca y promueva como eje fundamental la inclusión y la equidad social” (p. 12). De acuerdo con las estadísticas manejadas en el documento en cuestión, se observó que para dicho ciclo escolar se atendió al 97.40 % de alumnos del grupo de los 6 a los 11 años. Asimismo, el nivel de eficiencia para terminar este nivel educativo se consideró relativamente alto con un 98.50 % de alumnos que lograron concluir esa etapa en sus estudios.

Aunque podría parecer que estas estadísticas no sugieren un problema importante, la información que brindan es realmente alarmante. En primer lugar, se habla de que la cobertura de la educación primaria no es total, por lo que no se puede garantizar un pleno acceso de todos los estudiantes. Este hecho se agrava si se considera que dicha cobertura es realmente deficiente y no proporciona un sistema capaz de lograr que la totalidad de alumnos que ingresan culminen con éxito este nivel educativo.

Surge entonces la necesidad de cuestionarse en qué grado se está atendiendo a la diversidad y, más aún, qué se está haciendo por favorecer la inclusión no solo fuera, sino también dentro del aula. En esa dirección, el trabajo colaborativo aparece como una propuesta factible para el logro de dicho fin. En efecto, el mismo programa (SEP, 2017) pone de manifiesto que en el fortalecimiento a las escuelas públicas es necesario adoptar un enfoque que favorezca “el trabajo colaborativo y colegiado, el aprendizaje entre pares y entre escuelas, y la innovación en ambientes que promuevan la igualdad de oportunidades y la convivencia pacífica, democrática e inclusiva en la diversidad” (p. 41).

Por ello y considerando la estrecha vinculación que existe entre los conceptos de colaboración y comunicación en la atención a la diversidad, resulta relevante profundizar en la importancia que tiene el trabajo colaborativo para favorecer la inclusión de los estudiantes dentro del aula. Lo anterior, considerando que lo que ocurre en este espacio incide directamente en los resultados nacionales que se obtienen.

Por otra parte, explorar la implementación de esta estrategia en la educación primaria es vital, pues al tener experiencias enriquecedoras en este nivel, los educandos comienzan el camino hacia la consolidación de “sus capacidades físicas, cognitivas y sociales”, logrando que desarrollen la “empatía y la solidaridad, aprenden a regular sus emociones, a compartir, a esperar turnos, a convivir con otros, a respetarlos, a escuchar y a opinar sobre distintos temas, a descubrir que son capaces de hacer, conocer, investigar y producir” (SEP, 2017, p. 71).

Finalmente, dada la poca referencia bibliográfica que se encuentra en materia para este nivel en la esfera estatal y nacional, delimitar el estudio permitirá obtener información importante que aporte al enriquecimiento en saberes que transformen la práctica docente. A la vez, fomentará el interés por realizar más estudios sirviendo de base teórica, metodológica y conceptual para ello.

MARCO TEÓRICO

El término de trabajo colaborativo consiste en una confluencia entre dos conceptos: el de comunicación y el de colaboración. La comunicación puede ser definida, en el sentido más estricto del término, según Urbano y Yuni de la siguiente manera:

Cuando hablamos de comunicación hacemos referencia a un conjunto de procesos psicofisiológicos y sociales mediante los cuales se ponen en relación de intercambio una persona que emite (EMISOR) una información (MENSAJE) con otra persona que la recepta (RECEPTOR), a través de un CANAL, dentro de un CONTEXTO (espacio tiempo) y con un fin determinado. (p. 58).

En ese sentido, los autores remiten un proceso en el que existe una relación entre quienes participan en el mismo y sin duda alguna un intercambio de información que nace al interior de la persona, pero que se externa y enriquece al compartirse. En efecto, Andrade (2011) señala que “la comunicación permite el intercambio continuo y dinámico del conocimiento” (p. 166). Por esta razón, funciona como escenario perfecto para que los individuos expresen sus ideas y, a partir de ello, se unan a determinados grupos sociales que compartan puntos de vista similares, “entendiendo que el hombre es un ser de encuentros, desencuentros y relaciones” (Andrade, 2011, p. 166).

Ahora bien, el concepto anterior difícilmente se presenta en las aulas de manera aislada. A menudo, los procesos comunicativos surgen como parte de la necesidad de los individuos de expresar sus ideas para alcanzar objetivos comunes. Así pues, nacen dinámicas que precisan de la puesta en práctica de otro término: el de colaboración.

En ese sentido, Pumar (como se citó en Vivar, Portillo, Arantzamendi & Orovioigoicoechea, 2010), define la colaboración como el proceso “dinámico e interpersonal en el que dos o más individuos se comprometen a interactuar con autenticidad y constructivamente para resolver problemas, aprender los unos de los otros y lograr metas preestablecidas” (p. 60). Siendo así, la autora habla de una serie de interacciones en las que el compromiso individual por parte de cada participante es fundamental si se desea obtener un fin común y alcanzar con ello la resolución de problemas y el logro de objetivos.

Así pues, surge el término de trabajo colaborativo, el cual, según Alcalde (como se citó en Rodríguez & Espinoza, 2017) señala, comprende “un proceso en el cual cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo” (p. 89). Lo anterior, tiene relación con lo mencionado por Andrade (2011), pues en el trabajo colaborativo la comunicación permite el intercambio de conocimiento que genera la posibilidad de maximizar no solo las potencialidades propias de quien se comunica (emisor), sino también de quien recibe y procesa el mensaje (receptor), generando con ello un proceso continuo de enseñanza-aprendizaje entre pares. Así pues, se entiende que esta estrategia de aprendizaje concibe resultados más enriquecedores que el trabajo individual por sí solo (Rodríguez & Espinoza, 2017).

El concepto anterior es una estrategia defendida y aplicada en la creación de ambientes de aprendizaje (en adelante AA). Esta propuesta, según García-Chato (2014) tiene como base “la interacción social, la comunicación, el tiempo y el currículo” (p. 70), es decir, las relaciones interpersonales entre docentes y alumnos, así como entre los propios estudiantes; la transmisión de emociones y conocimientos mediante el lenguaje; la actuación del profesor para atender a las características de los educandos; y los objetivos o propósitos educativos.

En esa dirección, el término destaca el rol docente en la creación de espacios y la aplicación de estrategias para atender a la diversidad y favorecer la inclusión. En efecto, el surgimiento de los AA depende en gran medida de la adecuación que realice el maestro del contexto que rodea el aprendizaje de los alumnos, considerando no solo los aspectos físicos del entorno, sino el hecho de que las dinámicas de comunicación y colaboración permiten que se mejore tanto la práctica docente como la construcción y apropiación de saberes, actitudes y valores por parte de los discentes, pues un ambiente favorable permite que exista una motivación intrínseca por aprender.

Por ello, el trabajo colaborativo resulta una herramienta de importancia en la generación de espacios inclusivos que posibiliten el crecimiento educativo, la atención a la diversidad y la reducción de los obstáculos que inhiben el pleno desarrollo de los educandos.

Ahora bien, se habla entonces de una verdadera inclusión entendiendo esta como una práctica o proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, p. 7). Si bien esto implica la aparición de reformas educativas profundas que garanticen la óptima puesta en acción de esta dinámica, es pertinente señalar que también implica la transformación de las prácticas docentes.

En efecto, según Ainscow, Booth y Dyson (como se citó en Ainscow, 2012) el proceso antes propuesto sugiere necesariamente “la reestructuración de las culturas, políticas y prácticas en los colegios con el objeto de dar respuesta a la diversidad del alumnado en su localidad” (p. 40). Así pues, la dinámica inclusiva no reduce su aparición a las políticas públicas que con ello se relacionan, sino que requiere su apropiación y aplicación por parte de los agentes educativos en todos los contextos. De ahí la referencia que se hace a la utilización de la estrategia del trabajo colaborativo en la creación de AA como parte de la mejora de la práctica docente.

METODOLOGÍA

De lo antes planteado, surge como incógnita la importancia del trabajo colaborativo en el nivel primaria para favorecer la inclusión desde la percepción docente. Valorar las concepciones docentes con respecto a esta temática es un aspecto fundamental, pues es precisamente el profesor quien tiene una mayor incidencia dentro del proceso educativo en el aula. En efecto, según Coll y Miras (como se citó en Barrón, 2015),

el pensamiento docente constituye un marco de referencia integrado por un cúmulo de teorías implícitas, representaciones, imágenes, suposiciones, nociones, ideas, intenciones, proyectos, supuestos, hipótesis, creencias, actitudes, intereses y valores que son susceptibles de influir en la selección de criterios para tomar decisiones sobre qué, cuándo y cómo planear, actuar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. (p. 37).

Considerando lo anterior, el estudio se realizó en el mes de febrero de 2019 a un total de 30 entrevistados, los cuales debían cumplir con dos criterios de exclusión: ser profesores frente a grupo y laborar en el nivel primaria. En total, se contó con la información de docentes cuyo margen de edad oscilaba entre los 22 y los 55 años de edad, en su mayoría se desempeñan actualmente en contextos urbanos, particularmente en la ciudad de Hermosillo, Sonora.

A cada participante se le aplicó una entrevista semi estructurada, la cual contaba con un espacio para la recuperación de datos personales de los entrevistados, seguido de una guía con cinco preguntas abiertas para ser respondidas. No obstante, para el análisis del presente estudio se utilizó solamente uno de los cuestionamientos que fue el que tenía relación con las formas en que ocurre la implementación del trabajo colaborativo para el logro de espacios inclusivos.

A cada sujeto entrevistado se le asignó un código para presentar sus respuestas, el cual fue realizado considerando algunos de sus datos de identificación; su diseño se mantiene a reserva, para proteger el carácter confidencial de su información personal. Este proceso fue necesario para lograr un análisis más organizado y presentar en el apartado de resultados algunas de las respuestas a partir de viñetas discursivas, que den sustento a las categorías señaladas.

Las entrevistas fueron transcritas para el análisis del dato cualitativo, para posteriormente categorizar las respuestas a partir de los patrones recurrentes, dada la incidencia de sus respuestas. En total, se definieron ocho categorías, integrando cinco de ellas en el sistema de categorías Práctica docente, y los tres restantes dentro del sistema de categorías Curriculares/Extracurriculares.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Como se abordó anteriormente, la integración de prácticas inclusivas en las aulas de educación primaria más que una estrategia es hoy una demanda dentro del sistema educativo para el logro de las metas establecidas en los planes y programas. En los mismos se menciona de manera reiterada la atención a la diversidad, la importancia de reconocer las particularidades de los alumnos e incluso agregar propuestas integradoras por medio del componente Autonomía curricular (SEP, 2017), donde se describe que cada institución educativa tendrá la apertura de diseñar y aplicar programas clubes para subsanar las problemáticas, necesidades y atender a los rasgos específicos de las comunidades, ya sean de índole académica, de desarrollo personal y social, entre otros.

Es importante señalar que la cobertura en las escuelas según las políticas educativas debe ser total, libre acceso a la educación para todos, y que además de trabajar en las barreras en cuanto a infraestructura y economía, debe considerarse como fundamental la inclusión como factor preponderante en la dinámica escolar.

Con la finalidad de reconocer dichos procesos, y derivado de los avances de trabajo de titulación con la opción de tesis para la obtención del grado de Licenciatura en Educación Primaria, plan 2012, en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora Profesor Jesús Manuel Bustamante Mungarro, y bajo la línea temática Caracterización de las dinámicas de comunicación y colaboración en el aula, se ha logrado una reflexión importante

en cuanto al contraste de lo marcado en Aprendizajes Clave (SEP, 2017) desde su enfoque humanista y lo que está sucediendo en las aulas de educación primaria, situando las percepciones docentes desde el quehacer cotidiano.

RESULTADOS

El cuestionamiento analizado, ¿De qué forma implementa las dinámicas de comunicación y colaboración para lograr hacer del aula un espacio inclusivo?, profundiza en la realidad educativa que viven los maestros, al utilizar estrategias pedagógicas para favorecer la serie de aprendizajes esperados propuestos en las planes y programas de estudio.

De manera general, los sujetos entrevistados evidenciaron en sus respuestas que buscan realizar adaptaciones diversificando su práctica a partir de diferentes factores, obteniendo cinco categorías. Por otro lado, varios docentes señalan la necesidad de apegarse a los señalamientos de la nueva propuesta Educación Socioemocional, como área de desarrollo personal y social; además, la búsqueda de apoyos extracurriculares como USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) u otras instancias, para la implementación de adecuaciones curriculares en las aulas.

Dentro de la familia Práctica Docente, una de las categorías con mayor incidencia en la implementación de las dinámicas de comunicación y colaboración en el aula para la creación de espacios inclusivos fue la aplicación de Dinámicas diversificadas por parte del docente. Dentro de estas, se incluían aspectos referidos a la aplicación de distintos materiales, juegos y formas de organización en la realización de distintas actividades cotidianas:

Trato de incluir esta forma de trabajo (trabajo colaborativo) en cada asignatura, pero sin forzarlo. También me parece de gran importancia el cuidar la forma en que los alumnos trabajan para conservar la organización correcta del grupo (26-L-4).

Eh, pues muchas veces ocupando el espacio... necesario, ya sea en los pocos espacios que quedan en el salón o, o puede ser el movimiento de ellos mismos también ahí, ahí mismo; o el movimiento del mobiliario para, para poder llevar a cabo la actividad que se haga (41-L-18).

Lo anterior es relevante, pues esta tarea es importante para el desarrollo correcto de los procesos de enseñanza-aprendizaje en todos los alumnos. Así pues, entre los principios pedagógicos que rigen el currículo se destaca la importancia que tiene para el rol del docente la consideración de este tipo de aspectos:

Las actividades de aprendizaje se organizan de diversas formas, de modo que todos los estudiantes puedan acceder al conocimiento. Se eliminan las barreras para el aprendizaje y la participación en virtud de la diversidad de necesidades y estilos de aprender. (SEP, 2017, p.119).

Otra de las categorías de esta familia es Trabajo colaborativo. Para Osalde (2015) en el aprendizaje colaborativo “se comparte la responsabilidad, el conocimiento se construye de forma grupal” (p. 9). El profesor es quien sienta las bases para el trabajo, pero es el alumno quien se apropia y responsabiliza del mismo. Por otra parte, en el aprendizaje cooperativo es el docente el “responsable de estructurar el proceso para llevar la tarea a cabo” (p. 9). En ese sentido, ejerce un control total de la situación educativa.

Aunque en el caso de la pregunta se remitía claramente a la presencia del trabajo colaborativo en la educación inclusiva, en algunos casos las respuestas otorgadas hablan de un trabajo y aprendizaje que giran más en el ámbito de lo cooperativo que de la colaboración, otorgando al docente un rol que excede sus verdaderas funciones. Así pues, el trabajo en grupos pequeños y la asignación de roles en el trabajo en equipo son claros ejemplos de ello:

A los alumnos con problemas de aprendizaje se les asignan monitores y se forman equipos, asignando roles y dándoles actividades específicas para realizar a cada uno. Esto sobre todo por la presencia de niños autistas (42-L-19).

Considerando esto es importante reconocer que “es primordial fomentar la colaboración y propiciar ambientes en los que el trabajo en grupos sea central”, pues esta estrategia “permite que los estudiantes debatan e intercambien ideas, y que los más aventajados contribuyan a la formación de sus compañeros” (SEP, 2017, p. 120). Sin embargo, es necesario plantear hasta qué punto la práctica docente dificulta que este proceso se dé de manera natural en el desarrollo autónomo de los estudiantes.

Producto de la diversificación de dinámicas por parte del docente, surge la creación de ambientes de aprendizaje. Así, gran parte de los entrevistados señalaron que la creación de ambientes de confianza, motivación y seguridad promueven la inclusión del estudiantado.

Al respecto, el currículo menciona que en esta etapa de la educación es esencial que los maestros creen un vínculo con los estudiantes que les permita conocer sus intereses y emociones. Esto siendo solo posible en la medida en que se cree un espacio en el que se prime la expresión, libertad y creatividad del alumno. Tal y como lo menciona la SEP (2018), “es tarea del profesor mantener y promover el interés y la motivación por aprender y sostener, día a día, el derecho a una educación de calidad en igualdad de condiciones para todos los niños a su cargo” (SEP, 2017, p. 73).

En cuanto a la familia Curriculares/Extracurriculares, surge la categoría Apoyo USAER. La Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), es un servicio que se encarga de apoyar la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), principalmente las que tienen que ver con discapacidad, o bien, con cualidades sobresalientes (Gobierno del Estado de Yucatán, 2018-2024). Esta se encarga de proporcionar orientaciones didácticas tanto a docentes, como a padres de familia acerca de tipo de trato que los alumnos con este tipo de características deben recibir.

Con eso en consideración, al hablar de las dinámicas implementadas en el aula para el fomento de la inclusión, uno de los entrevistados señaló que el apoyo del equipo de USAER contribuía a esta causa en la obtención de contenidos y adquisición de aprendizajes. No obstante, lo relevante en este caso es retomar la concepción que posee el sujeto con respecto a lo que es la educación inclusiva.

La categoría Adecuaciones curriculares, resulta la de mayor incidencia dentro de la familia Curriculares/Extracurriculares. Por mucho tiempo, la atención a la diversidad estaba centrada en dar respuestas pedagógicas pertinentes a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Documentos como Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad (SEP, 2010) y Educación Inclusiva y recursos para la enseñanza (SEP, 2012) ponían especial énfasis en la integración de las personas con discapacidad a la educación regular, dando con ello un falso sentido de educación inclusiva. En efecto, aunque teóricamente se hablaba de la preponderancia de la inclusión sobre la integración, las adecuaciones curriculares propuestas denotaban una marcada diferencia entre los alumnos con este tipo de condiciones y los regulares.

Así pues, como parte de los esfuerzos por mejorar esta condición, surgieron en compañía de los nuevos planes y programas de estudio documentos como Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica (SEP, 2018), en el que el foco principal se mantuvo en la equidad como vertiente fundamental para promover ambientes incluyentes. Tal y como lo menciona la SEP (2018),

(...) el concepto de educación inclusiva no se refiere de manera exclusiva al tipo de educación que deben recibir las personas con discapacidad, con aptitudes sobresalientes, la población indígena o aquellas que pertenecen a cualquier otro grupo vulnerado por el contexto; sino que señala la necesidad de fomentar comunidades educativas en donde la diversidad sea valorada y apreciada como la condición prevaleciente. Asimismo, reconoce que todas las niñas, niños y adolescentes tienen los mismos derechos, sin discriminación alguna, por lo que busca generar igualdad de oportunidades para todos mediante la eliminación de las barreras arquitectónicas, sociales, normativas o culturales que limitan su participación o aprendizaje en el sistema educativo. (p. 14).

De esta manera, existió una fase de transformación que pasó de justificar las adecuaciones curriculares a través de la reducción de objetivos instruccionales al estudiantado más desfavorecido, a la búsqueda del logro de dichos propósitos mediante estrategias que posibilitan no solo la construcción social de aprendizajes, sino además una educación de verdadera calidad. Se retoma así el trabajo colaborativo como un “medio y un fin de la enseñanza que contribuye principalmente a aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a hacer” (SEP, 2018, p. 76). Lo anterior, en todas las dimensiones del desarrollo educativo y con la totalidad de los agentes educativos involucrados en el proceso.

En ese sentido, la respuesta brindada por el profesor denota el concepto de integración en el aula, más que de inclusión. Esto considerando que, tal y como lo menciona Ainscow (2012), la integración se refiere a “un modo de atención a los niños con discapacidades dentro del contexto de la educación general” (p. 39).

Con menor incidencia, pero no menos importante, uno de los docentes entrevistados mencionó que la implementación de dinámicas de comunicación y colaboración para favorecer la inclusión la da a través del trabajo en el eje de Desarrollo Personal y Social en el currículo, particularmente mediante la asignatura de Educación Sociomocional.

Todos los alumnos son seres valiosos con habilidades distintas que aportan al trabajo en equipo. Una frase que se maneja de manera constante en mi grupo es “todos somos distintos y valiosos”. Lo anterior toma una mayor relevancia por la presencia en el aula de un alumno cuyo aspecto físico diferente realmente notorio. Por otra parte, el espacio en la asignatura de Educación Socioemocional permite trabajar de manera formal con este tema (39-M-18).

El trabajo con el área que corresponde al desarrollo social y emocional de los educandos es un aspecto relativamente nuevo en el currículo. En ese sentido, tanto docentes como estudiantes se encuentran en una fase exploratoria sobre las potencialidades de este curso. En este caso, el sujeto entrevistado menciona que una de las mismas es la atención a la diversidad mediante la comunicación y la colaboración.

En efecto, los recientes planes y programas mencionan que entre los seis y los doce años de edad, los discentes se encuentran en un proceso de autonomía en el que el desarrollo individual busca contribuir al desarrollo personal, pero también al bienestar colectivo. Así pues, la Educación Socioemocional surge como un parteaguas relevante en el reconocimiento y valoración de la diversidad, así como en el fomento de la inclusión. Tal y como la SEP (2017) lo señala,

... esta educación contribuye en esta etapa de la vida a la formación de ciudadanos responsables, libres, incluyentes y solidarios; capaces de superar el individualismo y construir un ambiente de comunidad a través de trabajar la empatía como un mecanismo que permite tejer relaciones sinceras, respetuosas y duraderas” (p. 322).

CONCLUSIONES

A partir del estudio realizado, es posible evidenciar que el docente concibe el logro e implementación de las prácticas inclusivas desde su propio quehacer, y que es a través de acciones en el aula y desde la diversificación en su intervención que se obtienen los mayores logros en el desarrollo de aprendizajes esperados en sus estudiantes.

Si bien el maestro acude a apoyos extracurriculares cuando las problemáticas o situaciones presentadas en las escuelas salen de su control o conocimiento, busca agotar todas las circunstancias y posibilidades dentro de su práctica. Proponiendo la creación y movilización constante de los ambientes de aprendizaje, variando los materiales y recursos para la implementación de actividades, alternando la organización grupal y asignación de roles para el proceso enseñanza-aprendizaje, entre muchas otras, es como el docente responde a la realidad de las aulas y las dinámicas dadas entre los estudiantes.

Después de los resultados encontrados, surge el interés de extender esta investigación hacia un contraste entre los contextos urbano y rural, así como la consideración de agregar las percepciones de otros actores educativos, con el fin de evidenciar sus puntos de vista en torno a la temática. Asimismo, presentar los retos y dificultades que tiene el docente ante la aplicación de las dinámicas de comunicación y la colaboración para hacer del aula un espacio inclusivo.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (enero-abril, 2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220/214>
- Andrade, S. (julio-diciembre, 2011). Una triada inseparable: Filosofía, comunicación y mediación. *Investigación y Postgrado*, 26(2), 129-160. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/658/65830335003.pdf>
- Barrón, C. (enero-abril, 2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1). Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/899/public/899-3923-1-PB.pdf>
- García-Chato, G. (abril-junio, 2014). Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 11(29), 63-72. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/29/029_Garcia.pdf
- Gobierno del Estado de Yucatán (2018-2024). Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Recuperado de http://www.yucatan.gob.mx/servicios/ver_tramite.php?id=1131
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- Osalde, M. E. (2015). El aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo en el ámbito educativo. Recuperado de http://unimex.edu.mx/Investigacion/DocInvestigacion/El_aprendizaje_colaborativo_y_el_aprendizaje_cooperativo_en_el_ambito_educativo.pdf
- Rodríguez, R. & Espinoza, L. (enero-junio, 2017). Trabajo colaborativo y estrategias de aprendizaje en entornos virtuales en jóvenes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 86-109. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v7n14/2007-7467-ride-7-14-00086.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2010). Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad. México: autor. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/dprograma/MatGestModulo6.pdf>

_____ (2012). Educación Inclusiva y recursos para la enseñanza. México: autor. Recuperado de <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/edinclusiva/materiales/estrategias-especificas-diversificadas-atencion-educativa.pdf>

_____ (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/36765/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018.pdf

_____ (2017). Aprendizajes Clave para educación integral. Educación primaria. 1o. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México: autor.

_____ (2018). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica. México: autor. Recuperado de https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf

Secretaría de Educación y Cultura (2016-2021). Programa Sectorial de Educación y Cultura. Todos los sonorenses, todas las oportunidades. Recuperado de <http://estrategia.sonora.gob.mx/images/PSEEG/NormatividadPMP/Sectoriales/PS-SEC-16-21-SON.pdf>

Urbano, C. & Yuni, J. (2010). El trabajo grupal en las instituciones educativas. Argentina: Brujas.

Vivar, C., Portillo, M., Arantzamendi, M. & Orovioigoicoechea, C. (2010). Jornadas sobre Rol Avanzado en Enfermería. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/36795/1/Libro%20Jornadas%20Rol%20Avanzado%202010.pdf>

TENDENCIAS Y REORIENTACIÓN EN LOS DOCUMENTOS RECEPCIONALES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA CON ESPECIALIDAD EN ESPAÑOL Y EN MATEMÁTICAS

Roxana Elisa Torres Lara

r.torres@normalfronterizatijuana.edu.mx

Erika A. Herrera Ramírez

e.herrera@normalfronterizatijuana.edu.mx

Ma. Soledad Padilla Verduzco

m.padilla@normalfronterizatijuana.edu.mx

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

RESUMEN

La Escuela Normal Fronteriza Tijuana es una institución formadora de docentes que tiene en su haber cuatro generaciones de egresados de la Licenciatura en Secundaria con especialidad tanto en Matemáticas como en Español. La modalidad de titulación para dicha licenciatura está reducida a una sola: la elaboración de un documento recepcional (de acuerdo al Plan de estudios 1999 vigente para dicha generaciones). La presente ponencia se divide en tres partes. En la primera, se describen las preferencias temáticas de los estudiantes de las tres primeras generaciones de egresados en sus documentos recepcionales; en la segunda, se explica la

motivación que el cuerpo de asesores tuvo para dicha intervención, a través de la revisión de postulados como los de Shulman (2005) y González Gallego (2005). Y, finalmente, se describe la intervención realizada por las asesoras para reorientar las temáticas, con el fin de situar a los alumnos en la necesidad de consolidarse como especialistas en su área, así como los resultados obtenidos.

PALABRAS CLAVE: Documento recepcional, conocimiento didáctico del contenido, profesionalización, práctica docente, didácticas generales vs específicas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hasta la generación 2017-2021, las licenciaturas en educación secundaria de las escuelas normales de nuestro país, se regirán con el Plan de estudios 1999, el cual estipula como única opción la elaboración de un documento recepcional (DR) para la titulación. Este es un texto, tipo ensayo analítico que emerge de la práctica intensiva realizada por los estudiantes durante sus dos últimos semestres de formación.

El DR es, pues, un producto académico, “resultado del estudio a profundidad de temas relacionados con la práctica docente [que permite], además de elevar la competencia del estudiante, [...] consolidar su formación profesional” (SEP, 2002, p. 11). Y expresa la preocupación del docente en formación sobre alguna situación en particular, el análisis de esa experiencia formativa y la sistematización que haga de ello. Está escrito bajo los criterios de una de las tres líneas temáticas: *Los adolescentes y sus procesos de aprendizaje, Análisis de experiencias de enseñanza y Gestión escolar y procesos educativos* (SEP, 2002, p. 19). Como el resto de los normalistas bajo el Plan 1999, los alumnos de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana de las Licenciaturas en Educación Secundaria en sus dos especialidades (Matemáticas y Español) han seguido los lineamientos para titularse y, a la fecha, cuenta con 181 egresados, quienes están distribuidos en cuatro generaciones. Sin embargo, desde la primera generación, la mayor parte de los DR señalaba una preferencia de los alumnos por temas relacionados con aspectos de didáctica en general: el contacto con los padres de familia, la evaluación, las adecuaciones en sus planificaciones para alumnos con Barreras para el Aprendizaje (BAP) y Necesidades Educativas Especiales (NEE), etc. Es decir, abordaban procesos que ellos experimentaban por primera vez, lo cual era natural, hasta cierto punto.

El grupo de asesores a cargo solicitaron que, independientemente de esos temas, el DR mantuviera relación con los contenidos de su especialidad (para el caso de Español, que no se desligara de las Prácticas Sociales del Lenguaje; para el caso de Matemáticas, de los tres ejes temáticos). No obstante, al paso de las siguientes dos generaciones aquella tendencia no cambió. Por el contrario, se mantuvo o varió un tanto. Al centrarse en aspectos de didáctica general, como los mencionados anteriormente, existían tres riesgos:

1. Acercarse a los contenidos temáticos de las asignaturas de manera superflua.
2. Abandonar el análisis de las habilidades y destrezas de sus alumnos, tanto en el pensamiento abstracto como en lo verbal.
3. Como docentes especialistas, limitar su preparación a los conocimientos mínimos que implicaba el programa de la asignatura.

Lo anterior significaba una debilidad en los campos de competencia de dominio de los propósitos y contenidos de la educación secundaria y competencias didácticas que marca el perfil de egreso de la licenciatura. Así como, una limitante en cuanto al reconocimiento de las “formas de intervención docente acordes con el enfoque didáctico” de su especialidad (INEE, 2017, p. 42).

Siendo esta etapa la última en cuanto a su formación inicial, se requería orientar a los alumnos hacia problemáticas que les permitieran profundizar en los contenidos de su especialidad. Como conclusión, se determinó reorientar la elección de temas para el DR, de tal manera que pusieran en juego su Conocimiento Didáctico del Contenido (Shulman, 1987), a partir del abordaje de temas de especialidad y así favorecer su formación como docentes de Matemáticas o Español.

El objetivo de esta ponencia es presentar el análisis de las temáticas de las primeras tres generaciones, además del proceso de intervención que las asesoras llevaron a cabo durante el ciclo escolar 2017-2018 para reorientar dichos temas y los resultados obtenidos.

MARCO TEÓRICO

La intervención que se describe en esta ponencia tiene su origen teórico, primeramente, en las ideas de Shulman (2005), quien afirma que el conocimiento que debe poseer un maestro se categoriza hasta en 7 tipos. Sin embargo, para esta ponencia el tipo de conocimiento que interesa es el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC).

Se hace referencia al CDC como una “amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional” (Shulman, 2005, p.11). Su relevancia entre los otros tipos de conocimiento radica en que este implica aquel que hace distintiva la enseñanza de un docente que imparte una materia de otra; es decir, lo que diferencia a un docente de Geografía, de uno de Matemáticas o de Lengua (Español en este caso) en secundaria. Según Shulman, es el CDC lo que lo convierte en especialista en su área.

Si el CDC es o no lo primordial es discutible. Hay algunos autores que difieren de esta idea en su totalidad (Hargreaves, 2005; Ávalos, B., 2000); sin embargo, no puede discutirse el hecho de que, en el aula, se le dé mayor atención al manejo de los grupos que al de las ideas, como lo menciona Shulman (2005: pág. 2). El autor argumenta en favor de que el docente centre su atención no sólo en las estrategias adquiridas, sino en los conocimientos que requiere para que sus alumnos aprendan lo que necesitan aprender.

De acuerdo con Shulman, el proceso de enseñanza se inicia necesariamente en una circunstancia en que el profesor comprende aquello que se ha de aprender y cómo lo debe enseñar. Luego procede a través de una serie de actividades durante las cuales a los alumnos

se les imparten conocimientos específicos, brindándoles espacios u oportunidades para aprender (2005: pág. 9). En resumen, el CDC, abarca aquellos saberes del docente que son importantes para la enseñanza de su área, incluyen: “los tópicos que más regularmente se enseñan en un área, las formas más útiles de representación de las ideas, [...] ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, y, en una palabra, la forma de representar y formular la materia para hacerla comprensible a otros”. (Shulman, 2005, p. 9).

Por otro lado, y como complemento del Conocimiento Didáctico del Contenido propuesto por Shulman, se habla de las Didácticas Específicas en las que en un área en específico (Historia, Lengua, Matemáticas, etc.) se aplican a través de las ciencias de la educación para producir un nuevo conocimiento científico. González Gallego afirma que “un profesor ha de ser un profundo conocedor de su materia, porque eso es lo único que le permitirá decodificarla y un profundo conocedor de las ciencias de la educación” (2005; p.6).

Esta idea fortalece la de Shulman, sobre la importancia de que el docente conozca su materia, pero que sea capaz, a través de sus conocimientos sobre las ciencias de la educación, "asignarle nuevos códigos para reestructurarla al servicio del alumno" (González Gallego, 2005; p. 6). Es decir, no se trata de que el docente sea un experto en su materia, que tenga un cúmulo de conocimiento sobre ella si, por otro lado, no es capaz de adaptarla a los seres a los que dirige su enseñanza.

Las didácticas específicas se justifican principalmente porque cada ciencia que forma parte del currículum tiene, dice González Gallego, sus propios problemas para ser enseñada, ya que debe considerar la capacidad y peculiaridad de cada uno de los individuos en relación con ese saber específico. Por lo tanto, ha de buscar sus propias estrategias, campos, materiales, etc. "que la justifican y la ordenan, competencias distintas por desarrollar en el alumno" (2005, p.6), etc.

Ahora bien, dicho conocimiento no está dado en el docente, sino que proviene de distintas fuentes. Como lo afirma Shulman, el conocimiento del docente tiene distintos orígenes. Entre ellos, su formación académica disciplinar, los materiales y el contexto del proceso educativo de la institución, la investigación y la sabiduría que emerge de la práctica (Shulman, 2005, p. 11). Y es, precisamente por ello que, si en la etapa final de su primera formación como docente no se expone al normalista a situaciones donde estos saberes se construyan y/o reafirmen, no se estará contribuyendo a la formación de docentes profesionales.

En relación a esto, Tenorthn, en su estudio sobre profesiones y profesionalización, establece las características de la profesión del enseñante y de sus organizaciones -basado en el esquema de W. Moore (1970)-. Dentro de éstas, se retoma la referente a la Formación: “las profesiones se ejercen sobre la base de un saber especializado, adquirido sistemáticamente” y, aunque menciona con claridad que no existe una delimitación sobre los distintos saberes, sí está claro que este rasgo se vincula con el carácter profesional de un

docente, por lo que “[...] los procesos de formación facilitan la capacitación funcional” (1988, p. 80). Con lo anterior no se pretende afirmar que lo esencial es el conocimiento y que éste da identidad al docente, pero sí que es importante tener, particularmente para quien trabaja en secundaria, las bases de sus saberes para amalgamarlos en pro de los adolescentes a los que pretende enseñar y que ellos aprendan.

METODOLOGÍA

La investigación es de tipo documental, con un enfoque cualitativo, ya que la información recogida estuvo basada en el análisis de los resultados durante la elaboración del DR, las sugerencias realizadas por los sínodos durante la retroalimentación del examen profesional, así como en el análisis de minutas de academia. Además, se utilizó un método comparativo que permitió analizar los datos recopilados.

Como primera fuente, se revisaron los informes de avance realizados cada ciclo escolar, en el que se registran los títulos de los DR, el porcentaje de avance y la línea temática a la que pertenecen. El análisis consistió en varias fases: la primera, determinar el tema central de cada documento; la siguiente, clasificar en una de las dos vertientes definidas (Temas de didáctica general y de didáctica específica); la tercera, establecer las frecuencias temáticas; así como, contabilizar los subtotales y totales de cada categoría. Posteriormente, se cotejó con el catálogo de la biblioteca escolar donde se encuentran concentrados los títulos de dichos documentos.

El resultado arrojó un total de 181 DR de la licenciatura en educación secundaria, de los cuales 95 pertenecen a la especialidad de Español y 86 a la especialidad de Matemáticas, producto de las cuatro generaciones hasta el 2018. Como ya se mencionó, también se consideraron las minutas llevadas en las reuniones de academia de 7.o y 8.o semestres, en las que se detectó una incidencia en la elección de los temas, las cuales iban enfocadas hacia la didáctica general.

Una de las primeras dificultades que se tuvo se relacionaba con la determinación del tema central del DR. Debido a que algunos títulos hacían referencia incluso hasta tres temas. Sin embargo, se optó por analizar si el tema en discusión era al que se hacía mención en primer término o era ese un medio, estrategia o técnica para el tema que se mencionara en segundo término, etc. Por ej., “La escritura como recurso para favorecer el ambiente de aprendizaje en un grupo de primero de secundaria”, en el que la escritura, aunque puede ser un tema, no está pensado más que como un recurso y el tema central sería el ambiente de aprendizaje. Esto daba como resultado si el documento se consideraba para clasificarse en la categoría de temas de didáctica general o de didáctica específica. Luego de lo anterior, se concluyó que existía un área de oportunidad en la formación de los normalistas.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Luego de realizar un análisis de las temáticas, que en cada generación fueron elegidas, se encontró lo siguiente:

1. En la primera se observó una clara tendencia a la elección de temas relacionados con estrategias de enseñanza-aprendizaje, ya fuera para mejorar el rendimiento académico, favorecer las habilidades socioemocionales o el aprendizaje de los alumnos (76%). En menor medida, aparecen temas que se enfocan en la especialidad (24%): lectura, ortografía, operaciones básicas, consignas, fracciones, etc.
2. En la generación 2012-2016, se reafirmó la tendencia hacia la elección de temas de pedagogía o de didáctica, relacionados con las estrategias de enseñanza-aprendizaje, aunque, más bien, se enfatizó dicha predilección; igualmente, se abordaron temas relacionados con actividades lúdicas, uso de material didáctico, se retomaban temas relacionados con el ambiente de aprendizaje, las tareas y su sentido, así como las habilidades socioemocionales, en concreto, sobre las metodologías de trabajo y la motivación y autoestima para favorecer el trabajo en el aula (90%).

Sin embargo, en esta generación aparecen seis documentos relacionados con la especialidad de manera directa (10%): estrategias para la expresión oral y escrita, para las habilidades comunicativas -incluidas las del docente- y para la comprensión lectora específicamente.

3. En la tercera generación (2013-2017) se mostró que casi el 47% de las temáticas de los DR se dirigieron hacia las habilidades socioemocionales, ya sea en cuanto a la promoción de valores, motivación, autorregulación, inteligencia emocional, trabajo colaborativo o empatía. Respecto a estos temas, los profesores adjuntos comentaron en asesoría que tenían alumnos incapaces de seguir las instrucciones mínimas y que requerían la presencia en todo momento del docente para realizar las actividades, incluso para que les indicara el color o tipo de tinta que debían usar. Por lo tanto, relacionado con este tema, se abordaron estrategias para favorecer la autonomía de los alumnos y para reducir las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

Por otro lado, el aprendizaje (ya sea problemas de enseñanza-aprendizaje o significativo) y el ambiente para favorecerlo, fueron los temas que en segunda instancia se eligieron en ambas licenciaturas y que corresponden a una didáctica general. Todos estos representan un 86% de la elección de temas del total de la generación.

Así mismo, en esta generación siete son los documentos (14%) que buscaron las competencias comunicativas de los estudiantes, en su oralidad o en escritura (redacción y ortografía), al igual que la mejora la comprensión lectora; en cuanto la especialidad de matemáticas, se buscó la justificación uso de las fórmulas para calcular perímetros, áreas y volúmenes de diferentes figuras y cuerpos, así como expresar e interpretar medidas con distintos tipos de unidad, los cuales son propósitos de temas de geometría.

Debido al rumbo de las temáticas anteriores, se decidió hacer una reorientación, producto del análisis que en academia se realizó sobre las observaciones dadas por el cuerpo docente en distintos momentos. A continuación, se mencionan las acciones realizadas y/o los instrumentos que permitieron la reorientación:

Español

1. Programa de estudios de la asignatura (SEP, 2011): en las dos especialidades de la licenciatura, se tomó como punto de referencia con el fin de revisar las competencias específicas de la asignatura que les permitieran centrar su atención en problemáticas relacionadas con éstas.
2. Posteriormente, se realizó un seguimiento de los alumnos de las secundarias en las que estaban ejerciendo sus prácticas en condiciones reales. Éste se concretó en el expediente del alumno y contemplaba una serie de preguntas generadoras que les permitieran, en el caso de Español, analizar el desarrollo de las competencias comunicativas de sus alumnos y así definir el área o áreas de oportunidad en la que ellos podían intervenir. Para ello, los alumnos analizaron las características de sus estudiantes, respecto a dichas habilidades.
3. Para la lectura y escritura se valieron de instrumentos que las mismas escuelas a través del SisAT utilizaron al inicio del ciclo. Sin embargo, este no fue el único, también analizaron los diferentes productos que iban surgiendo en las prácticas sociales del lenguaje que llevaban a cabo con los alumnos: intervenciones en presentaciones orales (exposiciones, debates, programas de radio), textos escritos (cuentos, ensayos, artículos, resúmenes, reseñas literarias, poesía). Cabe destacar que la habilidad con menos indicadores para ser abordada fue la escucha. En la tabla también se observan documentos recepcionales que se centrados en estrategias de didáctica general; sin embargo, estrechamente relacionados con su área, pues la escritura o la lectura fueron recursos para favorecer los ambientes de aprendizaje.

Matemáticas

1. Programa de estudio de la asignatura de Matemáticas en secundaria (SEP, 2011): igualmente, se tomó como punto de partida con el fin de revisar las competencias específicas de la asignatura que les permitieran centrar su atención en problemáticas relacionadas con éstas.
2. Por otra parte se analizaron los resultados del diagnóstico inicial del grupo de prácticas en condiciones reales en cuanto al desarrollo de la competencia matemática, tanto con los resultados del SisAT que ellos mismos aplicaron a los estudiantes de los grupos de la escuela secundaria, como con el seguimiento de actividades relativas a los tres ejes temáticos (sentido numérico y pensamiento algebraico; forma, espacio y medida; manejo de la información; así como el desarrollo de actitudes hacia el estudio de las matemáticas).
3. Así como en la especialidad de Español, en Matemáticas también se conformaron expedientes de los alumnos en el que realizaron una tabla por alumno registrando los resultados arrojados por el diagnóstico, dichas tablas basadas en los estándares de matemáticas.

De acuerdo a lo expuesto, la elección de temas directamente relacionados con la especialidad Español y Matemáticas presenta implicaciones de orden formativo; es decir, temas referentes al dominio de contenidos y competencias didácticas frente a temas de didáctica general, en concordancia con el estudio realizado por Brovelli (2011), en el que expresan que la enseñanza de los contenidos específicos y los de las materias llamadas “pedagógicas” transcurren por caminos separados, que raras veces intentan cruzarse, situación que se ve con más claridad en la formación de los profesores para la enseñanza secundaria. Pero también con la reciente investigación de Muñoz (2018), sobre los contenidos de la formación continua de los docentes de secundaria, encontrando un énfasis en el conocimiento de metodologías y materiales en las aulas y, mucho menos, en el análisis, reflexión y evaluación de la propia enseñanza. De este estudio se derivan las siguientes dos implicaciones:

- A. De tipo curricular, que implica atender con mayor puntualidad el desarrollo de los trayectos formativos o líneas de especialidad del plan de estudios de la licenciatura. Esto permitirá reforzar una de las fuentes del conocimiento base del docente en formación para favorecer el desarrollo de competencias docentes de manera integral y vincular el trabajo en colegiado con ese fin.

- B. De orden organizacional, referente al perfil docente del asesor, quien tiene la responsabilidad de potenciar no solo la elaboración del documento recepcional, sino también de promover relaciones provechosas con la enseñanza de la especialidad y el aprendizaje. Esto a través de la reflexión de la propia práctica y los aprendizajes del alumnado, dando así un sentido formativo al proceso.

RESULTADOS

Los resultados sobre la reorientación se observan en la tabla 1. La mayor parte los temas (61%) se desprenden de la especialidad de los alumnos. Como se ha mencionado con anterioridad, el objetivo era favorecer las cuatro habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir) y el desarrollo de formas de pensar que les permitan formular conjeturas y procedimientos para resolver problemas en los alumnos de secundaria y, en los docentes en formación, fortalecer su campo de especialidad.

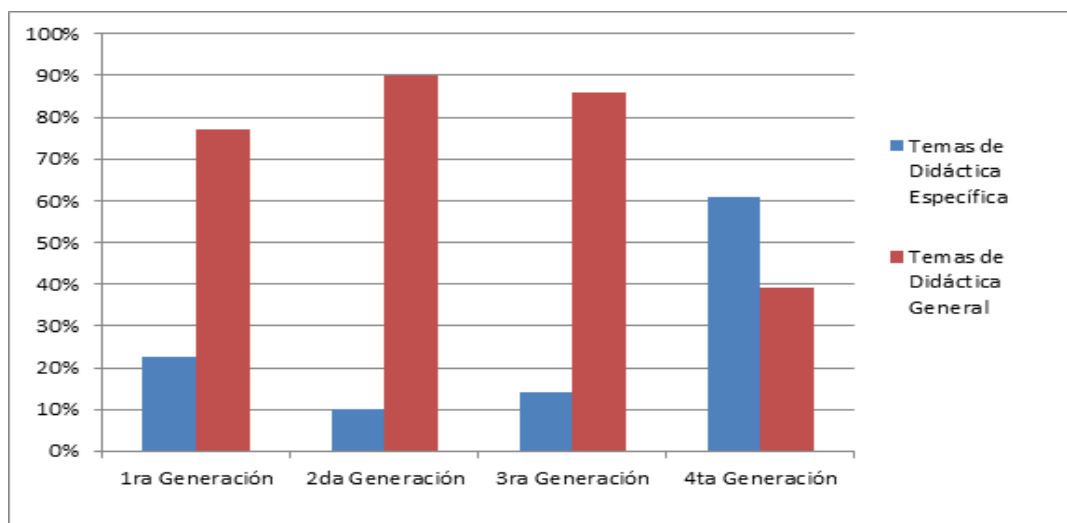
Tabla 1. Elección de temas en la cuarta generación de licenciados en educación secundaria con especialidad en español (2014-2018).

TEMAS DE DIDÁCTICA ESPECÍFICA		
ESPAÑOL	Lectura (Comprensión/ hábito)	6
	Escritura (Caligrafía/Ortografía/Redacción)	6
	Oralidad (Expresión/Habilidades)	1
	Léxico	1
	Competencias comunicativas	1
MATEMÁTICAS	Contenidos matemáticos aplicados en la vida cotidiana	1
	Aritmética	3
	Fracciones	1
	Regla de los signos	2
	Pensamiento Algebraico	2
	Nociones de probabilidad	2
	Subtotal	27
TEMAS DE DIDÁCTICA GENERAL		

ESPAÑOL	Ambientes de aprendizaje	2
	Aprendizaje	2
	Estilos de aprendizaje	1
MATEMÁTICAS	Favorecer el aprendizaje	2
	Trabajo colaborativo	4
	Autonomía	1
	Aula invertida	2
	Trabajos en clase	1
TEMAS EN COMÚN	Evaluación	2
Subtotal		17
Total		44

Finalmente, el resultado del esfuerzo académico para la reorientación de las temáticas viró las tendencias iniciales, lo que puede observarse en la siguiente gráfica.

Gráfica 1. Comparativa de tendencias entre generaciones de las Licenciaturas en Educación Secundaria con Especialidad en Español y en Matemáticas



CONCLUSIONES

Las ventajas formativas sobre el abordaje de temáticas específicas del área en formación se centran en dos:

- A. La primera de ellas es el fortalecimiento de los rasgos del perfil de de egreso, mismo que facilita o encamina hacia el logro del perfil, parámetros e indicadores para el ingreso al servicio profesional docente;
- B. La segunda, está en el aprendizaje que se estaría promoviendo en el aula, pues conocer a profundidad qué y cómo enseñar le permitiría adaptar las tantas veces como fuera necesario los contenidos de la asignatura.

Como lo sugiere Shulman: “la clave [...] está en la capacidad de un docente para transformar su conocimiento de la materia en formas que sean didácticamente impactantes y aun así adaptables a la variedad que presentan sus alumnos en cuanto a habilidades y bagajes” (Shulman, 2005; p. 21).

REFERENCIAS

- Alves de Mattos, L. (1957). Compendio de didáctica General. Brasil: Ed. Kapelusa. 3a. ed. 404 pp. Recuperado de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/55584476/Alves_de_Mattos_Luiz-_Compendio_de_Didactica_General.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1550267633&Signature=BaD2K45449nPK3agithCjvPKzgo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAlves_de_Mattos_Luiz_-_Compendio_de_Dida.pdf
- Ávalos, B. (2000). El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro. Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile, 23 al 25 de agosto de 2000. UNESCO. Recuperado de: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/05/10-EI-Desarrollo-Profesional-de-los-Docentes-Noviembre-2001.pdf>
- Brovelli, M. S. (2011) Las Didácticas Específicas: Entre las epistemologías disciplinares y la enseñanza. Algunas notas sobre la formación del profesorado. En: Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación ~ N° 6 ~ 2011 ~ ISN 1851-6297 Escudero Muñoz, J. M.; González González, M. T. y Rodríguez. Recuperado de: <http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/view/31>
- Esteve, J. M. (2005). Identidad y desafíos de la condición docente. En Fanfani, T. El oficio docente. Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado de: <http://ocw.pucv.cl/cursos-1/epe1137/materiales-de-clases-1/unidad-1/documentos/identidad-y-desafios>
- González Gallego, I. (2005). Prospectiva de las Didácticas Específicas, una rama de las Ciencias de la Educación para la eficacia en el aula. En Revista Perspectiva Educacional. Formación de Profesores. Vol.49. N°1. Pp.1-31. ISSN: 0718-9729.
- Hargreaves, A. (1996). Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional. Seminario internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente. Santiago de Chile. 44 pp. Recuperado de: http://bibliodiversa.todomejora.org/wp-content/uploads/2016/11/121_HARGREAVES_aprendizaje_prfesional.pdf
- INEE (2017) Perfil, parámetros e indicadores para Docentes y Técnicos Docentes. Docentes Secundaria. Recuperado de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_INGRESO_EB_2017_2018.pdf
- Muñoz, J. M. E., González, M. T. G., & Entrena, M. J. R. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? Educación

- XX1, 21(1). Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/20183>
- SEP (2002) Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional. Licenciatura en Educación Secundaria. 7° y 8° semestres. Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://www.normalsuperior.com.mx/ens/files/coord_ult/Orientaciones%20academicas%20doc%20recep.pdf
- Shulman, L. (1987). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza la Investigación de la enseñanza. Merlín Witrock. En: La investigación de la Enseñanza I. España. Paidós. MEC. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Shulman_Unidad_1.pdf
- Shulman, L. S. (2005) Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. En Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Vol 9. Núm. 2. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Tenorth, H. E. (1988). Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones. En Revista de Educación, núm. 285. pp. 77-92. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1988/re285.html>

PREVENCIÓN DE SITUACIONES DE RIESGO EN ADOLESCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA COMO COMPETENCIA PROFESIONAL DOCENTE. ESTUDIO DE CASO

Andrea García Martínez

a154014@normalfronterizatijuana.edu.mx

Juan Carlos Madrueno Pinto

jc.madrueno@normalfronterizatijuana.edu.mx

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

RESUMEN

Este estudio de caso tiene por objetivo analizar los factores de riesgo que afectan a los adolescentes en la escuela secundaria y su prevención, fue realizado en una secundaria técnica urbana de Tijuana, Baja California, México, donde la comunidad estudiantil ha vivido situaciones de riesgo relacionadas con las drogas, rezago educativo, deserción escolar, cutting y bullying. Se utilizaron la observación y la entrevista como herramientas para recolectar información. Se encontró que, los adolescentes enfrentan situaciones de riesgo día a día y la importancia que tiene su temprana atención, pero, sobre todo, lo indispensable que es su atención desde la escuela secundaria, muestra de ello son las diversas estrategias implementadas, para evitar que los alumnos fracasen en su paso por

la escuela, tengan un aprendizaje significativo y logren terminar sus estudios. El caso abordado parte de las prácticas realizadas como estudiante normalista, vinculadas con la asignatura "Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo", lo que para la formación de docentes implica, "avanzar en el desarrollo de la capacidad para comprender las actitudes y otras características del desenvolvimiento de los estudiantes de secundaria, como una competencia profesional clave en los futuros docentes de educación secundaria" (SEP, 2002, p.11).

PALABRAS CLAVE: Formación docente, Escuela secundaria, adolescentes, situaciones de riesgo, medidas de prevención.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Cuando se habla de situaciones o factores de riesgo se habla de indicadores, características y circunstancias que facilitan que una persona sea más susceptible que otra a desarrollar conductas que pueden tener consecuencias negativas para la salud física y emocional del joven o de la gente de su alrededor. Hawkins y Catalano (1996), clasifican los posibles factores de riesgo durante la adolescencia en estos parámetros: factores biológicos (herencia y genéticos), factores familiares, factores socioeducativos (la escuela), factores socio ambientales, la clase social, las amistades, el paro, los medios de comunicación y las drogas.

Los factores de riesgo presentes en el desarrollo del adolescente pueden afectar su integración plena a la sociedad, y que cada una de las situaciones que enfrenten formarán su carácter, por ello debemos buscar las mejores maneras para atenderlos y prevenir situaciones que los pongan en riesgo y afecten su buen desarrollo, no solo físico sino también emocional y social. El análisis de los factores de riesgo en los adolescentes ha sido un tema muy estudiado y analizado en los últimos años, lo que ha ayudado a entenderlos mejor y estar más preparados para, desde las escuelas secundarias, poner en práctica medidas preventivas y de intervención en caso de detectar alguna situación en sus estudiantes.

Es necesario que como futuros docentes conozcamos todas las problemáticas que puede presentar un adolescente, debido a que en nuestro trabajo encontraremos jóvenes que quizá presenten algunas de estas situaciones, por ello es vital realizar prevención temprana de conductas de riesgo adolescente a través de programas de apoyo familiar como el desarrollo integral de la familia (DIF) y algunas otras instancias que se encargan de este tipo de problemáticas, pero también la escuela puede ser la conexión con la familia para brindar apoyo a los adolescentes, el éxito de estos dependerá del trabajo colaborativo entre, el profesor, adolescente y familia.

Esta investigación cualitativa fue llevada a cabo a lo largo de un ciclo escolar (2017-2018) en la Escuela Secundaria Técnica Número 26 “Cerro Colorado” ubicada en el Fraccionamiento “El porvenir”, Tijuana, Baja California. A través de la observación y el desarrollo de entrevistas, principalmente. Identificamos las situaciones de riesgo que viven los adolescentes relacionados con: drogas, rezago educativo, deserción escolar, cutting y bullying. Asimismo, identificamos las formas en que la escuela se involucra, es decir, las formas de intervención y canalización que implementa para ayudar a superarlas, o en su caso, prevenirlas. Terminamos el documento con algunas sugerencias de atención a estas problemáticas que encontramos para que se puedan aplicar en ciertos momentos.

MARCO TEÓRICO

¿Factores de riesgo? ¿Conductas de riesgo? Siempre ha existido el riesgo y, siempre lo habrá. Todos necesitamos de cierto punto de riesgo en nuestras vidas. Los retos nos hacen crecer como personas y nos ayudan a romper barreras que sin arriesgarnos no seríamos capaces de cruzar, saltar o hacer caer. Los adolescentes y jóvenes también deben arriesgar, pero con una base y una estructura familiar sólida y a la vez flexible, que les ayudará a afrontar los retos de una etapa clave en su desarrollo. En este sentido, Florezano (1991), señala que:

Las conductas de riesgo, no se presentan en una población de adolescentes dada, sino en un subconjunto de los mismos, es decir que los adolescentes que consumen drogas, son los que tienen actividad sexual precoz, de igual manera inciden en presentar conductas sociales desviadas, los que tienen bajo rendimiento escolar, muchas veces son los que inciden en las drogas (p. 67).

Dentro de la problemática que los aqueja se destacan por su frecuencia, los conflictos en el área emocional, las dificultades de estructuración armónica de la personalidad, las desavenencias con el grupo familiar, los tropiezos en el rendimiento escolar, las conductas violentas, las crisis depresivas, el consumo de tabaco, alcohol y drogas. En ese sentido, Herrera (1999) señala que

Una situación de riesgo se puede definir como la característica o cualidad de una persona o comunidad que se sabe va unida a una mayor probabilidad de daño a la salud, puede variar según la edad y el tipo de sociedad en la que vive (p.39).

Entre las situaciones de riesgo podemos encontrar accidentes de todo tipo, conductas autodestructivas, consumo de sustancias sin prescripción médica, etc., lo que nos lleva a reflexionar sobre qué factores es posible detectar como riesgosos; a fin de prevenir situaciones más complejas, o a veces irremediables.

La adolescencia es la etapa de la vida en que se lleva a cabo la búsqueda y construcción de una nueva identidad, la búsqueda de un yo diferenciado de la familia. Se buscan nuevos referentes en otros entornos y contextos. La coincidencia del inicio de la adolescencia con el paso de gran parte de las nuevas generaciones por la escuela secundaria en México, hacen de ésta uno de los ámbitos en el cual los adolescentes –como actores sociales– participan hoy al inicio del nuevo milenio. A ella arriban con un largo proceso de socialización detrás, por el que han internalizado el mundo subjetivo y objetivo que los rodea, al tiempo que han iniciado nuevos procesos de inducción a otros sectores del mundo objetivo de su sociedad (Berger y Luckmann, 2003); han comenzado la entrada al mundo adulto cuyo camino sinuoso está marcado por profundos procesos de redefinición y resignificación tanto individuales como sociales, además de rupturas y distancias con su socialización a través de

los procesos de subjetivación que viven y que los convierten en sujetos reflexivos y críticos (Dubet y Martuccelli, 1998).

Así como existen estos llamados de atención o factores de riesgo, también rodean a los adolescentes y jóvenes situaciones que los protegen (Ganoza Larrea, 2015), destacan como factores de protección los siguientes:

1. Una relación familiar armónica, donde existan la expresión del afecto y se dispense la atención necesaria a cada uno de los miembros, a través de una comprensión y comunicación efectiva.
2. La existencia de oportunidades donde los jóvenes puedan llevar a cabo experiencias exitosas y excitantes, tanto a nivel estudiantil como laboral.
3. Estilo de vida armónico, donde exista una escala de valores, entretenimientos compartidos con la familia y los amigos, descanso suficiente, práctica de actividades físicas, y una actividad participativa en la comunidad.
4. Estructuras escolares y laborales continentales que despierten inquietudes y desarrollen las habilidades que los jóvenes poseen.

Prevenir significa actuar anticipadamente, y para ello es necesario conocer (sólo podemos ver aquello que sabemos que existe), cuáles son las situaciones a través de las cuales los adolescentes y jóvenes buscan llamar nuestra atención sobre algo que les está ocurriendo.

METODOLOGÍA

Se llevó a cabo un estudio de caso (Stake, 1999), donde se abarca la complejidad de un caso particular, el estudio fue realizado en la Escuela Secundaria Técnica Número 26 “Cerro Colorado” ubicada en el Fraccionamiento “El porvenir”, Tijuana, Baja California, para llegar a comprender los procesos relacionados con las situaciones de riesgo y su prevención en circunstancias particulares. Se analizaron las características del contexto de la institución, además de a los alumnos, para recabar la información de las situaciones de riesgo que viven los adolescentes en la secundaria. Se realizaron entrevistas abiertas a alumnos de diferentes grados, con el objetivo de conocer las problemáticas que se presentan con más frecuencia en la escuela, cómo es que los alumnos las viven y las descubren y de qué manera se involucra e interviene el personal de la escuela (maestros, subdirector y director) y padres de familia para prevenirlas y atenderlas.

Para obtener la información de las medidas de prevención, canalización y/o intervención llevadas a cabo desde el centro escolar, se entrevistó a los directivos de la

institución, además de a los maestros con mayor antigüedad en la institución, también se tomó información de la página oficial que tiene la institución, donde da a conocer de manera pública las actividades que se llevan a cabo con los alumnos.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

El desarrollo del estudio de caso se llevó a cabo durante las jornadas de observación y prácticas escolares en la escuela secundaria mencionada anteriormente, durante esta jornada se realizaron indagaciones con estudiantes y docentes, mediante las cuales se recabó importante información que se presenta a continuación.

Los hallazgos nos llevaron a esbozar un breve historial de las situaciones de riesgo vividas por los adolescentes en la escuela. Este apartado está organizado en dos secciones, la primera abarca las situaciones de riesgo a las que se han enfrentado los alumnos de la institución y la segunda se centra en las medidas de prevención, canalización y/o intervención que la institución ha implementado para erradicar dichas problemáticas.

Descripción de casos detectados de situaciones de riesgo

Bullying

Los tres grados de los grupos estudiados coinciden en no presenciar este problema en las aulas ni patios, ya que los maestros y el resto del personal que colabora en el plantel observan constantemente la disciplina de los alumnos, previniendo de cierta manera que ocurran situaciones de abuso entre los mismos. Aunque podemos hacer mención que las burlas se manifestaron dentro y fuera del aula.

Durante las dos semanas de observación y práctica docente, nos pudimos dar cuenta que muchos alumnos, padecen acoso por parte de sus compañeros, obviamente esto se hace de manera privada para que nadie se entere y la razón de muchas de estas circunstancias es el verse mal físicamente, tener alguna discapacidad, tono de piel, etc., ser diferente al resto, lo cual ocasiona en algunos alumnos el distanciamiento de sus compañeros, aislamiento y depresión en mucho de los casos, podemos hacer mención que de muchas situaciones no se logran percatarse los docentes o el resto del personal.

Cutting

Una alumna de tercer grado hizo mención que observó a una de sus compañeras con cicatrices de cortadas en los brazos y en las piernas, al ser interrogada por ella, le dijo que se cortaba con una navaja, cúter, tijeras o cualquier objeto punzocortante que tuviera a su

alcance, según el momento en que se le presentaba el sentimiento de dolor, le mencionó que recurriría a eso porque tenían problemas familiares y usaba este método para olvidarse de lo que le estaba sucediendo. La amistad continuó y en algún momento la chica tuvo intención de hacer lo que su amiga también hacía, aunque no tuvo valor para hacerlo y busco la manera de sobrellevar la situación y ayudar a su amiga, por ende, decidió hablar con una maestra, la cual intervino hablando con el subdirector que después siguió el proceso para ayudar a la alumna en esta situación.

Drogas

Otra alumna de tercer grado nos platicó una experiencia muy desagradable. Un día, observó que un alumno estaba vendiendo dulces en la hora del receso y por curiosidad, decide acercarse para saber qué tipo de golosina era, y tal vez comprarse alguna. Al acercarse, se sorprendió que no era un dulce, sino marihuana envuelta en papel que daba la apariencia de un dulce, posteriormente, se quedó pensando por unos segundos, en qué hacer. Al final, tomó la decisión correcta, dio aviso al personal de la escuela, para que se encargará de la situación. Ella considera, que hizo lo correcto en dar aviso a la escuela de lo que estaba sucediendo, para que el personal de la escuela tome medidas ante esta problemática, que se presenta con frecuencia en las escuelas secundarias. Al obtener las respuestas de los alumnos de diferentes grados, se observa que tienen el concepto claro, las causas y consecuencias que pueden tener al involucrarse en una situación de esta magnitud. Muchos alumnos coincidieron que afuera de la escuela existen personas que les ofrecen drogas a muy bajos precios.

Deserción escolar

Alumnos de los tres grados, recuerdan haber tenido alguna vez, a un compañero del salón, que ha dejado de estudiar. Entre otras posibles causas reportan que tal vez sus padres no cuentan con los recursos necesarios para proporcionarle los materiales, les desagrada la escuela, comienzan a consumir drogas, o encuentran un empleo y con un pago favorable para ellos, estas son los principales motivos, por los cuales los alumnos dejan la escuela.

Una alumna de segundo grado narra la historia de una amiga, que abandonó la escuela por el motivo de que sus padres, ya no podían apoyarla en sus estudios. Al inicio la joven estaba triste, por dejar de estudiar, para continuar con sus estudios buscó un trabajo de medio tiempo para ayudar a sus padres con los gastos del hogar y comprarse los materiales que necesita para la escuela; tiempo después, tomó la decisión de abandonarla porque comenzó a tomar más interés al trabajo y descuidaba mucho sus estudios.

Rezago educativo

Una alumna de segundo grado relató una historia sobre su compañera llamada Carolina, una joven de 13 años, que se destacaba por sacar un excelente promedio en cada bimestre y además tenía una buena comunicación con el resto de sus compañeros. Pero un día, llegó a su casa y recibe una noticia muy triste por parte de su padre: “su madre fue atropellada y perdió la vida”. Al escuchar esto, su vida comenzó a cambiar, cae en una depresión y ya no asiste a clases, ni cumple con sus trabajos. Por lo tanto, su rendimiento escolar ya no era el mismo, maestros, amigos y sus compañeros se acercaron para apoyarla, pero ella empezó a rechazar ese afecto y ayuda. Pasó de sacar 10 a reprobado exámenes, tener promedio de 6 y a actuar con mucha indiferencia con respecto a la escuela.

Algunos otros casos de los que nos enteramos fueron el bajo rendimiento escolar por falta de atención de los padres de familia, quienes no asisten a juntas, tampoco revisan cuadernos de tareas de sus hijos y la mayor parte del tiempo están trabajando. Por lo que tampoco hay comunicación con los docentes y esto origina que los alumnos tampoco se interesen en sus clases y sus calificaciones sean muy bajas, sumando a esto que hay docentes que no generan empatía con los alumnos, siendo tradicionalistas y no creando nuevas estrategias de aprendizaje, enfocándose solamente en dar los temas y no generando un aprendizaje significativo en sus alumnos.

RESULTADOS

Con base en los hallazgos reportados en el apartado anterior, podemos ver que las situaciones de riesgo que se presentaron con más frecuencia en la escuela en cuestión, fueron el consumo de drogas, cutting y el abandono escolar, de acuerdo a la información recabada por los jóvenes de los tres grados y algunos docentes. A partir de los hallazgos descritos previamente, encontramos que la escuela secundaria ha emprendido una serie de acciones que tienen la finalidad de atender esta problemática desde diferentes niveles de intervención, a continuación, se destacan los principales resultados observados en este rubro. Estas medidas encontradas son relevantes, dado que su incorporación como herramientas de trabajo fortalecen el desarrollo de competencias profesionales de los futuros docentes para prevenir y atender situaciones de riesgo en adolescentes de educación secundaria.

Medidas de prevención, canalización y/o intervención

Entre las medidas por parte de la escuela con apoyo de padres de familia, maestros y el resto del personal que colabora en esta institución encontramos que se han desarrollado diferentes estrategias para prevenir, intervenir, y canalizar las situaciones de riesgo que se presentan en la escuela. Entre las estrategias reportadas encontramos las siguientes.

Club de tareas

Esta estrategia aplicada en la secundaria consiste en que se les ayuda a realizar sus tareas escolares que ellos no puedan resolver por sí mismos. Se da prioridad a las tareas con mayor dificultad, se le explica al alumno cómo resolverla y se le revisa. El tiempo para apoyo a tareas es de una hora como mínimo, en ese tiempo se les facilita a los alumnos la tarea o los temas de la escuela, que no hayan quedado claros. Se cuenta con el apoyo de dos maestros de la institución y además de alumnos que desean ayudar a sus compañeras, teniendo en cuenta que la mayoría de ellos son los alumnos con mejor promedio y de excelencia académica. El objetivo del club de tareas es fomentar hábitos de estudio para lograr un mejor desempeño escolar y un crecimiento en las áreas cognitiva, social, afectiva y psicomotora por medio de divertidas técnicas de estudio, respetando el estilo de aprendizaje de cada adolescente, fomentando valores.

Regularización

Se recomienda cuando el alumno no tiene el nivel académico de su grado escolar, entonces se identifican los temas que no domina, se realiza un temario de nivelación y el alumno asiste mínimo una hora diaria para estudiar estos temas; dándole la explicación, ejemplos y ejercicios.

Círculo de lectura

Es una reunión en la que los asistentes han leído previamente, de manera individual, el mismo libro o parte de él, y su puesta en común en grupo un día determinado. En las reuniones se charla sobre el argumento, el estilo del autor, los personajes, su relación con otras obras, etc., aunque especialmente se comparten la opinión y las dudas de cada lector, además de las experiencias personales de cada cual. Así, los distintos puntos de vista de cada uno enriquecen las impresiones que han tenido durante la lectura en privado. En cada reunión se da la recomendación de un libro nuevo, dando una reseña del libro, motivando así a los demás estudiantes a querer leer e invitándolos al club de lectura que se lleva a cabo cada sábado. Lo que se busca es fortalecer a los estudiantes en el ámbito lector volviéndonos unos lectores ávidos.

Policía juvenil

El programa está diseñado para recibir a mujeres y hombres de entre 8 y 17 años, quienes participen en actividades recreativas, deportivas, cívicas y culturales. Durante fines de semanas –sábado y domingo- se realizarán actividades durante un lapso de seis horas por día, tiempo que los cadetes son instruidos en temas como educación vial, orden cerrado, acondicionamiento físico, cursos preventivos, defensa personal, rappel, primeros auxilios y disciplina. Los requisitos son: contar con el compromiso de los padres de familia, y de los propios menores, para lograr una participación permanente, disponibilidad, portar el uniforme correspondiente y cumplir con sus obligaciones escolares.

El primer día los menores deben de asistir acompañados por su padre o tutor, quien deberá llenar una solicitud de ingreso, además deben llevar un cuaderno, lápiz, alimentos y agua. La escuela envía a los alumnos que presentan problemáticas de conducta a este sistema estatal, donde son atendidos durante seis meses o más según sea la falta que hayan cometido. La policía juvenil se presenta en la escuela a dar pláticas a los alumnos de todos los grados sobre las causas y consecuencias que tienen el consumo de las drogas, alcohol y qué hacer si sorprende alguna persona vendiendo o consumiendo. Además, realizan la operación mochila. Sin embargo, alumnas de segundo y tercer grado coinciden, que eso no funciona porque los alumnos alertan a sus compañeros que los venden y evitan con esto que los encuentren para que sean orientados o en su caso se les aplique alguna consecuencia cuando así se requiera.

Pláticas y conferencias

Otro elemento que utiliza la escuela es traer personas externas, especializadas sobre diversos temas, algunas instituciones como Universidad Tecnológica de Tijuana, Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y Desarrollo Integral de la Familia (DIF) en donde la información la vinculan más con las conductas de los jóvenes que hace que se hace poner en riesgo su salud y su vida.

Posteriormente realizan actividades y les presentan videos, sobre problemas que se han presentado en otras escuelas, o datos estadísticos de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Además de impartir conferencias y talleres para padres, alumnos, personal docente y administrativo de la institución, con temas que abordan la inteligencia emocional, autoestima, prevención de bullying, educación sexual, paternidad y otros temas relacionados con el desarrollo personal y social de los adolescentes, desde la psicología orientada al medio escolar.

Recorridos culturales

La escuela como forma de motivación a sus estudiantes utiliza la estrategia de recorridos culturales como premio a su esfuerzo y dedicación, enfocándose en los avances y logros de sus estudiantes, por ello premia a los que tienen excelencia académica pero también premia a aquellos alumnos que se esfuerzan y mejoran en el ámbito escolar, motivando así a los adolescentes a ser cada día mejor. Hacen viajes a diversos lugares del estado y fuera del país, como los Estados Unidos, los llevan a museos, parques recreativos, centros culturales y otros lugares más.

La escuela promueve a diversas instituciones como UABC, El Museo Interactivo “El trompo” de Tijuana entre otros, para que los alumnos asistan a participar y a presenciar las diversas actividades que ellos realizan, a fin que los alumnos conozcan y adquieran un aprendizaje significativo.

Club de deportes

Es un elemento importante que utiliza la escuela para fomentar el compañerismo con los alumnos de diversos grados, ejercicio y una alternativa sana para quitar el estrés de sus tareas y trabajos en la hora de clase, o cuando algún grupo no tiene clase en una asignatura. Además, el subdirector de la escuela participa en los juegos y al mismo tiempo les enseña a usar la pelota, como patearla o lanzarla etc. los deportes que se practican son fútbol, básquetbol, voleibol y béisbol. Al realizar esta actividad promueve a los estudiantes a involucrarse en otras actividades, que hay fuera del aula. Para motivarlos y con el fin de mantener vivo un espíritu social en el apoyo de la enseñanza, desarrollo y fomento del deporte.

El subdirector de la institución motiva a los estudiantes a participar en cualquier deporte y así inicia en formar equipos para participar en torneos que realiza la escuela y competir con otras secundarias técnicas, llevándose la escuela premios de primero y segundo lugar en futbol y basquetbol. Los entrenamientos se realizan constantemente en las canchas durante las clases, solicitando al docente permiso para su entrenamiento. Y los sábados se realizan los entrenamientos dentro de las instalaciones y realizan caminatas o carreras a sus alrededores de la escuela.

Club de atletismo

Una estrategia más, que utiliza la escuela, para que los jóvenes puedan divertirse y disfrutar el compañerismo es el club de atletismo, donde acuden alumnos de diversos grados y grupos, una competencia y un entrenamiento para que los alumnos puedan explorar sus

límites de manera individual, como en equipo. Aptitudes que le servirán de manera diaria para vivir sus experiencias.

Visitas a asilos

La escuela también utiliza la estrategia de llevar a los alumnos a asilos de ancianos para entregar artículos de limpieza, víveres y entre otras cosas. Pero sobre todo que los estudiantes convivan con las personas de la tercera edad; escuchando sus anécdotas y de sus enriquecedoras experiencias que han tenido a lo largo de su vida. El objetivo de esta actividad es acercar a los jóvenes a la realidad, conmoviendo a los alumnos generando sensibilidad y apoyar a las personas que más lo necesiten.

Concursos educativos a nivel escolar, zona, estado y nacional.

Otro elemento que utiliza la escuela es realizar concursos educativos con el objetivo de que el estudiante, desarrolle sus habilidades y valores colaborando con otras personas. Esto se realiza en la secundaria haciendo diversos ejercicios vinculados con las diferentes asignaturas para conocer el nivel de conocimiento que tiene el alumno y grupo. Para posteriormente reforzar esas debilidades. Posteriormente se preselecciona a los alumnos con mejor nivel de conocimiento de diversos grados para competir entre sí y de ahí seleccionar a los mejores, para participar con otras escuelas, en representación de la institución.

CONCLUSIONES

Durante la realización de esta investigación nos encontramos con algunas dificultades que no nos permitían tener la información que buscábamos, pero poco a poco las cosas fueron tomando su cauce y finalmente se obtuvo lo que buscaba. Lo sorprendente y más relevante de toda la investigación fue lo mucho que la institución se preocupa por brindar el apoyo necesario a sus alumnos, promoviendo con todas las actividades que realiza valores que serán de gran utilidad para ellos en su vida adulta, la escuela busca siempre que todos sus alumnos vayan a la par que ninguno se quede e incluso los mismos alumnos son los que brindan asesorías a sus compañeros para que estos puedan progresar y vencer esas dificultades que se les presentan.

Son pocos los maestros que conocen el contexto y necesidades de sus alumnos. Otros, consideran que su única obligación es enseñar, sin importar las problemáticas que se presentan en la escuela. Nosotros como estudiantes normalistas practicantes durante esta investigación aprendimos diversas cosas, la principal es que la base para poder ayudar a nuestros adolescentes es a través de la observación y gracias a ser buenos observadores

podemos saber en qué momento intervenir para poder ayudarlos y darle solución a dicha problemática, también conocimos las instancias a las que los podemos canalizar dependiendo la problemática en la que se encuentren.

Nuestra labor es ir más allá de sólo transmitir o facilitar la adquisición del conocimiento y promover el desarrollo intelectual, es ser facilitadores del desarrollo humano integral. Es ser empáticos, tratar de sentir lo que nuestros alumnos sienten. Reconocer que al igual que nosotros, también ellos traen de casa diversas situaciones que le impiden concentrarse en sus actividades escolares por ello debemos buscar estrategias que los motiven a seguir estudiando y a dar lo mejor de sí siempre, promover su desarrollo cognitivo, físico, emocional y social para que sean personas que contribuyan al bienestar personal y social de la comunidad.

Nos dimos cuenta que una competencia profesional de suma importancia es la comunicación, como una de las habilidades socioemocionales que como futuros docentes necesitamos potencializar en nuestra formación inicial docente. Es algo tan simple ya que siempre en cualquier circunstancia nos comunicamos, pero, con esto creamos un círculo de confianza con nuestros alumnos, por ejemplo, a partir de unas simples preguntas o un “buenos días” podemos saber qué es lo que le sucede al alumno. Es muy importante, porque al crear este círculo de confianza, el estudiante se acercará hacia el docente para pedir apoyo a él o que lo canalice. Por eso creemos que las habilidades de comunicación son una de las mejores herramientas para estar en contacto con nuestros alumnos en un marco de ética y profesionalismo. La comunicación no debe ser solamente con los alumnos sino con todos aquellos que lo rodean (familiares y comunidad) ya que ellos conviven siempre al día a día. De esta forma podemos estar atentos sobre las problemáticas que puedan tener y esta forma se puede apoyar más al alumno, es decir, trabajar en conjunto para el bienestar de nuestros alumnos.

En síntesis, trabajar en el desarrollo de competencias profesionales que nos permitan prevenir e intervenir con los adolescentes en situaciones de riesgo, y sobre todo atender su desarrollo personal y social mediante una educación socioemocional, son competencias que fortalecen los procesos formativos de los futuros docentes de educación básica, para brindar una educación integral a los niños y jóvenes de México.

REFERENCIAS

- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). La construcción social de la realidad, Buenos Aires: Amorrortu.
- Catalano, R. F., Kosterman, R., Hawkins, J. D. (1996). Modelando la etiología del consumo de sustancias en adolescentes: una prueba de modelo de desarrollo social. Revista de Drogas Problemas. (págs. 429-455).
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. España: Losada.
- Florezano, R. (1991). Conductas de riesgo y factores protectores, (págs. 142-149).
- Ganoza, L. (2015). Riesgos VS Oportunidades.
- Herrera, P. (1999). Principales Factores de Riesgo Psicológicos y Sociales en el Adolescente. Rev Cubana pediátrica, (págs. 39-42).
- Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. (2a. Edición). Madrid: Morata
- Secretaría de Educación Pública (2002). Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo. Programa del curso. 5º semestre. Licenciatura en Educación Secundaria. México: SEP.

ESTRATEGIAS DE MOTIVACIÓN EN UN SEGUNDO IDIOMA PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

América Guadalupe Soto García

meri36-25@hotmail.com

Jonatán Fernando Flores Victorino

jonatan.floresv@hotmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

RESUMEN

El presente trabajo es un reporte final de investigación resultado del diseño, ejecución y evaluación de un informe académico como opción de titulación realizado a partir de la metodología de la investigación acción. Este proceso permitió movilizar los saberes de los estudiantes e intervenir ante una problemática derivada del bajo rendimiento académico empleando como alternativa de solución estrategias de motivación en un segundo idioma, lo cual permitió mejorar habilidades cognitivas como: concentración,

fijación de conceptos, creatividad, comunicación, potencialización del aprendizaje y flexibilidad cognitiva y en habilidades formativas como la disposición al trabajo y la empatía, La indagación se realizó en un aula de 6to grado en una Escuela Primaria Urbana Federal de la Ciudad de Durango, Dgo., México.

PALABRAS CLAVE: Motivación, rendimiento académico, Inglés como segundo idioma, enfoque comunicativo y habilidades cognitivas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante el trayecto de formación docente inicial los estudiantes de Educación Normal tenemos la oportunidad de acercarnos a la realidad escolar y realizar una intervención pedagógica poniendo en juego competencias profesionales adquiridas, y así enfrentar los retos y desafíos de la práctica educativa inmersos en realidad social actual.

En los últimos años fenómenos como la globalización han impactado fuertemente incluso en los propósitos de la educación, donde la interconexión y la pluriculturalidad hacen que las demandas educativas sean cada vez mayores, prueba de ello es la exigencia del

dominio de un segundo y hasta tercer idioma, por lo que los docentes debemos atender dichas demandas, entender que las futuras generaciones requieren desarrollar y dominar estas y otras habilidades sociales y que es nuestro deber ocuparnos de las mismas, ya que al crear intervenciones en el aula que favorezcan el acercamiento a estos entornos, el alumno podrá desenvolverse con mayor facilidad en su vida futura.

Parte de la labor docente es identificar estas demandas e integrarlas a las necesidades puntuales del grupo atendido, mismas que para la investigación realizada fueron obtenidas a través de diversos instrumentos que integran un diagnóstico escolar, tales como: observación participante, cuestionarios, test, resultados de pruebas a gran escala (pruebas estandarizadas) y evaluaciones internas del plantel escolar. El problema central que se detectó durante la intervención realizada en un grupo de sexto grado es el bajo rendimiento académico o escolar que presentan los alumnos en relación al nivel de conocimientos demostrado en las diversas asignaturas que conforman el currículo de este grado, por lo que surgió la pregunta de investigación: ¿cómo favorecer el rendimiento académico de los alumnos de sexto grado”?

Es además dentro de las jornadas de práctica docente desarrolladas a lo largo de los ocho semestres de la licenciatura, se observó que los niños, propiamente en un rango de edad de los 8 a los 12 años de edad, de una manera muchas veces inconsciente adoptan las exigencias del mundo actual globalizado (este entendido como fenómeno latente en el siglo XXI) mismas que han impactado en los diversos ámbitos sociales al mostrarse interesados e inquietados por el acercamiento y aprendizaje de un segundo idioma como lo es el inglés, ya que al escuchar y entrar en contacto directo con él, sus niveles de atención e interés cambian y su respuesta cognitiva es favorable al obtener una mayor participación en las labores cotidianas y en la misma dinámica escolar.

Atendiendo a la problemática del grupo con el que se trabajó, se planteó el objetivo de investigación: Favorecer el rendimiento académico de los niños de 6° “C” mediante estrategias de motivación en una segunda lengua; con el cual se incorporan diversas competencias como la consolidación del conocimiento (en las condiciones necesarias para su aprendizaje), autoevaluar y diseñar la práctica docente y darle atención puntual al rendimiento académico de los alumnos. Lo anterior desde el ámbito de la intervención didáctica mediante el diseño y evaluación cíclica de estrategias didácticas, como lo menciona Monereo (1998), citado por Maciel (2003, p. 92) al expresar que: “el profesor estratégico es conceptualizado como un profesional con habilidades regulativas para planificar, orientar y evaluar sus propios procesos cognitivos, sean estos de aprendizaje de los contenidos a enseñar o sean relacionados con su actuación docente.”

MARCO TEÓRICO

En este escenario, la planeación de estrategias de intervención docente adquiere un papel fundamental jornada escolar, así como hacer de la metodología de la investigación acción una práctica diaria; esta entendida como “forma de indagación autoreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, el entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales tienen lugar.” (Carr y Kemmis, (1988), citados por Latorre, (2005).

Al identificar esto, fueron analizados los factores que intervienen en la dinámica escolar grupal, tales como: sus estilos de aprendizaje, las interacciones en el aula, las relaciones sociales en el grupo, los intereses y la motivación escolar que muestran los alumnos de sexto grado, ya que según lo determina Edel (2003, p. 5), la motivación es un “proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta”, y como lo mencionan Alcalay y Antonijevic, (1987), citados por Edel (2003, p.15). “Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto comprende elementos como la autovaloración, autoconcepto”, por lo cual, se consideró importante conocer el nivel de motivación, autoeficacia y autoconcepto de cada alumno y así conocer (en la práctica) la relación que estos conceptos tienen con el rendimiento académico escolar del grupo.

Según la perspectiva conductual, como lo determina Woolfolk (2014), entender la motivación del alumno inicia con un análisis cuidadoso de los incentivos y las recompensas que están presentes en el salón de clases, ya que, al trabajar los aspectos del funcionamiento de la motivación, “el alumno estará motivado para aprender cuando los contenidos de enseñanza se vinculan con sus intereses o necesidades, o bien, cuando se le crean nuevas necesidades” (Hernández, P., 2011, p. 289).

En relación con las necesidades actuales del estudio de una segunda lengua, existen diversos estudios neurológicos sobre los beneficios de un cerebro bilingüe (como los realizados por la American Academy of Neurology), mismos que han demostrado que existe un retraso en la aparición de enfermedades como el Alzheimer y la demencia de cuatro años en los individuos que hablan dos o más lenguas en comparación con las personas monolingües. (Alladi, Bak, Duggirala, Sarampudi, Kumar, Kaul, 2013).

Otros autores como Nacamulli, M. (2015) plantean que según los estudios de neurolingüística, “el aprendizaje de una segunda lengua promueve una mayor densidad de materia gris, genera una mayor actividad cerebral y potencia la corteza prefrontal lo que permite ejecutar funciones, cambiar de tareas y concentrarse con mayor rapidez.” Destaca además que, en los niños, “el aprender una segunda lengua promueve la plasticidad cerebral, permitiendo alcanzar una comprensión holística de sus contextos social y emocional.” King (2013), establece además que “ser bilingüe abre nuevos mundos de conexión y entendimiento

global, y casi seguramente también permite cierto grado de flexibilidad en la expresión personal.”

METODOLOGÍA

El trabajo de investigación realizado está ubicado en la línea de investigación- acción, debido a que está dirigido a la reflexión de la práctica docente (a través de ciclos reflexivos), y la mejora de la misma. El propósito último de esta línea de investigación, expresado por Latorre (2005) es visto como “una indagación práctica realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”, Para autores como Zuber-Skerritt (1992), citado por Latorre (2005), una investigación-acción tiene lugar únicamente si “la persona reflexiona y mejora su propia práctica y su situación, se vincula con rigor la reflexión y la acción, y se hace pública la experiencia”.

El proyecto fue desarrollado en dos fases o ciclos reflexivos con las etapas que propone el modelo de investigación-acción, las cuales son: planificación (planeación y diseño del plan de acción), acción (ejecución en un primer momento del plan de intervención) y evaluación (reflexión y valoración de los resultados obtenidos). Una vez obtenidos los resultados del primer ciclo, se reestructura el plan de acción para posteriormente realizar un segundo ciclo con base en los resultados obtenidos y se realiza nuevamente el proceso partiendo de los hallazgos o logros obtenidos.

El grupo en el que se aplicó el proyecto está conformado por niños y niñas de entre 11 y 12 años de edad, con aptitudes e intereses variados, a quienes les fueron aplicados cuestionarios y evaluaciones (tanto internas como externas), así como a padres de familia y docentes para obtener información del contexto escolar, complementándola con guiones de observación para obtener un diagnóstico de la problemática a atender. Al ejecutar las estrategias de intervención, se emplearon evaluaciones sistemáticas con el fin de medir de manera cuantitativa los logros obtenidos en cuanto al rendimiento académico de los alumnos, cuestionarios para conocer cómo fue considerado el desarrollo de las estrategias por alumnos, así como bitácoras y rúbricas para valorar la participación de los niños y padres de familia en las actividades propuestas y cómo la motivación constante que estos les ejerzan impacta en su aprovechamiento escolar.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Atendiendo a dicha metodología, se describen a continuación las estrategias de intervención aplicadas, mismas que fueron diseñadas atendiendo a la problemática detectada y las interacciones escolares con el contexto social, como parte del diseño del proceso de intervención didáctica para la mejora.

Tabla 1 Primera estrategia de intervención

Nombre de la estrategia:	“Ticket Reward”
Objetivo	Aumentar la motivación de los alumnos con respecto a su trabajo en el aula y las tareas realizadas en casa.
Descripción	Los alumnos reciben <i>puntos</i> (billetes impresos con cantidades) cuando cumplen con sus tareas completas cada día, realizan las actividades del aula en tiempo y forma y participan en clase de manera oral o práctica.
Palabras clave	Motivación, reforzamiento continuo, elogio, respuesta, atención del profesor, <i>sistema de economía de fichas</i> .

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Segunda estrategia de intervención

Nombre de la estrategia:	“Student of the week”
Objetivo	Aumentar la motivación al trabajo del alumno, reforzar su autoconcepto y favorecer su autoeficacia mediante el reconocimiento (entre pares, padres de familia y maestra) de sus esfuerzos.
Descripción	Los alumnos que logren reunir la mayor cantidad de puntos por semana son reconocidos por sus maestras y demás compañeros del grupo al colocar sus nombres en el cuadro de honor.
Palabras clave	<i>Programa de razón</i> , reforzadores, modelamiento, eficacia para el aprendizaje, <i>Reforzamiento vicario</i> , <i>contrato de contingencias</i> , conducta.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Tercera estrategia de intervención

Nombre de la estrategia:	“Approach to linguistic expressions”
Objetivo	Favorecer las habilidades lingüísticas de los alumnos en el idioma inglés, así como fomentar el reconocimiento y manejo de sus emociones.
Descripción	Los alumnos son capaces de identificar sus emociones y compartir su pensamiento no sólo en su lengua materna, sino también incorporando vocabulario en el idioma inglés.
Palabras clave	Habilidades lingüísticas, Enfoque comunicativo, <i>Cognitive-affective- social strategies</i> , evaluación figuroanalógica.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Cuarta estrategia de intervención

Nombre de la estrategia:	"Fun Friday"
Objetivo	Incorporar el acercamiento a las expresiones artísticas como la música y las actividades lúdicas orientadas al contacto con una segunda lengua, así como retribuir los logros obtenidos de manera grupal en estrategias anteriores.
Descripción	La maestra les facilita algunos juegos de mesa y material para juegos de patio (en idioma inglés) como retribución al conseguir la meta establecida en la estrategia <i>Ticket reward</i> .
Palabras clave	<i>Principio de Premack</i> , conducta de alta frecuencia, reforzador, conducta de baja frecuencia, nivel de activación, autoconfianza,

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

Gracias a la ejecución de la intervención en la que el presente trabajo se reporta, se pudo reconocer la esencia de la investigación-acción, es decir, concebir la participación del profesorado como un escenario propicio para generar conocimiento, lo mismo que la investigación como la ruta más eficaz para el diseño de proyectos, ya sea para innovar en la práctica educativa o intervenir en alguna problemática, todo con el propósito de aprovechar la perspectiva docente como investigador en la mejora de su actuar cotidiano en las aulas.

Como resultado de la evaluación sistemática de las estrategias planteadas se obtuvo una comparación cualitativa en contraste con la evaluación en el diagnóstico grupal. Los instrumentos utilizados permitieron realizar un ejercicio de triangulación de datos para obtener un resultado con mayor fiabilidad, algunos de ellos como la observación y registro en el diario del docente, aplicación de los test de autoconcepto y motivación, cuestionario para alumnos y padres de familia, la entrevista a los escolares y maestra tutora, registros fotográficos, videograbaciones, registros sistemáticos en listas de cotejo, portafolios de evidencia, y cuadernos de los niños.

Los momentos de evaluación formal en el ciclo escolar, revelaron buenos resultados en cuanto a rendimiento académico. Para determinar esto se consideraron los resultados obtenidos en el primer bimestre (diagnóstico), en comparación con la evaluación del cuarto bimestre, posterior a los momentos de intervención realizados, dando como resultado que más de la mitad del grupo elevara el promedio de sus calificaciones. Además de las evaluaciones internas, en las pruebas estandarizadas como el Sistema de Alerta Temprana (SisAT), los resultados que el grupo obtuvo de manera general en la segunda aplicación del mismo, fueron muy satisfactorios en comparación al diagnóstico (aplicado al inicio del ciclo escolar), ya que la brecha de los alumnos considerados como Requieren Apoyo (nivel de

desempeño inferior) disminuyó considerablemente, lo que provocó que el porcentaje de alumnos con Nivel Esperado de Logro, se elevara. Además, el número de aciertos sin apoyo visual requerido, se elevó y el número de respuestas incorrectas disminuyó significativamente.

Así mismo, para evaluar esta intervención, la visión de los padres de familia ante el nivel de motivación de sus hijos fue tomada en cuenta. Los resultados de los instrumentos aplicados (cuestionarios y entrevistas personales), demuestran que la mayoría de ellos han observado un cambio significativo en la dinámica diaria, donde el alumno se compromete más con sus responsabilidades, se esfuerza por realizar las tareas y actividades solicitadas, así como la entrega de las mismas y al participar en las labores escolares diarias.

El registro en el diario de observación del maestro, permitió realizar una reflexión de la implementación de estas estrategias y de la práctica en general, lo que permite observar y analizar de manera sistémica los aspectos que involucran el trabajo en el aula. Las observaciones realizadas en la aplicación de la presente propuesta fueron específicas a las reacciones y actitudes que los alumnos mostraron ante la dinámica planteada, y cómo día a día se comprometían (progresivamente) con sus trabajos, tomando conciencia de la importancia formativa de tener una sistematización en su vida académica, además del fomento de prácticas de valor que integran su aspecto formativo personal como la empatía por quienes les rodean.

CONCLUSIONES

De manera general, se puede afirmar que los alumnos del grupo de 6° "C", demostraron un avance significativo y positivo en su dinámica diaria, pues es notorio un aumento en las habilidades cognitivas como: concentración, fijación de conceptos, creatividad, comunicación, potencialización del aprendizaje y flexibilidad cognitiva (al intervenir dos idiomas en su vida cotidiana escolar, y al aprender no únicamente en su lengua materna); y en habilidades formativas como la disposición al trabajo y la empatía, siendo estos últimos, los conceptos que son mayormente perceptibles.

Se establece una relación directa entre los conceptos de motivación, autoconcepto y autorealización como algunos de los factores que intervienen en el rendimiento académico de los alumnos, puesto que al elevar la imagen personal que los niños tengan sobre sí mismos, el trabajo que realicen tanto en el aula como en casa estará impulsado por deseos propios (motivados tanto de manera intrínseca como extrínsecamente), lo que lo hará una aspiración más significativa y auténtica. Para lograr esta motivación ante el aprendizaje, no únicamente en una segunda lengua, sino también de manera holística, el profesor desempeña un papel muy importante, puesto que el docente es el encargado de unificar la capacidad cognitiva y la afectiva en el aula.

Por otro lado, se considera que al utilizar el idioma inglés como elemento catalizador para la comunicación en un aula de educación primaria, favorece, en cierta medida, el logro de los estándares propuestos, mas no es suficiente la intervención para lograr el nivel de dominio de la lengua esperado para el término de la Educación Básica. Por lo tanto, es conveniente establecer relaciones entre la propia enseñanza de la lengua y situaciones reales, teniendo en cuenta las necesidades y opiniones de los alumnos.

REFERENCIAS

- Alladi, et al. (2013, noviembre). Bilingualism delays age at onset of dementia, independent of education and immigration status. *American Academy of Neurology*. Recuperado de: <http://n.neurology.org/content/early/2013/11/06/01.wnl.0000436620.33155.a4>
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- Hernández, P. (2011). *Psicología de la educación: Corrientes actuales y teorías aplicadas*. México: Trillas.
- King, B. (2013, noviembre). New Study Shows Brain Benefits Of Bilingualism. National Public Radio, Inc. Recuperado de: <https://www.npr.org/sections/13.7/2013/11/14/244813470/new-study-shows-brain-benefits-of-bilingualism>
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Maciel, C. (2003) la investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista iberoamericana de educación*. 33, 91-109.
- Nacamulli, M. [TED- Ed]. (2015, junio, 23). The benefits of a bilingual brain. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=MMmOLN5zBLY>
- Woolfolk, A. (2014). *Psicología educativa*. Edo. de México, México: Pearson.

HABILIDADES EMOCIONALES DOCENTES PARA DESARROLLAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL (IE) EN SUS ALUMNOS

Claudia Lizett Cuevas Ibarra

cuevas.claliz@gmail.com

Susana Martínez Martínez

smartinez@benejpl.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna

RESUMEN

La investigación se realizó en la “Benemérita Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado Luna” (BENEPJPL), en Ensenada, Baja California; de septiembre de 2016 a febrero de 2017. El objetivo general fue: Describir la presencia de las Habilidades Emocionales (HE) en los formadores de docentes de la Licenciatura de Educación Primaria (LEPRIM) (Plan 2012), de la BENEPJPL. Y como objetivo específico: Identificar las estrategias que realizan los docentes de la LEPRIM (Plan 2012) de la BENEPJPL, para favorecer el desarrollo de la IE en sus estudiantes. La metodología se inscribió dentro del paradigma cualitativo; con tipo de estudio exploratorio-descriptivo y

método fenomenológico. Los participantes constaron de: cinco directivos, cuatro docentes y cuatro estudiantes. Las técnicas realizadas fueron: la entrevista a profundidad, la observación participante y no participante, así como un grupo focal. En cuanto a la conclusión, los docentes de la LEPRIM (2012) comentan que la rutina y cultura escolar no favorece el fomento de la IE, por lo que su desarrollo dependerá de las características del profesorado y de los cursos. Además, consideran las HE como parte de un proceso personal y reflexivo, identificándose en mayor medida en su discurso.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia Emocional, Estrategias, Formación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La práctica educativa se ve influenciada por factores sociales, culturales, económicos, políticos y cognitivos que la vuelven compleja; los cuales influyen en el estado físico-emocional del docente y del estudiantado, cuyo impacto se refleja en el ambiente y en el desempeño de cada uno. En consecuencia, la IE se convierte en un aspecto importante a

considerar como explicación para entender qué sucede y así, poder comprender cómo es que las personas sienten, entienden, controlan y manejan sus emociones respecto a las circunstancias que surgen día a día.

El enfoque vigente de la formación inicial docente, propuesto por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE, 2012), hace énfasis en el papel mediador del docente, el cual busca propiciar una comunidad activa, que modifique el rol pasivo del estudiante y protagónico del profesor. En consecuencia, el alumno se convierte en el protagonista y participante activo del proceso educativo; en este sentido Bisquerra (2005) afirma que este cambio implica que los profesores tengan mayor comunicación y atiendan las necesidades educativas y sociales de sus estudiantes. De tal manera que la IE, se ha considerado como objeto de estudio en distintos países (Ver Imagen 1.1) para comprender lo antes mencionado.

Imagen 1.1 Cantidad de investigaciones por país



Fuente: Elaboración propia

Aunque se recuperaron pocas investigaciones en México, éstas aportan información valiosa que se concentra en cómo la IE influye en el rendimiento en el aula, principalmente de los alumnos, tanto de primaria como de nivel universitario. Sin embargo, como mencionan Extremera y Fernández (2004) "...a veces se piensa de forma errónea que las competencias afectivas y emocionales no son imprescindibles en el profesorado" (p.1). En consecuencia, se han realizado pocas investigaciones que expongan acerca de la formación inicial en las Escuelas Normales para desarrollar estas habilidades.

MARCO TEÓRICO

Educación Normalista. La Secretaría de Educación Pública (SEP) menciona que la Educación Normal tiene como propósito "...la formación profesional docente centrada en el aprendizaje de los estudiantes, que asegure la calidad en la educación que impartan las instituciones y la competencia académica de sus egresados" (2014, p.1-2), mediante una visión adaptativa y reflexiva que permita mantener la calidad de las condiciones de la Escuela Normal con relación a las necesidades identificadas en los alumnos de las escuelas de Educación Básica, así como de sus estudiantes normalistas. No obstante, el Estado propone planes de estudios para cada licenciatura de nivel básico y sus especialidades, en el caso del Plan de Estudio para la Formación de Maestros de Educación Primaria, es necesario conocer cuál es el perfil que se espera alcanzar en los futuros profesores.

La DGESPE (2012) lo define como el documento que rige el proceso de formación de maestros de Educación Primaria, pues menciona las orientaciones, elementos generales y específicos de acuerdo a los modelos y enfoques vigentes del plan y los programas de estudio de Educación Básica. Su aplicación en las Escuelas Normales debe permitir que se atiendan, con oportunidad y pertinencia, las exigencias derivadas de la actividad profesional a los futuros maestros de este nivel educativo en el corto y mediano plazos. En cuanto al perfil de egreso, éste se expresa en competencias y, a partir del enfoque socioconstructivista, se consideran como los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión.

Por lo tanto, éstas se dividen en dos: a) Genéricas (CG) y b) Profesionales (CP); para fines de esta investigación se recuperan únicamente las CP, mismas que se resumen a continuación (Ver Imagen 1.2):

Imagen 1.2. Competencias del perfil de egreso

CP
Diseña planeaciones didácticas para responder a las necesidades del contexto
Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y el desarrollo de las competencias
Aplica críticamente el plan y programas de estudio para propiciar las capacidades de los alumnos
Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa
Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes, con el fin de promover el respeto
Actúa de manera ética ante las situaciones que se presentan en la práctica profesional

Fuente: Elaboración propia, a partir del Plan 2012 de la LEPRIM

Inteligencia Emocional. Para definir qué es la IE, es necesario conocer qué es inteligencia. En lo particular, Gardner (1995) la define como la "...habilidad necesaria para

resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada" (p.33). Al referirse a la habilidad de resolver problemas, el autor lo explica como "...la capacidad que permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce dicho objetivo" (p.33). Por tanto, propone dejar de hablar de inteligencia como unidad, y comenzar a considerar el concepto de inteligencias múltiples, definiéndolo como el número de capacidades y herramientas fundamentales que se utilizan para aprender, resolver problemas y crear, por consiguiente, inteligencia va más allá del conocimiento académico.

Por lo tanto, la IE forma parte de la Teoría de las Inteligencias Múltiples propuesta por Gardner (1995), que explica cómo se manifiesta de distintas maneras el desarrollo de habilidades en las personas. Clasificándolas en ocho Inteligencias Múltiples: 1) lógico-matemática, 2) musical, 3) corporal, 4) espacial, 5) naturalista, 6) intrapersonal, 7) interpersonal y 8) lingüística. En cuanto a la inteligencia intrapersonal, Gardner (citado en Campbell, L., Campbell, B. y Dickinson, 2002) la definió como "...la capacidad...para construir una percepción precisa respecto de sí mismo y de utilizar dicho conocimiento para organizar y dirigir la propia vida" (p.5). En consecuencia, Fernández-Vidal y Tomás (2017) mencionan que ésta se relaciona con la inteligencia interpersonal, pues se considera como la capacidad de manejar las relaciones humanas, desarrollar la empatía con los demás y reconocer sus motivaciones, razones y emociones.

El término IE fue utilizado por primera vez en 1990 por Salovey y Mayer, quienes la definieron como la capacidad de sentir, entender, controlar y modificar estados anímicos propios y ajenos. Y fue difundida mundialmente por el psicólogo, filósofo y periodista Goleman (citado en Cabello, Ruíz y Fernández, 2009). Fragoso (2015) explica que, distintos autores realizaron más investigaciones para definirla, como: Goleman (1995), Saarni (1997), Bisquerra (2003) y Bar-On (2006). Para la presente investigación se retomó la definición de Mayer y Salovey (1997):

Es el conjunto de capacidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender las emociones. Dichas capacidades son las de supervisar los sentimientos y las emociones propias, así como las de los demás, de discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones (citado en Fragoso, 2015, p.177).

Para estos autores, "...las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio" (p.68). Yankovic (2011) define las emociones como la reacción inmediata del ser vivo a una situación que percibe favorable o desfavorable; que genera un estado de alerta e inicia el proceso mental para identificarla. Al terminar este proceso, se define como sentimiento, pues se nombra la emoción específica que se experimenta: alegría, pena, rabia, soledad, entre otras. Es decir, la emoción es una reacción de poca duración y, el

sentimiento, es cuando se ha procesado la emoción en el cerebro, otorgándole un nombre proveniente de un constructo social.

En cuanto a los modelos de IE, Fragoso (2015) los clasifica en: a) modelos mixtos y b) el modelo de habilidad. Los modelos mixtos "...aglutinan diversas habilidades, destrezas, objetivos, rasgos de personalidad, competencias y disposiciones afectivas" (p.115), cuyos autores representativos son: Goleman (1995) y Bar-On (2006). En cambio, Fernández-Berrocal y Extremera (2005) explican que el modelo de habilidad concibe la IE como una inteligencia basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación al pensamiento. Este modelo se fundamenta en la postura de Mayer y Salovey (1997, citado en Fernández-Berrocal y Extremera, 2005), quienes explican que la IE está conformada por cuatro ramas que se interrelacionan:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (p.68).

Éstas permiten desarrollar interacciones sociales adaptativas, mejorar el proceso cognitivo, estar abierto a los estados emocionales, conocer las causas que los generan, identificar cómo influyen al pensamiento y favorecer la toma de decisiones.

METODOLOGÍA

Se seleccionó el paradigma cualitativo, puesto que se caracteriza por ser inductivo y tener perspectiva holística, al obtener conclusiones a partir de datos particulares y visualizar al fenómeno como un todo; ya que "...la conducta social no se puede explicar si no es a través de la interpretación que los sujetos hacen de las situaciones" (Marín, 2012, p.1), puesto que el conocimiento de los individuos es subjetivo y personal, éstos y sus interacciones se consideran los objetos de estudio.

Rojas (2006) expone tres tipos de estudios: 1) exploratorio, 2) descriptivo y 3) explicativo. El primero tiene como propósito recabar información para reconocer, ubicar y definir problemas; el segundo tiene como objetivo obtener un panorama más preciso de la magnitud del problema e identificar sus variables y, por último, el explicativo, tiene como finalidad determinar las causas esenciales de los fenómenos y establecer predicciones. Por tanto, se realizó un estudio Exploratorio – Descriptivo. No obstante, se enfatizó en el estudio descriptivo, debido a que se buscó identificar la presencia de la IE y reconocer cómo se desarrolla.

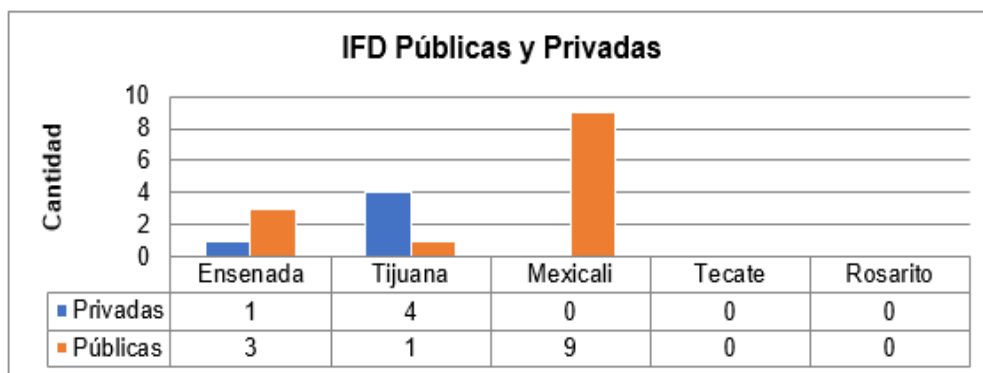
Torres (2010) menciona distintos métodos desde el enfoque cualitativo: a) hermenéutico dialéctico, éste se encarga de observar y buscar significado a las expresiones humanas; b) etnográfico, el cual estudia un grupo étnico, racial, institucional, para identificar y comprender su cultura; c) investigación-acción, que busca una resolución teórica y práctica; d) historias de vida, estudia grupos sociales para ver las perspectivas de los hechos; y e) fenomenológico, el cual se describe a continuación.

Martínez (2011) lo define como aquel que "...se preocupa por la comprensión de los actores sociales y por ello de la realidad subjetiva, comprende los fenómenos a partir del sentido que adquieren las cosas para los actores sociales en el marco de su proyecto del mundo" (p.12). De igual manera, Ramírez (2014) expone que es pertinente en realidades que sólo pueden ser percibidas desde el marco de referencia interna de quien la vive, por lo que la investigación es introspectiva-descriptiva.

Por tanto, se abordó el estudio mediante el método cualitativo desde el estudio fenomenológico, ya que permite conocer la realidad desde la perspectiva de las personas involucradas en la situación que se desea reconocer y definir, así como obtener información que favorezca a la comprensión del problema, y visualizar cómo los supuestos teóricos se presentan en el mundo real.

En BC, existen dos tipos de Instituciones Formadoras de Docentes (IFD), Privadas y Públicas. En cuanto a las IFD Privadas existen 5 y, por el lado de las IFD públicas, son 13 en total (Ver Imagen 3); en el municipio de Ensenada, 1 es de sostenimiento Federal y 2 son estatales. Para esta investigación, las Escuelas Normales de Ensenada se consideraron el límite de la población.

Imagen 1.3. Escuelas Normales en Baja California



Fuente: Elaboración propia

En Ensenada, de acuerdo con datos del Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN, 2016), se encontraban 4 IFD: 3 de carácter público y 1 privada. Ubicándose en el Distrito 003 del municipio, llevan por nombre: a) Escuela Normal Particular "Colegio Ensenada" (Unidad Ensenada), b) Escuela Normal "Profr. Gregorio Torres Quintero", c) BENEJPL y d) BENEJPL, Ext. San Quintín.

De tal manera que la unidad de análisis del presente estudio, contempló a docentes y alumnos de la LEPRIM (Plan 2012) de la BENEJPL. Cuya población consta de 47 docentes, de los cuales 17 impartían cursos en la LEPRIM (7 varones y 10 mujeres): 14 eran de base y 3 eran interinos. En cuanto el cuerpo estudiantil, en el Ciclo 2015-2016 (Semestre 2016-2) contaba con 219 estudiantes inscritos. En la LEPRIM (Plan 2012), estaban inscritos 97 estudiantes, aunque sólo 93 se encontraban en las aulas (Ver Imagen 1.4):

Imagen 1.4. Caracterización de estudiantes de la LEPRIM (Plan 2012) de la BENEJPL

Semestre	No. de alumnos	Sexo	
		M	H
1ro.	19	14	5
3ro.	25	21	4
5to.	24	17	7
7mo.	25	17	8

Fuente: Elaboración propia, a partir del registro de estudiantes en Control Escolar 2017

En consideración de las características de la problemática a estudiar, los participantes fueron los siguientes (Ver Imagen 1.5):

Imagen 1.5. Número de participantes

Unidades de análisis	Número de participantes
Autoridades	
Encargado del Despacho	1
Subdirector Académica	1
Coordinador Académica	1
Coordinador de Atención a Estudiantes	1
Coordinador de Tutoría	1
Subtotal: 5	
Docentes (Ciclo 2016-2017, Semestre 2016-2)	
Licenciatura Educación Primaria (Plan 2012)	4
Subtotal: 4	
Alumnos que cursan (Ciclo 2016-2017, Semestre 2016-2)	
2do. Semestre	1
4to. Semestre	1
6to. Semestre	2
8vo. Semestre	1
Subtotal: 5	
Total de participantes: 14	

Fuente: Elaboración propia

Una de las técnicas empleadas fue la entrevista a profundidad semi-estructurada; aplicada a cada una de las autoridades de la BENEJPL, así como a cuatro docentes de los semestres: 1ero., 3ero., 5to. y 7mo. Semestre del Ciclo 2016-2017. El instrumento consistió en un guion de entrevista, que recuperaba nociones conceptuales, experiencias y formas de trabajo relacionadas a la IE. Las respuestas se transcribieron en el formato de ficha técnica propuesto por Valles (1999) como parte de la sistematización de datos.

Otra técnica fue la observación no participante-directa, que constó en asistir a las clases impartidas por los tutores de cada semestre (2016-2), y utilizar la observación sistematizada. Sin embargo, en el caso particular de 7mo. semestre, la observación fue desde una posición participante, pues la investigadora formó parte del cuerpo estudiantil. El tiempo total de las observaciones fue de 60 a 90 minutos, en virtud de la disponibilidad de los tutores y las actividades que se desempeñaban en el aula. En cuanto al instrumento, la guía de observación se conformó por 4 indicadores generales y 9 específicos (Ver Imagen 1.6):

Imagen 1.6. Indicadores de la guía de observación

Generales	Específicos
1. Percepción emocional	1.1 Identificar emociones en otras personas
2. Facilitación emocional del pensamiento	2.1 Atención a la información importante
	2.2 Consideración de múltiples puntos de vista
3. Comprensión emocional	2.1 Ambientes favorables
	3.1 Dialogo: Tono de voz, volumen, expresión corporal
4. Regulación emocional	3.2 Transición de emociones
	4.1 Abierto a los estados emocionales propios o del alumno
	4.2 Influencia de las emociones
	4.3 Relación docente-alumno

Fuente: Elaboración propia

La tercera técnica fue el grupo focal, donde se consideró a 10 participantes: 3 directivos de la institución (Encargada del Despacho, Subdirectora Académico y Coordinador de Atención a Estudiantes), 3 docentes de la LEPRIM (Plan 2012), así como un estudiante de 2do., 4to., 6to. y 8vo. semestre (2017-1, Ciclo 2016-2017) de dicha licenciatura. Sin embargo, solo asistió un docente y, el estudiante de 8vo. semestre no se presentó, por lo que se invitó a participar a otros 2 alumnos, de 8vo. y 6to. respectivamente, quienes se encontraban observando.

La estructura del grupo focal se fundamentó en la propuesta de López (2013), la cual consiste en cinco tipos de preguntas: a) iniciales.- presentación de participantes, b) de

introducción.- recuperan conocimientos previos, c) de transición.- facilitan la participación, d) claves.- guían el estudio, y e) finales.- el participante expresa su posición final respecto al tema. La pregunta introductoria fue: ¿qué es lo que conocen de la IE?; como pregunta de transición: ¿cómo favorecen las HE de los docentes de la LEPRIM (Plan 2012) al desarrollo de la IE en sus estudiantes?; y como pregunta clave: ¿cuáles han sido las estrategias implementadas en el aula que consideran han favorecido al desarrollo de la IE? Los instrumentos para recuperar información fueron: la relatoría, la grabación en video y la fotografía; además, se les entregó a los participantes un formato escrito para que anotaran ideas principales, comentarios u observaciones.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Se llevó a cabo el análisis de contenido desde la postura de Krueger (citado en Álvarez, 2003) el cual es sistemático y secuenciado; para el efecto, se utilizó un Sistema de Códigos con cuatro categorías: a) Inteligencia Emocional (IE), b) Habilidades de la Inteligencia Emocional, c) Estrategias para el desarrollo de la IE, y c) Empatía. Enseguida, se muestra la frecuencia obtenida (Ver Imagen 1.7):

Imagen 1.7. Frecuencia de las categorías de análisis



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las estrategias que favorecen el desarrollo de la IE, Gaxiola (2005) las considera como aquellas actividades enlazadas con la práctica docente cotidiana que desarrollan habilidades de la IE en los estudiantes, adaptadas a sus características y a las situaciones que se presenten. Las estrategias implementadas en las aulas de los participantes son: a) sesiones de sentimientos, b) dinámicas de integración grupal, c) análisis de casos, y d) de incidentes críticos.

Les expongo experiencias similares a las que se enfrentan en la práctica profesional [...] A cada uno le doy su lugar llamándoles por su nombre y trato de conocerlos [...] Planteo en el análisis los incidentes críticos en el cual mantienen cómo se siente, qué reto les representa [...] También trato de conflictuarlos (D2GF170217-1).

Lo anterior, conduce a analizar la práctica docente para identificar qué situaciones causaron conflicto en los estudiantes y cuáles fueron las emociones que experimentaron. Serio, Rosales y Jiménez (2012) explican que el análisis de incidentes críticos busca darle sentido a situaciones ocasionales donde rompen las rutinas del desarrollo normal de la enseñanza, las cuales ponen a prueba la capacidad de reflexión/evaluación y de decisión del profesor, al ser un referente significativo para su preparación profesional, además de identificar posibles necesidades formativas.

Por lo tanto, la mayoría de los sucesos plasmados por los estudiantes son aquellos con mayor impacto en su persona y, al permitir un espacio para compartir sus sentimientos con el docente y compañeros, logran encontrar comprensión y apoyo. En consecuencia, favorece el desarrollo de la capacidad de resolver problemas relacionados con la percepción y comprensión de las emociones propias y en los demás, al unificarlas con el pensamiento para saber cómo actuar.

Otras actividades mencionadas por los docentes fueron el "...Trabajo en equipo, estudio de casos, análisis y reflexión de la práctica, sesión de sentimientos, exposición-escucharlas, ver a los ojos, compartir experiencias, cuestionamientos, ser congruente" (P1GF170217-1). Cornejo (1999) comenta que los docentes en formación experimentan sentimientos de desconcierto, angustia, inseguridad e inestabilidad, debido a que inician su práctica en las aulas al tratar de solucionar problemas para los cuales no se sienten preparados, y buscan respuestas entre compañeros o profesores con experiencia. A continuación, se muestran los hallazgos más importantes de cada categoría (Ver Imagen 1.8):

Imagen 1.8. Hallazgos por categoría de análisis

IE	Relación del concepto de emoción y sentimiento, sin embargo existen dificultades para diferenciarlos.
	La rutina escolar genera que docentes muestren distintas emociones en clase.
Estrategias para el desarrollo de IE	El desarrollo de la IE debe iniciar desde un ejercicio personal.
	La rutina y cultura escolar no favorece su desarrollo.
Habilidades de la IE	Los espacios para favorecer la IE de los estudiantes, dependerá de las características del profesorado y de los cursos.
	Cuando los alumnos trabajan individualmente o exponen se visualizan en menor medida las HE de los docentes. Caso contrario cuando se trabaja en colaborativo, pues ambos agentes interactúan.

Empatía	Los profesores reconocen que, tener una relación de confianza con sus alumnos, es importante para favorecer el diseño de clases significativas.
	Ser tutor de grupo fortalece la relación docente-alumnos, además brinda espacios para desarrollar las HE del profesorado.

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

Entorno a las preguntas de investigación, se puede decir que los formadores de docentes de la LEPRIM (Plan 2012) de la BENEPJPL consideran las HE como parte de un proceso personal y reflexivo, que dependerá de sus características: su forma de pensar, de trabajar y de ser; por tanto, reconocen su importancia y se distingue en su discurso. Además, las HE de los docentes de la LEPRIM (Plan 2012) logran favorecer al desarrollo de la IE en los estudiantes de la BENEPJPL, cuando éste es empático con las emociones y las distintas situaciones que presentan sus alumnos favorece el desarrollo de la IE, pues adecuan y destinan espacios en el aula para escucharlos, como son las sesiones de sentimientos. Por lo anterior, los vacíos de conocimiento son:

- Cómo identifican los alumnos las HE en los docentes y cómo favorece a su IE.
- Relación de la malla curricular de la LEPRIM (Plan 2012) para favorecer la IE
- Retos que enfrenta la Escuela Normal ante la nueva propuesta del Modelo Educativo 2016

De acuerdo a los resultados de la investigación, se dan las siguientes recomendaciones:

- Plan de trabajo institucional: Para favorecer el desarrollo de la IE de los docentes de la BENEPJPL, en colaboración con el Departamento de tutorías.
- Manual de estrategias sugeridas en el aula: Con el propósito de ayudar a los profesores y beneficiar a los alumnos.
- Espacio en las academias, para reflexionar y analizar situaciones vividas en las aulas de la BENEPJPL, al enfatizar en el estado emocional de los alumnos y de los docentes.

Por lo tanto, al reconocer la relevancia que tienen las HE del docente formador en su práctica, será la mejor guía para mostrar a los futuros profesores el impacto que tienen en la docencia.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. (2003). Capítulo 4. Métodos básicos. Cómo hacer Investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Editorial Paidós Mexicana
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 19 (3) pp.95-114
- Cabello, R., Ruíz, D. y Fernández, P. (2009). Docentes emocionalmente inteligentes. REIFOP, 13 (1). p.44. Recuperado de: <http://www.uafo.com>
- Campbell, L., Campbell, B., y Dickenson, D. (2002). Inteligencias múltiples. Usos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel S. A
- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. Revista Iberoamericana de Educación. (19) 1. Chile: Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado el 13 de mayo del 2016: <http://rieoei.org/oeivirt/rie19a02.htm>
- Cuevas, Claudia (2016). Diario de Sistematización de Datos. Manuscrito no publicado. Benemérita Escuela Normal Estatal "Profesor Jesús Prado Luna". Ensenada, México.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2012). La Reforma Curricular de la Educación Normal. Planes de estudio. Licenciatura en Educación Primaria.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2012). Plan de estudios para la formación de Maestros de Primaria. Planes de estudio. Licenciatura en Educación Primaria.
- Extremera, N. y Fernández, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. Revista Iberoamericano de Educación, p.1. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/759Extremera.PDF>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005) La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado 19 (3). p.68
- Fernández-Vidal, C. y Tomás, L. (2017) Inteligencia emocional e inteligencia social: aspectos clave para el desarrollo universitario. Desarrollo Humano IV. España: DIKYNSON.
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? Revista Iberoamericana de Educación Superior 16 (6). pp. 110-125

- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gaxiola, P. (2005). *La inteligencia emocional en el aula. La inteligencia emocional*. México: Ediciones SM
- López, A. (2013). *Los grupos focales*. Centro de investigaciones educativas. Universidad de Puerto Rico: http://cea.uprrp.edu/wp-content/uploads/2013/05/grupo_focal.pdf
- Luca, S. (2004). *El docente y las inteligencias múltiples*. *Revista Iberoamericana de Educación*. (p.1 -12). Recuperado de: http://rieoei.org/psi_edu12.htm
- Marín, M. (2012). *El Paradigma Cualitativo. Utilización del podcast como recurso educativo en la formación docente*. Universidad de Murcia: <http://ocw.um.es/transversales/utilizacion-del-podcast-como-recurso-educativo-en/material-de-clase-1>
- Martínez, J. (2011). *Métodos de investigación cualitativa*. *Revista de investigación Silogismo* 8 (1). Colombia: Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo "CIDE". Recuperado de: <http://www.cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/viewFile/64/53>
- Ramírez, C. (2014). *Paradigmas de la investigación*. Curso para estudiantes de Psicopedagogía de la Universidad de Autónoma de Centro América. Costa Rica: http://tecnicasdinvestigacion.weebly.com/uploads/1/2/3/2/12329037/paradigmas_de_la_investigacin.pdf
- Rojas, R. (2006). *Capítulo II. El proceso de la investigación científica. Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.
- Secretaría de Educación Pública, (2014). *Plan Integral de Diagnóstico, Rediseño y Fortalecimiento para el Sistema de Normales Públicas*. Foros de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo.
- Serio, Á, Rosales, M y Jiménez, H. (2012). *Estilos de pensamiento en docentes con bajo y alto bienestar profesional*. *Revista Española de Orientación y Psicopedagógico* 23 (2). pp. 79-91
- Sistema de Información Básica de la Educación Normal, (2016). *Localización geográfica*. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Recuperado de: <http://www.siben.sep.gob.mx/mapita/estado.jsp?id=2>
- Torres, M. (2010). *Algunas reflexiones en torno a los procesos de investigación social. Estrategias y Técnicas de Investigación Cualitativa*. Recuperado el 21 de junio del 2016: <http://es.calameo.com/read/000656467ff6b271478f2>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión Metodológica y práctica profesional*. España: Síntesis.

Yankovic, B. (2011). Emociones, sentimientos, afecto. El desarrollo emocional. Chile: Universidad de Talca. Recuperado de: http://www.educativo.otalca.cl/medios/educativo/profesores/basica/desarrollo_emocion.pdf

LA OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA EN LA CLASE DE MATEMÁTICAS: LA EXIGENCIA COGNITIVA DE LAS TAREAS

Yolanda Chávez Ruiz

yolandachavez@enrr.edu.mx

Escuela Normal de Rincón de Romos

Alejandro Maravilla Cruz

yoalemac@gmail.com

Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

RESUMEN

El propósito de este estudio se centra en caracterizar las prácticas de enseñanza a partir de la exigencia cognitiva de las tareas que proponen los profesores a sus alumnos para enseñar un contenido matemático. Se diseñó y piloteó una guía para la observación de la práctica con alumnas de una escuela Normal y el diseño final se aplicó con profesores noveles en servicio. La observación

de las prácticas mostró que, aunque las tareas que se proponen a los alumnos con base en libros de texto y otros materiales tengan un alto potencial matemático, es difícil para los profesores mantener altos niveles de exigencia cognitiva en clase.

PALABRAS CLAVE: tareas matemáticas, exigencia cognitiva, observación de la práctica.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El papel del profesor generalmente se reconoce como elemento clave para que los alumnos consigan una mejor comprensión de los contenidos matemáticos (Llinares y Krainer, 2006; Ponte y Chapman, 2008; Sowder, 2007; Sánchez M., 2011); lograr que los profesores adquieran los conocimientos necesarios para la enseñanza, requiere reflexión y práctica desde la formación inicial en las escuelas normales.

La principal tarea de los profesores es la enseñanza: procurar que los estudiantes aprendan los contenidos curriculares. Con algunas variantes, la mayoría de las teorías de aprendizaje señalan que el aprendizaje progresa mediante etapas o fases, por lo que la enseñanza debe proceder en pequeños pasos. Schunk señala también que los aprendices

requieren práctica, retroalimentación y repaso; que los modelos sociales facilitan el aprendizaje y la motivación; y que el aprendizaje es influido por factores motivacionales y contextuales (Schunk, 1997).

Llinares (2008) señala que para mejorar la enseñanza de las matemáticas hay que considerar al menos 3 aspectos: 1) el potencial matemático de las tareas que los profesores proponen en clase, 2) las características de la interacción en el aula y 3) la manera en que el profesor comunica la matemática en el aula.

Considerando estos tres elementos, podríamos pensar que las tareas matemáticas que los profesores proponen a sus alumnos pueden referirse a aprendizajes de diferente nivel de complejidad. En principio, se podría suponer que los maestros pretenden no limitarse a los niveles más simples, y consideran deseable que sus alumnos alcancen aprendizajes complejos.

En el caso de las matemáticas, en los libros de texto gratuito¹ que distribuye la Secretaría de Educación Pública (SEP), las tareas que en éstos se proponen para que trabajen los alumnos tienen, en muchos casos, un alto potencial matemático, pero la forma concreta en que los profesores gestionan la clase puede hacer que el trabajo de los alumnos se reduzca a actividades de baja exigencia cognitiva; investigaciones como la de Avila (2004), muestra cómo los maestros reducen los alcances cognitivos de las tareas señaladas en los libros de texto gratuito que la SEP distribuye.

Para ver si la forma de trabajar en clase de los maestros es congruente con el nivel de las tareas de los materiales curriculares, se observaron clases de matemáticas de maestros en formación inicial (para el pilotaje del instrumento) y maestros en formación continua de primaria con una Guía desarrollada para ello a partir de trabajos previos (Cfr. Ruiz Cuéllar, 2014), ya que la complejidad de lo que ocurre en las aulas hace que para su estudio no baste aplicar cuestionarios simples, sino que es necesaria la observación directa, complementada con el análisis de evidencias de lo que hacen los alumnos.

REFERENTES TEÓRICOS

El papel actual del profesor no es el mismo que tenía cuando se conformaba la primaria universal. Antes solo se esperaba que el profesor mantuviera en orden a sus alumnos, que les enseñara cuestiones básicas de aritmética, a leer y escribir, además de memorizar unas cuantas cosas. Muchos profesores que ahora están al frente de las aulas aprendieron con

¹ Los libros de texto gratuito utilizados por los profesores durante este estudio fueron Desafíos Matemáticos, que a partir del 2012 los profesores y alumnos de primaria en México tuvieron a su disposición, primero como un material de apoyo y complemento del libro de texto de Matemáticas y posteriormente como único texto para la asignatura de Matemáticas en los seis grados de educación primaria. Además del libro para el alumno, los profesores cuentan con un libro para el maestro, con recomendaciones didácticas.

ese modelo. Actualmente las cosas han cambiado: el profesor debe preparar a los alumnos para enfrentar conocimientos que aún no existen o están en desarrollo, y ayudarlos a adquirir las competencias y habilidades necesarias formas emergentes de organización y comunicación.

Al profesor se le piden muchas cosas: planear; recabar información e interpretarla; diseñar o elegir situaciones y ejercicios a trabajar con sus alumnos; anticipar procedimientos de solución, errores y dificultades que podrían tener los estudiantes; también se le exige promover el aprendizaje, explicar claramente, asignar tareas a los estudiantes, observar los procesos de aprendizaje de sus alumnos, tomar decisiones con base en ello y promover el uso de materiales (Chávez, 2014).

El triángulo didáctico

Cuando el profesor plantea una tarea matemática a sus alumnos es necesario que realice un diagnóstico que le permita identificar si dicha tarea tiene suficiente potencial para que sus alumnos aprendan el contenido. En otras palabras, es necesario que conozca bien las características de los alumnos para identificar si la tarea logrará su propósito; un proceso de diagnóstico permitirá obtener información sobre cuál será la mejor manera de presentar esta tarea.

Figura 1. El alumno como parte del triángulo didáctico. Adaptado de Chávez (2007)



Cuando el alumno establece una relación de aprendizaje con el contenido, en buena medida esta relación está mediada por la intervención del profesor. En este sentido la relación que se establece entre profesor y alumno es una relación de enseñanza, en tanto que el docente es el encargado de enseñar un contenido matemático expresado en el currículo. Mediando el proceso de enseñanza y de aprendizaje está presente el contrato didáctico: normas que tácitamente, sin acuerdo expreso, rigen en cada momento las obligaciones recíprocas de los alumnos y el profesor respecto al proyecto de estudio que tienen en común.

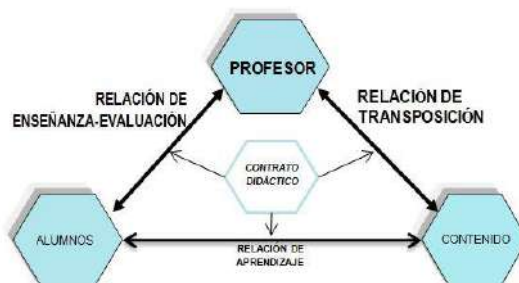
Se trata de un conjunto de cláusulas que evolucionan a medida que el proceso didáctico avanza: al principio un profesor no puede exigir de sus alumnos que sean capaces de resolver los problemas que deben estudiar, cosa que sí les exigirá cuando se dé por finalizado el estudio; del mismo modo, los estudiantes podrán pedir al profesor que les ayude o dé indicaciones sobre temas o problemas nuevos, pero no sobre aquello que se supone deben conocer (Chevallard, Bosch, & Gascón, 1997, p. 62).

El tipo de respuestas que dan los alumnos a las preguntas del docente, la manera en que actúan ante sus exigencias, la forma en que se organizan para interactuar con el contenido, las formalidades que implícita o explícitamente determinan compromisos recíprocos entre alumnos y docente, en lo que atañe al saber, es el contrato didáctico. Ávila (2001) comenta “los niños participan en la relación didáctica bajo distintas reglas, es decir bajo distintos contratos. Los distintos contratos didácticos permiten y promueven diferentes relaciones de los alumnos con los objetos de saber, con su profesor y con los compañeros”. (p. 53)

Por ejemplo, cuando un profesor interactúa con sus alumnos al resolver una tarea de aritmética y quiere saber cómo aprenden sus alumnos el contenido, plantea preguntas como: ¿qué significa este número que escribiste aquí? ¿Cuál es la relación entre estos números? ¿Cómo obtuviste esta cantidad? Estas preguntas no solo hacen pensar a los alumnos sobre el contenido en cuestión, sino que dan información importante al profesor sobre los procesos que siguen sus alumnos.

Los profesores necesitan obtener información del proceso de aprendizaje que siguen los alumnos cuando resuelven una tarea matemática, de los posibles errores a los que se enfrentarán al resolver dicha tarea, de los posibles caminos que seguirán, las preguntas que podrían formular, etcétera. Con esta información el profesor puede tomar decisiones que, eventualmente, le permitirán modificar el nivel de demanda cognitiva de las tareas que va proponiendo a sus alumnos. Esto implica un trabajo de monitoreo permanente del trabajo de los estudiantes.

Figura 2. El profesor en el triángulo didáctico. Adaptación de Chávez (2007)



Cuando un alumno no entendía el significado de un contenido matemático, la justificación tradicional apelaba a las características de los métodos de enseñanza o a las características individuales de los alumnos, diciendo por ejemplo que el alumno no tenía una buena actitud respecto a las matemáticas, que no estaba motivado, o que simplemente perdió el interés por llegar a una respuesta correcta. “La didáctica de las matemáticas postula que tanto una mala actitud como una falta de motivación –y hasta lo que muchas veces se considera como falta de ‘comprensión’- son hechos que se pueden explicar mediante las leyes que rigen el proceso didáctico” (Chevallard et al., 1997, p. 62). Enseñar eficientemente un contenido matemático es un asunto que tiene que ver con la didáctica, con la práctica docente.

Cuando el profesor hace uso de la información obtenida de los procesos de aprendizaje de sus alumnos tiene elementos para tomar decisiones sobre qué tipo de tarea es apropiada para aprender un contenido. Visto así, entre el profesor y el alumno se establece una relación de enseñanza-evaluación:

Figura 3. El contenido en el triángulo didáctico. Adaptación de Chávez (2007)



La relación entre contenido y alumno es una relación de aprendizaje, en tanto que la que se establece entre profesor y contenido es una relación de transposición, para presentar el contenido de manera adecuada a los alumnos, a fin de que se logre una relación de aprendizaje (Chávez, 2007, p. 105).

Tareas matemáticas y demanda cognitiva

Entendemos por tarea el conjunto de actividades organizadas y orientadas, con múltiples estrategias de solución y que es posible utilizar diversas representaciones, que permite a los estudiantes involucrarse con la actividad matemática. En una clase de matemáticas, los profesores de primaria suelen plantear una o varias tareas, y las pueden formular de manera oral o escrita, partiendo de un verbo en imperativo: Calcula...,

Resuelve..., Construye... Las tareas se pueden también formular a partir de preguntas: ¿Cuántos...? ¿Cuál es la relación entre...? (Niss, 1993). Pueden plantearse tareas de diversas categorías: preguntas, ejercicios, problemas, secuencias, proyectos.

De acuerdo con Llinares(2008), un elemento que contribuye al aprendizaje de las matemáticas es el potencial de las tareas que los profesores proponen a los alumnos en clase. Recientemente la mayoría de las tareas propuestas a los alumnos de primaria en México surgen del libro Desafíos Matemáticos, aunque los profesores proponen otras tareas que complementan las propuestas en el texto. Los profesores suelen también diseñar tareas o situaciones problemáticas como la actividad central en la clase, y las tareas o situaciones problemáticas del libro las utilizan como complemento o refuerzo. Generalmente las tareas propuestas a los estudiantes inician con una consigna, que es la orientación que ofrece el profesor para llevar a cabo una tarea.

La investigación de los últimos 25 años ha mostrado que los alumnos aprenden mejor cuando están en aulas donde se mantiene un alto nivel de demanda cognitiva en las tareas que resuelven. El potencial de la tarea matemática está relacionado con el nivel de demanda cognitiva, que es “el tipo y nivel de pensamiento requerido de los estudiantes para poder participar en la tarea y resolverla con éxito” (Stein, Smith, Henningsen, Silver, en Benedicto y Gutiérrez, 2015, p. 154).

El nivel de demanda cognitiva de una tarea no debe confundirse la dificultad que puede representar para un estudiante. Por razones que no tienen que ver con el proceso cognitivo que implica, una tarea puede ser más difícil o más fácil para ciertos alumnos. Una tarea puede ser de demanda cognitiva baja, pero muy difícil de responder. Por ejemplo, preguntar cuál es la capital de Uzbekistán es una tarea que sólo requiere de la memoria, pero para un estudiante mexicano es muy difícil.

Para clasificar las tareas que un profesor plantea a sus alumnos, en este trabajo se utiliza, con ajustes, la taxonomía de Smith y Stein (1998), que proponen clasificarlas niveles de baja exigencia cognitiva: tareas de memorización y tareas de procedimientos sin conexión; y tareas de alta exigencia cognitiva: de procedimientos con conexión y para hacer matemáticas. En seguida se describen esos cuatro niveles, con ejemplos tomados de observaciones reales.

Tareas de memorización. - Son actividades en que el alumno recupera información de que dispone; en las tareas de este tipo se solicita al alumno que haga uso de su memoria para reproducir hechos, reglas, fórmulas o definiciones, generalmente respondiendo a preguntas cerradas; también se pueden utilizar representaciones gráficas o simbólicas sencillas. No son ambiguas, implican la reproducción exacta de lo visto previamente.

Tareas de procedimiento sin conexión. - En estas tareas el alumno muestra comprensión del contenido matemático que le permite resolver tareas simples. Son tareas en que se usan algoritmos que se expresan de manera específica o una instrucción previa de otra tarea, se indica qué hay que hacer y cómo hacerlo; implican una demanda cognitiva limitada para la conclusión con éxito de la tarea; existe poca ambigüedad; no hay conexiones con los conceptos o significados en que se basa el procedimiento; las respuestas de los alumnos deben ser correctas; en lugar de explicar la comprensión del proceso matemático, sólo se describe el procedimiento.

Tareas de procedimiento con conexión.- Cuando el alumno realiza estas tareas recurre al análisis de los elementos presentados en ellas, estableciendo relaciones entre los datos, ya que son tareas de mayor demanda cognitiva, que requieren la atención de los estudiantes en el desarrollo de procedimientos y comprensión de conceptos e ideas matemáticas; sugieren explícita o implícitamente vías a seguir, que son amplios procedimientos generales donde hay conexiones cercanas a ideas conceptuales subyacentes en lugar de algoritmos; se suelen representar con múltiples formas y situaciones problemáticas; al hacer conexiones entre múltiples representaciones ayudan a desarrollar sentido; exigen alto grado de esfuerzo cognitivo y, aunque se puede sugerir un procedimiento, éste no se puede realizar sin reflexión, pues los alumnos necesitan comprender las ideas o conceptos que son la base de la tarea.

Tareas para hacer matemáticas.- Estas tareas, además de que en ellas están involucradas las anteriores (recuperación, comprensión y análisis), involucran también otras habilidades del pensamiento, en que los estudiantes visualizan e integran los elementos de una situación problemática propuesta que les permite desarrollar un plan que puedan ejecutar; intervienen habilidades como resumir, organizar, diseñar, elaborar, reconstruir, reflexionar, comunicar, empleando de manera flexible sus conocimientos, estrategias y habilidades, promoviendo una participación autónoma; son tareas de demanda cognitiva de nivel superior, ya que se demanda a los estudiantes que exploren y comprendan la naturaleza de los conceptos o procesos y sus relaciones. Este tipo de tareas demandan de los alumnos la autorregulación de sus procesos cognitivos al exigirles acceder a conocimientos y experiencias relevantes.

METODOLOGÍA

Manejar las interacciones que se dan en las clases de matemáticas para que los alumnos enfrenten tareas que impliquen niveles elevados de demanda cognitiva no es sencillo. La investigación al respecto parece mostrar que muchos docentes carecen de las habilidades necesarias para implementar prácticas adecuadas, y la dificultad para observar las prácticas hace que el maestro reciba poca retroalimentación al respecto (Chávez, 2014),

lo que sería necesario para enriquecer las competencias docentes. De esto se desprende la necesidad de desarrollar herramientas que permitan estudiar dichas prácticas.

Para el trabajo se desarrolló una guía de observación para caracterizar las prácticas de enseñanza y de evaluación de profesores de primaria, en clases de matemáticas. La guía se piloteó con estudiantes en formación inicial de la Escuela Normal de Educadoras lo que permitió tener cada vez diseños más cercanos a lo que se pretendía observar y una vez hechos los ajustes necesarios se aplicó con la participación de dos profesores de primaria públicas: uno que atiende cuarto grado y otro quinto. Ambos son normalistas; el de cuarto es de reciente ingreso al sistema y ha hecho estudios de formación continua con un diplomado en evaluación y un curso sobre didáctica de las matemáticas; el profesor de quinto grado también continúa su formación, estudiando una maestría en la Universidad Pedagógica Nacional.

Se video-grabaron 12 sesiones continuas de clases de matemáticas de cada uno para observar la secuencia de instrucción de un contenido, de inicio a fin. Las sesiones abarcaron tres semanas de clases; para cada sesión el observador llenó la guía de observación de la práctica; en la segunda semana se solicitó a los profesores el llenado de una bitácora por clase.

La guía de observación de la práctica permite observar: a) la organización y estructura de la clase; b) las acciones para contextualizar el trabajo; c) el tipo de tareas o actividades que los profesores proponen a los estudiantes para favorecer el aprendizaje; d) el tipo de interacción alumno-contenido-docente que se promueve a partir de estas tareas; e) el nivel de demanda cognitiva de las tareas propuestas y el tipo de intervención del profesor. En la guía se incluyó un apartado para clasificar las tareas y ejemplos de la intervención docente de acuerdo con el modelo de Smith y Stein (1998).

RESULTADOS

Una de las actividades más demandantes para un docente es aumentar el nivel de demanda cognitiva de las tareas y lograr que los alumnos se comprometan con ello. En seguida se muestra fragmentos de una clase de los profesores participantes:

Las tareas de baja exigencia cognitiva

Presentamos la clase del profesor, que llamaremos Mario² quien presenta una planeación para la semana, como sigue:

² Cambiamos el nombre del profesor para cuidar el anonimato.

Eje: Sentido numérico y pensamiento algebraico.

Intención didáctica: Que los alumnos infieran y describan las características del sistema de numeración maya y las comparen con las del sistema decimal.

Aprendizajes esperados: Análisis de similitudes y diferencias entre el sistema de numeración decimal y el sistema maya.

Lección: 78,79 y 80 del libro de Desafíos Matemáticos

SESIÓN	SITUACIONES DIDÁCTICAS	EVALUACIÓN Y PRODUCTOS
SESION 1:	<p>INICIO</p> <p>ACTIVIDADES PARA INICIAR BIEN EL DÍA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plantear problema a resolver individualmente: 1. En una granja avícola se producen 12 384 pollitos, los mismos que serán transportados en cajas con ventilación en las que caben 96 pollitos. ¿Cuántas cajas se necesitan para transportar a todos los pollitos? -Pone en común las respuestas. <p>DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dividir al grupo en equipos de trabajo. -Retomar a consigne 78 que solamente se inició haciendo reflexión sobre las características de los sistemas de numeración, para que fueron creados a partir de lluvia de ideas. -Comentar en equipo las características del sistema de numeración maya a partir de la información que el libro les da. -Revisar la tabla de equivalencias y completarla con base en las características de sistema propiciando reflexión sobre por que decidieron tomar las figuras para representar las cantidades. -Poner en común el ejercicio permitiendo expresen como hicieron para encontrar las equivalencias a integrantes de diferentes equipos -Mostrar lámina con equivalencias si se les dificultó aun comprender y a partir de esta propiciar reflexión para completar la tabla o corregirla <p>CIERRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Escribir con números mayas las cantidades: 29, 30 y 31. -Retomar la tabla de la lámina para puntualizar equivalencias. 	<p>Reconoce características del sistema de numeración maya.</p> <p>Infiere equivalencias del sistema de numeración maya.</p> <p>*Ejercicio del libro.</p> <p>*Cantidades escritas con números mayas en el cuaderno.</p>

Se puede observar que una parte importante de la planeación de la clase se refiere a las actividades de Inicio, debido a que en las guías para las sesiones mensuales del Consejo Técnico Escolar del ciclo escolar 2014-2015, se sugieren a los profesores “Actividades para iniciar bien el día”, sugerencias que, en muchas ocasiones, no tienen que ver con el contenido a trabajar en clase, como ocurre en este caso. Sin embargo, aunque era una actividad rutinaria de inicio, ocupó poco más de la mitad del tiempo de la clase a la que se refiere este ejemplo, por lo que el análisis siguiente se refiere a ella.

De acuerdo con su planeación, el profesor Mario planteó la siguiente tarea:

“En una granja avícola se producen 12,384 pollitos, los mismos que serán transportados en cajas con ventilación en las que caben 96 pollitos ¿cuántas cajas se necesitan para transportar a todos los pollitos?”

Una vez planteada la consigna, el profesor determinó un tiempo de 15 minutos para que los estudiantes resolvieran la tarea de forma individual, mientras él caminaba entre los lugares de los alumnos observando su trabajo, pero sin dar retroalimentación. Posteriormente se pasó a la puesta en común, en la que se dio la siguiente interacción:

M: ¿Quién quiere pasar a decir cómo lo resolvió? Vamos a ver si es correcto o no es correcto, pero no hay problema. ¿Alguien utilizó suma?

Alumnos: No

M: ¿Qué utilizaron?

Alumnos: División

M: ¿Sólo división?, ¿Multiplicación? ¿Por ahí vi que alguien había utilizado multiplicación?

Alumno 1: Yo

M: ¿Alguien pudo haber utilizado dibujos?

Alumnos: No

M: ¿No pudimos haber utilizado dibujos?

Alumnos: Sí

Cuando los profesores monitorean el trabajo de los estudiantes, recuperan información que utilizan en el momento en que se desarrolla la actividad matemática para ofrecer retroalimentación inmediata, como el profesor Juan, en el ejemplo anterior; o para obtener información útil para una puesta en común posterior, como en este caso lo hace el profesor Mario.

M: Vamos a poner atención como lo hicieron sus compañeras. Expliquen cómo lo hicieron. ¿El número de afuera es qué?

Alumno1: Los pollos

M: Los pollos que va a haber en cada caja y el resultado es 129.

Alumno1: Sí

M: ¿Alguien más que la haya hecho con división? ¿Quién lo hizo por multiplicación?

Alumno 3: Yo

M: ¿Cómo le hiciste?

Alumno 3: Multipliqué el 96 un número que esté cerca del 12,384

M: ¿Con qué números lo intentaste?

Alumno 3: 13, 15, 16

M: Te sobró, te faltó, ¿qué pasó?

Alumno 3: Me falta la...

M: Te falta... Les decía que su compañera utilizó otra estrategia ¿Cómo lo hiciste?

Alumna 4: Multipliqué 96 por 12,384, pero me dio un millón y algo

El diálogo se rompe, perdiendo la continuidad del proceso reflexivo que construía el Alumno 1, que no logró completar una tarea, pero el profesor suspendió la interacción para atender al Alumno 3. Este resolvía la tarea por aproximaciones sucesivas y el maestro pudo haberle dado retroalimentación formativa con preguntas de alto nivel de exigencia cognitiva, como ¿Por qué crees que con esos números no te acercaste al 12,348? ¿Qué números crees que te acerquen más? ¿Por qué? Los estudiantes encuentran diversas estrategias de solución y retroalimentarlos con preguntas centradas en niveles más complejos, puede posibilitar que establezcan conexiones y logren una mejor comprensión de los contenidos que están involucrados en la tarea matemática.

M: Como le dio un número muy grande y eso no era posible decidió hacer una división. Ahora para terminar, ¿ustedes creen que se pueda hacer multiplicando como su compañero por varios números hasta encontrar uno que multiplicado por 96 nos dé 12384?

Alumnos: Sí

M: ¿Quién está de acuerdo con eso? Levante la mano.

Alumnos: [Levanta la mano la mayoría del grupo]

M: ¿Quién dice que se puede hacer con una división?

Alumno 5: Pues se puede con las dos ¿no?

M: Si se puede con las dos ¿Habría quizá otra?

Alumnos: Sí

M: Tal vez si a alguien se le ocurre dibujar las cajas de los pollos y dibujar 96 pollos en cada caja... ¿esto se podría hacer?

Alumnos: Sí

Alumno 7: Pero es muy tardado.

M: Es muy tardado ¿entonces que utilizarían?

Alumnos: Multiplicación o división

Continuando con esta puesta en común que hace el profesor para recuperar las estrategias y procedimientos que los alumnos utilizaron, el maestro se anticipa a las conclusiones que pueden ofrecer los alumnos, limitando la retroalimentación a algunos consensos.

En la siguiente tabla se clasifica la tarea matemática que el profesor propuso a sus alumnos y en la segunda parte, el tipo de intervención del docente:

Nivel de exigencia cognitiva de la tarea matemática:			
De memorización	De procedimientos sin conexión	De procedimientos con conexión	Hacer matemáticas
	1. En una granja avícola se producen 12,384 pollitos, mismos que serán transportados en cajas con ventilación con 96 ¿Cuántas cajas se necesitan?		
Intervención docente:			
Enfocada en la memorización	Centrada en procedimientos sin conexión	Centrada en procedimientos con conexión	Que promueven el hacer matemáticas
1.1 ¿Alguien utilizó una suma? 1.2 ¿Qué utilizaron? 1.3 ¿Sólo división?, ¿Multiplicación? 1.3 Por ahí vi que alguien estaba utilizando una multiplicación. Entonces ¿este es el resultado? 1.6 ¿Alguien más que la haya hecho con división? ¿Quién lo hizo por multiplicación?	1.4 ¿Alguien pudo haber utilizado dibujos? 1.7 ¿Con qué números lo intentaste? [multiplicación por aproximación] 1.8 Te sobró, te faltó ¿qué pasó? 1.10 ¿Pudieron haber utilizado dibujos? 1.11 ¿Este número representa los pollos? 1.12 ¿Cuántos pollos va a tener cada caja? 1.13 Es muy tardado [hacer dibujos] ¿entonces qué harían? 1.14 ¿Cuántas cajas se necesitan? 1.15 ¿Se les ocurre que pude haber utilizado otra operación?	1.5 ¿El número de afuera qué es? [Se refiere al divisor] 1.9 ¿Ustedes creen que se pueda hacer multiplicando como su compañero por varios números hasta encontrar uno que multiplicado por 96 nos dé 12384? 1.16 ¿Y cuántas veces tendrías que sumar 96? 1.17 ¿y con resta? M: ¿y luego? [de quitar 96]	

Tabla 2. Fuente: Elaboración propia con base en los registros de observación

La tarea en cuestión es del tipo de procedimientos sin conexión. En la Tabla 2 apreciamos que las intervenciones del profesor se sitúan mayoritariamente en los dos tipos de menor nivel de complejidad, aunque también hay intervenciones de niveles más complejos, lo que indica que, aunque la tarea no tenga mucho potencial, las herramientas de la evaluación formativa como el diagnóstico, retroalimentación y regulación pueden favorecer interacciones en clase centradas en niveles más complejos.

CONCLUSIONES

El profesor Mario planteó una tarea rutinaria, centrada en niveles de baja exigencia cognitiva; sin embargo, aunque sus intervenciones se centran en niveles de baja exigencia cognitiva, hay momentos en que plantea preguntas a sus alumnos centradas en los procedimientos y argumentos, de haber continuado con preguntas más complejas a sus estudiantes, podría ofrecer oportunidades más sólidas para el aprendizaje.

Observar las clases de matemáticas de los profesores a partir de un instrumento que identifique el tipo de tarea matemática y el tipo de interacción que el profesor promueve en el aula, puede permitir a los profesores caracterizar su práctica, para tomar decisiones respecto al tipo de intervención necesaria en su aula para que sus alumnos aprendan matemáticas.

La observación de las prácticas de enseñanza y de evaluación mostró que, aunque las tareas que se pueden proponer a los alumnos con base en libros de texto y otros materiales tengan un alto potencial matemático, la manera real en que el maestro conduce la interacción en el aula están muy centradas en desarrollar habilidades de memorización, procedimentales y operatorias. Si bien mantener el trabajo matemático en niveles cognitivos más elevados es una difícil labor para el maestro, reflexionar sobre los elementos del triángulo didáctico ayuda a diagnosticar, regular y analizar la práctica docente.

REFERENCIAS

- Ávila, A. (2011). En matemáticas... ¿qué nos dejaron las reformas de fin del siglo XX? Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática. Año 6 No. 9, 39-50. - Buscar con Google. Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática., 9, 39–50.
- Benedicto, J., & Gutiérrez, A. (2015). Análisis de la demanda Cognitiva de problemas de patrones geométricos. In Investigación en Educación Matemática XIX. Alicante: SEIEM. (pp. 153–162). Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática.
- Chávez, Y. (2007). Enciclomedia en la clase de matemáticas (Tesis de maestría). México.
- Chávez, Y. (2014). El aprendizaje en la práctica situada de la enseñanza de las matemáticas: un estudio con profesores de educación primaria en contextos diferentes (Tesis doctoral). DME-CINVESTAV, México.
- Chevallard, Y., Bosch, M., & Gascón, J. (1997). Estudiar matemáticas: el eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje (1. ed). Barcelona: I.C.E., Universitat de Barcelona: Horsori.
- Clark, D. (2006). Evaluación constructiva en Matemáticas: Pasos prácticos para profesores. In Matemáticas. Antología. México.
- García, M., Aguilera, M. A., Pérez, M. G., & Muñoz, G. (2011). Evaluación de los aprendizajes en el aula Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México. México: INEE.
- Kessler, A. M., Stein, M. K., & Schunn, C. D. (2015). Cognitive Demand of Model Tracing Tutor Tasks: Conceptualizing and Predicting How Deeply Students Engage. *Technology, Knowledge and Learning*, 20(3), 317–337. <http://doi.org/10.1007/s10758-015-9248-6>
- Llinares, S., & Krainer, K. (2006). Mathematics (student) teachers and teacher educators as learners. In *Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education: Past, Present and Future* (pp. 429–459). SensePublishers.
- Martínez-Rizo, F. (2012). La evaluación en el aula. Promesas y desafíos de la evaluación formativa. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Niss, M. (1993). *Assessment in Mathematics Education and Its Effects: An Introduction*. Springer Netherlands. Retrieved from http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-017-1974-2_1
- Rizo, F. M. (2012). Investigación empírica sobre el impacto de la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1). Retrieved from <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/291>

- Ruiz Cuellar, G. (Ed.) (2014). *Acercamientos empíricos a las prácticas de evaluación en aula en la Educación Básica*. Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Sánchez, M. (2002). A Review of Research Trends in Mathematics Teacher Education. *PNA*, 5(4), 129–145.
- Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. Pearson Educación. Retrieved from <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=4eff9ND6JU8C&oi=fnd&pg=PA12&dq=Teorias+del+Aprendizaje+Dale+H.+Schunk&ots=s2JjWc3An7&sig=DGybdZ6lkC8H0hQGEAgzpOMio84>
- Smith, M. S., & Stein, M. K. (1998). Selecting and Creating Mathematical Tasks: From Research To Practice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3(5), 344–50.
- Sowder, J. (2007). And development of teachers. In *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (Vol. 1, p. 157). A project of the National Council of Teachers of Mathematics.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (2002). La brecha en la enseñanza. *Estudios Públicos*, 86, 57–141.

Correlaciones entre las dimensiones de la ética profesional en estudiantes que inician su formación inicial.

Rodolfo Ríos Ochoa

bycenes2017@gmail.com

Claudia Fernanda Enríquez Gautrin

claudiaenriquez96@hotmail.com

Gutberto Ezequiel Navarrete López

ezequielnavarretebycenes@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

"Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro"

RESUMEN

El presente reporte parcial de investigación, pertenece al estudio sobre ética profesional cuyo objetivo general es describir la ética profesional que muestran los estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria de la generación 2018-2022 de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado "Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro". Para recabar los datos, se aplicó un cuestionario de escala de actitudes establecido por Hirsch (2005), el cual mide las dimensiones de la ética profesional, consta de 55 ítems, a 159 estudiantes de dichas licenciaturas, mismos que permitieron establecer las correlaciones

entre cada una de las dimensiones mencionadas. La investigación está bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental. Se realizaron pruebas de fiabilidad, el cual se tuvo un Alfa de Cronbach de .787 y por mitades partidas, la primera parte con un coeficiente de .728 y la segunda de .646. Se capturaron, analizaron e interpretaron los datos utilizando el paquete estadístico SPSS. De acuerdo a los resultados, existen correlaciones positivas entre los factores medidos y de acuerdo a Sierra (2001), estas son moderadas y sustanciales.

PALABRAS CLAVE: ética, ethos, ética profesional.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde pequeños los niños han recibidos premios y llamados de atención por las acciones que llevamos a cabo con la finalidad de distinguir entre lo que está bien y mal. Se trata de desarrollar la interiorización de normas y valores, los cuales juegan un papel esencial en la formación de la identidad, así como la personalidad del individuo. Lo anterior define la convivencia en sociedad y rige el comportamiento de la persona. Toda actividad humana está sujeta a la valoración, dicho de otro modo, son enjuiciados, se valoran positiva o negativamente, por ejemplo, “podemos llegar a conocer si un individuo es portador o no de determinado valor o antivalor ético moral a través de su actividad externa” (Sánchez, 2003, p. 5). Retomando lo anterior, es necesario hacer una pausa y hablar sobre ética, la cual está referida como una disciplina que tiene por objeto de estudio la dimensión moral del humano (Abarca, 1991).

En la actualidad, es un tema de gran relevancia y urgencia por su presencia en los diferentes ámbitos de las vidas de todas las personas, especialmente en el ámbito profesional. Esta parte de la ética, es decir, la ética profesional, es el fundamento ético del quehacer o la labor de diversos profesionales. Los seres humanos al dedicarse a un oficio, profesión o trabajo deben entender en qué sentido esa ocupación es ética, deja de serlo, o simplemente no lo es. Se vincula con la calidad moral del trabajo e intervienen diferentes valores como la honestidad, responsabilidad, justicia, entre otros. Silva (2002) señala que “no hay que perder de vista que la ética profesional tiene una vinculación directa con la educación moral del ser humano: es preciso aprender que hay cosas que están mal y cosas que están bien” (p. 11).

La ética es importante porque enseña a comportarnos en sociedad. Cada persona debe ser formada con base en valores, los cuales se relacionan con la actuación, conducta, actitud y proceder de cada uno. El comportamiento humano alude a un conjunto de acciones o actos exteriorizados y determinado por la cultura, las actitudes, emociones, valores, la relación con el entorno, con las personas, la genética y la ética. Somos sujetos de naturaleza social (Vásquez, 2008), es por ello que desde épocas pasadas el ser humano tuvo la necesidad de formar sociedades, por lo que también se hizo necesario el desarrollo de una serie de reglas, normas y leyes que permitieran regular la conducta individual.

La formación de los estudiantes universitarios debe basarse en un enfoque humanista, fundamentado en competencias no solo técnicas, sino afectivas y sociales por igual. Según Rojas (2011) “el humanismo transforma en un servidor público a quien lo profesa; en una persona consciente de sus derechos pero también de sus deberes para con el todo social” (p. 3). El objetivo primordial debe ser el ejercicio de la docencia, teniendo como base o cimiento los valores, la moral, y demás aspectos con la intención de crear un futuro profesional y ciudadano con una manera correcta, comprometida y responsable de ejercer. “En una palabra, la educación contribuye a la generación de espacios de eticidad en los que la vida

humana se hace posible. Tales espacios constituyen el ámbito de lo humano y son la expresión del tipo de interacciones existentes entre los hombres” (Orozco, 2009, p. 11).

El objeto de estudio de la presente investigación se centra en la ética profesional de los estudiantes de nuevo ingreso a la formación inicial de la profesión docente. Esta labor exige la toma de decisiones, responsabilidades, obligaciones, competencias concretas y demás, con el propósito de brindar un servicio de calidad que permita proveer a los niños y niñas de los conocimientos y las herramientas necesarias para adquirir un aprendizaje significativo. Por lo anterior, se requieren profesionales de la enseñanza con una formación inicial basada en los rasgos éticos profesionales deseables. Se debe conocer cómo es o está conformada la moral profesional de los estudiantes de nuevo ingreso con la finalidad de llevar a cabo acciones que contemplen la promoción de la educación ética profesional en las instituciones educativas formadoras de maestras y maestros. Chapela y Cerda (2010) proponen que “una concepción de ethos como “morada”, como el ser mismo habitando en el lenguaje y el diálogo, conduce a cambios en el diseño curricular y las prácticas docentes” (p. 18).

El contexto en el que se realiza el presente estudio se encuentra delimitado en estudiantes de nuevo ingreso pertenecientes a la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria de la generación 2018-2022 de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (ByCENES) ubicada en la ciudad de Hermosillo, Sonora. Es de gran valor que los estudiantes adquieran la preparación y enseñanza necesaria para que sean personas éticas, y en consecuencia, obtengan características de un escolar moral. Bolívar (2005) señala que el estudiante ético debe ser responsable de los problemas de su sociedad, contar con juicio moral, sensible, comprometido, perseverante, responsable, honesto, constante, entre un sinfín de valores y características que se supone forman a un buen escolar.

Justificación

El profesional enfrenta diariamente situaciones en las que debe utilizar su ética. Por tal causa, es indiscutible “preservar, desarrollar y promover, a través de sus procesos sustantivos y en estrecho vínculo con la sociedad, la cultura de la humanidad; llegando con ella a todos los ciudadanos, con pertinencia y calidad” (Horruitiner , 2006, pág. 19).

En el caso específico de los docentes, Rojas (2011) infiere sobre la importancia de desarrollar principios, rasgos y competencias basadas en la ética profesional, pues poseen una gran responsabilidad social con los demás. Un docente no solo se dedica a transmitir simples contenidos o conocimientos, sino que su labor va más allá de eso. “En el ámbito de la educación, él y la docente han de ser conscientes de sus tenencias prácticas, intelectivas y morales, así como del deber de desarrollarlas constantemente para ponerlas a disposición de sus estudiantes” (Rojas, 2011, p. 1). Se espera que puedan asumir funciones mucho más amplias, tomando en cuenta el desarrollo de los estudiantes, los procesos de aprendizaje en

el aula, el desarrollo de la escuela, las relaciones con la comunidad escolar, entre otras. El que se dedica a la enseñanza tiene una función esencial de mediador entre la cultura y el desarrollo humano de los alumnos.

En ese sentido, el perfil docente se basa en rasgos deseables o en el desarrollo de competencias, las cuales tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para poder ejercer la profesión. La formación del estudiante normalista demanda exigir una enseñanza y aprendizaje que propicie una participación activa e integral en correspondencia con las necesidades sociales de la ética profesional. En resumen, todo alumno normalista debe prepararse para ser un docente que ejerza con identidad profesional y ética propias.

Considerando lo anterior, se plantearon el objetivo y la pregunta de investigación, con el fin de darle un seguimiento a la misma, asimismo, se establecieron las hipótesis de investigación, las cuales se enuncian a continuación:

Objetivo general:

Describir la ética profesional en los estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria de la generación 2018-2022 de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” para fortalecer los procesos de formación inicial.

Preguntas de investigación:

Para efectos de este reporte, se plantea la siguiente pregunta de investigación

¿Qué correlación existe entre las diferentes dimensiones de ética profesional de los alumnos del primer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria de la generación 2018-2022 de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”?

Hipótesis de investigación

Hipótesis 1: A mayor competencia ética, mayor competencia cognitiva.

Hipótesis 2: A mayor competencia ética, mayor competencia social.

Hipótesis 3: A mayor competencia ética, mayor competencia afectiva-emocional.

MARCO TEÓRICO

Para dar sustento al estudio, se establecieron en esta ponencia algunos conceptos que permiten dar seguimiento al mismo. Con relación al concepto de ética profesional, la autora Yurén (2013) establece que la ética profesional es “parte de una cultura profesional que incluye un conjunto de saberes, creencias, valores y esquemas de acción que orientan las prácticas en el campo profesional.” (p. 6). También menciona que “involucra la eticidad de la profesión, la moralidad y el comportamiento moral en el campo de la profesión” (p. 12). Rojas (2011) define la ética profesional como una responsabilidad asignada a los y las profesionales, que está regida por códigos de moral profesional. Es la práctica o el ejercicio de principios éticos en la esfera laboral. “Por ello, es que la moral vivida forma parte habitual e irrecusable de nuestras actuaciones, en cualquier esfera social en que nos encontremos” (Rojas, 2011, p. 7). Por su parte, Hirsch (2013) indica que:

La ética profesional puede apoyar sustantivamente la formación de la identidad profesional. Implica: conocimiento de la profesión y de sus fines, actitudes y coincidencias de la persona con la profesión que elige y trabajar no sólo para obtener remuneración, sino para mejorar la propia profesión. (p. 77).

Sobre el término de ethos, Rojas (2011) comenta que “etimológicamente la ética dimana del término griego ethos significa costumbre, o lugar donde mora el ser humano. Sin embargo, existe otro vocablo que proviene del latín mosmoris, el cual, casualmente, significa también costumbres” (p. 6). La misma idea comparte la autora Mercado (2010), quien señala que ethos es “ante todo el refugio o la morada, quiere también decir carácter pero no en un sentido psicológico sino refiriéndose a las peculiaridades de algo (p. 210).

METODOLOGÍA

Este estudio es de tipo cuantitativo, que parte de un paradigma positivista, con diseño no experimental. La recolección de los datos se realizó en un momento específico y con una sola toma, por tanto, es de tipo transeccional. La técnica para la recolección de datos fue una encuesta con la cual se exploraron las dimensiones de la ética profesional. El cuestionario fue validado por Hirsch (2005). En este se plantean situaciones ponderables respecto a las distintas competencias que abarca la constitución de la ética profesional en los estudiantes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”.

El instrumento presenta un alto índice de confiabilidad de .787, de Alfa de Cronbach, además se realizó la prueba de confiabilidad por mitades partidas o coeficiente de consistencia interna; la primera parte correspondiente a 28 ítems tuvieron un comportamiento de .728 de coeficiente de Alfa de Cronbach, y la siguiente parte de .646, lo cual demuestra la confiabilidad del instrumento.

La encuesta se compone por 55 ítems con respuestas planteadas en escala Likert, la cual posibilita la medición de percepción de actitudes y competencias éticas en este caso. En un primer apartado de la encuesta se incluye la justificación y objetivo, se solicitó que el encuestado incluya el sexo, edad y el semestre que cursa. Enseguida, se incluye la instrucción para el llenado de la escala donde uno es poco acuerdo y cinco el máximo acuerdo. El cuestionario en físico se aplicó a la muestra establecida en los espacios correspondientes a cada aula.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Es importante realizar los análisis correspondientes de acuerdo a las diversas pruebas que se realizaron con los datos. En este estudio se realizaron correlaciones respecto a los factores de la ética profesional, con el fin de conocer el coeficiente de la misma entre cada factor y si estas son de tipo despreciable, baja, moderada, sustancial y fuerte (Sierra, 2001) (Ver tabla 1)

Tabla 1. Correlaciones entre factores de la ética profesional.

		COGNITIVAS	SOCIALES	ETICAS	APECTIVO EMOCIONALES
COGNITIVAS	Correlación de Pearson	1	.303**	.568**	.539**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000
	N	159	159	159	159
SOCIAL	Correlación de Pearson	.303**	1	.431**	.229**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.004
	N	159	159	159	159
ETICAS	Correlación de Pearson	.568**	.431**	1	.468**
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000
	N	159	159	159	159
APECTIVO-EMOCIONALES	Correlación de Pearson	.539**	.229**	.468**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.004	.000	
	N	159	159	159	159

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia

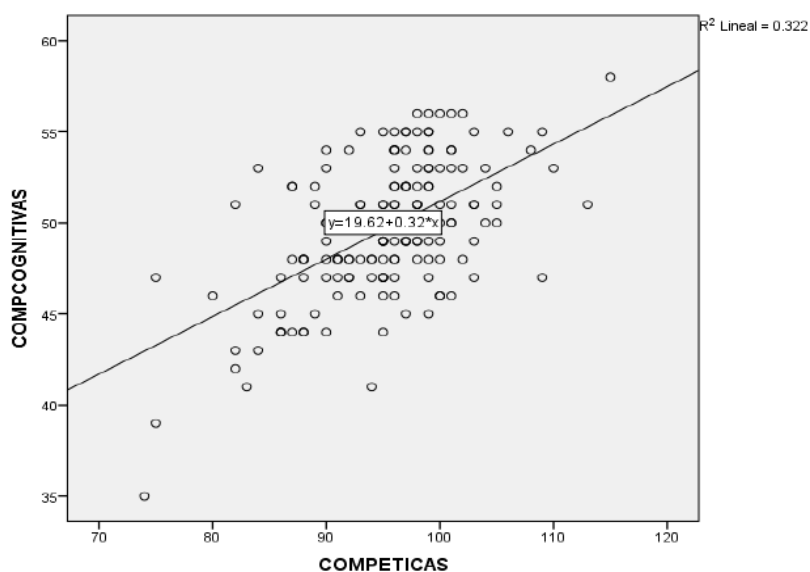
En el párrafo anterior se estableció si existían correlaciones entre cada uno de los factores de la ética profesional (Hirsch, 2005), es decir, entre las competencias cognitivas, competencias sociales, competencias éticas y finalmente las afectivo-emocional.

Los resultados muestran que si existen correlaciones entren los factores en lo general, es decir, de acuerdo a Sierra, (2001) es significativa, principalmente en las éticas con el resto de los factores, ya que el coeficiente que se obtuvo fue de por arriba del .5 . En ese sentido Sierra (2001), establece que:

la significación de los coeficientes de asociación, aunque no existe una norma válida para todos los casos, pues tal significación, no depende de su tamaño, se admite que su significación en su principio es la siguiente: de +.30 a.49 moderada y +.50 a .69 como sustancial (p. 506).

Respecto a la correlación entre las competencias éticas y las cognitivas, los resultados muestran que esta es positiva y sustancial, debido a que se ubica con un coeficiente de relación de .568 (Sierra, 2001), es decir, a mayor competencia cognitiva, mayor será la competencia ética. En otras palabras, el 32% de los estudiantes muestran una correlación sustancial entre los cognitivo y lo ético, lo cual se comprueba la hipótesis en relación a estos factores (Ver figura 1).

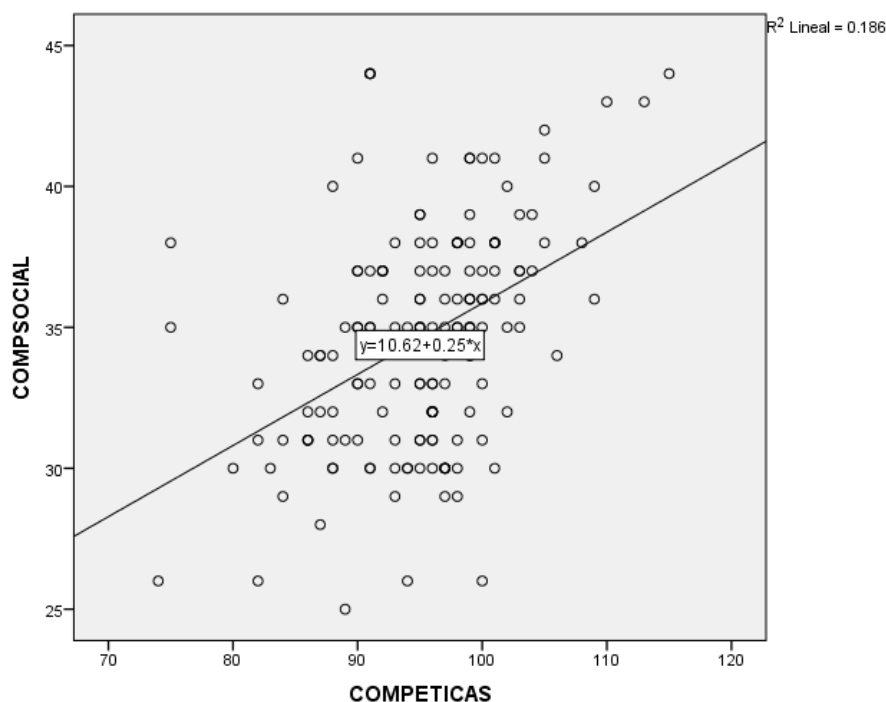
Figura 1. Correlación entre la competencia ética y la cognitiva



Fuente: Elaboración propia.

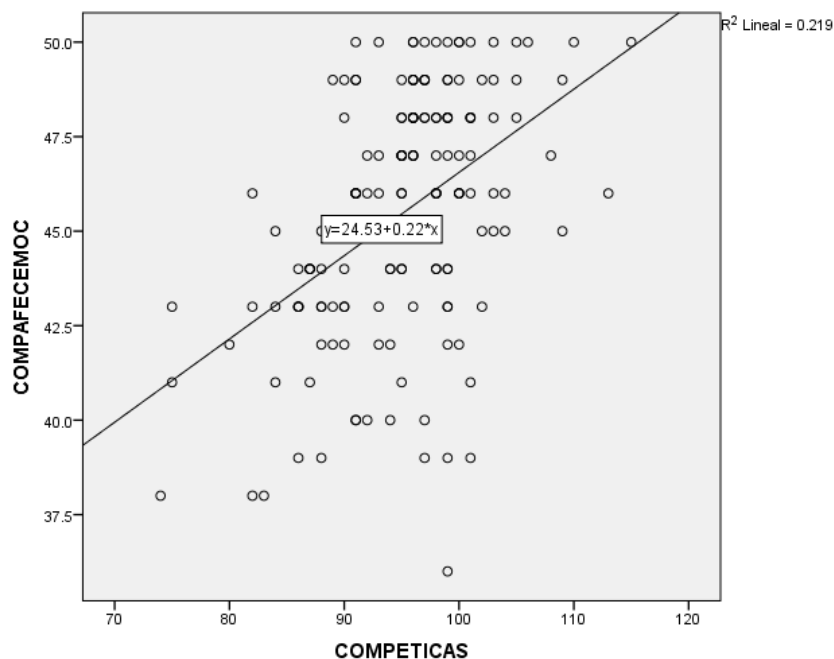
Por otra parte, se observa que la correlación entre lo ético y lo social corresponde a una significación moderada (Sierra, 2001), debido a que el coeficiente fue de .431, tal vez un poco bajo en relación a la anterior, sin embargo, es positiva. Es importante destacar que solo el 18 % de los participantes muestra correlación entre lo ético y lo social, es decir, que conforme aumenten las competencias sociales, mayor serán las éticas (Ver figura 2).

Figura 2. Correlación entre las competencias éticas y las sociales



Fuente: Elaboración propia

La última correlación que existe es la referida entre la competencia afectivo-emocional y las éticas. Los hallazgos muestran que el coeficiente de significancia es de .468, mismo que para Sierra (2001), se ubica como moderada. En ese sentido, se destaca que es positiva, no obstante, solo el 21% de los participantes se correlacionan entre ambos factores. Al igual que las anteriores, mientras vayan aumentando las competencias afectivas emocionales de los estudiantes, mayor será la ética (Ver figura 3).

Figura 3. Correlación entre las competencias éticas y las afectivo-emocionales


RESULTADOS

Los resultados arrojados muestran que la ética profesional, específicamente las competencias de la misma, se presenta en los estudiantes que van iniciando su proceso de formación inicial, lo anterior se relaciona con lo establecido por De la Maza (2010), el cual dice que la eticidad es parte de las comunidades y que es necesaria para formarnos como sujetos sociales y morales, la cual es enseñada por la familia y la misma sociedad en la que se vive. Al pertenecer a una sociedad se deben aceptar sus normas, reglas y código moral. Es una manera de ser que implica como clave fundamental la educación en lo social, público y cívico. De acuerdo a lo afirmado por la autora Yurén (2011), se deduce que el tiempo y el espacio son dos cosas a tomar en cuenta cuando se habla de la eticidad, ya que la sociedad no es estática, sino que va evolucionando, es cambiante.

También, la influencia que existe entre las dimensiones de ética profesional, es imprescindible que éstas se muestren por separado, debido a que se van desarrollando en el estudiante normalista de manera paulatina. Esta aseveración, se vincula con lo establecido por Irigoyen, Jiménez y Acuña, (2011), quienes comentan que:

El atributo de actitud relacionado con el término de competencia hace alusión a la disposición de resolver la situación problema con una intención definida, sin soslayar el dominio de los procedimientos, las habilidades y las destrezas, según el ámbito de

desempeño y en referencia con los objetos de conocimiento (hechos, conceptos y sistemas conceptuales). (p. 252).

Los autores coinciden en que las competencias son capacidades de las personas para integrar y movilizar conocimientos, habilidades, valores, actitudes y principios que les permitan resolver tareas difíciles en diversos contextos.

Por otra parte, Hirsch (2005) indica que las competencias cognitivas se vinculan con “conocimiento, formación, preparación y competencia profesional. Se incluye también el contacto con la realidad y el conocimiento de las necesidades reales, la experiencia y la inteligencia” (p. 4). De igual forma, menciona que la formación continua y la innovación son parte de los rasgos que se incluyen en dicha competencia. Estos rasgos tienen que ver con el procesamiento de la información; es importante la atención, percepción, memoria y comprensión que el sujeto posee. Estas preparan al estudiante para desarrollarse y adaptarse a los cambios que produce la sociedad del conocimiento.

También las competencias éticas y cognitivas están asociadas al actuar del normalista y a la vez a la conformación del ethos profesional, el cual Romero, C. y Yurén, M. (2007), la establecen como la combinación de varios factores, es decir, la eticidad de la profesión, la estructura motivacional por lo que el sujeto se siente obligado a actuar, las formas de autorregulación y el ser moral.

CONCLUSIONES

Después de hacer los análisis pertinentes con los datos arrojados, se concluye que existe correlaciones entre las dimensiones de la ética profesional, específicamente entre la ética con el resto de las mismas. También, que los estudiantes, aún cuando llevan solo un semestre en la profesión, muestran rasgos éticos en su formación.

El estudio de la ética profesional es un tema emergente a pesar de las implicaciones que tiene para esta profesión, esta indagación no es concluyente, ya que solamente se abordan algunas dimensiones de este objeto. El estudio permite establecer nuevas líneas de investigación respecto a este tema.

REFERENCIAS

- Abarca, A. (1991). "Ética profesional del orientador". Revista Educación. Vol. 15, 2. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/15527/14890>
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10 (24). 93-123. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002406>
- Chapela, M., & Cerda, A. (2010). Ethos, conocimiento y sociedad. REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, (57), 18-24. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/340/34012514003.pdf>
- Hirsch, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 7, núm. 1, págs. 1-14. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/155/15507106.pdf>
- Hirsch, A. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario. Perfiles Educativos, XXXV (140), 63-81. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13226156005.pdf>
- Horrutiner, P. (2006). La universidad cubana: el modelo de formación. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
- Irigoyen, J., Jimenez, M, Acuña, K. (2011). Competencias y Educación Superior. Revista Mexicana de Investigación Educativa 16 (48) 243-266 (enero-marzo). COMIE. México, D.F. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14015561011.pdf>
- Mercado, A. (2010). Ethos del filósofo de la naturaleza en un contexto de renovación. Eikasia. Revista de Filosofía, año VI, 35. Recuperado de: <http://www.revistadefilosofia.org/35-11.pdf>
- Orozco, L. (2009). La formación integral: mito y realidad. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Rojas, C. (2011). Ética profesional docente: un compromiso pedagógico humanístico. Revista Humanidades, vol. 1, pp. 1-22. Universidad de costa rica. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4920530>
- Romero, C., Yurén, M. (2007). Ethos Profesional, dispositivo universitario y coformación. Reencuentro 49, (agosto), 22-29. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochicalco. México, D.F. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/340/34004904.pdf>

- Sánchez, A. (2003). Análisis de la Naturaleza de los valores ético morales. *Revista Humanidades Médicas*, vol.3, n° 2. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202003000200004
- Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Silva, J. (2002). ¿Qué es eso de ética profesional? *Contaduría y Administración*, (205), 5-11. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/395/39520502.pdf>
- Vásquez, R. (2008). *Apoyo conceptual al curso de elementos de lingüística española* (Tesis, Universidad de San Carlos de Guatemala: Escuela de ciencias de la comunicación). Recuperado de: http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/16/16_0609.pdf
- Yurén, T. (2013). *Ética profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de "agencia"*. *Perfiles educativos*, vol. 35, núm. 142, págs. 6-14. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400016

PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE EL TRABAJO COLEGIADO EN LA ESCUELA NORMAL

Delia Delgadillo Iñiguez

dyj1112@hotmail.com

Escuela Normal Experimental "Mtro. Rafael Ramírez"

RESUMEN

Las reformas educativas plantean nuevas formas de planeación y organización, además, de una reestructuración respecto al trabajo del colegiado docente. El fomento del trabajo colegiado entre colegas abona al cumplimiento de la calidad en el servicio educativo que las instituciones ofertan. El presente trabajo es un informe parcial, el cual tiene el propósito de dar a conocer las percepciones que tienen los docentes de la escuela normal sobre el trabajo colegiado, permitiendo identificar aspectos que fortalezcan su desarrollo profesional. El trabajo está orientado bajo un enfoque de

investigación cualitativa, a través de los métodos fenomenológico y hermenéutico. La recolección de información se realizó a través de dos instrumentos, un cuestionario con preguntas abiertas y una entrevista semiestructura. En el presente documento se muestran algunos de los hallazgos que se generaron al momento de su desarrollo, así como, las conclusiones a las que se llega en este primer momento.

PALABRAS CLAVE: Trabajo colegiado, Escuela Normal, Políticas Públicas y Desarrollo Profesional.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación es un proceso esencialmente colectivo, se aprende desde que el sujeto establece contacto con el medio que le rodea, puesto que, los aprendizajes se adquieren día a día a través de la socialización, la comunicación, la convivencia, la colaboración, entre otras acciones de la vida diaria le permiten avanzar en su pleno desarrollo. Hoy en día se observa que una de las problemáticas principales a las que se enfrentan las políticas educativas es cómo mejorar el desempeño de los docentes en las instituciones educativas, el caso específico de las escuelas normales, se han diseñado estrategias para promover el trabajo colegiado, a través de las reformas de la educación normal donde se enfatiza en el

trabajo en equipo y la colegialidad. A partir de los noventas surge el Programa de Mejoramiento para el Profesorado (PROMEP), ahora conocido como Programa de Desarrollo Profesional, (PRODEP), el cual enfatiza el trabajo en colegiado de docentes de educación superior. Al respecto Namó de Mello (2005), citado por Vaillant (2013) menciona que los docentes son parte del problema en virtud de su falta de preparación, del corporativismo, pero deben ser parte de la solución porque sin la participación, el compromiso y la dedicación de los profesores será imposible superar la desigualdad educacional, (pág. 50)

Es importante reconocer que las reformas educativas plantean ideas claves para mejorar el desarrollo social. Liston y Zeichner (1993), estudian la controversia respecto a la formación docente, la cual se ha generado a raíz de las reformas, y que además muestran algunas propuestas para que éstas sean atendidas y mejoradas. Ambos autores expresan su interés por las formas en que se desarrolla el currículum en los centros escolares, ya sea de manera meramente práctica o bien un sobre abuso de la teoría.

Uno de los actores principales del proceso de aprendizaje es el docente, por lo que, requiere de una sólida y completa formación en las áreas y disciplinas en las que se desempeña, de tal forma que, cuente con las competencias que le permitan enfrentar su tarea docente de una manera eficiente. El docente de la escuela normal opera el plan de estudios a través de los programas educativos, con la finalidad de formar docentes en su nivel inicial, ya sea en educación preescolar, primaria, y secundaria, además, de la modalidad intercultural bilingüe, por lo tanto, requiere de un organizado trabajo en colegiado con el resto de los integrantes de la planta de maestros, directivos, personal de apoyo, así como, autoridades de los diferentes niveles educativos. En equipo diseñan estrategias y operan acciones concretas que le permiten avanzar hacia el logro de los objetivos que tienen en común.

El trabajo colegiado como fenómeno de estudio de esta investigación, se inscribe en el contexto de la escuela normal, este ha sido un tema que se contempla en políticas públicas, en este caso específico, son las instituciones educativas las que han de diseñar estrategias para atender dichas demandas, además, éstas tienen el compromiso de generar ambientes propicios para lograr que se desarrolle un trabajo colegiado que dé como resultado, el correcto desarrollo del programa educativo, los proyectos y procesos que se llevan a cabo al interior de la institución.

El trabajo colegiado como tema de interés en la educación normal se ha investigado desde las premisas de la evaluación, la mejora de la práctica docente, fortalecimiento del desempeño de los estudiantes, como espacio donde se dan a conocer experiencias docentes colegiadas, resultados del trabajo realizado en las reuniones de academia, para la evaluación de programas educativos y en educación básica los trabajos realizados en los CTE.

Al respecto, Bonals (1997), señala que los equipos docentes necesitan trabajar en grupos de manera eficiente:

Para que se puedan llevar a cabo muchos de los cambios proyectados por la Reforma Educativa es imprescindible conseguir un acuerdo entre los docentes en referencia a qué-cómo-cuándo enseñar y evaluar y, en general, unos conocimientos suficientes para funcionar con una organización de una dinámica adecuada.

Con base a lo anterior, es necesario conocer cómo perciben el trabajo colegiado los docentes de la Escuela Normal Experimental Mtro. Rafael Ramírez (ENERR), así como, los aspectos que se consideran importante mejorar para que, se puedan generar espacios de fortalecimiento para la comunicación, la colaboración y cooperación de forma efectiva. Aunado a lo anterior, es importante contrastar el planteamiento sobre el trabajo colegiado presente en el discurso político con las vivencias y el sentir de los sujetos en el contexto real donde se desempeñan, con la finalidad de fortalecer el desarrollo profesional de los docentes. Las escuelas normales han venido trabajando de forma aislada e individualizada, lo que impacta en los resultados que se puedan alcanzar, por lo que, el trabajo colegiado ofrece la oportunidad a las escuelas normales de atender los requerimientos ante las actividades de docencia, investigación y difusión, además, de las acciones de vinculación entre las instituciones de educación superior.

MARCO REFERENCIAL

El trabajo colegiado en el marco de las políticas públicas.

La UNESCO, ha sido uno de los organismos que se ha preocupado por mantener dentro de este contexto donde impera la globalización una visión social y humana de la educación, considerando a la educación en los diferentes niveles busca una mejora en sus procesos. Expresa que para lograr enfrentar los desafíos actuales se requiere atender temas como: *la calidad, equidad, pertinencia en la educación*, así como, la relación entre la educación y el desarrollo humano y verificar la eficacia en la aplicación de las políticas públicas y las reformas educativas. Además, señala entre las principales políticas en el ámbito de la educación superior *la Calidad del personal docente, de los programas de estudio, de la infraestructura y del medio universitario*. De igual forma la OCDE plantea la *flexibilidad, pertinencia, calidad, personal académico y recursos financieros* como áreas críticas en las que se requiere el diseño de reformas, (Maldonado, 2000).

El fortalecimiento de la profesión docente constituye uno de los principales ejes de acción de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), por lo que es necesario mejorar los sistemas de acceso a la profesión docente, desarrollar experiencias innovadoras para la inserción profesional de los profesores principiantes, colaborar en el diseño de modelos para la formación en ejercicio de los profesores y para su desarrollo profesional efectivo (Velaz de Medrano y Vaillant, 2009). Por lo que, poner al centro de la agenda el desarrollo profesional

de los docentes basado en un trabajo colegiado, es un proyecto urgente, ya que son elementos claves para la mejora de la calidad de la educación.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), es un organismo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) el cual, fue fundado en el año 1945. Este organismo tiene como objetivo principal, *Promover un diálogo entre las civilizaciones, las culturas y los pueblos basado en el respeto de los valores comunes, con el fin de lograr un desarrollo sostenible que suponga la observancia de los derechos humanos, el respeto mutuo y la reducción de la pobreza.* Lo anterior, expresa una urgente necesidad de trabajar colegiadamente, establecer objetivos en común donde prevalezca la comunicación, el respeto y la colaboración entre los participantes. Para el logro de su propósito la UNESCO plantea los siguientes objetivos específicos, lograr una educación de calidad para todos, 1. Promover el conocimiento científico y las políticas relativas a la ciencia, 2. Abordar los nuevos problemas éticos y sociales, 3. Promover la diversidad cultural, 4. El diálogo intercultural y una cultura de paz y 5. Construir sociedades de conocimiento integradoras recurriendo a la información y la comunicación. Estos objetivos abarcan el ideal que la UNESCO tiene para la mejora de las condiciones de vida y educativas. Al respecto, el objetivo cinco establece la integración de comunidades donde predomine el conocimiento y la comunicación, por lo tanto, será necesaria la generación de redes de comunicación efectivas y colaborativas que abonen a estos espacios de intercambio y producción de proyectos.

Entre las estrategias que la UNESCO ha diseñado se encuentra el documento denominado *Perspectivas sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*, publicado desde 2011, resultado de un gran esfuerzo entre varios organismos y coordinaciones estructurado en tres etapas, con la finalidad de indagar sobre las políticas docentes en la región, las temáticas relevantes para el fortalecimiento docente de la región y un diagnóstico y formulación de criterios para políticas públicas para la educación inicial o de la primera infancia. Cabe señalar que la directora general de la UNESCO expresa en el presente documento "que los maestros son la fuerza más influyente y poderosa para la equidad, el acceso y la calidad en la educación". El proyecto está organizado en cinco capítulos de los cuales, el capítulo I orientaciones para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe (2001) contempla el apartado de Desarrollo Profesional y Formación Continua, el cual, propone algunas orientaciones generales; la quinta, refiere a establecer mecanismo que *Promuevan el aprendizaje colaborativo en el contexto escolar*, por lo que " *Es necesario superar el trabajo aislado del docente en el aula a través de una acción colaborativa y, para ello, los directores escolares deben liderar el desarrollo profesional y establecer una adecuada organización del trabajo docente*", (p. 13)

A su vez, las recomendaciones que la OCDE hace a México a través del informe ejecutivo -Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de

las escuelas mexicanas- establece que es necesario construir capacidad de liderazgo instruccional en las escuelas y entre ellas:

La OCDE, (2010) señala que las escuelas mexicanas trabajan generalmente como unidades independientes, y por lo tanto muchas tienen capacidades limitadas para, entre otras tareas de gestión, acceder a los esquemas de desarrollo profesional de alta calidad basados en las necesidades de la escuela. Las escuelas en donde existen buenas prácticas y de alta calidad deben compartirlas con las escuelas que tienen una capacidad limitada para su propia mejora. De lo contrario, las escuelas continuarán haciendo únicamente lo que saben hacer y tendrán oportunidades muy limitadas para mejorar, (pág. 12)

En este sentido, las políticas públicas establecen las brechas entre lo que se enseña en las escuelas y las competencias que actualmente se demandan para el desarrollo de un aprendizaje a lo largo de la vida, (Secretaría de Educación Pública, 2013). Por lo tanto, contar con personal calificado y competente resulta primordial para enfrentar el reto en que se convierte hoy en día la educación, principalmente para las instituciones formadoras de docentes, quienes tienen dos funciones, formarse adecuadamente a través de procesos efectivos, situando puntual atención a los procesos de formación de sus docentes y formar a los futuros docentes quienes harán frente a las reformas educativas y las exigencias globales.

El trabajo colegiado, es una forma de trabajo que se basa en la colaboración y la cooperación entre los participantes, donde se comparten experiencias a través del diálogo, el respeto, el compromiso, la comunicación, entre otros aspectos que permiten la atención de temas y objetivos en común. A través del trabajo colegiado se construyen espacios y se generan ambientes donde se comparten conocimientos, y se toman decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y se consideran las necesidades de la institución.

Al respecto Quintero y Romero (2017) en el contexto de la escuela normal retoman de Espinoza (2008), el concepto de trabajo colegiado y lo definen como el medio fundamental para conformar un equipo capaz de dialogar y concertar, de compartir conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y metas de interés común, (SEP, 1998). Dicha investigación se apoya de un enfoque cualitativo, con el propósito de realizar un análisis crítico sobre la realidad donde la riqueza de significado parece que no se ha indagado a fondo. Entre sus hallazgos se rescata que la formación que reciben los alumnos de la escuela normal está constituida por una realidad institucional, que a su vez, es influida por diversas realidades determinada por las conciencias de los formadores existentes.

En un estudio proveniente del estado de Sonora, Romero y Ramírez (2006) plantean la investigación denominada Trabajo colegiado en una escuela normal, la cual, se orientó bajo un enfoque cualitativo a través de la entrevista semiestructurada y el cuestionario con

preguntas abiertas, como instrumento para la recolección de la información orientada bajo cuatro dimensiones; la personal, institucional, didáctica y social.

Por otra parte, los estudios realizados en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, por Hernández, Carro y Carrasco (2016), fue partícipe de una investigación de corte cualitativo, bajo el método de la investigación – acción participativa, empleando la técnica de la narrativa - biográfica. El presente trabajo tuvo el propósito de teorizar la experiencia en el desarrollo de la producción científica en el contexto de la política educativa actual institucional y nacional para identificar los elementos que favorecen el desarrollo de la investigación, del cual, se extraen algunas conclusiones los proyectos de investigación constituyen el elemento articulador que impulsa la formación y desarrollo de Cuerpo Académico (CA), el financiamiento es fundamental para la permanencia y desarrollo de los CA, un elemento que subyace en toda su actuación es el deseo de superación personal y profesional de los integrantes del CA.

Algunos autores Santos Ancira (2017) e instituciones como la Secretaría de Educación Pública (2009) citados por López y Reyes, (2017), coinciden al definir el trabajo colegiado como un medio fundamental para que los miembros del equipo sean capaces de dialogar, concertar, compartir conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y tareas comunes, todo bajo un clima de respeto y tolerancia.

Por otro lado, Barraza y Guzmán (s.f.), señalan que el trabajo colegiado es fundamental para la mejora de la calidad de la educación, los autores establecen que se requiere de condiciones institucionales y de la disposición de los docentes, además, de visualizar el trabajo cotidiano desde la óptica de la colaboración. Mientras tanto, Espinosa (2008) define al Trabajo colegiado como la reunión de pares, de iguales, de colegas, de discusiones “*cara a cara*” donde se busca un objetivo común, (pág.10).

La Secretaria de Educación Pública (SEP, 2017) a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior, la dirección general del bachillerato y la dirección de coordinación académica, defienden el trabajo colegiado en el documento los lineamientos para el trabajo colegiado:

Como un espacio planeado, sistemático y consolidado como un componente clave para fortalecer y actualizar el conocimiento pedagógico de los contenidos, mejorar el desarrollo de interacciones significativas; favorecer la consulta, la reflexión y el análisis, la concertación y vinculación con la comunidad académica y directiva de los planteles, (pág. 5)

Cabe mencionar que, el trabajo colegiado promueve la participación de los docentes logrando la conformación de redes de colaboración, uso de las tecnologías, actividades de investigación y fortalecimiento de su desarrollo profesional docente, ya que, son demandas

del nuevo contexto educativo, y las instituciones formadoras de docentes requieren estar preparadas para enfrentar dichos cambios, porque resulta apremiante progresar en los paradigmas del trabajo colegiado en las escuelas normales.

El trabajo colegiado y su planteamiento en las reformas de la Educación Normal.

El Acuerdo Presidencial del 22 de marzo de 1984, respondiendo a una demanda del magisterio, se estableció el nivel de licenciatura para los estudios realizados en las escuelas normales, en cualquiera de sus tipos o especialidades; en consecuencia, se exigió el bachillerato como requisito de ingreso y se diseñó y aplicó un nuevo plan de estudios. Las escuelas normales fueron consideradas, formalmente, instituciones de educación superior, (SEP: 1997. pág. 15)

Posteriormente, las formas tradicionales de organización y gestión institucional en los planteles sufrieron modificaciones mínimas y sólo contadas escuelas promovieron nuevas formas de participación y de trabajo colegiado al interior de estas. Cabe mencionar que, de manera general, (SEP, 1997) estuvo ausente una normatividad que regulara el trabajo académico, acorde con las exigencias de una institución de educación superior dedicada a la formación de profesores, (pág.20)

La Reforma Curricular de la Educación Normal (RCEN) 2012, el Plan y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria, establece en su diseño el enfoque basado en competencias, donde se plantean una serie de aspectos relevantes para su operación, entre ellos el rubro *Aprendizaje colaborativo*, el cual, abarca estrategias de enseñanza y aprendizaje en la que los jóvenes trabajan juntos en pequeños grupos para eficientar tanto su aprendizaje como el de sus compañeros, SEP (2012).

El trabajo en este apartado está caracterizado por lograr que los estudiantes comprendan que para el logro de una tarea se requiere del trabajo y esfuerzo igualitario entre todos los integrantes, por lo que, exige el apoyo mutuo. Este espacio requiere del docente de la escuela normal que acompañe al estudiante y lo sensibilice para aprender en el marco de experiencias colectivas a través de comunidades de aprendizaje, así como, espacios que promuevan la práctica reflexiva mediante la negociación de significados y la solución de problemas complejos, que sin duda alguna en colegiado habrá de resolverse con mayor éxito.

Por lo anterior, los docentes de la escuela normal se enfrentan al reto de reformarse y formar en espacios donde predomine el trabajo colegiado, que permita a su vez, la formación de generaciones bajo este mismo enfoque ya que, en un futuro, ellos se insertarán en un contexto donde el trabajo colegiado será una de las competencias que acompañará su desempeño laboral, SEP (2012).

La Reforma Curricular de la Educación Normal (RCEN) 2018, el plan de estudios reestructurado para la Licenciatura en Educación Primaria 2018, está organizado a partir de tres orientaciones curriculares: El Enfoque Centrado en el Aprendizaje, Enfoque Basado en Competencias y Flexibilidad Curricular, Académica y Administrativa. El *apartado IV.2 Enfoque centrado en el aprendizaje*, refiere a que este reconoce la capacidad del sujeto de aprender a partir de sus experiencias y conocimientos previos, así como los que se le ofrecen por la vía institucional y por los medios tecnológicos, SEP (2018)

El enfoque centrado en el aprendizaje considera seis características que contemplan un conjunto de características y finalidades específicas, las cuales, están orientadas a promover el aprendizaje en el estudiante, 1. Aprendizaje por proyectos, 2. Aprendizaje basado en casos de enseñanza, 3. Aprendizaje basado en problemas (ABP), 4. Aprendizaje en el servicio, 5. Aprendizaje colaborativo y 6. Detección y análisis de incidentes críticos (IC). Entre ellas, se retoma el 5. Aprendizaje Colaborativo, el cual, es una estrategia de enseñanza y aprendizaje en la que los estudiantes trabajan juntos en grupos reducidos para maximizar tanto su aprendizaje como el de sus compañeros.

Al respecto, Bonals (1997), señala que los equipos docentes necesitan trabajar en grupos de manera eficiente:

Para que se puedan llevar a cabo muchos de los cambios proyectados por la Reforma Educativa es imprescindible conseguir un acuerdo entre los docentes en referencia a qué-cómo-cuándo enseñar y evaluar y, en general, unos conocimientos suficientes para funcionar con una organización de una dinámica adecuada. (pág. 7)

Las reuniones de academia: un espacio de encuentro.

En trabajo colegiado al interior de las escuelas normales se desarrolla a través de las reuniones de academia. Estas son actividades que los docentes realizan en espacios y horarios previamente establecidos por la organización institucional. Las reuniones de academia vistas como tareas colegiadas son espacios donde los docentes analizan y reflexionan las problemáticas educativas que se viven al interior de las aulas, se ha enfatizado en estas acciones, dejando de lado el tema del desarrollo profesional de los propios docentes.

Cabe mencionar que, la situación en la que los docentes laboran en las escuelas normales es diversa. Las modalidades mediante, las cuales, se realiza el trabajo colegiado en el caso específico de las escuelas normales, son las siguientes: en un *primer momento*; se organiza el colegiado de docentes por el semestre que atienden, según el curso asignado de la malla curricular. En *segundo momento*; por trayecto formativo, esto significa que el trabajo colegiado se lleva a cabo a través de la ubicación del curso que imparte el docente en el trayecto formativo plasmado en la malla curricular en el plan de estudios de la licenciatura en educación primaria. Para el desarrollo de estas actividades ya están previamente

establecidos los horarios, espacios y fechas para el encuentro, con la finalidad de que a través de las actividades que se desarrollan, permitan en todo momento fortalecer la formación de los estudiantes y la de los propios docentes. En un *tercer momento*; los lineamientos para orientar el trabajo de titulación establecido en el plan de estudios de la licenciatura en educación primaria (2012) señalan que en las escuelas normales como instituciones de educación superior se establezca una comisión de titulación. La Comisión de Titulación, "es el órgano colegiado responsable de velar por el cumplimiento de las disposiciones académicas referidas al proceso de titulación. Se constituye al inicio del ciclo escolar". (SEP, 2012)

Finalmente, las academias generales y/o reuniones, las cuales, se dan según las necesidades propias de la organización institucional, algunas son al inicio y cierre del semestre, durante el periodo escolar, las autoridades de la institución convocan a reuniones extraordinarias cuando existe la necesidad de informar sobre temas de índole académico, administrativo o general. Cabe mencionar, que la mayor parte de estos espacios atienden a aspectos administrativos, informativos y son de carácter obligatorio.

El trabajo colegiado, estrategia para el fortalecimiento del desarrollo profesional docente.

El desarrollo profesional docente requiere atender los cambios que se viven en la sociedad actual. Para promover un desarrollo profesional docente con impacto en las aulas, hemos de preguntarnos cómo hacer para que el mismo tenga éxito tres procesos son fundamentales: una buena propuesta de innovación o idea, un adecuado respaldo a las transformaciones que se realizan, recursos materiales y una cierta continuidad que permita que el cambio se mantenga en el tiempo. (Vaillant, 2009, p.35)

El trabajo colegiado según Czarny (2003) es un espacio para discusión académica, así como de actualización de los profesores, en donde se presentan materiales de estudio, lecturas nuevas y se discuten propuestas de trabajo académico. Ante esta postura se sustenta la presente investigación, puesto que, con esta se busca entre otros aspectos fortalecer el desarrollo profesional de los docentes de la escuela normal, lo que a su vez impacta en su desempeño dentro del aula y en los procesos que se desarrollan al interior de la institución.

Por otra parte, Imbernon (2013) se refiere al desarrollo profesional (DP) como un concepto que contempla la estructura de los rasgos personales, la formación inicial, el perfil, las experiencias en el aula, el conocimiento y la adecuación a la realidad del contexto, donde los docentes ponen en juego sus creencias, sus emociones y sus procesos cognitivos, mediante la práctica cotidiana e interacción con los estudiantes.

METODOLOGÍA.

La presente investigación tiene un alcance exploratorio - descriptivo, de acuerdo con lo que proponen autores como Hernández, Fernández y Baptista, (2010). Está orientada bajo un enfoque cualitativo, (Álvarez-Gayou, 2003) se desarrolló a través de los métodos fenomenológico y el método *Hermenéutico*. El primero, tiene el propósito de estudiar y describir la esencia de la experiencia humana vivida, además, la fenomenología busca comprender el objeto de estudio, el cual es el trabajo colegiado, los significados que los docentes de la escuela normal le atribuyen a dicho concepto, cómo lo han vivido y cómo estas experiencias motivan sus comportamientos; en cuando al segundo, este refiere a la teoría y la práctica de la interpretación, con un largo desarrollo histórico. Habermas considera que para comprender el objeto de la interpretación o bien para lograr una comunicación no distorsionada con otros, no solo deben emplearse principios hermenéuticos, además debe recurrirse a la explicación de las limitantes reales que actúan sobre el intérprete, (Gayou, 2003: p. 38).

La hermenéutica se apoya en gran medida de la interpretación de los diversos textos utilizados en este trabajo, además, en el momento de realizar la interpretación de la información proporcionada por los informantes con base en el cuestionario y la entrevista.

Respecto de los participantes para el desarrollo de dicha investigación, se dio seguimiento a los docentes de la ENERR, quienes fueron parte fundamental en del presente trabajo. En cuanto a los instrumentos para la recolección de la información, se utilizó el cuestionario con preguntas abiertas, el cual, es una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean en el mismo orden y se formulan con los mismos términos, (Álvarez-Gayou, 2003: p.186) la aplicación de este instrumento permite la recolección de datos relevantes de los participantes y del objeto de estudio, permitiendo rescatar, conceptos, categorías de primera fuente (sujetos de estudio), insumos para fortalecer la presente investigación. Los resultados de la aplicación del cuestionario generaron información que permitió la construcción del segundo instrumento, la entrevista. La entrevista semiestructurada, Mayan (2001) la define como la recolección de datos de los individuos participantes a través de un conjunto de preguntas abiertas formuladas en un orden específico. Estos instrumentos tuvieron un alcance exploratorio, ya que, proporcionaron una visión general del tema de estudio.

Con base en lo anterior, se dan a conocer algunos de los resultados obtenidos del primer acercamiento al objeto de estudio y al contexto real de la investigación a través de las aportaciones que hacen los participantes.

- Los docentes se sienten *ajenos* a la organización y planeación de las actividades colegiadas que se proponen en la escuela normal.

- Las dinámicas mismas de la escuela normal provocan que los docentes no se sientan implicados en los procesos que ahí se desarrollan.
- Señalan a la *comunicación* como principal factor que afecta el trabajo colegiado, posteriormente, identifican el *ambiente laboral* y las *relaciones interpersonales*.
- Se puntualiza en la necesidad de un *liderazgo* que establezca lazos de comunicación efectiva, lo que, posibilita la participación y propositiva de los docentes en los diversos procesos.
- Los docentes consideran que el liderazgo es una característica que solo posee el director de la escuela, lo relacionan con el puesto que se ejercen, en caso contrario, no se visualizan como líderes quienes en el ámbito pedagógico pueden realizar grandes aportes y generar cambios significativos.
- Los participantes no perciben el trabajo de las academias como un espacio para el desarrollo profesional entre colegas, donde se pueden atender asuntos de índole profesional, generación de conocimiento, diseño de ponencia, productos para difundir (publicar) entre otras actividades que les permita fortalecer su formación y por consecuencia mejorar sus prácticas docentes y su condición laboral.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo genera una serie de reflexiones, por lo que nos permitimos realizar un corte para analizar y valorar los avances de la investigación.

- Se requiere del diseño de estrategias que fortalezcan los medios de comunicación entre miembros de la institución, así como, las relaciones interpersonales y el ambiente laboral.
- Crear una cultura sobre el trabajo colegiado se convierte en un tema que han de considerar las instituciones educativas hoy en día.
- El trabajo colegiado en las instituciones se convierte en una estrategia para el fortalecimiento del desarrollo profesional de los docentes.
- Se requiere del cambio de esquemas y paradigmas de trabajo con los profesores, lo anterior, implica trastocar emociones, sentimientos, actitudes, necesidades, culturas, tradiciones, entre otros aspectos.
- Diseñar estrategias para un trabajo colegiado, que promueva un ambiente de sana convivencia, lo que impactará en un mayor rendimiento y resultados en los procesos de la institución.

- El liderazgo directivo, configura como un agente promotor y generador de las condiciones para el trabajo colegiado al interior de las instituciones educativas.
- Las políticas públicas promueven reformas educativas, que, a su vez, generan programas que plantean el deber ser del trabajo colegiado, sin ofrecerle el acompañamiento real a las instituciones para lograrlo.
- El rediseño de políticas públicas debe garantizar los medios para que se generen ambientes adecuados de trabajo, buscando alcanzar el propósito que se ha planteado la educación, ofrecer servicios educativos de calidad.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. y Gayou J. (2003) Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Paidós Educador. Pág. 127.
- Bolívar, Rosel. (s.f.) Comunidades profesionales de aprendizaje. instrumentos de diagnóstico y evaluación. Consultado en junio de 2018. https://hum386.ugr.es/media/grupos/HUM386/cms/comunidades%20profesionales%20de%20aprendizaje%20Instrumentos_Rosel%20Bolivar.pdf
- Bonals, Joan. (1997) El trabajo en equipo del profesorado. 2º edición. Biblioteca de Aula. 101. Editorial Gráo. Consultado el 22 de abril del 2018.pág. 7
- Hernández, F. Carro, A. y Carrasco, M. (2017) El trabajo colegiado en la investigación: el cuerpo académico gestión y políticas educativas de la universidad autónoma de Tlaxcala.
- Imbernon, F., Canto, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. Sinéctica, 41.
- Maldonado, A. (2000). Los Organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. México, D.F.
- Mayan, María J. (2001) Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales.
- Quintero, C. y Romero, M. (2017) El trabajo colegiado docentes en la formación de profesores. Revista scielo. Número 7.
- SEP. (s-f) Elementos básicos para el trabajo colegiado. Pág. 7. Consultado el 12 de mayo de 2018 en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12183/1/images/elementosbasicos_tc.pdf
- Texto publicado en el libro Aprendizaje y desarrollo profesional docente. OEI-Fundación Santilla, Madrid 2009, pp. 39-49. ISBN:978-84-7666.198-7.
- UNESCO (2011) PERSPECTIVAS. Sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia Regional sobre Docentes de la OREALC/UNESCO 2011-2016. P. 13.
- Vaillant, D. (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. In: C. Vélaz de Medrano and D. Vaillant, ed., Aprendizaje y desarrollo profesional docente, 1st ed. [online] Madrid, España, p.35. Available at:

https://www.google.com.mx/?gfe_rd=cr&ei=5YOCWOTsAaTk8AfZ_5bwBg#q=aprendizaje+y+desarrollo+profesional+docente++Dennis+vaillant [Accessed 12 Jan. 2017].

Vélaz de Medrano, C., Vaillant, D., (2009). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Metas Educativas 2021. OEI. Fundación Santillana. Pp. 32, 33, 34 y 36. Consultado el 16 de diciembre de 2016 en http://datateca.unad.edu.co/contenidos/107056/Unidad_3_Docencia_y_Modelo_pedagogico/LIBROAPRENDIZAJE_Y_DESARROLLO_PROFESIONAL_DOCENTE_LIBRO_.pdf

EL TRAYECTO DE PRÁCTICA PROFESIONAL: ¿QUÉ Y CÓMO EVALUAR?

Socorro García Martínez
orquidea27.64@gmail.com

Mario Godínez Gómez
mario26g@hotmail.com

Escuela Normal "Valle del Mezquital"

RESUMEN

La investigación se realizó en el desarrollo del curso de Estrategias de trabajo docente del trayecto de práctica profesional, con el objetivo de mejorar el proceso de evaluación, para contribuir a la formación de las estudiantes en este Trayecto. La metodología de investigación que se utilizó corresponde al enfoque cualitativo en el paradigma de investigación-acción, presentando el segundo ciclo reflexivo. Los resultados corresponden a tres momentos; a) la evaluación de la planificación didáctica con la lista de cotejo, apreciando que fue formativa porque permitió guiar el proceso y propició la participación de otros agentes en la evaluación; b) la evaluación del desempeño en el grupo de prácticas, utilizando la rúbrica matricial que recuperó

fortalezas y áreas de mejora; c) la evaluación de la reflexión de la experiencia con la rúbrica matricial, propició que el análisis mostrara áreas de mejora de la práctica. La evaluación es un proceso que algunos docentes consideran irrelevante y subjetivo generando conflictos e inconformidades entre los estudiantes por evaluaciones injustas o irreales, puede verse como los resultados del concurso nacional de ingreso al servicio profesional docente muestran un problema en los procesos de evaluación al ser diferentes respecto a los niveles de prelación que obtienen los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: evaluación, instrumentos, proceso, acompañamiento.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La evaluación de aprendizajes en el curso de Estrategias de Trabajo docente del Trayecto de Práctica profesional, se ha convertido en una preocupación durante este semestre, en mi desempeño debido a las problemáticas, dificultades y carencias en la formación de este proceso que en mi experiencia ha sido complicado y carente de sustento por la complejidad que representa, de ahí la importancia de investigar mi práctica para

mejorarla sustancialmente. En el curso de Estrategias al acompañar el proceso de planificación de situaciones de aprendizaje con las estudiantes, para el primer periodo de prácticas me representó un conflicto ya que *[... al presentarse la primera planificación de un Proyecto, la cual debía evaluar, me di cuenta que era como los tradicionales que bajan de internet, sin un reto cognitivo, no correspondía al enfoque del campo y la mayoría de sus actividades no favorecían los aprendizajes esperados, por lo que mi rúbrica no servía, me pregunté ¿qué hacer para llevar a cabo este proceso?, ¿cómo replantear el instrumento de evaluación?...] SGM- 17/03/2018.* Este conflicto me llevó a buscar respuestas, notando una carencia en el dominio de enfoques de enseñanza y aprendizaje para el acompañamiento y la evaluación. En este semestre el estudiante es acompañado en tres planos distintos y uno de ellos corresponde a desarrollar su capacidad para diseñar propuestas de trabajo considerando las recomendaciones del profesor de la EN, llevándome a reflexionar sobre mi papel como docente para el diseño de propuestas de trabajo, a partir de la evaluación.

Las dificultades en el acompañamiento en este semestre propiciaron ciertas actitudes *[...me sentí desconcertada cuando una estudiante me presentó una planificación, en la que proponía un proyecto de cuentos para el grupo de Preescolar y la primera actividad era ¿Cuál es el concepto de cuento?, ¿qué tipo de cuentos existen?, le pregunté cuál era la propuesta del campo de lenguaje con la que estaba planificando, pero no tuve respuesta...] SGM- 22/03/2018.* De nueva cuenta se desestabilizó mi saber respecto a la planificación de situaciones de aprendizaje del Campo de lenguaje, implicándome replantear el problema de investigación que ya venía trabajando, con otro sentido para responder a otras necesidades. Al respecto Mercado (2013) refiere que sabemos porque la experiencia y el conocimiento acumulado nos han provisto de herramientas y competencias para operar con cierta eficiencia en el ámbito de la acción. Reflexionando que recurrí a la experiencia y conocimiento acumulado, con la intención de acompañar la planificación de situaciones de aprendizaje de acuerdo al tema investigativo que me ocupaba en ese momento, sin embargo, me faltó actuar con eficiencia en la acción.

Un problema más que viví fue evaluar el desempeño de la práctica, pues había representado un conflicto constante en otros momentos, ya que *[... me cuestioné, como evaluar el desempeño de las estudiantes, es un momento que muestra cómo se comprende el currículum y cómo se concreta en el aula...] SGM- 25/03/2018.* Como se evidencia, implicó que me preguntara cómo valorar la aplicación de los proyectos, el desempeño, las competencias manifestadas en las primeras intervenciones Sanmartí (2007) propone que evaluar es una condición necesaria para mejorar la enseñanza y debe proporcionar información que permita juzgar la calidad del currículo aplicado, con la finalidad de mejorar la práctica docente y la teoría que la sustenta. Esta reflexión me hizo mirar la necesidad de usar la evaluación para comprender la calidad del currículo que se manifiesta en el aula.

Una dificultad más que enfrenté, fue la evaluación de la reflexión de la experiencia, para “generar un tipo de acercamiento que permita sistematizar la experiencia y contribuya a

construir un nivel de explicación-comprensión acerca de los alcances y limitaciones de sus intervenciones” (SEP, 2012). El problema de mi práctica ahora estaba en como plantear y evaluar la reflexión de la experiencia, [*... cómo proponer la reflexión de la experiencia, que proceso debe seguir, cómo identificar las áreas de mejora, este momento es necesario, no puedo proponerlo desde un supuesto y además como evaluarlo...*]SGM-04-05-2018. “Muchas de las cosas que pensamos como docentes, cuando las reflexionamos, iniciamos un proceso de entendimiento más complejo que requiere del uso de otro tipo de fuentes que nos conducirán a mirar la docencia con otra perspectiva” (Mercado, 2013). Este proceso de entendimiento más complejo surgió de la complejidad que me planteaba proponer este momento, para lograr la comprensión-explicación de los sucesos con las estudiantes, lo que propició que cuestionara mi propia práctica docente. Tomando en cuenta que la evaluación es un elemento importante dentro del proceso enseñanza aprendizaje y de la actividad del profesor, porque le permite valorar que tan efectiva ha sido su intervención en el hecho pedagógico (Castillo, 2018), identificando la relevancia de la evaluación en este momento, lo que me llevó a replantear el problema de investigación con la siguiente pregunta; *¿Cómo mejorar mi proceso de evaluación para el curso de Estrategias de trabajo docente del Trayecto de Práctica Profesional, con un grupo de 2º grado de Licenciatura de preescolar?* Definiendo a la investigación-acción como la metodología que me permitiría intervenir para la mejora.

MARCO TEÓRICO

Entre las investigaciones realizadas con el paradigma de investigación-acción en relación a la evaluación con un enfoque formativo, se refiere el estudio realizado por Carrere (2017), quien muestra cómo la evaluación formativa fue introducida en un curso de matemáticas para futuros bioingenieros, enmarcándola en los principios metodológicos de la Investigación Acción Participativa. El propósito fue remplazar prácticas de evaluación tradicionales por un sistema que incorporara actividades basadas en el debate, retroalimentación y participación activa de los estudiantes. Los primeros resultados fueron alentadores al mostrar mejoras en los desempeños de los alumnos, así como en el cambio de actitud de alumnos y docente.

Un estudio realizado sobre evaluación formativa que refiere Pasek de Pinto (2017), se basa en el paradigma cualitativo mediante el método etnográfico para recabar información, utilizó la observación participante y el diario de campo, la información la transcribió, organizó, categorizó y validó por medio de la triangulación de fuentes. Entre sus resultados obtuvo un conjunto de actividades de evaluación formativa subyacentes en la práctica pedagógica del docente, integradas en una secuencia para conformar un proceso general de evaluación formativa del aprendizaje.

El estudio citado por Colmenares (2012) describe que fue realizado con el paradigma crítico-social o sociocrítico, con una metodología representada por la investigación-acción. La investigación parte de un diagnóstico inicial consultando a diferentes actores sociales sobre un tema o problemática susceptible de cambiar. Destaca que este método promueve procesos reflexivos y autorreflexivos profundos, incentiva a la acción permanente y al logro de verdaderos cambios y transformaciones en el pensamiento de los actores sociales que participan. Desarrolla la participación protagónica de los propios investigados, aunado a procesos permanentes de reflexión, seguidos de acciones pertinentes para solucionar las problemáticas propuestas.

A nivel internacional una serie determinada de valores se incorporan a un modelo global de discursos dispares a través de organismos como la OCDE o el Banco Mundial, la evaluación pasa a formar parte de un discurso internacional, en Noruega actualmente se desarrolla una evaluación surgida de un análisis de la OCDE, aunque ha generado escepticismo respecto a los mecanismos que configuran las evaluaciones nacionales (Popkewitz, 1992).

En el Plan de estudios 2012, el Trayecto de Práctica Profesional, proponen tres tipos de actividades sustanciales a realizar; planificación didáctica, práctica en las escuelas de educación básica y reflexión de la experiencia, las cuales han de evaluarse de manera permanente, requiriendo del diseño de instrumentos que contribuyan formativamente a desarrollar las competencias del perfil de egreso (SEP, 2012). Los lineamientos establecen criterios de evaluación y acreditación del aprendizaje para las licenciaturas de formación de maestros de educación preescolar, indicando que los educandos comprenderán la medición en lo individual de conocimientos, habilidades, destrezas y, en general, del logro de propósitos (SEP, 2014).

En el curso de Estrategias de trabajo docente, propone evaluar con un carácter formativo y sumativo, valorando el diseño e intervención en las escuelas de práctica, las evidencias a considerar son: los planes de clase, los materiales didácticos y los ejercicios de descripción y análisis de sus experiencias en la docencia (SEP, 2012). La precisión y profundidad con la que se trabajen los enfoques permitirá que los estudiantes los utilicen y desarrollen eficazmente durante sus intervenciones en el aula (SEP, 2012).

El enfoque del Plan de estudios 2012 para la formación de Licenciados en Educación Preescolar, está basado en Competencias, Díaz (2006, 126) propone desde la perspectiva situada, que la enseñanza habrá de organizarse en torno a actividades auténticas guardando congruencia con la evaluación. Plantea que la evaluación centrada en el desempeño demandará a los estudiantes demostrar conductas o habilidades en situaciones de prueba expofeso.

Pérez (2017) describe que se busca el perfeccionamiento de la educación superior en su sistema, por tanto, se tiene la necesidad de formar un tipo de profesional capaz de dar

respuesta a las exigencias de las demandas sociales. Refiere que la evaluación formativa coadyuva al desarrollo del estudiante, es capaz de detectar los progresos y dificultades en el proceso enseñanza aprendizaje.

La evaluación auténtica se centrará en el desempeño para evaluar lo que se hace, con coherencia entre lo conceptual y lo procedural. Además de implicar una autoevaluación, y coevaluación. Define entre las estrategias centradas en el desempeño a las pautas de observación y/o autoevaluación de una ejecución, los registros observacionales y anecdóticos, los diarios de clase y las rúbricas o matrices de valoración (Díaz, 2002).

La reflexión constituye un componente determinante porque es un proceso de reconstrucción de la propia experiencia que logra: a) reconstruir situaciones donde se produce la acción, b) reconstruirse a sí mismos como docentes que pueden tomar conciencia de las formas en que estructuran sus conocimientos, afectos y estrategias de actuación y c) reconstruir los supuestos acerca de la práctica pedagógica (Gimeno y Pérez, 2000).

Para cambiar las prácticas de evaluación ha de darse un cambio real de contenido y funcionalidad, haciendo uso de una evaluación formativa, que contribuya a una mejor formación y desarrollo de los estudiantes, con mayor participación en sus procesos de aprendizaje (Casanova, 1998). La evaluación formativa refiere Sanmartí (2007) habrá de centrarse fundamentalmente en la detección de causas, obstáculos o dificultades del alumnado y en proponer tareas para superarlas, plantea que la finalidad principal es la regulación tanto de la enseñanza como del aprendizaje, de las dificultades como errores del alumnado.

Una evaluación criterial, para Casanova (1998) propicia que al evaluar un aprendizaje tome como punto de referencia las competencias genéricas y profesionales, para averiguar, como plantea Popham, J. W. (1980) en Casanova (1998) la situación de un individuo con respecto a un campo de conducta bien definido. Tomando en cuenta la delimitación de un campo de conductas bien explicitado y la determinación de la actuación del individuo en relación a ese campo (Casanova, 1998).

La evaluación del proceso ha de considerar diferentes agentes; *la autoevaluación*, en donde el sujeto evalúe sus propias actuaciones. La *autoevaluación* continua que realice el profesor de su actividad en el aula y en el centro constituyéndose en un elemento imprescindible para mejorar paulatinamente los procesos educativos (Casanova, 1998). La *coevaluación* consistente en una evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado y realizado entre varios. La *heteroevaluación* hace referencia a la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento (Casanova, 1998).

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La investigación cualitativa comparte una ontología porque estudia el quehacer del sujeto mismo, es a través del análisis narrativo de lo que ocurre en el hacer cotidiano y mediante la investigación-acción (Izcará, 2014), que se lograrán interpretar las prácticas del docente formador, a partir de lo que se dice y se hace en la propia docencia, con el propósito de intervenir para la mejora permanente. En la investigación cualitativa se plantea la investigación-acción como un proceso reflexivo-activo que precisa para su implementación la implicación de los sujetos que la desarrollan, vinculando dinámicamente la reflexión para la generación del conocimiento, la acción transformadora y la formación de los actores involucrados en el proceso, como refiere Rodríguez (2003). Al respecto Elliott (2000), refiere que el ciclo básico de actividades consiste en identificar una idea general, reconocer la situación, efectuar una planeación general y desarrollar la primera fase de acción, posteriormente evaluar la acción y revisar el plan general. A partir de este ciclo básico generar el bucle de la espiral para desarrollar la segunda fase de la acción, implementar, evaluar el proceso, revisar el plan general, desarrollar la tercera fase.

Problematización de la práctica:

Consideró la recuperación de evidencias de la práctica como docente formador en el diario de campo, describiendo, explicando y analizando para identificar la problemática vigente en ese momento. Momento que me llevó a plantear una pregunta de investigación e intervención para mejorar el proceso de evaluación, encontrando una arista a la investigación sobre evaluación que se había realizado en la primera fase. La revisión de teoría sobre el tema y la problemática de la práctica, me llevaron a proponer en el curso de Estrategias de trabajo docente con el grupo de 2º grado de la Licenciatura Preescolar, como pregunta de investigación para guiar esta segunda fase o ciclo reflexivo; *¿Cómo mejorar mi proceso de evaluación para el curso de Estrategias de trabajo docente del Trayecto de Práctica Profesional, con un grupo de 2º grado de Licenciatura de preescolar?* Planteando como preguntas secundarias; *¿Qué se evalúa en el curso de Estrategias de Trabajo Docente para la práctica profesional?, ¿Qué estrategias de evaluación implementar en el curso de Estrategias de Trabajo docente?, ¿Cómo mejorar el proceso de evaluación en el 2º grado de Licenciatura en preescolar?* Estableciendo como Objetivo general; *Mejorar mi proceso de evaluación a través de comprender el propósito del curso de Estrategias de Trabajo Docente, para contribuir a la formación inicial en este Trayecto.* Y como Objetivos específicos; *Comprender la evaluación en el curso de Estrategias de trabajo docente a través del análisis de referentes teóricos, propiciando una mejora del proceso evaluativo para este Trayecto, Mejorar la evaluación del curso de Estrategias de trabajo docente a través de implementar instrumentos que propicien una evaluación formativa, para la mejora de los aprendizajes de las estudiantes de 2º grado de Licenciatura, y Lograr una mejora del proceso de evaluación*

a través de propiciar la participación de diferentes agentes para el logro de los propósitos en el trayecto de práctica profesional.

Diseño del Plan de acción en la segunda fase de seguimiento

La propuesta de acciones específicas, resultado de la revisión de referentes teóricos, para atender al problema de investigación, se dio a partir de una idea general como refiere Elliott (2000) definiendo acciones específicas;

Idea general: Plantear acciones que propicien una mejora en los procesos de evaluación en la asignatura de Estrategias de Trabajo docente correspondiente al Trayecto de Práctica Profesional, a partir de acciones de mejora y negociación con los implicados;

- Modificar los instrumentos de evaluación para centrarlos en desempeños, que demuestren habilidades, capacidades y conductas en situación.
- Modificar el proceso hacia una evaluación formativa en la asignatura de Estrategias de Trabajo Docente en tres momentos fundamentales; planificación didáctica (preacción), desempeño en el aula (acción) y análisis de la experiencia (post acción).
- Cambiar los criterios de desempeño en los instrumentos de evaluación, orientando hacia los enfoques de enseñanza de los contenidos en educación básica, sustentados en la revisión teórica.
- Negociar con las estudiantes la coevaluación y autoevaluación, como parte de la evaluación formativa.
- Negociar con las educadoras titulares de los grupos de práctica, su participación en la evaluación del desempeño de las estudiantes.
- Utilizar como recursos los textos revisados en los cursos de la malla curricular correspondiente al Trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje, las competencias profesionales, los lineamientos para la evaluación, e instrumentos de evaluación.

Estrategias de evaluación

- a) *Evaluación de la Planificación didáctica;* proponiendo la Competencia profesional “Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica”, y los pasos,

fases o etapas de los diferentes enfoques de enseñanza en la *Lista de cotejo* como criterios de desempeño, estableciendo sus respectivos niveles, participando como agentes de evaluación el estudiante y docente;

- Evaluación del diseño de situaciones didácticas
- Evaluación del diseño de Proyectos de Ciencias
- Evaluación del diseño de Proyectos de Lenguaje
- Evaluación para el diseño de Proyectos de Conocimiento del mundo social.

- b) *Evaluación del desempeño de la práctica docente*; Plantear la evaluación mediante una *rúbrica matricial de heteroevaluación*, a partir de unidades de Competencias profesionales sugeridas en el Trayecto de práctica profesional: (SEP, 2012), tomando en cuenta que en estos semestres desarrollarán las competencias genéricas, y las competencias profesionales.
- c) *Evaluación de la reflexión de la experiencia*; Plantear como instrumento la rúbrica matricial holística (Frade, 2008) de heteroevaluación, utilizando como insumo la escritura narrativa del diario y el análisis de datos de su experiencia, para propiciar la reflexión sobre lo que ocurrió, con base en la propuesta de Bertely (2002).

Seguimiento de la aplicación del segundo plan de acción.

Para realizar el seguimiento de la aplicación del plan de acción en la segunda fase de la investigación, utilicé como instrumento el diario de campo, Zabalza (2011) lo describe como una opción a la que pueden acudir los profesores que estando en ejercicio, desean trabajar sobre su propia práctica. El diario se escribió desde la propia perspectiva de enseñanza, seleccionando eventos, describiendo la experiencia sobre el tema, o sucesos relevantes ocurridos durante el desarrollo del plan de acción para esta segunda fase de investigación-acción.

Reflexión de la experiencia.

Propuse llevarla a cabo con la propuesta de Bertely (2002), definiendo los siguientes momentos: a) Descripción de la experiencia en el diario del investigador, recuperando incidentes críticos, sucesos relevantes, reflexiones y experiencias. Una vez que se describió,

el siguiente paso fue reducir la información seleccionando los datos que aportaron sucesos importantes, cuyo contenido mostraba elementos para el análisis. b) Recortar el dato empírico para organizar por su temática, en patrones emergentes y conformar categorías de análisis, las cuales se nombraron como de tipo social, porque las elegí como investigador. c) Una vez que se tuvieron las categorías, el siguiente procedimiento consistió en realizar el análisis; describiendo el dato empírico, explicando, confrontando teóricamente y finalmente replanteando la mejora de la práctica. d) El cierre del análisis de la experiencia se concretó en las conclusiones, en donde se expusieron las áreas de mejora, así como fortalezas de la práctica que es necesario mantener en la evaluación.

RESULTADOS

Mediante el análisis de datos de los registros de mi experiencia para la evaluación, identifiqué, describí, subrayé y organicé patrones para dar nombre a la categoría de análisis (Bertely, 2002), como se presentan a continuación;

Para la categoría “*evaluar para aprender*” identifiqué incidentes críticos registrados, para llevar a cabo el análisis de la experiencia, la descripción del siguiente dato lo ilustra [*...elaboré a partir de algunos textos propuestos en los cursos del semestre unas listas de cotejo que me permitieran orientar tanto el diseño como la evaluación de la planificación, lo hice a partir de lo que proponen algunos autores del Trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje ...*].GAMS-12/04/2018. Una dificultad fue no solo acompañar el momento de planificación para las jornadas de práctica, también la evaluación, lo que me llevó a proponer como instrumento de evaluación las listas de cotejo. Frade (2008) describe que diseñar un plan de evaluación que incluya instrumentos para identificar el desempeño en el proceso, e instrumentos para reconocer los resultados, para que quede claro y de manera objetiva, válida, confiable, transparente al estudiante, propiciando que comprenda el desempeño que se espera logre, convirtiendo el instrumento en un apoyo para identificar lo que debe hacer, generándose una evaluación formativa para identificar errores, comprender causas y tomar decisiones. Los docentes puedan recabar, y usar la información para una educación integral que atienda a las necesidades individuales de los estudiantes, refiere Riley-Ayers, (2014) en Pasek de Pinto (2017). La lista de cotejo al ser utilizada junto con la estudiante propició que identificara errores, comprendiendo las causas y tomando decisiones.

Respecto a la categoría, “*Me facilitó la tarea...*”, fui recopilando datos durante la aplicación, mostrando un recorte de lo expresado, [*...Me di cuenta que la mayoría de las alumnas fueron siguiendo la lista de cotejo, de acuerdo a los criterios indicados para planificar, esto me facilitó la tarea, pues si les faltaban pasos o fases las mandaba que consultaran el texto con el que había hecho la lista de cotejo y esto les ayudó mucho, hasta yo aprendí ...*]. GAMS-07/04/2018. Al planificar observé que el enfoque de enseñanza de los proyectos era poco coherente, y las listas de cotejo orientaron este momento. La evaluación formativa como:

“todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador” así lo refiere (Pérez et al., 2009: 35), citado por (Hamodi, 2015). La evaluación formativa se fue propiciando al usar la lista de cotejo con niveles de desempeño, para constatar, valorar o tomar decisiones sobre sus logros o dificultades.

En otro dato un comentario al usar el instrumento de evaluación, manifestó actitudes positivas, [*... Ay-ys-leth me comentó que así fue mas fácil planificar con esa lista de cotejo, lo cual vi que orientaba el diseño del proyecto de ciencias, pues mostró los pasos planteados por Zavala, sugiriendo solo correcciones de ortografía ...*] GAMS-20/05/2018. Al no tener una base sobre la cual evaluar la planificación de situaciones de aprendizaje, no tenía claro como acompañar este proceso, lo que ocasionaba conflictos, preocupación o que preguntaran -dígame ¿cómo quiere la planificación?-, Hamodi (2015) refiere que el docente trabaja duro para que el alumnado pueda corregir sus errores, regularlos y reorientar sus aprendizajes de la manera más fructífera, cita a Santos Guerra (2000), para plantear que la evaluación pertenece a todos y a todos beneficia. Observándose como esta estrategia para planificar y evaluar me facilitó la tarea, valorando logros y dificultades y reorientando los aprendizajes de manera fructífera.

En la Categoría: “*los criterios guían...*” uno de los sucesos que describí fue [*...Maythe preguntaba si ya estaba bien la planificación con insistencia, le pedí que leyera las observaciones realizadas en el proyecto que le había revisado y consultara la lista de cotejo correspondiente en donde describí en los niveles de desempeño aquel que alcanzaba...*] GAMS-22/05/2018. Utilizar instrumentos para acompañar la planificación y evaluar el saber hacer, propició que definiera criterios estructurados que guiaran su planeación y a la vez evaluaran. La responsabilidad compartida en la evaluación, es una oportunidad de aprendizaje para todos los implicados” (Bretones, 2006: 6). Así, el alumnado desarrolla y/o estimula ciertas capacidades, como el pensamiento crítico, (Hamodi, 2015). Compartir la evaluación propició que como docente desarrollara un pensamiento crítico, reflexionando sobre el proceso de aprendizaje de las estudiantes, impulsando la honestidad, autonomía y conciencia de la calidad.

Al decir que los criterios guían, se apreció una fortaleza de la propuesta del plan de acción, observándose un dato registrado en el diario [*... fuimos revisando con Briseida los pasos que planteaba Zabala para el proyecto de ciencias, en cada paso nos deteníamos para ver que hacía falta, como se complementaba, o cómo se había comprendido. Observé que los criterios de evaluación de la lista de cotejo fueron orientando la planeación, al tiempo que la estudiante auto evaluaba su desempeño, pues se cuestionaba en qué nivel de desempeño estaba, decía –ah, este me falta....*] GAMS-08/04/2018. En este recorte del diario se percibe que los criterios de la lista de cotejo propiciaron que identificara los alcances de la estudiante de forma puntual, con relación a ello Carrere cita a (Broadfoot et al., 2002) refiriendo que encontraron que la mejora del aprendizaje a través de la evaluación formativa dependía de

cinco factores clave: una retroalimentación efectiva a los estudiantes; la participación activa en el propio proceso de aprendizaje; el ajuste de la enseñanza a partir de los resultados de la evaluación; el reconocimiento de la influencia de la evaluación sobre la motivación y la autoestima; y la necesidad de los alumnos de ser capaces de evaluarse a sí mismos y comprender cómo mejorar (Carrere, 2017). Al proponer como instrumento de evaluación la lista de cotejo con niveles de desempeño, un logro fue retroalimentar el proceso, participar activamente y propiciar la capacidad para la autoevaluación.

DISCUSIÓN

Pérez Pino (2017) Plantea como tendencia en la evaluación la de tipo formativa ya que describe que esta tiende a transformar la práctica, por su parte Sanmartí (2007) demuestra que cuando los profesores devuelven sistemáticamente los trabajos con comentarios sobre los éxitos y los aspectos mejorables, sin puntuarlos, los resultados de los estudiantes mejoran, propiciando una visión de la evaluación formativa, en la misma postura se identifica lo que argumenta Pasek de Pinto (2017) que la evaluación formativa es un modo de evaluar idóneo al mejorar el proceso de aprendizaje y realimentación a la vez que identifica dificultades. Comprendiendo que una evaluación formativa enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje, a la vez que mejora sustancialmente la práctica docente.

El diseño de instrumentos para la evaluación, es un tema bastante tratado Guerra-Martín (2015) refiere que el uso de la rúbrica puede promover la realización de las actividades docentes bajo criterios de calidad, esta puede ser una herramienta reflexiva, válida, objetiva y útil, desde otra mirada Martínez-Figueira (2013) considera que la rúbrica ayuda a sistematizar y recopilar informaciones y evidencias del trabajo del estudiante, idea que apoya Raposo-Rivas (2014) al describir que la evaluación requiere de una amplia variedad de estrategias de recogida de información que permitan analizar lo que el estudiante sabe, sabe hacer, cómo resuelve una situación y cuál es su actitud en cada caso. Definiendo las rúbricas como un instrumento de evaluación que permite recopilar datos de los estudiantes para identificar áreas de mejora del desempeño docente.

Castro (2003) propone orientar la evaluación hacia una mirada comprensiva crítica de los procesos de aprendizaje de los sujetos, favoreciendo relaciones de horizontabilidad entre enseñantes y aprendientes, esta propuesta es sostenida por Raposo-Rivas (2014) quien considera que la participación en los procesos de evaluación puede tomar forma, en estrategias como la evaluación entre iguales y la autoevaluación, por poseer estas mayores oportunidades para el aprendizaje. Propiciar la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación ofrece no solo la horizontabilidad entre quien enseña y quien aprende, también provee de oportunidades para aprender.

CONCLUSIONES

Esta segunda fase de desarrollo de investigación-acción respecto al formador y la evaluación de aprendizajes en el Trayecto de Práctica Profesional, ha propiciado que reflexione sobre la importancia que tiene que como docente mejore continuamente mi preparación como formador, ya que el Plan de estudios 2012 demanda conocimientos, habilidades y competencias del docente para la formación de alumnos de educación básica. De acuerdo a los resultados, es necesario que modifique la estrategia propuesta para evaluar, por lo que sería una buena opción utilizar la videograbación y el análisis, siempre y cuando estos sean negociados y se evalúen con una intensión formativa.

Respecto a la evaluación de la experiencia, fortaleceré este proceso proponiendo además la autoevaluación, con la intensión de propiciar una evaluación crítica, analítica y reflexiva. Realizar una triangulación de datos respecto a la planeación, el análisis de la experiencia y el registro del desempeño de las estudiantes, me permitirá comprender si el acompañamiento que como docente realizo, está bien orientado o muestra áreas de oportunidad, en mi desempeño como docente de este nivel educativo. Los instrumentos de evaluación para las diferentes tareas contribuyen a guiar los procesos, sin embargo, deben influir al replanteamiento de la planificación didáctica del curso en este Trayecto de Práctica Profesional.

REFERENCIAS

- Bertely, B. M. (2002). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México, D. F.: Maestros y enseñanza. Paidós.
- Brousseau, G. (2007). Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Carrere, L. C. (2017). Descubriendo el enfoque formativo de la evaluación en un Curso de Matemáticas para estudiantes de Bioingeniería. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 2017, 15(1), , 325-343.
- Casanova, M. A. (1998). La evaluación educativa. México: SEP-Muralla.
- Castillo, M. R. (2018). Autorreflexión y evaluación de la práctica docente. Obtenido de EDUCAR-CHILE:
<http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/AUTOREFLEXION%20Y%20EVALUACION%20DE%20LA%20PRACTICA%20DOCENTE-El%20Salvad.pdf>
- Castro, R. F. (2003). La evaluación en los procesos de formación desde una perspectiva reflexivo-crítica. Theoría, Ciencia, Arte y Humanidades. Vol. 12, 119-127.
- Colmenares, E. A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 3, No. 1, 102-115 ISSN: 2215-8421 , 102-115.
- Díaz, B. A. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGrawHill.
- Elliott, J. (2000). Capítulo VI. Guía práctica para la investigación-acción. En J. Elliott, El cambio educativo desde la investigación-acción (págs. 88-111). Madrid: Morata, S. L.
- Frade, R. L. (2008). Evaluación por competencias. México: Mediación de calidad.
- Guerra-Martín, M. D.-S.-G.-L.-L. (2015). Investigación acción en la formación del profesorado universitario novel a través de la propuesta de una rúbrica . Educación Médica Superior, 351-368.
- Hamodi, C. L. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior . México: Perfiles Educativos | vol. XXXVII, núm. 147, 2015 | IISUE-UNAM146.
- Kaufman, A. M. (2010). Leer y escribir; el día a día en las aulas. Buenos Aires: Grupo editorial S. A.

- Martínez-Figueira, E. T.-G.-R. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. REDU. Revista de docencia universitaria, 373-390.
- Mercado, C. E. (2013). Acompañar al otro. México: Ediciones D.D.S. México.
- Pasek de Pinto, E. y. (2017). Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje . Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 177-193.
- Pérez, P. M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje . EDUMECENTRO 2017, 263-283.
- Pitluk, L. (2008). La planificación didáctica en el Jardín de infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.
- Popkewitz, T. S. (1992). Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación. Revista de educación, num. 299, 95-118.
- Raposo-Rivas, M. y.-F. (2014). valuación educativa utilizando rúbrica: un desafío para docentes y estudiantes universitarios. Educ. Educ. Vol. 17 No. 3, 499-513.
- Rodríguez, S. J. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. Revista de Investigación. UNMSM, 18.
- Sanmartí, N. (2007). 10 ideas clave. Evaluar para aprender. Barcelona, España: Graó.
- SEP. (2012). Curso; Estrategias de Trabajo Docente. IV Semestre. Obtenido de DGESPE.sep.gob.mx:
https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/malla_curricular
- SEP. (2012). El trayecto de Práctica Profesional: Orientaciones para su desarrollo. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (04 de 05 de 2014). Acuerdo 04/05/2014. Diario Oficial de la Federación, págs. 3-5.
- Zabala, A. (1992). Proyectos de investigación del medio. Aula de innovación educativa. Bartzelona: Graó.
- Zabalza, M. Á. (2011). Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional. España: Narcea.

DE LO CUALITATIVO A LO CUANTITATIVO: EXPERIENCIA EN LA ASESORÍA DE TESIS EN LA ESCUELA NORMAL

Danya López Ibarra

danya0309@hotmail.com

Dulce Yuridia Rábago Morales

yuri_dia210@hotmail.com

Mireya Josefina Zavala León

Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"

RESUMEN

La presente Investigación-acción, describe la experiencia del asesor de titulación en una Escuela Normal del sur de Sonora, durante el acompañamiento brindado a los docente en formación para la elaboración del trabajo de titulación, en la modalidad de tesis de investigación. Para reconstruir y reflexionar sobre la intervención realizada, se recolectó información desde diferentes miradas durante el proceso, mediante el registro anecdótico, observaciones de los revisores y la autoevaluación de los docentes en formación en relación con las competencias del perfil de

egreso fortalecidas durante la construcción de la tesis. Se concluye planteando la necesidad de continuar fortaleciendo las competencias del docente investigador, con el fin de mejorar su rol de asesor de tesis, a través de la formación continua, el trabajo en grupos reflexivos con pares en la Escuela Normal y estableciendo redes de colaboración con otras Instituciones de Educación Superior.

PALABRAS CLAVE: Asesor de titulación, investigación-acción, tesis de investigación, perfil de egreso, Escuela Normal

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La cobertura y calidad en educación, son dos elementos indispensables que los sistemas educativos de todo el mundo buscan alcanzar a través de diferentes políticas y programas que permitan una transformación e innovación profunda del quehacer educativo. Jiménez (2017) destaca que en la búsqueda por la calidad de la educación superior en América Latina, las instituciones formadoras han pasado de centrar su atención en el tema de la cobertura educativa, para focalizar sus agendas en la eficiencia y equidad de los resultados educativos. El estudio de Ocegueda, Miramontes, Moctezuma y Mungaray (2017),

resaltan que el sistema de educación superior en México enfrenta grandes desafíos en cobertura, calidad y equidad educativa.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015), en el objetivo 4 del Desarrollo Sostenible (DS) para una educación de calidad, establece que de aquí a 2030, es necesario, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados. Por ende, la formación del recurso humano debe incluir estándares de calidad curricular que respondan satisfactoriamente a las presiones competitivas derivadas de la globalización (Pérez, 2004).

Atendiendo a disposiciones internacionales y nacionales que plantearon el fortalecimiento de la formación inicial de los docentes como pieza clave para la calidad educativa, en México se promulgó la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013), dónde se establecieron los criterios, términos y condiciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio docente, a través de los perfiles, parámetros e indicadores. De igual forma, se publicaron las Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015).

Sin embargo, las disposiciones internacionales en materia educativa, no coinciden siempre con las realidades que presenta el sistema educativo mexicano, por lo que habría que replantear y construir las propuestas contextualizando las necesidades educativas del país, atendiendo las voces y miradas de los docentes, padres de familia y estudiantes (Acuña y Pons, 2016).

El Plan de Estudios de las Escuela Normal (2012) se fundamentó en el enfoque por competencias, el enfoque centrado en el estudiante, y la flexibilidad curricular. El currículo se organizó por trayectos formativos que integran los cursos de 1ro. a 8vo. semestre, en cada curso se establecieron las competencias genéricas y profesionales a desarrollar con miras a lograr el perfil de egreso.

Según los datos de control escolar de la Escuela Normal donde se realizó el estudio, el 98% de los alumnos de la generación 2014- 2018 obtuvo su título de Licenciatura en Educación Primaria, en total el 8% de los alumnos eligió la modalidad de tesis de investigación. La presente Investigación - acción, describe la experiencia del asesor, durante el acompañamiento en la elaboración del trabajo de titulación en la modalidad de tesis de investigación, con ocho alumnos de Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal en el sur del Estado de Sonora. Lo anterior con el fin de realizar un análisis reflexivo que permita fortalecer las competencias en investigación educativa del asesor de titulación en futuras intervenciones en este rol. McKernan (1999) acentúa que no es posible ser un profesor-profesional sin comprometerse en la investigación para mejorar el propio rendimiento.

MARCO TEÓRICO

El trabajo de titulación tiene como propósito demostrar las distintas capacidades de los estudiantes para resolver problemas de su práctica profesional y de su formación como docente, estableciendo una relación con las competencias genéricas y profesionales. Las modalidades para la titulación son el portafolio, informe de prácticas profesionales y tesis de investigación, en todas se realiza un examen profesional, y se sustentan en los documentos normativos de los Acuerdos Secretariales 649, 650, 651 y 652; Normas de Control Escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la modalidad escolarizada, según la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE, 2012).

Para la asignación del asesor de titulación se consideran ciertos criterios del perfil académico, como el haber impartido cursos del Plan 2012, dominio del área o disciplina que haya impartido, dominio metodológico y técnico para analizar información a través de especialidad y cursos, además de tener experiencia previa en dirección de tesis, específicamente en el caso del asesor de tesis de investigación, tener el grado académico de maestría, y ostentar plaza de medio tiempo, tres cuartos o tiempo completo (Secretaría de Educación Pública, 2014a).

El porcentaje de titulación en la Escuela Normal es alto, dado que el trabajo de titulación se realiza desde el 7mo. semestre y durante el 8vo. semestre se ofrece el curso de trabajo de titulación para la elaboración del mismo. Desde el 6to. semestre en las Licenciatura en Educación Primaria, se firma una carta compromiso para registrar los proyectos de titulación de los estudiantes, identificando principalmente su modalidad, título y temática. Contrario a estos datos, Meneses (2010), reporta en su estudio, que solo el 57 por ciento de alumnos se titula de la Licenciatura en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional. La eficiencia terminal en universidades públicas oscila entre un 11.2 y 62.9 por ciento, en el caso de las privadas se eleva a un 90 por ciento (Ocegueda, Miramontes, Moctezuma y Lagarde, 2017).

Velázquez, Reyes, González (2016), realizaron un estudio descriptivo de los trabajos de titulación de Licenciatura en Educación Primaria en las Escuelas Normales públicas del Estado de México, con el objetivo de identificar los temas que abordan en los trabajos de titulación los estudiantes de la generación 2011-2015, así como el porcentaje de alumnos que realiza su trabajo de titulación en modalidad informe de prácticas profesionales, portafolio de evidencias y tesis. El estudio se hizo mediante el análisis de contenido de 220 escritos y entrevistas a los colectivos responsables de las asesorías de los trabajos de ocho instituciones. El informe de prácticas profesionales fue la modalidad más abordada (78.19%), pues fue privilegiada institucionalmente, seguido de la tesis (21.36%) y finalmente en portafolio (0.45%).

Con relación a los temas que abordan los trabajos de titulación, la mayoría de los asuntos que eligieron los estudiantes se desprendieron de las asignaturas del currículo de la escuela primaria y no de los cursos del plan de estudios de educación normal. Los temas tradicionales (63.19%) fueron más demandados que los emergentes (36.81%). Se concluye que los estudiantes normalistas, por iniciativa propia o por influencia de sus formadores, optan por abordar asuntos ampliamente estudiados (Velázquez, Reyes, González, 2016).

Por otro lado, Mojardin (2017), realizó un estudio cualitativo, mediante la técnica de análisis comparativo del contenido entre los trabajos de titulación elaborados de la primera generación de egreso del plan de estudios 2012, y los alumnos que egresaron como última generación del plan 1997 en la Licenciatura en Educación Primaria. El procesamiento de información se realizó por categorías en función de los documentos de titulación específicamente del apartado de conclusiones dónde se realizó una autoevaluación del perfil de egreso del estudiante normalista.

Entre las conclusiones se establece que los documentos de titulación son un recurso fundamental para el proceso de evaluación curricular y mejora pedagógica en las Escuelas Normales, también se identificaron similitudes en las debilidades manifestadas en los documentos analizados por las dos generaciones, destacando la necesidad de atender las prácticas didácticas de formadores de docentes, el compromiso de los alumnos en la apropiación del conocimiento, la vinculación teórica-práctica en la escuela primaria y finalmente los ambientes normativos y didácticos establecidos por el maestro titular de la escuela primaria (Mojardin, 2017).

Rodríguez y Leal (2016) realizaron un estudio sobre la escritura académica en los posgrados profesionalizantes para maestros de educación básica, y presentaron una serie de sugerencias didácticas para los asesores de los documentos recepcionales de posgrado, entre las que destacan; identificar la recursividad como parte de los procesos de escritura, tener claridad en los aspectos e instrumentos con los que se van a revisar, el asesor debe ofrecer comentarios y asegurarse que el autor lo entienda y diseñar actividades en donde los mismos alumnos lean y comenten los avances de sus compañeros. Algunas de las carencias en las competencias escritoras de estudiantes de universidad corresponden a criterios de auto-control, creatividad, teoría del texto, teoría de la tarea, identidad y competencias socio-políticas (Arroyo y Gutiérrez, 2016).

En cuanto a las modalidades de titulación, la tesis de investigación consiste en la elaboración y desarrollo de un proyecto de investigación que culminará con la presentación de una tesis que da cuenta del proceso metodológico realizado y los resultados obtenidos. El estudiante normalista podrá seleccionar el tema de investigación con base en sus experiencias en la práctica profesional o en las problemáticas que haya detectado en los diferentes cursos del plan de estudios. El futuro docente es acompañado, orientado y apoyado por un profesor-investigador de la escuela normal que fungirá como su asesor. Presentará,

además, el examen profesional correspondiente en el que defienda la tesis de investigación (Secretaría de Educación Pública, 2014a).

Los asesores pueden ser los responsables de la asignatura Trabajo de titulación en octavo semestre, con cuatro horas de trabajo a la semana. El proceso de asignación de los asesores lo hace la comisión de titulación y se puede hacer considerando dos criterios: a) privilegiando la modalidad de titulación; es decir, que los 5 estudiantes como máximo que se van a asesorar trabajen en la misma modalidad de titulación y se asigne un formador que tenga conocimiento o experiencia en dicha modalidad, independientemente del tema, o b) privilegiando el tema, es decir, que los 5 estudiantes tengan un tema en común, por ejemplo vinculado con alguna disciplina o trayecto de formación y que el asesor sea especialista en el tema, independientemente de la modalidad de titulación (Secretaría de Educación Pública, 2014b) .

Las fases para la elaboración del trabajo de tesis no son necesariamente lineales, Sanchez (1989, citado en SEP, 2014) les llama quehaceres y los resume en cinco fases: problematizar; construir observables; fundamentar teórica o conceptualmente; realizar controles empíricos, y dar a conocer, por medio de una redacción clara y concisa, los resultados de la investigación.

Los tipos de tesis que se sugieren según el manual de modalidades de titulación para Escuelas Normales según el Plan de Estudios 2012, son la investigación- acción de la propia práctica, estudio de casos, de las práctica a través de concepciones o creencias de otros mediante estudios cualitativos y cuantitativos, de problemáticas socioeducativa con la modalidad de investigación acción comunitaria y tesina (SEP, 2014b).

METODOLOGÍA

El estudio se realiza bajo en enfoque cualitativo de investigación- acción, retomando el modelo de Kemmis (1989, citado en Latorre, 2005) integrado por cuatro fases interrelacionadas, la planificación, acción, observación y reflexión. Para el estudio se consideró la participación de ocho alumnos, siete mujeres y un hombre, inscritos al curso de trabajo de titulación de 8vo. semestre y realizaron su trabajo con la modalidad de tesis de investigación, además de la asesora del trabajo de titulación con trece años laborando en la Escuela Normal del sur del estado de Sonora, y los maestros revisores que conformaron el sínodo en los exámenes profesionales.

Se utilizaron diferentes técnicas e instrumentos para la recolección de datos. En un primer momento se utilizó la técnica la observación participante, y se realizó un registro anecdótico para plasmar las estrategias didácticas, así como observaciones y reflexiones durante las asesorías brindadas para la elaboración del trabajo de titulación. Un segundo registro lo conforman las observaciones brindadas por los revisores de los trabajos de titulación en su fase de revisión final. Además de una autoevaluación con las opiniones

verbales y escritas de los docentes en formación, en cuanto al desarrollo de sus competencias genéricas y profesionales fortalecidas en la construcción del trabajo de titulación.

Para la elaboración del plan de acción fue necesaria la revisión de la literatura sobre el trabajo del asesor, así como para fundamentar el diseño de estrategias didácticas de acompañamiento para la elaboración del trabajo de titulación. Para iniciar, se diseñó la planeación didáctica con base en los capítulos del protocolo de tesis de investigación, retomado de los lineamientos para la elaboración del trabajo de titulación y otros referentes teóricos.

Para el análisis de la información se revisaron los registros realizados, posteriormente se utilizó la técnica de triangulación metodológica para destacar similitudes y diferencias de las anotaciones vertidas. A continuación se describen los capítulos que integran el trabajo de tesis, así como algunas de las estrategias didácticas implementadas para el acompañamiento y algunas reflexiones sobre la implementación de las mismas.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Tabla 1.1. Plan de Acción

Capítulos de la tesis	Estrategias didácticas del Plan de Acción
Capítulo I. Planteamiento del Problema	<p>Diagnóstico del anteproyecto, con relación al protocolo de tesis.</p> <p>Búsqueda de información en fuentes confiables para redactar antecedentes.</p> <p>Cuadro comparativo de estudios rescatando aspectos claves.</p> <p>Redacción de la introducción para reconocer los capítulos del trabajo y elementos que lo integran.</p> <p>Alinear el objetivo al tipo de estudio que se realiza y alcance del mismo, así como la hipótesis.</p> <p>Argumentar por escrito el aporte innovador del estudio y consulta de bases de datos que fundamenten la problemática.</p> <p>Proyección de videos sobre cómo se elabora una tesis de investigación.</p>
Capítulo II. Marco Teórico	<p>Estructura por índice o mapa conceptual del marco teórico.</p> <p>Ejercicio de citas textuales y paráfrasis.</p> <p>Análisis de los Planes de Estudio vigentes en básica.</p> <p>Revisión de documentos normativos de lo general a lo particular.</p> <p>Definición de variables partiendo de una teoría.</p> <p>Identificación y selección de textos del Plan de Estudios de la Escuela Normal y un artículo en inglés relacionado con la temática.</p>
Capítulo III. Método	<p>Análisis del enfoque, diseño, alcance de la investigación</p> <p>Consulta de estudios realizados con el mismo enfoque.</p> <p>Escribir a los autores de los artículos científicos para autorización de instrumentos.</p> <p>Validez por expertos de la Escuela Normal y docentes de Educación básica.</p> <p>Asesoría con experto en estadística para procesamiento de datos e interpretación de resultados.</p>

Capítulo IV. Resultados	Presentación de gráficas y tablas de medidas de tendencia central. Prueba estadística para verificar la hipótesis planteada. Trabajar en binas para revisión del capítulo con base en el protocolo.
Capítulo V. Conclusiones	Describir y justificar el nivel del logro del objetivo planteado. Redactar la confrontación de los resultados con otros estudios. Rescatar la reflexión de los alumnos con relación a otros planteamientos o enfoques de la investigación realizada. Realizar un análisis introspectivo del avance en el logro de las competencias del perfil de egreso.
Referencias	Revisión del formato APA 6ta. ed. para títulos, resumen, citas, referencias. Verificación que las citas concuerdan con las referencias. Revisión coherencia en las ideas, ortografía, conectores.

Fuente: Elaboración propia.

Al iniciar el proceso de acompañamiento, fue necesario realizar un diagnóstico de los avances del trabajo de titulación modalidad tesis, realizado durante el 7mo. semestre. Al revisar los trabajos se identificó un avance de 3 a 5 hojas con ideas vagas y generales sobre el objeto de estudio. Analizado lo anterior, se planteó en conjunto con otros asesores la necesidad de establecer un curso complementario que permita el acompañamiento en la construcción del trabajo desde el 7mo. semestre. Se estableció en el protocolo la calendarización de fechas para entrega de avances.

Durante la implementación de la planeación didáctica, se organizaron las sesiones de manera grupal e individual, se fueron realizando ajustes conforme al ritmo, estilo de los estudiantes, así como el grado de avance y dominio de las competencias para la construcción del trabajo de tesis. Monroy (s/f) conceptualiza la planeación didáctica como una actividad profesional que permite al docente valorar y transformar su práctica, al realizar una reflexión individual y colectiva.

De igual forma, al realizar las actividades de búsqueda de información bajo los criterios de fuentes confiables, se dificultó la actividad, ya que los docentes en formación manifestaron la dificultad de encontrar información sobre su objeto de estudio, por lo que fue necesario retomar los aspectos a considerar y algunas estrategias de búsqueda de información.

El anteproyecto se plasmó de manera muy general y no coincidía con las ideas que planteaban los alumnos, por lo que surge la interrogante ¿Cómo se puede simplificar y concretar la idea de los temas? Para atender este dilema, se sugirió la lectura de artículos de investigación con las variables planteadas en el estudio, para que fueran acotando ideas y redactando los antecedentes. Cuando se presentaron los avances de los antecedentes, el asesor identificó la acción de copiar y pegar en los textos, por lo que reflexionó sobre ¿Cómo fortalecer las habilidades de redacción en los estudiantes en la construcción de ideas sobre el objeto de estudio?, para lograr lo anterior, se realizó un cuadro donde se retoma de las investigaciones consultadas, el autor y país, objetivo, enfoque, instrumento, población, breves

resultados y una conclusión, también con el fin de identificar las investigaciones que se han realizado en torno al tema.

Olvera, Gutiérrez y Agullar (2011) sugieren actividades encaminadas a la búsqueda y construcción, reflexión sobre lo actuado, ajustar mis actos, metodologías y roles, la construcción del documento y la reflexión de los hallazgos, para desarrollar habilidades como la descripción, argumentación, análisis y reflexión. Se revisaron los planteamientos de Moreno (2000) sobre el proceso de la investigación para la innovación, retomando el acercamiento formal a la práctica educativa como objeto de innovación, la construcción del objeto de estudio, apropiación de referentes teóricos, diseño de estrategias de innovación, propuesta de acción, seguimiento y evaluación de las estrategia de innovación.

Durante las asesorías se brindaron sugerencias a los estudiantes con el fin de organizar sus tiempos de avances y técnicas de autoestudio, algunos de los asesorados comentaron que han desarrollado malos hábitos al momento de hacer las tareas. Para la realización del marco teórico se trabajo mediante asesorías grupales la construcción del mismo, durante el desarrollo del trabajo, el asesor de tesis procedió a la reflexión planteándose ¿Cómo el alumno reconoce la importancia en la fundamentación teórica en su trabajo?, ¿Qué dificultades presentan los alumnos al redactar y cómo apoyarlos?, ¿Cómo desarrollar las habilidades de síntesis en los alumnos?, ¿Qué normativa vigente es importante incluir en el marco teórico?, ¿Cómo retomar de la malla curricular los temas con los cursos?, ¿Cómo evitar el copiar y pegar?. La estrategia de elaboración de índice o mapa conceptual fue de gran utilidad en la organización de la información, de igual forma, la información recabada se vinculó con la fundamentación del tratamiento en el caso de algunas investigaciones.

Para la construcción del apartado del método, se plantearon algunas dudas con relación a describir las definiciones en cuanto al enfoque, alcance y diseño, o sólo mencionarlos para resumir información, en un primer momento se agregó toda la información para reafirmar la conceptualización, posteriormente se eliminó y finalmente por sugerencia de los revisores se incluyó en el texto. En asesoría grupal se analizó información sobre los diferentes tipos de selección de la muestra y se seleccionó la no probabilística.

Fue necesaria la asesoría del profesional en estadística de la Escuela Normal para recibir orientación de los análisis y la ejecución de algunas pruebas estadísticas en Excell. En algunos trabajos los instrumentos utilizados ya estaban validados y confiabilizados, por otro lado, los alumnos que construyeron los instrumentos utilizaron la validez de expertos, apoyándose de los docentes de la Escuela Normal que imparten el curso relacionado con la temática del objeto de estudio, así como de maestros titulares de las escuelas primarias. Es necesario que el formador de docentes, se capacite sobre otras técnicas para la validez y confiabilidad.

En el capítulo de resultados se planteó al grupo ¿Qué gráficas son necesarias incluir en el apartado y cuáles en anexos?, ¿Cómo se presentan las tablas?, ¿Qué prueba

estadística es acorde al estudio?, aquí fue necesario la documentación teórica de las pruebas paramétricas y no paramétricas, así como la asesoría en estadística de nuevo, se buscaron tutoriales y referentes que orientaran la presentación de los datos y la toma de decisiones en cuanto a la aceptación o rechazo de la hipótesis. También se sugirió a los estudiantes la revisión de artículos científicos y tesis en diferentes bases de datos, para la presentación de los resultados.

En las asesorías del capítulo concerniente a las conclusiones, primero se cuestionó a los docentes en formación ¿Qué indicadores se deben desarrollar en la conclusión según los estudios analizados? En los avances revisados se solicitaba a los alumnos profundizar o fundamentar sobre un indicador en específico. Se procedió a la redacción de las referencias y organización de anexos. Finalmente los docentes en formación intercambiaron los borradores de su trabajo como ejercicio de coevaluación, y brindaron sugerencias en conjunto, fue un ir y venir de los avances, retroalimentación y correcciones hasta llegar a la versión final.

Algunas de las actividades realizadas se retoman del estudio de Difabio (2011), dónde presenta un consenso de diversos autores sobre las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación y rescatando once tareas generales del tutor, como lo son la evaluación temprana y realista de las necesidades del estudiante, el foco pedagógico, la clarificación de expectativas y límites, el desafío académico y valoración, la gestión del conocimiento, reuniones frecuentes, revisión de trabajo escrito, retroalimentación inmediata y constructiva, advertencias de señales de peligro, promoción del acceso a la cultura de investigación y aculturación en una comunidad de práctica.

De igual forma, Rodríguez y Leal (2017), proponen algunas acciones implicadas en el desarrollo del trabajo de titulación, como la extensa revisión biográfica, el análisis de información teórica recopilada, la lectura, escritura y correcciones con base en la retroalimentación, todas estas realizadas durante la intervención del asesor en la construcción del trabajo de tesis de investigación.

La siguiente tabla menciona los títulos de los trabajos realizados, además del alcance de la investigación y el diseño, así como observaciones que ofrecieron los revisores de los trabajos de titulación durante las últimas correcciones y en la exposición del examen profesional.

Tabla 1.2 Títulos de tesis y observaciones de revisores

Títulos	Alcance y Diseño	Observaciones de revisores
---------	------------------	----------------------------

Caracterización de estilos de padres de familia en un grupo de Educación Primaria	Descriptivo- No experimental	Revisar aspectos formales que marca APA en citas y referencias, redacción y ortografía. Dominio de contenido y falta claridad en las competencias logradas.
Potencializando habilidades de Ciencias Naturales en educación Primaria con base al método científico.	Descriptivo- Correlacional- Cuasiexperimental	No cumple el número de páginas. Falta retomar aspectos en conclusiones.
El aprendizaje de operaciones básicas mediante el uso de estrategias diversificadoras en Educación Primaria	Descriptivo- Correlacional- Cuasiexperimental	Revisar márgenes y acentos. Descripción con mayor detalle del método. No está planteado acorde al enfoque del programa.
El uso de las Tecnologías de Información y Comunicación y su relación con la resolución de problemas matemáticos en Educación Primaria	Descriptivo- Correlacional- Cuasiexperimental	Faltó dominio de contenido en relación al programa de Matemáticas. Revisar aspectos formales y citas que no se incluyen en referencias.
Percepción de los alumnos sobre los ambientes de aprendizaje que se viven en la escuela Primaria	Descriptivo- No experimental	Especificar el proyecto que se desarrollará. Problema de redacción en antecedentes.
Influencia de las actividades audio-musicales en la lectoescritura enfocado en sílabas trabadas.	Descriptivo- Preexperimental	Revisar márgenes y espacios en el cuerpo del trabajo.
Estrategias basadas en el método de Pólya para la resolución de problemas matemáticos en Educación Primaria	Descriptivo- Preexperimental	Algunas citas no aparecen en referencias y no cumplen con el mínimo de hojas. No demuestra seguridad en la presentación, ni argumentación en respuestas.
Medición de habilidades sociales a través de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar en educación Primaria	Descriptivo- correlacional- Cuasiexperimental	Incluir más referentes teóricos, y explicar la metodología. Revisar aspectos formales en espacios, márgenes y acentos. Conclusiones breves.

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presenta las competencias genéricas y profesionales del perfil de egreso del docente en formación según el Plan de Estudios 2012, que, mediante la autoevaluación, los alumnos identificaron que fortalecieron través de la construcción del trabajo de titulación.

Tabla 1.3 Competencias fortalecidas con el trabajo de investigación

Competencias genéricas	Competencias profesionales
Resuelve problemas a través de su capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	Diseña situaciones didácticas significativas de acuerdo a la organización curricular y los enfoques pedagógicos del plan y los programas educativos vigentes.
Utiliza su comprensión lectora para ampliar sus conocimientos.	Elabora proyectos que articulan diversos campos disciplinares para desarrollar un conocimiento integrado en los alumnos.
Aplica sus conocimientos para transformar sus prácticas, de manera responsable.	Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.
Utiliza estrategias para la búsqueda, análisis y presentación de información a través de diversas fuentes.	Adecua las condiciones físicas en el aula de acuerdo al contexto y las características de los alumnos y el grupo.
Aprende de manera permanente.	Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.
Se expresa adecuadamente de manera oral y escrita en su propia lengua.	Establece niveles de desempeño para evaluar el desarrollo de competencias.
Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones.	Evalúa los avances de los procesos de intervención e informa a la comunidad de los resultados.
Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal.	Promueve actividades que favorecen la equidad de género, tolerancia y respeto, contribuyendo al desarrollo personal y social de los alumnos.
Participa en comunidades de trabajo y redes de colaboración a través del uso de la tecnología.	Aplica resultados de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo.

Fuente: Plan de Estudios Licenciatura en Educación Primaria (2012).

RESULTADOS

Dentro de la información que se presenta en las tablas, se identifica una percepción diferente con relación al logro de las competencias genéricas y profesionales, entre los revisores del trabajo de titulación y los docentes en formación, ya que los primeros realizan observaciones donde destacan que falta fortalecer aspectos del trabajo y los alumnos perciben el logro de la competencia en un nivel mayor, por lo que se sugiere establecer un mecanismo más precisos de evaluación sobre los niveles de desempeño de las competencias al inicio, durante y al final del 7mo. y 8vo. semestre.

Específicamente los revisores centran sus observaciones en aspectos de redacción y formato. Martínez (2016) en su estudio, utiliza la escala de autopercepción de competencias por parte del alumnado que se puede adaptar para las evaluaciones del docente en formación para el caso de sus competencias del perfil de egreso, y se puede realizar como evaluación permanente y longitudinal durante su trayectoria académica.

Si bien, el proceso de acompañamiento en la elaboración del trabajo de titulación en la modalidad de tesis, concluyó con la obtención del grado de los ocho alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal, aún surgen aspectos a mejorar en el trabajo del asesor. Para fungir como asesor en el proceso de titulación en la modalidad de tesis, es necesario fortalecer las habilidades en investigación, mediante la formación continua en cursos, diplomados, especialidades o posgrados en investigación, a su vez es importante alinear los trabajos de titulación a las líneas de investigación que trabaja el cuerpo académico institucional, con el fin de generar mayor producción académica y lograr también la proyección de los alumnos en otros espacios académicos de divulgación científica.

A su vez, es importante articular los esfuerzos conjuntos de acompañamiento entre los formadores de docentes que asesoran trabajos de titulación, con el fin de generar el acompañamiento entre iguales, que permita enriquecer las propuestas metodológicas de trabajo e identificar las fortalezas y áreas de oportunidad en la intervención docente a partir de la auto reflexión y retroalimentación que ofrece la mirada de otro (Olivera, Gutiérrez y Aguilar, 2011).

Carlino (2008), destaca que los docentes de nivel universitario, mayoritariamente se despreocupan de la lectura y escritura de sus alumnos, centrándose en contenidos conceptuales, pero al evaluar las producciones académicas todos se quejaban de lo poco y mal que leen y escriben los estudiantes. En consecuencia, resulta necesario establecer acciones desde las academias de grado, encaminadas a reforzar las competencias de lectura y escritura de textos académicos desde los primeros semestres.

El docente debe realizar un análisis crítico de sus prácticas diarias, y en su intervención tendrá que actuar como mediador entre los conocimientos previos y los nuevos, así como traspasar en forma progresiva al alumno la responsabilidad de aprender Ahumada (2001), en palabras de Meirieu (2007) provocar el deseo de aprender.

Durante el acompañamiento para la elaboración del trabajo de titulación, el asesor fungió también como orientador en cuestiones emocionales que presenta el docente en formación, ya que durante el último semestre de la licenciatura, desarrolla simultáneamente diversas actividades como la práctica docente, curso de preparación para el examen de ingreso al servicio profesional docente, trabajo por las tardes en algunos casos, o atender cuestiones familiares o de salud, y esto conlleva manifestaciones de estrés en el estudiante, por lo que el asesor debe mediar entre estas situaciones y focalizar ayudar al estudiante a focalizar sus metas y prioridades.

Por otro lado, se utilizaron las Tecnologías de Información y Comunicación para lograr una comunicación sincrónica y asincrónica a través de las redes sociales y correo electrónico, también se programaron sesiones presenciales en horario extra clases para brindar asesoría, debido a que el tiempo programado de 4 horas en la Escuela Normal resulta insuficiente. Gómez (2014) resalta el uso de las tecnologías para realizar con mayor calidad el proceso de enseñanza- aprendizaje. Atendiendo la necesidad de los estudiantes en la era digital, el trabajo de Rekalde (2011) propone recopilar evidencias del trabajo de grado mediante videos y fotografías para evidenciar el proceso.

CONCLUSIONES

Mckernan (1999) enuncia que para solicitar a los profesores realicen investigación se requieren dos condiciones esenciales, la primera se relaciona con comprender destrezas de investigación y la segunda se vincula a la toma de decisiones como efectos de los resultados de la investigación. La reflexión presentada en este trabajo favorece en identificar las fortalezas y áreas de oportunidad del docente- investigador con relación a sus competencias en investigación educativa partiendo de diferentes referentes, si bien, los estudios de posgrado desarrollan competencias en investigación, es una responsabilidad compartida entre la Escuela Normal y asesor titulación, buscar los mecanismos que permitan consolidar su rol como docente investigador, a través de la actualización constante, el trabajo continuo en el desarrollo de proyectos de investigación y el trabajo en equipo mediante redes de gestión del conocimiento institucionales e interinstitucionales.

Para optimizar la organización en las asesorías de titulación, se requiere una previa descripción de los temas, enfoques, alcances y diseños de los trabajos de investigación, esto con el fin de agrupar por las temáticas u enfoques, con el fin de perfilar la experiencia del asesor de tesis en una metodología o tema en específico. También es viable, buscar la habilitación externa para los formadores de docentes que cumplen por primera vez funciones de asesoría, o bien organizar grupos de reflexión al interior de la Escuela Normal, con el fin de aprender en conjunto a partir de la experiencia y formación del colectivo docente. Muñoz, Quintero, y Munévar (2002), destacan las ventajas de implementar el ciclo de la investigación- acción en la práctica educativa, ya que se aprende a reflexionar, a observar, a tomar notas, a formularse preguntas, a inferir y proponerse metas contribuye a mejorar la intervención docente.

Con base en la evaluación del proceso de titulación en la academia de 8vo. semestre, se han realizado acciones tendientes a mejorar el proceso de titulación como el establecimiento del curso complementario de Seminario de Titulación en el 7mo. semestre, con el fin de establecer un mayor tiempo de acompañamiento para el estudiante, así como foros dónde se presenten los avances y se ofrece retroalimentación de los trabajos. También se han proyectado los trabajos de titulación en espacios académicos regionales, y se busca incentivar a los docentes en formación para optar por esta modalidad.

REFERENCIAS

- Ahumada, P. (2001). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. Chile Ediciones Universitarias de Valparaíso. Recuperado de http://www.euv.cl/archivos_pdf/evaluacion.pdf
- Arroyo González, R. & Gutiérrez Braojos, C. (2016). Competencias escritoras en la formación universitaria del profesorado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 135-147. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.221191>
- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente. Disponible en <https://www.aacademica.org/paula.carlino/162>
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2012). Plan de Estudios 2012. Disponible en https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015c). Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/directrices/Directrices-0915.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/Normateca/Ley_General_del_Servicio_Profesional_Docente.pdf
- Jiménez, J. A. (2017). La evaluación de los egresados de formación profesional en México: Reflejo de la implementación de la política de competitividad en la educación superior. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 25(48). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2868https://www.redalyc.org/pdf/2750/275050047035.pdf>
- Latorre, A. (2002). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó/Colofón (Formación y desarrollo profesional del profesorado. Fundamentos de la educación, 179).
- Martínez-Mínguez, L. (2016). Proyectos de aprendizaje tutorados y autoevaluación de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. Retos, 29, 242-250.

- McKernan, J. (1999). Investigación-acción y currículum. Madrid: Morata (Pedagogía).
- Monroy Farías, M. (s/f). La planeación didáctica. pp. 454-487. Recuperado de http://fcaenlinea1.unam.mx/docs/doc_academicos/la_planeacion_didactica.pdf
- Muñoz, J. F., Quintero, J. y Munévar, R. A. (2002). Experiencias en investigación- acción-reflexión con educadores en proceso de formación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>
- Ocegueda Hernández, J., Miramontes Arteaga, M., Moctezuma Hernández, P y Mungaray Lagarda, A. (2017). Análisis comparado de la cobertura de la educación superior en Corea del Sur y Chile: una reflexión para México. Perfiles educativos, 39(155), 141-159. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100141&lng=es&tlng=es.
- Olvera Reyes E., Gutiérrez Hernández E. y Aguilar Vidal C. (2011). El acompañamiento docente, una experiencia formativa en la construcción del documento recepcional. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/0778.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Objetivos de desarrollo sostenible. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Pérez Ruiz, A. La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México: sus implicaciones laborales. El Cotidiano, núm. 184, marzo-abril, 2014, pp. 113-120 <https://www.redalyc.org/pdf/325/32530724012.pdf>
- Philippe M. (2007). Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. Cuadernos de Pedagogía. N°373. Disponible en <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2017-05/philippe%20meirieu.pdf>
- Rekalde Rodríguez I. (2011). ¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias. Revista Complutense de Educación, 22 (2), 179-193.
- Rodríguez Hernández, B. A. , y Leal Vera, R. A. (2017). La escritura académica en los posgrados profesionalizantes para maestros de educación básica. CPU-e. Revista de Investigación Educativa, (24), 224-239. Recuperado en 15 de febrero de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000100224&lng=es&tlng=es.
- Secretaría de Educación Pública (2014a). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Ciudad de México. Disponible en https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos_orientadores/orientaciones_academicas_para_el_%20trabajo_%20de%20_titulacion.pdf

Secretaría de Educación Pública (2014b). Modalidades de Titulación para Escuelas Normales. Ciudad de México. Disponible en <http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/05/modalidadesEN.pdf>

EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL: UN PENDIENTE EN LA FORMACIÓN DE DOCENTE

Claudia Pank Valenzuela

cpank@edubc.mx

Sandra Luz Acosta Ramos

sacostar@edubc.mx

Benemérita Escuela Normal “Educadora Rosaura Zapata”

RESUMEN

Es imperante percibir la educación desde un enfoque humanista mediante el desarrollo de valores que permitan tanto a las personas como a las propias relaciones interactuar bajo marcos de respeto, justicia, responsabilidad, solidaridad, diversidad cultural y social, etc. Centrarse en procesos formativos y sustentables; concebir el desarrollo socioemocional como una base y condición para seguir aprendiendo. En este sentido la educación socioemocional ha cobrado importancia en el currículo. Esta investigación analiza las condiciones académicas y personales de los docentes en formación de la BENERZ en la intervención que realizan en sus prácticas profesionales con respecto a la educación socioemocional como área de desarrollo integral. Considerando el

papel del formador de formadores en este proceso. La investigación se realiza bajo el paradigma cualitativo, guiado por el método de investigación-acción. Como resultados preliminares se distingue que no hay una propuesta en el plan de estudios para atender esta área, por lo cual, las estudiantes diseñan y aplican estrategias sin referentes consistentes. Con el acompañamiento del formador en el área, el estudiante logra una propuesta justificada para la intervención. Lo anterior, obliga a desarrollar un plan de seguimiento a los hallazgos, con acciones que contribuyan a las competencias profesionales de las futuras docentes.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, práctica profesional, competencia emocional, educación socioemocional.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La presente ponencia es el resultado parcial de la investigación titulada “Educación socioemocional: un pendiente en la formación de docente”. En este estudio quienes escriben forman parte del trabajo directo de los estudiantes durante sus prácticas profesionales en los jardines de niños; y en este mismo proceso se abrió un espacio donde formadores y docentes en formación expresaran sus puntos de vista de cómo se desempeñan en el área de la educación socioemocional, cómo buscar alternativas, y posteriormente, tomar las decisiones pertinentes para mejorar. La problemática identificada se construyó a partir de algunos planteamientos: ¿Cuál es la perspectiva que tienen los docentes en formación respecto a su desempeño en el área socio emocional durante sus prácticas?, ¿Cómo se está orientando y acompañando la práctica de los estudiantes normalistas en relación a la educación socioemocional?, ¿Cómo logran el diseño de estrategias en esta área? ¿Qué competencias profesionales se han visto fortalecidas en los estudiantes durante sus prácticas al trabajar el área socioemocional? Por tanto, el planteamiento central es el siguiente: ¿Qué características está presentando la práctica docente de los estudiantes en el área socioemocional en los jardines de niños? El objetivo general del presente estudio es identificar cómo logran incluir el área socioemocional los estudiantes normalistas al acudir a las aulas de preescolar durante sus jornadas de práctica. La ponencia está estructurada en 4 apartados, en el primero se presentan algunas reflexiones teóricas que sustentan el trabajo, en el segundo la metodología utilizada para la construcción y análisis de la información, en el tercero el desarrollo de los hechos y en el cuarto se presentan los resultados y conclusiones finales.

MARCO TEÓRICO

La educación “contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos” (SEP, 2017, p. 27). Ya desde la constitución política de nuestro estado se distingue la importancia en la educación.

La Educación Emocional pretende dar respuesta a una serie de necesidades que desde otras áreas no logran ser atendidas. Justificarla es sencillo cuando encontramos incontables situaciones de riesgo a las que se enfrentan las nuevas generaciones (problemas derivados de baja autoestima, depresión, estrés, violencia, anorexia, suicidio, drogas, desorden sexual, etc.), que no logran ser resueltas por iniciativa de recursos personales, o bien, desequilibrios emocionales, lo que invita a una era de prevención. Hay evidencia de que los jóvenes que experimentan un mayor bienestar personal (sentirse competentes y apoyados), es menos probable que se impliquen en comportamientos de riesgo, y al mismo tiempo es más probable que procuren mantener buena salud, tener buen rendimiento

académico, cuidar de sí mismos y de los demás, superar adversidades, etc. (Scales y Leffert, 1999). Es aquí donde la formación socioemocional actúa como recurso protector, con la posibilidad de ser abordada desde ámbitos educativos con docentes capacitados, programas formales, considerando que “el bienestar del estudiante, es clave para el logro de aprendizajes relevantes y sustentables, requiere de la sinergia entre los aspectos cognitivos, emocionales y sociales, fortaleciendo la idea de que la persona y la personalidad no son divisibles en partes abstraídas del conjunto” (Tedesco, 2013, p.4).

Es necesario definir qué se entiende por educación emocional, cuál es su intención y relevancia. Según Bisquerra (2000, p. 243). la educación emocional es:

“Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”

La parte emocional es un aspecto de la personalidad muy importante, así también la forma como se gestionan las relaciones socio afectivas en el aprendizaje. Esto permite conocerse a sí mismo y a los demás. Por lo tanto, se define emoción como: “...un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra, 2003, p.7). Etimológicamente la palabra emoción proviene de *emotio*, de la raíz latina *emovere* donde podemos identificar la palabra *movere*, que significa “movimiento”, y el prefijo *e*, que implica “alejarse”. Emoción que nos impulsa a actuar, que implica movimiento. Es como una energía que nos mueve a la acción (Esquivel, 2001).

Aquí un breve planteamiento sobre los antecedentes del concepto de las emociones.

Platón	Aristóteles	Los Estoicos	La edad Media	Edad Moderna Descartes	Los evolucionistas
Consideradas como Placer y Dolor	Emociones asociadas con envidia, cólera, lastima y dolor. Enojarte con la persona correcta en el momento...	Perturbación del ánimo. Seneca, puede convertir la razón en esclava	Lucha de la razón con el alma. La iglesia, incapaces de controlar las pasiones	Habla del Alma, cuerpo y mente, los denomino como pasiones divididas en la mente (pensamiento) y el cuerpo (percepciones)	Darwin, carácter hereditario y funcional. Enfoque genético y social

Fuente: (Mayer y Salovey, 1997).

Mayer y Salovey (1997, p.10) definen que “la inteligencia emocional incluye la habilidad de percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual”. De esta concepción se derivan cuestiones que se dirigen a la existencia de competencias socioemocionales, que logran ser aprendidas. Para algunos puede ser mucho más necesario desarrollar competencias emocionales que resolver ecuaciones matemáticas.

El docente actual debe pasar de un rol tradicional de instrucción centrado en la disciplina, de transmitir conocimientos; a prestar apoyo emocional, poniendo en juego sus competencias socioemocionales. Entendiendo por competencias socioemocionales el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2003).

Las políticas educativas demandan el desarrollo de competencias en el área socioemocional, como fundamentales para asegurar la participación e integración plena de los ciudadanos. En este sentido, el estudio y preparación en esta área se convierte en un reto para los estudiantes normalistas y sus formadores, pues no existen suficientes evidencias que den muestra de su idoneidad en esta área de intervención. Reto que les implica el desarrollo de las propias competencias, habilidades y capacidades, sociales y emocionales, en el transcurso de su formación; dejando de lado la improvisación al tener la intención pedagógica de que sus alumnos sean incluyentes y solidarios, capaces de superar el individualismo o que se relacionen de manera sincera y respetuosa.

En el marco de la reforma educativa el documento de aprendizajes claves para la educación integral en educación preescolar tiene como propósito que: ...los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas, que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos y aflictivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean fuente de motivación para alcanzar metas sustantivas y constructivistas en la vida (SEP, 2017, p. 518).

Por lo tanto, propone, y el estudiante en formación debe favorecer en los niños: 1. Desarrollar un sentido positivo de sí mismos y aprender a regular sus emociones. 2. Trabajar en colaboración. 3. Valorar sus logros individuales y colectivos. 4. Resolver conflictos mediante el diálogo. 5. Respetar reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender. (SEP, 2017).

Desde esta perspectiva el proceso formativo de los alumnos constituye todo un reto al no contar con bases sólidas respecto al conocimiento y manejo de la educación

socioemocional primeramente como herramienta fundamental dirigida a su propia autoformación; al no tener claridad respecto al tratamiento adecuado de esta área del desarrollo personal y social como docente en formación, difícilmente podrá desarrollar y generar ambientes propicios para que los niños puedan construir aprendizajes sólidos y sustentables en este tema, por lo que un asunto importante es, y cómo se traduce esta forma de enseñar y aprender las cuestiones emocionales en estrategias didácticas en la intervención, cuando las estudiantes asisten a escuelas de educación básica a realizar prácticas.

METODOLOGÍA

Se consideró pertinente elegir el enfoque cualitativo de investigación, que permite una visión amplia desde los que participan. “La investigación cualitativa trata de identificar básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Martínez, 2011, p. 66).

El sustento metodológico para realizar la investigación de seguimiento a las prácticas de las estudiantes, toma en cuenta el método de investigación-acción propuesto por Elliot (2000), quien lo conceptualiza como el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella. La finalidad de la investigación-acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar las prácticas docentes. Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). El método, va dirigido a promover e implantar el cambio, a mejorar la capacidad auto reflexiva, a potenciar la formación del propio formador, de los estudiantes y, en general de la comunidad educativa. Se propone con la finalidad de aplicar una propuesta de trabajo para reconocer las características de la intervención en el área socioemocional de las estudiantes normalistas.

En este trabajo de investigación participan 10 estudiantes de un grupo de 25, que realizaron una intervención pedagógica en el área socioemocional, con edades que oscilan entre los 19 y 21 años de edad, del sexto semestre de la Licenciatura de Educación Preescolar de la Benemérita Escuela Normal Educadora Rosaura Zapata en la ciudad de Mexicali, Baja California, con quienes se abordó el curso de Proyectos de intervención socioeducativa, del trayecto formativo de práctica profesional, plan de estudios 2012. Es responsabilidad de quien coordina el curso, guiar y proponer estrategias para la planeación, intervención y evaluación pedagógica, que realizan las alumnas en las escuelas de educación básica, así como, dar seguimiento a las competencias profesionales que van desarrollando.

El docente formador como investigador educativo, orienta a los estudiantes en la construcción del conocimiento a través de la relación teoría-práctica. Y en la investigación-acción se consideran elementos centrales los problemas prácticos, iniciando con una actitud

exploratoria hasta llegar a una comprensión más profunda, principalmente cuando se trata de transformar el entorno. El diseño de la investigación ha de ser participante, ya que involucra a las estudiantes en todo el proceso, en esta forma de trabajo tanto el investigador como los participantes deberán interactuar continuamente para la obtención, manejo e interpretación de los datos (Hernández, et al., 2010).

Sandín (2003) enuncia las características de la investigación acción considerando que envuelve una mejora de una realidad social, educativa. Que surge a partir de problemas prácticos y vinculados con un ambiente y precisa de la colaboración de los participantes en la detección de necesidades y resultados.

El proceso a seguir es flexible por considerarse una investigación cualitativa, en la cual hay ciertos ciclos como los propone Sandín (2003):

- Detectar el problema de investigación, clarificarlo y diagnosticarlo (la necesidad de un cambio o una mejora).
- Formular un plan o programa para resolver el problema o introducir el cambio.
- Implementar el plan o programa y evaluar resultados.
- Retroalimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y una espiral de reflexión y acción.
-

Durante la investigación se utilizaron los siguientes instrumentos: cuestionarios, entrevista semiestructurada y técnicas de recogida de información como la observación, las notas, y las videograbaciones:

- Primera fase para explorar y detectar el problema: entrevistas, diseño de instrumentos para la recolección de la información, visita de observación. Primer acercamiento al aula y los profesores. Diagnóstico.
- Segunda fase diseño de plan e implementación: segundo acercamiento al aula y los profesores. Entrevistas, la revisión de las principales teorías y modelos, la planeación de estrategias con un formato recomendado y diseñado en conjunto con el docente formador, análisis en clase, sesiones de asesoría extra clase e implementación.
- Tercera fase reconstrucción: la evaluación, socialización de los resultados, análisis de la propuesta de intervención, ajustes y mejoras.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Se presenta aquí el seguimiento dado a las docentes en formación de la Benemérita Escuela Normal Educadora Rosaura Zapata que logran incluir en sus prácticas profesionales la educación socioemocional como área de desarrollo integral con sus alumnos de educación básica. Enfrentando esta labor, como un reto que se ha convertido en una situación compleja y divergente para la resolución de tareas personales, académicas y profesionales en las estudiantes.

Al inicio los estudiantes echaron mano de instrumentos para la recolección de información con los cuales se encontraban familiarizadas ya desde semestres anteriores, esto les permitió acudir de vez primera a una observación exploratoria a las escuelas de práctica. Recolectaron información básica, que contribuyó al diseño de nuevos instrumentos entre guías, entrevistas, etc. para una siguiente visita con intenciones mucho más precisas con la comunidad, institución, aula y grupo en el área socioemocional, en estas visitas registraron y se inició con un análisis de la realidad, interpretando qué, por qué, cómo y dónde ocurría su intervención.

En sesión de análisis del curso, tomaron decisiones con respecto a los aprendizajes de sus alumnos, interpretaron la información y definieron el diagnóstico.

Para este momento se elabora una entrevista semiestructurada, usándola como herramientas para recolectar datos cualitativos e información personal detallada, con preguntas abiertas. Logrando que las estudiantes se expresaran con confianza, en citas agendadas de manera personal. Para esta ponencia la muestra está compuesta por 10 estudiantes: 1Diana, 2Luna, 3Airam, 4Nidia, 5Melissa, 6Vanessa, 7Isaura, 8Aseret, 9Mayra, 10Nora, quienes por resultados de diagnóstico o motivos personales eligen atender el área socioemocional en su práctica profesional. Como parte de los encuentros de análisis con el formador, las estudiantes descubren el desarrollo de sus propias competencias emocionales como asunto evadido durante su formación. Además de identificar que los contenidos propios de esta área están bastante ausentes en los cursos de su programa de licenciatura, ¿con qué referentes cuentan para diseñar y sustentar su propuesta en el área socioemocional?

“No hay una formación explícita en algún curso, yo realizo mi búsqueda en internet” 8A.

“Realice mi situación didáctica en el área socio-emocional solo por el interés personal que tenía de lo mismo. De igual manera porque yo lo consideraba una necesidad por parte de mis alumnos, en cuanto a la regulación y comprensión de las emociones” 5M.

“Porque en ese momento fue la información que me arrojó mi diagnóstico, era un campo algo que necesitaba trabajar por las características de mi grupo, de las características de mis niños surge la propuesta” 3A.

“Trabajé las emociones con los niños, partiendo de las necesidades que me comentó la educadora que tenían” 2L.

“Con los teóricos revisados en la clase “El niño como sujeto social” 1D.

Las estudiantes consideraron distintas propuestas: consultaron directamente estrategias en la red, sitios web, intercambio de actividades con sus pares y docentes que acompañan la práctica.

“Primeramente investigar, porque era un tema totalmente desconocido para mí, pedirle ayuda a mis maestros y tutora, y buscar estrategias o actividades innovadoras para lograr el trabajo de este”4N.

“Investigar cuáles eran las emociones más fáciles de comprender por los niños, de que maneras podía trabajar las emociones en educación preescolar, y planear actividades atendiendo a los intereses de mis alumnos” 7I.

“Fue la plática con mi educadora, después lo comenté con mis compañeras para que me dieran ideas y partiendo de un cuento, llevé actividades que ayudaran a los niños a identificar sus emociones” 2L.

A partir de estas propuestas. Se definió en conjunto formador y estudiante, el plan para la intervención con esta área de desarrollo. Los estudiantes determinaron un plan de actividades, sus recursos, la organización de espacios, designación de tiempos y aspectos del aprendizaje socioemocional a evaluar, así como el tipo de instrumento.

En la intervención prepararon los recursos, consultaron el plan como guía, desarrollaron actividades (instrucciones, preguntan, comparan, sugieren), toma registros en su diario, producen evidencias gráficas, fotografías, videos, el docente formador acompaña y registra el desempeño, retroalimenta y toman acuerdos de la intervención. Los reforzadores sociales en esta fase de la intervención fueron importantes; entendiéndolos como la forma de valorar y reconocer las buenas conductas del niño, haciéndolos conscientes de manera natural, sin ningún tipo de problema.

Finalmente evaluaron el desempeño en la práctica, revisando cada elemento de las propuestas didácticas, e interpretaron los datos que les brindó cada instrumento en relación con los aprendizajes de los alumnos y las estrategias de enseñanza empleadas. Reuniendo un informe para definir mejoras.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES.

La intervención en la práctica en el área socioemocional demanda una formación previa a los futuros profesionales de la educación, por tanto, en la malla curricular debe existir un espacio y tiempo de estudio específico. Concediendo una formación sólida en esta materia. Es prioridad que haya oportunidades de trabajar las cinco dimensiones socioemocionales:

autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración (SEP, 2017), idealizando ir más allá de la hora que se designe para una asignatura como esta.

Se enuncian semejanzas y diferencias entre los estudiantes.

Semejanzas en:

- a) Metodología, todos estudiantes utilizaron un formato recomendado y diseñado en conjunto con el docente formador y ocho atendieron al mínimo de sesiones de asesoría, extra clase.
- b) En la aplicación, todos los estudiantes utilizaron reforzadores sociales dentro de sus actividades, además de la aplicación con sus alumnos de básica de actividades de autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración como lo propone el referente de Aprendizajes Claves.

Cabe mencionar que todas las intervenciones fueron video-grabadas, los sujetos alumnos fueron atendidos por su pareja asignada de forma individual.

Diferencias:

- a) En la Metodología sólo dos estudiantes 8A y 10N no asistieron a las asesorías.
- b) En la aplicación las actividades 1D y 2L erradicaron la palabra “no” dentro de sus actividades y en la intervención como forma de corrección o restricción, evidenciándolo en sus videos.
- c) En el aprendizaje se advirtió que sólo las estudiantes 4N y 5M destacaron con la elaboración de materiales creativos. El impacto resulta en el aprendizaje logrado en los alumnos atendidos, quienes fueron evaluados en el área emocional.

Los estudiantes han encontrado que el área de Atención a estudiantes mediante el programa de Tutoría en la Escuela Normal, se distingue porque da atención a aspectos centrados en el desarrollo humano; sin embargo, resulta insuficiente para aspectos más emocionales.

Los estudiantes reconocen las emociones como aspecto esencial del desarrollo profesional del docente, así como, la relevancia de estas en la intervención educativa, al cobrar conciencia de sus emociones y las de sus alumnos. Han descubierto la relación que hay entre la regulación de las emociones y los aprendizajes de sus alumnos. Y que llevar a la practica el área emocional, no es cuestión de desarrollar solo actividades.

A partir de esta reflexión, los estudiantes muestran que siempre han trabajado y considerado en sus intervenciones las emociones de sus alumnos, pero no cuentan con suficiente orientación para el diseño didáctico. Es importante revisar, qué se ofrece a los niños y cómo vivir junto con ellos experiencias en el área socioemocional. Teniendo en cuenta algún modelo y teorías para aplicar. Advirtiéndolo que no es el acercamiento al conocimiento y análisis de las bases teóricas y los modelos que sustentan la educación socioemocional, lo que representa el problema mayor, sino lo que envuelve su aplicación práctica, las personas. Finalmente habría que continuar con este estudio y su relación estrecha con la docencia, si lo que se busca es desarrollo integral, reconociendo que la enseñanza y el aprendizaje en el área emocional está íntimamente relacionada con las competencias emocionales que cada uno posee por su historia personal.

REFERENCIAS

- Álvarez G. M. (2001). Diseño y evaluación de programas de educación emocional. Madrid: Escuela Española.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis. p. 243.
- Bisquerra, R. (2003). "Educación emocional y competencias básicas para la vida". Revista de Investigación Educativa (RIE), 21, 1, pp.7-43.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill Interamericana. p. 509.
- Elliot, J. (2000). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.
- Esquivel, L. (2001). El libro de las emociones. 1° ed. virtual. e-libro.net. Barcelona. p.14.
- Martínez, M. (2011). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas. p. 66
- Mayer y Salovey, P., y Sluyter, D. J. (1997). Desarrollo Emocional e Inteligencia Emocional. Educativo Trascendencia. Nueva York: Libros Básicos. p. 10.
- Scales, P.C., y Leffert, N. (1999). Activos del desarrollo: una síntesis de la investigación científica sobre el desarrollo adolescente. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Sandín, P. (2003) "Investigación Cualitativa" en Educación. Fundamentos y Tradiciones. España, Madrid: McGraw and Hill Interamericana.
- Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes Claves. México. Consultado el 13 septiembre de 2018 en: <https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preescolar/1LpM-Preescolar-DIGITAL.pdf>
- Tedesco J. C., Operti R. y Amadio M. (2013). "Por qué importa hoy el debate curricular". p.4. IBE Working Papers on Curriculum Issues. Núm. 10, Ginebra, junio. Consultado el 11 de septiembre de 2018 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002213/221328s.pdf>

ACTUALIDADES EN EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS: UNA PROPUESTA DE REINGENIERÍA COGNITIVA

Inocente Melitón García

inocente.meliton@escuelanormaldeatlaacomulco.edu.mx

Marisol Valencia Martínez

marisol.valencia@escuelanormaldeatlaacomulco.edu.mx

**Escuela Normal De Atlaacomulco
"Profesora Evangelina Alcántara Díaz"**

RESUMEN

En las últimas décadas se han elaborado todo tipo de teorías y modelos para explicar las diferencias en la forma de aprender. La mayor parte de los estudios actuales sobre el aprendizaje escolar coinciden en señalar que aprender implica un proceso activo de integración y organización de la información, construcción de significados y control de la comprensión. Los estudiantes más capaces, con altos niveles de esfuerzo, concentración y persistencia son, probablemente, los que desarrollan una comprensión más profunda del material de aprendizaje.

La integración de los aspectos cognitivos y afectivo-motivacionales, y la consideración del alumno como agente activo de construcción de conocimiento y verdadero

protagonista del aprendizaje, conducen actualmente a una convergencia en la manera de enfocar el estudio e investigación de los posibles determinantes del aprendizaje.

Uno de los aspectos puntuales de la investigación, fue mostrar evidencia de cómo nuestro estilo de aprendizaje está directamente relacionado con las estrategias que utilizamos para aprender. Se presenta evidencia empírica de la relación que hay entre los estilos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje, de la cual se deriva una nueva visión paradigmática del aprendizaje que tiene que ver con los modernos conceptos de la reingeniería cognitiva.

PALABRAS CLAVE: reingeniería cognitiva, estilo de aprendizaje, construcción de significados, paradigmática del aprendizaje.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la mayoría de las Instituciones de Educación Superior de nuestro país, no se hacen estudios sobre las diferencias individuales en los alumnos. Se parte del supuesto de que todos “son iguales”. El alumno no es consciente de sus fortalezas y debilidades en lo que a sus habilidades para el aprendizaje se refiere. El maestro desconoce las habilidades y características individuales de sus alumnos, adoptando las estrategias didácticas que mejor conoce o que más se le facilitan. Aunado a lo anterior, la falta de programas institucionales orientados a la atención psicopedagógica de los alumnos agudiza más esta situación.

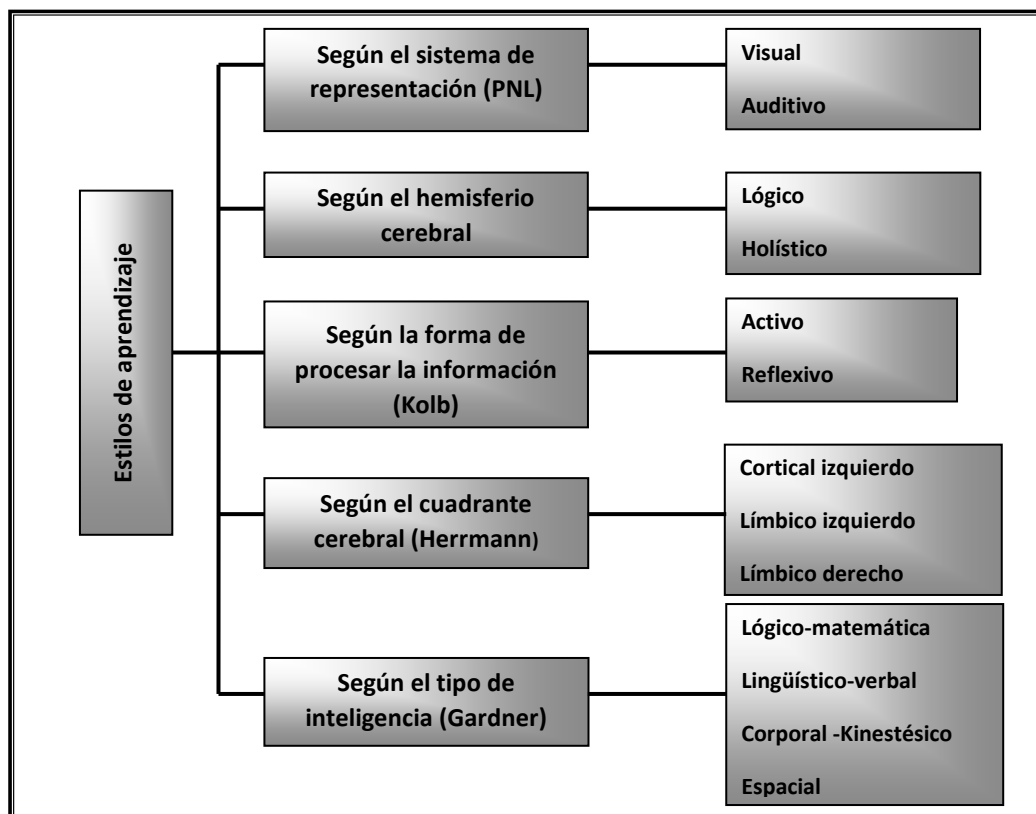
Por otra parte, la atención especial que requerirían los alumnos de alto rendimiento escolar, los alumnos con alto riesgo de reprobación y el “alumno promedio”, es prácticamente inexistente en la mayoría de las Universidades, Institutos de Educación Superior y Escuelas Normales de nuestro país.

La investigación propone un nuevo paradigma de la “forma de aprender” de los alumnos de la licenciatura en educación. Dicho paradigma, considera la interrelación entre dos factores fundamentales: El estilo de aprender, y las estrategias de aprendizaje que emplea el alumno para la adquisición, procesamiento y recuperación de la información.

El término estilo de aprendizaje se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método a la hora de aprender. Según los teóricos de la materia, dependiendo de lo que se quiera aprender, cada persona tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales que definen un estilo de aprendizaje. Cada persona aprende de manera distinta a las demás: utiliza diferentes estrategias, aprende con diferentes velocidades e incluso con mayor o menor eficacia, aunque tengan las mismas motivaciones, el mismo nivel de instrucción, la misma edad o estén estudiando el mismo tema.

El concepto de los “*estilos de aprendizaje*” está directamente relacionado con la concepción del aprendizaje como un proceso activo. Si consideramos que el aprendizaje equivale a recibir información de manera pasiva, lo que el alumno haga o piense no es muy importante, pero si entendemos el aprendizaje como una elaboración por parte del receptor de la información recibida, parece plausible pensar que cada aprendiz elaborará y relacionará los datos recibidos en función de sus propias características.

Gráfico 1. Enfoques teóricos de los estilos de aprendizaje.



Nota. Recuperado de “Estrategias de aprendizaje”, Beltrán, J., 1996, p. 67, Madrid, España: Síntesis.

Los distintos modelos y teorías existentes sobre estilos de aprendizaje ofrecen un marco conceptual que puede ayudar a entender los comportamientos que se observan en el aula y cómo se relacionan esos comportamientos con la forma en que están aprendiendo los alumnos.

Aunque relativamente reciente, la investigación relacionada con los estilos de aprendizaje es extensa, destacando los trabajos de Munford y Honey (1996), Rose (1985), Gregoric y Bulton, (1985), Kolb (1984), Felder y Silverman (1997), Myers-Briggs (1978), McCarthy (1990), Dunn y Dunn (1999) y Gardner (1992), entre otros. En el gráfico 1 se concentran los cinco enfoques teóricos más representativos en el ámbito de los estilos de aprendizaje. Para los propósitos de la investigación, se han agrupado las estrategias de aprendizaje en las cuatro categorías siguientes:

- 1) Estrategias de adquisición de la información

- 2) Estrategias de codificación o almacenamiento de la información
- 3) Estrategias de recuperación
- 4) Estrategias de apoyo.

Y los estilos de aprendizaje son los “rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje”.

Respecto a las modalidades sensoriales, la investigación se ha centrado en el hecho de que los individuos se apoyan en distintos sentidos para captar y organizar la información. Algunos autores la esquematizan así: Visual o icónico que lleva al pensamiento espacial, Auditivo o simbólico lleva al pensamiento verbal y Cinético o inactivo que lleva al pensamiento motórico.

METODOLOGÍA

La metodología propuesta para el tratamiento del objeto de estudio es la cuantitativa, considerando un sesgo analítico descriptivo para su argumentación.

Por la proporción del objetivo, se diseñó la investigación con el propósito de caracterizar el fenómeno del aprendizaje en alumnos de Licenciatura en Educación Secundaria con especialidades en Historia, Español y Lengua Extranjera Inglés; desde la perspectiva de los estilos y las estrategias de aprendizaje.

Se pretendió generar dimensiones de explicación, con sustento en observaciones objetivas, en una orientación operacional sincrónica. Se explicaron los atributos del fenómeno y su integración coherente y articulada, con lo cual se dará fundamento a los factores que lo delimitan. A través de la exposición descriptiva, se proyecta la especificación y explicitación del fenómeno en su unicidad, permitiendo su comprensión.

De acuerdo con la Tipología de la Investigación Científica de Ariel H. González Alanís (1994), toda investigación se caracteriza de acuerdo con sus objetivos, orientación funcional, orientación operacional y forma de ejecución. Dentro de esta tipología, las características generales de la investigación se pueden observar en la tabla 1.

Tabla 1 Tipología de la Investigación Científica

I. Por la proposición del objetivo	Generación de paradigmas	Pretende construir una nueva perspectiva, una visión diferente y sin precedente del fenómeno.
II. Por la orientación operacional	Sincrónica	Considera lo concomitante en un breve período en el tiempo, simultánea y temporalmente.
III. Por la forma de ejecución	Fenoménica	Observación mostrativa de atributos en su quiddidad
	Analógica	Es comparativa a través de las concordancias y diferencias en los atributos del fenómeno
	Inductiva	Articulación coherente e integradora de las partes en un todo, construcción y síntesis
	Deductiva	Descomposición de las partes de un todo a partir de los elementos que lo constituyen -análisis-.
	Prospectiva	Es una parte de la historia, pero no toma el pasado ni el presente, proyecta a dimensión de futuro. Su eje principal radica en la probabilidad.

Nota. Recuperado de “Tipología de la Investigación Científica”, Alanís, A., 2002, p. 47, Saltillo, Coahuila: Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades.

El universo que consideró la investigación se circunscribe a la Licenciatura en Educación ofertado en las Escuelas Normales Públicas del Estado de México, la cual asciende a 5136 estudiantes. La población se circunscribió a la Escuela Normal de Atlacomulco, cuya matrícula escolar asciende a 145 estudiantes al momento de pretender efectuar el trabajo de campo (correspondiente al 2.82% del universo). Véase Tabla 2.

Tabla 2 Alumnos de Licenciatura en Educación Secundaria de la Escuela Normal de Atlacomulco.

Especialidad	Alumnos	Porcentaje
Historia	30	20.68 %
Español	33	22.75%
Lengua Extranjera Inglés	82	56.55%
Total	145	100 %

Nota. Recuperado de Estadística 911. Ciclo escolar 2017 – 2018. Departamento de Control Escolar. Escuela Normal de Atlacomulco “Profesora Evangelina Alcántara Díaz”

El instrumento diseñado para la investigación será aplicado a un total de 64 alumnos (32 mujeres y 32 hombres) de la Escuela Normal de Atlacomulco (ENA) constituyen la muestra de la investigación 44.13% de la población.

La distribución de la muestra se expone en la tabla 3. La cantidad de alumnos en la muestra fue determinada proporcionalmente, de acuerdo con el total de alumnos que cursaban cada especialidad.

Tabla 4.3 Distribución de la muestra por especialidad.

	N° de alumnos en la muestra	Porcentaje
Educación Secundaria con Especialidad en Historia	15	23.43 %
Educación Secundaria con Especialidad en Español	14	21.78 %
Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera Inglés	35	54.68 %
Total	64	100.00 %

Nota. Recuperado de Estadística 911. Ciclo escolar 2017 – 2018. Departamento de Control Escolar. Escuela Normal de Atlacomulco “Profesora Evangelina Alcántara Díaz”

Caracterización de los sujetos de investigación: El estrato socioeconómico de los alumnos de la ENA es muy diversificado. El nivel socio-económico de los estudiantes de Historia y Español es en su mayoría medio-bajo, mientras que los estudiantes de Lengua Extranjera Inglés corresponden al medio-alto.

La tabla 4 presenta la distribución de frecuencias por género y por especialidad de los sujetos de la muestra.

	Historia	Español	Inglés	Total
Mujeres	23	27	63	113
Hombres	7	6	19	32
Total	30	33	82	145

Nota. Recuperado de Estadística 911. Ciclo escolar 2017 – 2018. Departamento de Control Escolar. Escuela Normal de Atlacomulco “Profesora Evangelina Alcántara Díaz”

Destaca la cantidad de mujeres por encima de la de hombres en la mayoría de las especialidades.

En lo que a edad se refiere, la mayoría de los sujetos investigados son jóvenes entre 18 y 24 años de edad. En la tabla 5, se presenta la distribución de frecuencias según la edad de los sujetos de la muestra, para un promedio de edad de 19.48 años.

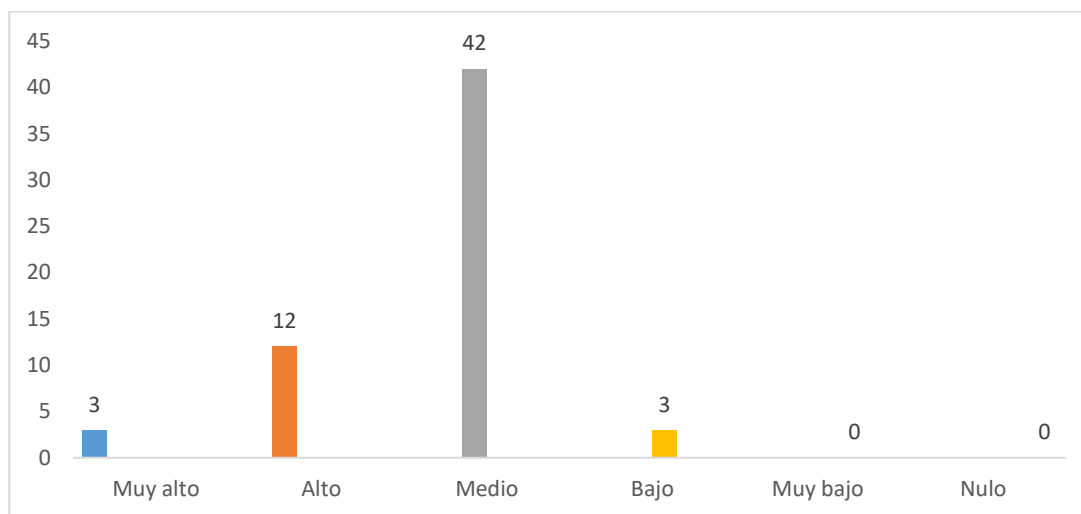
Tabla 5. Distribución de frecuencias por edad de los alumnos de la muestra

Edad en años	Frecuencia	Frecuencia acumulada	Porcentaje	Porcentaje acumulado
18	13	13	21.6%	21.6%
19	20	33	33.3%	54.9%
20	17	50	28.3%	83.2%
21	8	58	13.3%	96.5%
23	1	59	1.6%	98.1%
24	1	60	1.6%	100 %

Nota. Recuperado de procesamiento estadístico de datos con el estadígrafo “Stadistic” para corrida de frecuencia acumulada y porcentaje

En cuanto al nivel cultural, se observa la predominancia de los niveles alto y medio. En el gráfico 2 se puede ver la distribución de frecuencias del nivel cultural de los sujetos de la muestra. Hay que hacer notar que cada uno de los sujetos se autocalificó en este aspecto.

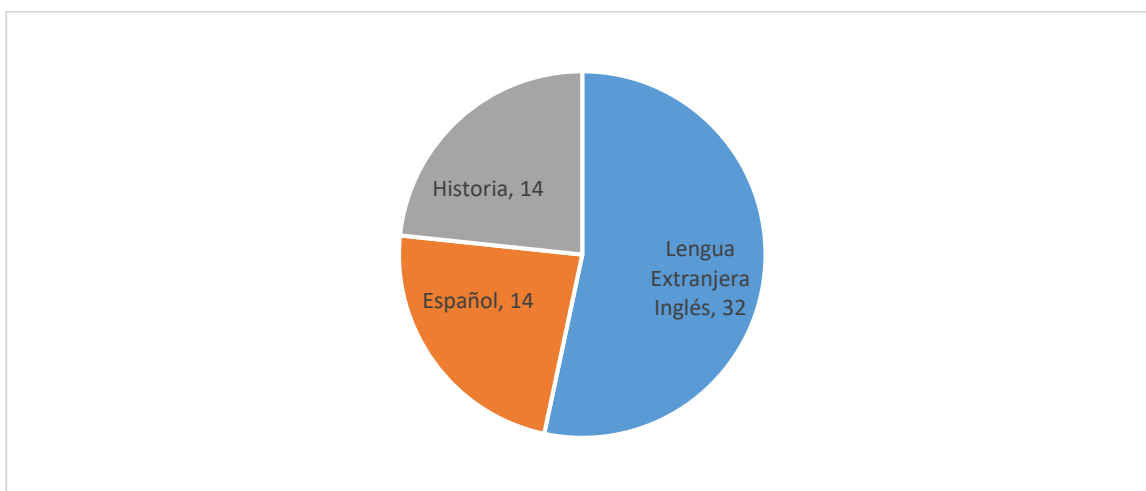
Gráfico 2. Distribución de frecuencias por nivel cultural



Nota. Recuperado de Estadística 911. Ciclo escolar 2017 – 2018. Departamento de Control Escolar. Escuela Normal de Atlacomulco “Profesora Evangelina Alcántara Díaz”

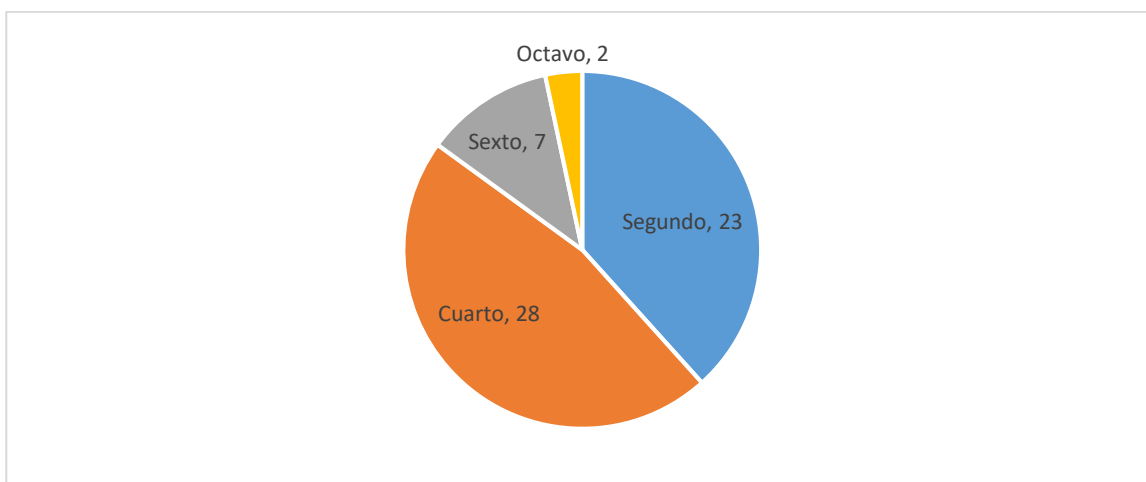
Respecto a la especialidad (Gráfico 3) y semestre (Gráfico 4) que se cursa, la muestra se comportó de la siguiente forma:

Gráfico 3. Distribución de frecuencias por especialidad



Nota. Recuperado de Estadística 911. Ciclo escolar 2017 – 2018. Departamento de Control Escolar. Escuela Normal de Atlacomulco “Profesora Evangelina Alcántara Díaz”

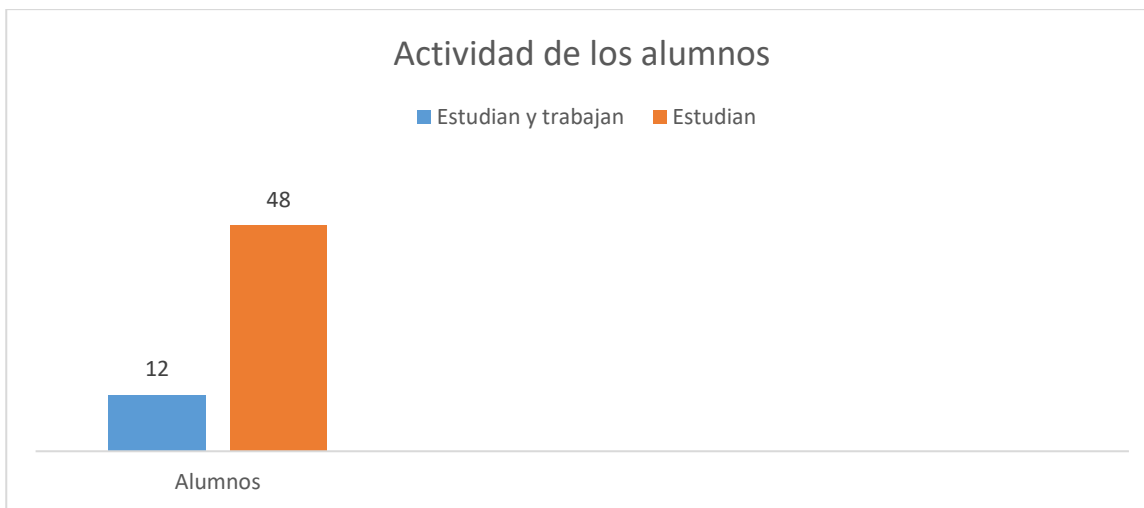
Gráfico 4. Distribución de frecuencias por semestre



Nota. Recuperado de Estadística 911. Ciclo escolar 2017 – 2018. Departamento de Control Escolar. Escuela Normal de Atlacomulco “Profesora Evangelina Alcántara Díaz”

En cuanto a la frecuencia de estudiantes que además de estudiar comparten el tiempo en trabajar, así como el promedio semanal de ingresos, se obtuvo que

Gráfico 5 Distribución de frecuencias de alumnos que estudian y trabajan



Nota. Recuperado de Estadística 911. Ciclo escolar 2017 – 2018. Departamento de Control Escolar. Escuela Normal de Atacomulco “Profesora Evangelina Alcántara Díaz”

Gráfico 6 Distribución de frecuencias por ingreso semanal



Nota. Recuperado de Estadística 911. Ciclo escolar 2017 – 2018. Departamento de Control Escolar. Escuela Normal de Atacomulco “Profesora Evangelina Alcántara Díaz”

Diseño del instrumento y operacionalización de variables: La fase de diseño de la investigación se realizó durante el primer semestre del ciclo escolar 2017 - 2018, realizándose el trabajo de campo en el segundo semestre. La investigación se diseñó para estar integrada con 2 ejes que agruparon un total de 133 variables: 127 de medición ordinal, 6 de medición nominal y las de carácter signaléctico.

Para las variables de medición ordinales se utilizó una escala de razón de 0 a 100, con la finalidad de obtener rangos de variabilidad suficientemente amplios como para permitir resultados confiables después del procesamiento estadístico de los datos. La tabla 6, concentra la información respecto al número de variables de los ejes de la investigación.

La definición de las principales variables que se generan en la propuesta de investigación, se presenta en dos secciones: en la primera se enumeran las variables de medición ordinal y enseguida las de medición nominal.

Tabla 6. Variables de la investigación

Eje	Variable compleja	Variables simples	Variables nominales
A) Estilos de Aprendizaje	Estilo Teórico	13	Edad
	Estilo Pragmático	13	Estado civil
	Estilo Reflexivo	11	Especialidad
	Estilo Activo	10	Semestre
B) Estrategias de Aprendizaje	Estrategias de Adquisición	10	Sexo
	Estrategias de Codificación	23	Nivel cultural
	Estrategias de Recuperación	16	
	Estrategias de Apoyo	31	
Totales		127	6

Nota. Diseño elaborado por el autor para definir las variables simples, complejas y nominales utilizadas en los estadígrafos.

Operacionalmente, en cada una de las variables simples consideradas en la investigación se preguntó: “En una escala de 1 a 100, ¿Que tan importante es para ti...?”, haciendo hincapié el investigador en la importancia de que se aprovechara plenamente la escala, recomendando a los alumnos no contestar solamente con cifras múltiplos de diez o de cinco, sino que intentaran ser lo más exactos posibles.

En cuanto a operacionalización de las variables nominales, se resume a lo siguiente:

- Especialidad: Se refiere a la disciplina específica en la que se está formando el alumno.
- Género: Se refiere al sexo del alumno. Obviamente, esta variable solo puede tener dos valores posibles.
- Edad del alumno: Medida en años, se considera una variable que puede influir en el desempeño escolar de los alumnos de licenciatura.
- Estado civil: Para efectos de la investigación se consideran tres opciones: soltero, casado o divorciado.
- Semestre o grado: Esta variable oscila entre 1 y 10 para el caso de retículas semestrales.
- Nivel cultural: Se consideraron seis opciones; Muy alto, Alto, Medio, Bajo, Muy bajo y Nulo.

Aplicación y Procesamiento: El instrumento fue aplicado personalmente por el investigador en el centro de cómputo donde toman clase los estudiantes. Se aplicó en forma grupal a todos los alumnos que estuvieron presentes el día y la hora de la aplicación. En algunos casos fue posible reunir a los alumnos de varios grupos en un solo local, sin embargo, esa posibilidad se dio en pocas ocasiones.

La aplicación se realizó durante varios días. Personalmente, el investigador tramitó los permisos correspondientes de las autoridades correspondientes a fin de que se le permitiera la aplicación del instrumento. Durante la aplicación, el investigador dio una breve explicación a cada grupo y los estudiantes contestaron el instrumento sin límite de tiempo para hacerlo.

Se puso especial énfasis en invitar a los alumnos a que aprovecharan la escala de 0 a 100 en toda su amplitud. Asimismo, se les pidió que contestaran todas y cada uno de los ítems del instrumento. Un considerable número de alumnos hicieron observaciones en la sección del instrumento destinada para ello. La mayoría estas observaciones se relacionaban con preguntas acerca de los propósitos de la investigación.

Los datos obtenidos para cada una de las 127 variables de esta investigación fueron registrados y se sometieron a procedimientos estadísticos en los niveles descriptivo, caracterización, comparación, correlacional e integracional.

RESULTADOS

En este apartado se sintetizan los resultados sobre los rasgos de mayor importancia en torno al enfoque del aprendizaje como proceso de reingeniería.

Los resultados de la investigación tienen carácter predictivo, dado que, si bien la muestra no fue determinada al azar, el $N = 60$ y el nivel de error $\alpha = 0.001$ permiten generalizar dichos resultados a la población de los estudiantes de Licenciatura.

El paradigma vigente, considera únicamente cuatro dimensiones del proceso de aprendizaje: *Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo*, consideradas independientes una de otra.

En esta investigación, el análisis integracional permite definir el proceso de aprendizaje de los estudiantes de licenciatura en ocho dimensiones: *Estrategias de aprehensión de la información, Planificación del aprendizaje, Reingeniería, Actitudes emocionales, Conexiones artificiales, Dosificación de tareas, Relación de contenidos de aprendizaje y Orden*.

Se presentan diferencias entre las estrategias que utilizan los hombres y las mujeres, sin embargo, las concordancias entre ellos permiten generalizar el proceso de aprendizaje desde el enfoque de la reingeniería.

Tanto el análisis de correlaciones como el de comparaciones, muestran evidencia de que los estudiantes tienen diferentes “perfiles de aprendizaje” y que éstos están relacionados con el género de los alumnos.

Es importante buscar evidencia acerca de la relación entre el proceso de reingeniería del aprendizaje y el rendimiento escolar.

CONCLUSIONES

La Reingeniería ha sido definida desde muchos puntos de vista; los negocios, la empresa privada, las instituciones públicas, industrias, etc., y han adoptado el término.

La definición clásica de reingeniería es la que proporcionan Hammer y Champy (1993), quienes introducen por primera vez el término. Según estos autores: “Reingeniería es la revisión fundamental y el rediseño radical de procesos para alcanzar mejoras espectaculares en medidas críticas y actuales de rendimiento, tales como costos, calidad, servicio y rapidez”.

Lo mejor es delimitar el uso del término al “rediseño de procesos de trabajo”. Se trata de un enfoque para planear y controlar el cambio.

Reingeniería es arreglar los procesos de manera que estos no se fragmenten, que estén concatenados unos con otros; significa **volver a empezar arrancando de nuevo**.

- Reingeniería del aprendizaje es la revisión y rediseño de los procesos utilizados para el aprendizaje. Este rediseño implica la aplicación por parte del alumno de estrategias diferentes a las utilizadas durante el proceso enseñanza-aprendizaje realizado previamente en el aula es, “rearmar las partes” para consolidar el aprendizaje obtenido en el aula.”
- El proceso de reingeniería del aprendizaje consiste en el uso de estrategias de aprehensión de la información, mediante el empleo de conexiones artificiales, la dosificación de las tareas, coadyuvadas por actitudes emocionales que favorezcan el proceso, el cual finalmente se refleja en métodos ordenados de enfrentar los exámenes y pruebas necesarias para la evaluación del aprendizaje.
- En este trabajo, se expone cómo el aprendizaje puede ser explicado desde la perspectiva de la reingeniería, considerando el aprendizaje como un proceso organizado constituido por estrategias que el aprendiz elige y utiliza según su estilo de aprender y las características de los contenidos temáticos objeto de estudio, con el fin de eficientar el aprendizaje y desarrollar habilidades.
- Se destaca la presencia en el modelo de una variable tridimensional **DEDITIEM** (además de la variable dependiente), dos bidimensionales **CRILOGIC** y **TIEMPO** además de tres unidimensionales **ESTRAFAC**, **TOMANOTA** y **PROPICIA**. Según este modelo, el proceso de aprendizaje se inicia cuando el estudiante toma nota de las tareas que habrá que realizaren cada uno de los temas por estudiar. Acto seguido distribuye el tiempo de que dispone para estudiar dedicando un tiempo proporcional a cada materia según su grado de dificultad, lo cual se traduce en un plan de trabajo con los tiempos a dedicar a cada tema. Sobre la base de este plan, los estudiantes eligen y programan las estrategias que le faciliten el aprendizaje ordenando la información

con algún criterio lógico comprobando si el uso de las estrategias de aprendizaje propicia su desarrollo como aprendiz.

- El modelo anterior permite describir cada una de las etapas del proceso de reingeniería del aprendizaje:
 - 1ª Tomar nota de las tareas que hay que realizar en cada tema.
 - 2ª Programar los tiempos disponibles dedicando un tiempo proporcional a cada materia según su grado de dificultad.
 - 3ª Establecer un plan de trabajo con el tiempo a dedicar a cada tema.
 - 4ª Programar las estrategias de aprendizaje que permitan la facilitación de este.
 - 5ª Ordenar la información con algún criterio lógico tales como causa-efecto, semejanzas y diferencias, etc.
 - 6ª Comprobar si el uso de estrategias de aprendizaje ha propiciado el desarrollo de habilidades.

Comentarios Finales: El diseño de la instigación no contempló la búsqueda de evidencia acerca de si el alumno es consciente del proceso que sigue cuando realiza alguna tarea de aprendizaje, únicamente se buscaba evidencia del uso de estrategias de aprendizaje y su relación con los estilos de aprendizaje. Es probable que el proceso que en esta investigación se plantea, sea producto de las experiencias de aprendizaje que el alumno ha acumulado a lo largo de los 12 años de educación básica, secundaria y preparatoria donde tal vez desarrollaron hábitos y procedimientos automatizados de los cuales el alumno no es consciente en la etapa de Educación Superior. En todo caso, la propuesta que plantea esta investigación permitiría abrir nuevas rutas de investigación.

REFERENCIAS

- Beltrán, J. (1996). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. et al. (1987). *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Dansereau, D. (1985). *Learning strategy research*. New Jersey: Erlbaum.
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la Instrucción*. Madrid: Santillana.
- Justicia, F. y Cano, F. (1993). *Concepto y medida de las estrategias y los estilos de aprendizaje*. Barcelona: Doménech.
- Monereo, C. (coord.). (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Nisbet, J. y Schucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Prieto, M. D. y Pérez, L. (1993). *Programas para la mejora de la inteligencia*. Madrid: Síntesis.
- Pozo, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Selmes, I. (1998). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós.

DESARROLLO DEL LENGUAJE EN NIÑOS DE PREESCOLAR DE COATEPEC HARINAS

Guadalupe Zariñana Ayala

zuri.sadai.zarinanaayala99@gmail.com

Guadalupe Joseline Vara Molina

lupita990208@gmail.com

Sarai Marcial Ayala

sarai.marcial16@gmail.com

Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

RESUMEN

El saber cómo se aprende y desarrolla el lenguaje ha sido enfoque de estudio, pensadores y psicólogos han establecido diferentes estudios referente al lenguaje, la propuesta que refiere Chomsky es de un proceso innato del ser humano que se lleva a cabo mediante conexiones mentales, cuyo objetivo es crear y expresar el pensamiento que adquirirá en la infancia por la capacidad de reconocer y asimilar la estructura básica del lenguaje. Piaget hace mención de que evoluciona junto con el desarrollo cognitivo o inteligencia del niño de forma individual; Vigotsky afirma que es mediante la interacción con la sociedad y la influencia del contexto y Skinner estipula que se produce mediante reforzamientos positivos, negativos o castigos;

se explican las etapas del desarrollo del lenguaje que en conjunto con las teorías influyen en la enseñanza dentro del aula.

En el municipio de Coatepec Harinas se realizó un trabajo de investigación de campo con niños de nivel preescolar de tercer grado que oscilan entre 4-6 años de edad, en el Jardín de Niños "Guadalupe Rhon de Hank y Profra. Eudoxia Calderón", para recopilar información referente al desarrollo del lenguaje en niños de esta edad, se hace mención de cuatro casos que respaldan el fundamento teórico.

PALABRAS CLAVE: adquisición, desarrollo, lenguaje, comunicación, interacción, trastornos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Esta investigación es parcial y de corte etnográfico y surge a partir del interés de conocer cómo es que los niños desarrollan el lenguaje, por lo tanto se analizaron diferentes autores que profundizaron en este tema, con el propósito de poder compararlo con lo visto en práctica en jardines de niños, observando específicamente a pequeños que cursan el tercer

grado, con edades de entre cuatro y seis años, en la cabecera municipal de Coatepec Harinas, Estado de México.

Existen diferentes teorías que explican el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje, que van de acuerdo con las etapas del desarrollo del niño y los diferentes factores que influyen en éste, por lo que se pretende observar si los niños muestran específicamente alguna de estas teorías dentro de la forma en que interactúan y se desenvuelven al hacer uso de su propio lenguaje.

Asimismo, a partir de observaciones determinadas a algunos niños, se pretende identificar si presentan algún trastorno o deficiencia del lenguaje, teniendo en cuenta que el niño está en esta etapa de desarrollo. Cabe enfatizar que al realizar este ejercicio no se tiene la intención de diagnosticar a los pequeños, únicamente se aspira a relacionar los síntomas con los que se establece en la teoría.

De igual forma, la investigación surge a partir de cuestionamientos sobre cómo es que las maestras de educación preescolar toman en cuenta el nivel de desarrollo de lenguaje de los niños al momento de ejecutar actividades que impliquen la puesta en práctica del pensamiento y lenguaje, así como la complejidad al utilizar palabras o términos al realizar actividades o dar indicaciones.

Consideramos que existen diversos factores externos como las condiciones sociales y económicas que influyen para que los niños desarrollen de mejor manera el lenguaje o incluso algunos que repercuten en éste, provocando un atraso, así como factores que están a nuestro alcance para estimular su aprendizaje y la manera en que los niños lo utilicen para desenvolverse socialmente.

Por tanto, esta investigación se centrará en cómo se desarrolla el lenguaje en niños entre cuatro y seis años de edad en un contexto urbano.

Marco teórico

Dentro de los campos de formación académica del programa educativo de reescolar se encuentra el de Lenguaje y Comunicación, en este nivel los niños desarrollan el habla e inician el proceso de socialización que interviene en gran medida en este campo. Para poder impartirlo, es importante conocer los referentes teóricos sobre cómo se adquiere y desarrolla, así como conocer los trastornos y deficiencias del lenguaje para identificarlos en esta etapa. Esto se verá reflejado en la praxis, ya que se logrará observar si se respetan las etapas del desarrollo del niño y lo que ello implica acerca del lenguaje.

Asimismo, se revisaron autores como Chomsky, Vygotsky, Piaget, Skinner para conocer los procesos de desarrollo y adquisición del lenguaje en la infancia, así como diversos artículos relacionados a los trastornos y deficiencias del lenguaje, escritos por: Aguilera, Rosa

Gassió, Orellana, Reyzábal con las competencias comunicativas y lingüísticas entre otros. Esto con la intención de poseer suficientes conocimientos del tema para relacionar y fundamentar lo observado sobre cómo se desenvuelven los niños, verbal, fonética y expresivamente en la práctica.

Las deficiencias del lenguaje son problemas de comunicación que afectan los procesos de comprensión o de expresión del lenguaje o de ambos. Mientras que el trastorno es definido como “deterioro o desarrollo deficiente de la comprensión y/o utilización de un sistema de símbolos hablados, escritos y/u otros” (Rodríguez G, Orozco S, y Rodríguez Y., 2016, p. 133-134). El conocer las diferencias entre estos nos permitirá detectar si algún niño presenta alguno y solicitar una atención temprana para obtener un diagnóstico específico que permita la intervención prematura para apoyar a su disminución o incluso ser eliminado.

Por último, se analizaron las competencias comunicativas y lingüísticas establecidas por Reyzábal (2012) que se dividen en: Competencia comunicativa, Competencia lingüística y textual y Competencias comunicativas y lingüísticas básicas: su importancia en el diseño curricular de calidad, competencias necesarias para la comunicación en sociedad.

Metodología

Para llevar a cabo esta investigación, se procedió del siguiente modo: primero se analizaron diferentes autores y se revisaron las teorías de psicólogos y pensadores que escribieron sobre el lenguaje y las cuatro etapas de su desarrollo con la intención de conocer cómo se adquiere y desenvuelve; a continuación se realizaron entrevistas, observaciones y filmaciones a los alumnos implicados en el proceso; posteriormente se hicieron comparaciones con lo visto en la práctica y la información recabada. De esta manera, en esta investigación se trabajará el paradigma cualitativo con un método de etnografía “la cual afirma que los estudios cualitativos manejan las percepciones subjetivas de los participantes, el significado de sus comportamientos y el contexto sociocultural en que se producen” (Bertely, 2000, p. 22).

Torres menciona que “las etnografías no deben quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, como modalidad de investigación educativa que son, deben coadyuvar también a sugerir alternativas, teóricas y prácticas, que conllevan una intervención pedagógica mejor” (1988, p. 17). Por ello, se decidió analizar diversos autores que más tarde se podrán retomar para fundamentar lo analizado durante las prácticas de observación y ayudantía, de esta manera será más sencillo identificar casos específicos que lleguen a presentar alguna deficiencia o trastorno en el lenguaje.

Finalmente, se realizó una tercer visita a los jardines de niños en las que docentes en formación intervendrán, para ello es necesario detectar en los grupos donde se trabaja si hay casos que requieran de más cuidado y atención por parte del equipo docente y en particular

de las practicantes para trabajar de manera conjunta con los niños que lleguen a presentar alguna deficiencia en su lenguaje, debido a que esto repercute de forma significativa y perjudicial en los años posteriores de los infantes.

En ocasiones, estas cuestiones pasan desapercibidas tanto para padres de familia como para los docentes, se cree que no afectará a largo plazo siendo tan pequeños, que sucede porque están “mimados” o simplemente se piensa que con el paso del tiempo el problema irá disminuyendo. Aunque efectivamente existen casos en que, ya sea de forma natural o con ayuda de terceras personas, desaparecen las barreras que afectan el desarrollo del lenguaje en el niño, así como también en lo social, escolar y en casos severos en aspectos personales de la autoestima del infante, también pueden prevenirse.

Para evitar esos asuntos, se realizan este tipo de investigaciones de campo, intentando analizar grupos de clase en los que se cree que puede haber casos específicos que presenten alguna deficiencia para después de esto actuar de forma correcta pidiendo atención personal y/o canalizándolos con especialistas para someter a exámenes con los que se verá el tipo de deficiencia y tratamiento que debe ser brindando al educando para la disminución o eliminación de ello.

Desarrollo

Las prácticas sociales son el componente de los distintos tipos de lenguaje, se proveen de manera corporal, facial, con mímica, mediante señas, a través de símbolos, con lenguaje oral, escrito y de manera literaria, los cuales permiten a niños, jóvenes y adultos estar en constante comunicación unos con otros. La adquisición de estas prácticas se desarrolla no sólo durante los primeros años de vida, sino que también ocurre con el pasar de los mismos. La forma en que se expresan se define por el contexto en que se desenvuelva en el momento, por lo que se tiende a tener dos formas de comunicación distintas: la informal, que es la que se usa cotidianamente, con amigos, familia y personas más allegadas, y la formal que se usa normalmente en las instituciones y en otros espacios que requieren de una buena expresión.

Según la Teoría Lingüística de Chomsky, (citado en Barón, y Muller, 2014) establece que el principal objetivo del lenguaje en los humanos es la creación y expresión del pensamiento. La gramática generativa postula que el proceso de adquisición de lenguaje materno es de forma innata e incontrolable mediante estructuras mentales que constan de tres componentes: sintáctico, semántico y fonológico. La primera consiste en el modo de ordenar las palabras y expresiones dentro de las oraciones, la segunda en su significado y la última a los sonidos de las vocales y consonantes.

Al estudiar el lenguaje, se observa que contiene reglas inconscientes y automáticas en el que se asocian sonidos, significados y signos lingüísticos (representaciones mentales de palabras y objetos) éstas son consideradas como competencias lingüísticas, asimismo

existen reglas gramaticales y de ortografía que, en conjunto, involucran la memorización. Hoy en día el fundamento académico actual “apoya una aproximación racionalista a la explicación del proceso de adquisición conceptual y del funcionamiento general de la actividad lingüística” (Barón y Muller, 2014, p. 418).

La gramática generativa “está referida totalmente a hablantes oyentes idealizados, que conocen el lenguaje a la perfección y nunca cometen errores debido a que no se ve afectado por limitaciones o distracciones del contexto” (Barón y Muller, 2014, p. 420). Debido a que el es abarcativo, resulta muy complejo que alguien esté exento de algún error al expresarse escrita o verbalmente, aunque sí hay mucho que hacer para mejorar en el cumplimiento de todas estas normas lingüísticas, parte de aquí la importancia de enseñar a comunicarse adecuadamente a los niños en el nivel preescolar.

Chomsky, al hablar que este proceso, menciona que tiene que ver con la memorización, de lo cual surge las preguntas: ¿Cuándo es que somos realmente conscientes de lo que decimos?; Si la adquisición fuera por memorización, ¿por qué no recordamos las primeras palabras que nos enseñaron, las que dijimos o lo que escuchábamos en el vientre de nuestra madre?; Los niños pequeños suelen reproducir las palabras que escuchan de las personas más próximas a ellos o incluso lo que escuchan de la televisión u otra tecnología, pero, ¿será que realmente entienden lo que dicen? Aunque se considera que se aprende a hablar por repetición, es hasta después de que desarrollan su mente, cuando comprenden lo que dicen y cuando realmente pueden utilizar las palabras para formar oraciones con significado.

Piaget estableció en la teoría epistemológica genética que es meramente un proceso cognoscitivo relacionado con la inteligencia, que se adquiere mediante las etapas del desarrollo y sus estadios (sensoriomotora, preoperacional, operatorio concreto, operaciones formales); Chomsky (Barón, y Muller, 2014), menciona que su adquisición es de forma inconsciente e incontrolable formando un diccionario mental semántico y fonológico llamado lexicón. Se coincide que éste proceso inicie y se desarrolle en la mente y que se asocie con la inteligencia, quizá por eso se considera que cuanto más lee una persona, se favorecerá el lenguaje y buen uso de la ortografía, ya que el cerebro procesa y asimila las palabras memorizándolas y permitiendo posteriormente su utilización.

Las interpretaciones educativas de esta teoría consideran que la experiencia y la abstracción dentro del aula, según Kamii, (1981^a) citada en (Lerner, 1996, p. 73) suministra al maestro pautas para tomar decisiones inmediatas destinadas a desarrollar la inteligencia infantil. Si el maestro orienta y enseña a sus alumnos a expresar libremente lo que piensan, logrará percibir datos importantes para una enseñanza basada en el diagnóstico del desarrollo infantil.

El pensamiento y el lenguaje no van separados, sino que se encuentran inmersos uno con el otro, es necesario reflexionar lo que se desea transmitir a la sociedad, mediante el

lenguaje se expresan los pensamientos y de la misma manera se reciben, analizan y comparten los de terceras personas, resultado de las múltiples interacciones sociales que se desarrollan tanto en el hogar como en ámbitos educativos.

Se considera que los factores culturales son imprescindibles para su progreso, como lo afirma la teoría sociohistórico cultural de Vigotsky: “adjudica gran importancia a la construcción social” (Lerner, 1996, p. 70). El contexto aporta las herramientas necesarias como los signos lingüísticos para que el individuo adquiera el lenguaje, así como la importancia de la interacción con los demás, de esta forma lo pone en práctica creando así una experiencia y aprendiendo del otro un nuevo vocabulario, la docente del preescolar debe hacer buen uso de las palabras debido a que los pequeños aprenden por imitación.

El nuevo modelo educativo (2018) menciona que los niños adquieren su lenguaje mediante las interacciones sociales y es así como van construyendo su propia forma de hablar, por tanto el docente debe proveer situaciones en que los educandos expresen sus ideas, opiniones y sentimientos frente a sus compañeros, de manera que comiencen a desarrollar la habilidad de hablar frente a terceras personas.

Vigotsky y Bruner (Hernández, 2006) consideran que el contexto y las relaciones interpersonales influyen de manera significativa en la construcción del lenguaje, pues el ente construye sus conocimientos de forma colaborativa, con apoyo del docente, quien brinda un andamiaje para pasar de la Zona de Desarrollo Real a la Zona de Desarrollo Potencial, donde el alumno interioriza dichos conocimientos, apropiándose de éstos para posteriormente hacer uso de ellos de forma autorregulada.

Otra teoría que influye es el conductismo de Skinner, el cual pretende controlar la conducta a través de reforzamientos positivos, negativos o castigos; esto es notorio cuando el bebé dice sus primeras palabras y los papás lo felicitan o le repiten hasta que lo logra, incluso cuando dice una mala palabra surge un regaño o hasta un golpe.

Al desarrollar una práctica “conductista”, propuesta por Watson, Pavlov y Skinner citado en (Hernández. 2006), se limita al niño en cuanto al qué, cómo y cuándo sucederá el proceso de construcción de su propio lenguaje, formando de esta manera una barrera en los aprendizajes, haciendo que se vuelvan entes pasivos y responsabilizando al educador para que imponga consignas o indicaciones con el manejo del objeto a aprender.

La mayoría de los padres desconocen estas teorías, su mayor preocupación es en qué momento comenzará a hablar su hijo, se fijan en que otros pequeños de la misma edad comienzan a emitir sus primeras palabras y los suyos aún no, por lo cual se inquietan y piensan que se han atrasado, provocando forzamientos para iniciar a hablar utilizando los reforzamientos, ¡es por ello que conocer las etapas del desarrollo del lenguaje es indispensable!

Además de conocer los factores que influyen en la adquisición del lenguaje es importante conocer las etapas para comprender por qué los niños hablan de esa manera y no forzarlos a expresarse de un modo del que aún no están preparados, si así fuera el caso, podríamos crear frustración en el pequeño y perjudicar su lenguaje, provocando un atraso, deficiencias o incluso un trastorno. A continuación, se muestran las etapas por las que se transita para adquirir el lenguaje¹:

Periodo verbal o prelingüístico.

Los bebés emiten sonidos cada vez más comunicativos y cercanos al lenguaje, el habla materna se caracteriza por un ritmo más lento, representaciones frecuentes, frases cortas y simplificación gramatical. Las interacciones entre el bebé y otras personas son consideradas protoconversacionales porque tienen una estructura similar a los diálogos y se complementan con respuestas no verbales como gestos manuales o expresiones faciales. Los protoimperativos aparecen a los nueve meses cuando el niño señala objetos para indicar que los quiere, mientras que los protodeclarativos se desarrollan a los doce meses, cuando el objetivo es llamar la atención del adulto para que se fije en algo.

Las primeras palabras aparecen aproximadamente a los doce meses de vida, se omiten y reemplazan fonemas, además de que hay un acercamiento la pronunciación de dos consonantes sucesivas, lo que se conoce como asimilación. Estas palabras podrían ser las que escucha con más frecuencia.

El período holofrástico.

Este periodo está constituido por las frases de una sola palabra que dependen del contexto y del lenguaje no verbal. En esta etapa el bebé entiende que las verbalizaciones tienen como objetivo transmitir un significado. Alcanzan dicho periodo cuando tienen un año y termina poco antes de los dos años.

Las primeras combinaciones de palabras.

A los dos años aproximadamente, el vocabulario del bebé es más complejo de modo que ya es capaz de combinar palabras y significados, además de que aparecen sujetos y predicados de forma explícita. Aun así, el pequeño es incapaz de distinguir las categorías de palabras. Entre los dos y tres años empiezan a combinar tres o más palabras para emitir frases dando prioridad a los verbos y sustantivos, utilizan distintas entonaciones en modo interrogativo o exclamativo.

Desarrollo del lenguaje avanzado.

¹ La información fue obtenida de un artículo de Alex Figueroa en la página web "Psicología y Mente" en el subtema Psicología educativa y del desarrollo

Este periodo comprende desde los dieciséis meses a los cuatro años. El vocabulario aumenta de forma exponencial y su capacidad lingüística empieza a aproximarse a la de los adultos, sólo es cuestión de perfeccionar su vocabulario y gramática. Algo importante es que ya son capaces de comprender frases complejas, pero no generarlas.

En Preescolar los niños se encuentran en la última etapa, sólo es cuestión de depurar, corregir y aumentar su vocabulario. Para la educación, uno de los principales objetivos es el de introducir a los niños a la lectura y escritura, por lo cual desde edades tempranas se maneja la lectura en voz alta, dirigida por el profesor, y que requiere de interés tanto del docente como del alumno para lograr enamorar de la lectura al educando y después de ello no le sea complejo realizar actividades que implican leer o escribir dentro de las instituciones educativas.

Lerner (2001) sostiene que el gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y escritura en el curso de la educación obligatoria es el de incorporar a los estudiantes a la comunidad de lectores y escritores, además de formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita (p.85).

Aunque en el nivel preescolar aún no se enseña de manera directa la escritura, es indispensable que se apoye a los alumnos con el reconocimiento de su nombre, de palabras cortas y vocales para que, iniciando con el nivel primaria, no sea complicado para el niño al relacionar las letras para la formación de palabras compuestas, como lo afirma Kauffman: “El contenido que se ha de enseñar para que un niño se iniciara en la lectura y escritura eran las primeras letras” (2007, p. 17).

Resultados

En relación con las teorías del desarrollo del lenguaje, durante una entrevista con la titular de grupo, se describe el caso de un niño en el que fue notoria la teoría de socialización de Vygotsky: su mamá lo sobreprotegía para que no se enfrentara al desapego a temprana edad y optó por inscribirlo únicamente a tercer grado de Preescolar, por lo que presenta así un atraso en el desarrollo del lenguaje en comparación con sus compañeros de la misma edad, puesto que anteriormente no tuvo oportunidad de convivir y socializar con otros infantes. La interacción que se dió con sus compañeros de grupo permitió las prácticas sociales del lenguaje de acuerdo al nivel de las características que posee el niño en esta edad.

También fue observada el desarrollo de la teoría de Skinner cuando la educadora corrigió a un niño al equivocarse, mientras le mencionaba cómo se pronuncian correctamente las palabras, repitiéndoselas hasta que logró decirlas correctamente.

Ya que el contexto familiar influye en la adquisición del lenguaje del niño, en preescolar nos percatamos que una niña no tiene un lenguaje muy fluido porque, a pesar de ser de tercer

grado, tiene un nivel de primer grado. Aunque sí se da a entender con sus compañeros, cuando interactúa con su mamá en las actividades dentro de la institución, se comunica mediante la emisión de sonidos y señalamientos sin hacer un mayor esfuerzo para hablar. Estos casos muchas veces se deben a que los padres sobreprotegen y consienten de más, al parecer es el niño quien condiciona a sus padres.

Un ejemplo visto desde la práctica en el jardín de niños, en cuanto al iniciar al niño en la lectura y escritura como acercamiento, se explica a continuación: la docente dictaba lo relacionado a un tema y los niños escribían con sus propias grafías, en seguida, con ayuda de su dedo índice, cada niño debía realizar la lectura de lo que escribió e identificar si le había hecho falta o le sobraba alguna “letra” y corregir su escrito. Mientras que en otros se observó que las docentes hacen grandes planas en pizarrón y los niños deben copiar tal y como está plasmado.

En cuanto a la lectura, los salones cuentan con grandes cantidades de libros de texto llamativos de los cuales los niños los pueden tomar con libertad y leerlos, de forma que interpretan lo que ven en las imágenes y hacen una narración de esto a sus compañeros. Además se dedica una mañana de la semana a que los padres de familia lean junto con sus hijos un libro.

Por último, se realizó una entrevista a tres niños del tercer grado grupo “A” del Jardín de Niños “Guadalupe Rhon de Hank”, los cuales tienen entre cuatro y seis años de edad durante el tiempo que la docente les otorgó para jugar con el material. La docente en formación aprovechó que una alumna estaba sancionada para acercarse a ella y recopilar información, acerca de sus gustos y preferencias de enseñanza y aprendizaje que le será útil para la jornada de intervención.

La niña se mostró accesible y cooperativa para responder la entrevista. Cuando se le preguntó qué cosas le gustan, inmediatamente contestó que las películas y mostró el juguete que llevaba en la mano, mencionando que era una araña. La docente en formación retomó el tema de las películas y, para obtener una respuesta más específica, cuestionó qué tipo de películas, a lo cual la pequeña se queda pensativa y tarda en responder y para ayudarla se le dan algunas opciones (caricaturas, de risa). Ante esto, la docente se percató que su respuesta corresponde a la primera opción que se le da, pues la niña respondió que le gustan las películas de caricaturas, no obstante se observó dificultad en la pronunciación de la palabra. Posteriormente se le preguntó qué cosas les gustan a sus compañeros, ella los volteó a ver detenidamente y mencionó “como jugar”. Por lo anterior, podría considerarse un trastorno de lenguaje denominado como: dislalias: errores en la realización de algunos sonidos. El lenguaje expresivo se desarrolla con normalidad, pero persisten emisiones fonéticas inmaduras. Pueden ser fisiológicas hasta el 4º año. Responden bien al tratamiento logopédico. Se clasifican como simples si afectan a un solo sonido, o múltiples cuando afectan a varios fonemas. (Gassió, 2006, p. 142).

Respecto a sus preferencias de cómo le gusta que le enseñen (mediante juegos o material), se inclina a trabajar con material didáctico, le prefiere trabajar afuera del salón y de forma individual (“yo solita”). Al realizarle las preguntas presta atención, mira a los ojos y al escribir las respuestas muestra curiosidad por esta acción y se acerca para observar.

La entrevista llamó la atención a otros compañeros, por lo que se aprovechó para aplicarle la misma entrevista a un par de alumnos. Se observó que los niños tardaron menos que la niña en responder las preguntas. La tabla número 2 propuesta por Gassió (2006), se muestra las habilidades de los niños de edad de 5-6 años respecto a las capacidades comunicativas dentro de una conversación.

En el Jardín de Niños “Profra. Eudoxia Calderón” ubicado en la colonia Primera de San Miguel perteneciente al municipio de Coatepec Harinas, se realizó una grabación con alumnos de tercer grado en una actividad en la que la organización del grupo era a través de equipos, en la que se trabajó el Campo de Formación Académica: Pensamiento Matemático.

La actividad se denominó “Los vendedores” y consistía en que uno de los integrantes del equipo compra las fichas que el resto de los integrantes del equipo le vendan, la condición para que puedan ser compradas es que tenían que ser sólo diez. Al concluir el tiempo designado para realizar la compra de las fichas, la docente vende a los alumnos dulces que se pidieron previamente a las madres de familia y, dependiendo del dulce, es el precio que se les designa. Estos dulces podrán ser comprados por los niños y dependiendo de las monedas que ganaron.

El papel que cumple la docente en el desarrollo de esta actividad es que indica cada una de las consignas que se deben seguir hasta el término de la actividad. Ella se encarga de vender los dulces que quieren los alumnos según las monedas que se habían ganado en la actividad.

El léxico implica la comprensión del lenguaje (identificación) y la selección de del vocabulario para poder transmitir lo que quieres decir con un significado preciso (denominación). El niño aumenta su vocabulario a partir de los 10-13 meses, y aprende mejor las palabras que tienen fonemas familiares que otras diferentes (Aguilera y Orillana, 2017, p. 18).

Esta relación se da debido a la comunicación entre la docente y los alumnos. Los dulces que la docente vende a los alumnos, ya han sido consumidos anteriormente y las palabras pronunciadas son familiares, lo que permite que su comprensión sea más precisa.

La dinámica entre los niños es correcta porque tienen que estar comunicación en el momento en que llevan las fichas a vender a sus compañeros. Se observó el caso de una niña que era la encargada de comprar que, al momento de contar las fichas, se brincaba los números y sus compañeras encargadas de vender la corregían para ayudarla a contar de forma correcta. El lenguaje alterado puede afectar a la expresión solamente, o también, a la

comprensión. No se debe olvidar que todas esas vertientes del lenguaje deben ser evaluadas en su conjunto y teniendo en cuenta la edad del niño, su entorno sociocultural y su capacidad intelectual y de aprendizaje social, motor y cognitivo (Aguilera y Orillana, 2017 p. 17).

La relación se da debido a que la alumna que está contando las fichas, ya no tiene claro si tiene el número necesario para pagar. Los compañeros con los que está trabajando la ayudan para que pueda seguir con la serie numérica y comprenda que la cantidad de fichas es la correcta.

En general nos percatamos que los niños utilizan el lenguaje de forma apropiada y sólo presentan algunas dificultades de reproducir palabras más complejas o largas. Como se analizó anteriormente, el pensamiento de los niños está relacionado con el lenguaje, lo que explicaría el porqué de la demora de las respuestas, puesto que estarían procesando el significado de las preguntas, mientras piensan cómo dar su respuesta. Un tema de investigación que podría desprenderse sería por qué los niños responden más rápido que las niñas, si es debido a un proceso de pensamiento distinto o un desarrollo cognitivo diferente.

Conclusiones

La adquisición del lenguaje es un proceso evolutivo complejo, pero no complicado que se divide en etapas, el ser humano lo produce de forma innata y automática y se desarrolla mediante las interacciones sociales, el entorno y el uso de reforzamientos. La postura aquí es que todas estas teorías van de la mano en la adquisición y desarrollo del lenguaje, que la necesidad de comunicarnos va en nuestros genes, y que nacemos con estructuras mentales innatas que posteriormente se van desarrollando con ayuda del contexto, sin éste no serían posibles los fonemas. Depende del interés y preocupación que denoten los padres de familia y docentes, así como del apoyo que brinden para propiciar la adquisición del lenguaje, de manera que se refleje en el avance del niño respecto a su desarrollo mental y el logro de las etapas del lenguaje su vocabulario. Otro factor que se agregaría es la educación que el niño recibe en su casa, si los integrantes de la familia tiene la cultura de la lectura y si hablan con propiedad e involucran al pequeño, su vocabulario será abundante.

Referencias

- Barón, L., Muller, O. (2014) *La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad*. Colombia :Fundación Universitaria los Fundadores.
- Figueroa, A. (s.f.) *Las etapas del desarrollo del lenguaje*. Recuperado de: <http://psicologiyamente.com/desarrollo/etapas-desarrollo-lenguaje>
- Hernández R. G. (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Editorial Paidós Educador Mexicana, S. A.
- Kamii, C. (1981). Principios pedagógicos derivados de la teoría de Piaget: su trascendencia para la práctica educativa. En Schwebel, M. y Raph, J. (Compiladores), *Piaget en el aula*. Argentina : Huemul.
- Kaufman, A. M. (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires, Argentina : Aique Grupo Editor.
- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En Antonio Castorina (comp). *Piaget-Vigostsky: contribuciones para replantear el debate*. Argentina: Paidós Editorial.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica
- Reyzábal, M. V. (2012) Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa reice. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 10 (4) , 63-77
- Rodríguez Jiménez, G. E., Orozco Rico, S. P. y Rodríguez Hernández. Y. (2016). Deficiencias del lenguaje infantil tipo trastornos del lenguaje. *Revista Areté*, 16 (2), 31-41
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México : Secretaría de Educación Pública.
- Torres, J. (1988). “La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación”, en J. Goetz y M. D. Lecompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España : Morata.

PENSAMIENTO Y LENGUAJE EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Nancy Evelin Dávila Domínguez

nancyevelindaviladominguez08@gmail.com

Rosario Salcedo Beltrán

rosariosalcedobeltran@gmail.com

Jazmín Ocampo Ocampo

Jazminocampo469@gmail.com

Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

RESUMEN

La escuela juega un papel importante en el desarrollo del lenguaje oral, es un espacio de socialización que permite a los estudiantes interactuar con diferentes referentes lingüísticos que potencian su competencia comunicativa. Por esta razón el propósito de este trabajo es realizar un diagnóstico que permita conocer y describir el acompañamiento que ofrece la escuela a los niños de preescolar y primero a través de las acciones institucionales pedagógicas implementadas por esta en su labor educativa.

El desarrollo del lenguaje oral representa un aprendizaje en la formación integral de los pequeños, por lo que resulta relevante investigar sobre el tema para contribuir a la producción de conocimientos que fortalezcan el desarrollo de la expresión tanto

oral como escrita; esta investigación parcial resulta útil porque expone cierta información investigada sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje oral en los niños de nivel preescolar.

Es fundamental como docente en formación, tener conocimiento acerca del desarrollo normal del lenguaje, esto permite que se planeen situaciones didácticas donde el centro de atención sea el alumno, de tal manera que se atiendan sus necesidades y desarrollen un lenguaje más fluido a partir de las experiencias que obtiene de su entorno y socialización las personas que lo rodean.

PALABRAS CLAVE: pensamiento, lenguaje, comunicación, habla, desarrollo, contexto, trastorno.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El propósito de este trabajo es conocer cómo se lleva a cabo el desarrollo del lenguaje en educación preescolar. Hoy día en el contexto urbano del municipio de Coatepec Harinas

se llevó a cabo una investigación de campo en los jardines “Mónica Pretelini”, “Profra. Eudoxia Calderón” y “Guadalupe Rhon de Hank” con el objetivo de rescatar información sobre el desarrollo del lenguaje en los niños utilizando como principal herramienta la observación.

Con los hallazgos obtenidos se llevará a cabo un proceso de reflexión para que se puedan diseñar situaciones didácticas que atiendan las necesidades de los alumnos, así como el contexto en el que se desenvuelven. Del mismo modo que estas favorezcan la comunicación de los niños para que puedan tener una buena interacción, por lo que la docente tiene que lidiar con las diferentes culturas que practica cada niño, puesto que en el salón de clases se forma una en conjunto sin hacer de lado a la que cada uno pertenece. Hay muchos factores que influyen en el lenguaje como el contexto, el entorno que los rodea o la relación que tienen con otras personas, sin embargo, algo que impacta en ellos es la motivación y el estímulo que les dan los padres de familia para que adquieran el lenguaje.

La escuela también tiene un papel muy importante, pues a partir de actividades lúdicas se potencializa el desarrollo del lenguaje tomando en cuenta la etapa en la que se encuentran e ir fortaleciendo pasando a una etapa más formal y adquieran un bagaje más amplio en su vocabulario. Mediante “la observación de la conducta en los primeros juegos y de los esfuerzos de comunicación del niño confirman, ciertamente, este empuje hacia la productividad, hacia los esfuerzos combinados y variables” (Bruner, 1983, p. 30).

Se observa que los comportamientos de los niños también comunican y expresan lo que sienten o piensan y a través de estas acciones las docentes logran comprender su actitud en ese momento. Descubrir el dominio de la lengua de los niños, el cómo lo hacen y cómo se han ido apropiando de él es fundamental, porque se encuentran en un mundo donde los bombardean de información a la cual no estaban acostumbrados, sin embargo, la integra a sus esquemas de conocimiento y, conforme pasa el tiempo, van deduciendo a qué se refieren esas palabras y de esta manera logran expresar lo que sienten y piensan acerca de algo de una manera más formal.

Marco teórico

El hombre nace programado para el aprendizaje del lenguaje ya que por medio de éste va a comunicarse toda su vida y le será de suma importancia, puesto que el lenguaje es necesario para comunicarse con los demás. Todos los niños cuyo desarrollo lingüístico se produce naturalmente logran adquirir el dominio básico de su lengua entre los 18 y 30 meses. El lenguaje es un aprendizaje cultural y un rasgo distintivo del ser humano que está relacionado con el medio del niño.

Muchas veces no se le da la importancia apropiada a atender el lenguaje del niño, lo que provoca que presenten trastornos principalmente en el nivel preescolar, como el retraso mental, el autismo o la parálisis cerebral. Se estima que los trastornos de la comunicación

incluyen desórdenes del habla, lenguaje y audición afectando su desarrollo normal del lenguaje.

La característica de los trastornos del lenguaje en la comunicación del niño se considera rezagado cuando el pequeño está notablemente atrasado en comparación de sus compañeros en la adquisición de destrezas del habla o lenguaje. A veces el niño puede tener una mayor habilidad receptiva que expresiva, pero no siempre es así. Los trastornos del habla se refieren a las dificultades en la producción de los sonidos requeridos para hablar o problemas con la calidad de la voz, éstos se pueden caracterizar por una interrupción en el flujo o ritmo del habla, por ejemplo, el tartamudeo o la falta de fluidez.

Se considera la educación como un proceso permanente de comunicación dialógica y participativa, en el cual la producción comunitaria de conocimientos permite al individuo y a la comunidad formarse en todas sus dimensiones humanas, analizar críticamente la realidad y ser agentes transformadores de su entorno (Daza, 2000).

El lenguaje es pieza clave dentro del desarrollo del aprendizaje de los niños, ya que no cumple solamente una función de comunicación sino también de socialización, humanización y autocontrol de la propia conducta. Por este motivo es necesario determinar el desarrollo del lenguaje a través de pruebas y estrategias metodológicas en el ámbito de la institución educativa del nivel inicial.

El clásico estudio de Ruth Weir sobre el habla espontánea del niño cuando está solo en su cuna después de dormir, este estudio nos dice mucho sobre la capacidad combinatoria, como también lo hace Melissa Bowerman cuando habla de que los errores en el habla suceden espontáneamente en los niños.

Como podemos apreciar, el lenguaje constituye una de las funciones importantes en el desarrollo del aprendizaje de los niños, pues mediante éste adquirirá nuevos esquemas lingüísticos. Los docentes, quienes están en constante interacción con los alumnos, son los encargados de conocer los aprendizajes que éstos adquieren en forma natural.

El lenguaje de los niños siempre dependerá de la relación con los demás y del conocimiento del mundo exterior, este servirá para especificar, amplificar y expandir algunas distinciones que el niño ya tiene respecto al mundo (Bruner, 1983, p. 31). Vygotsky en su teoría sociocultural menciona que el contexto aporta las herramientas necesarias para el desarrollo del lenguaje, como los signos lingüísticos, y que la interacción con los demás son de gran ayuda.

Para ello el docente debe conocer las competencias que necesitan las cuales son:

- Competencia comunicativa: se basa en la experiencia grupal y en las emociones, necesidades y motivaciones del propio sujeto. Requiere de un cúmulo de destrezas extralingüísticas relacionadas entre sí, pues conlleva saber en cada momento cómo comunicarse, con qué lenguaje, código o registro;

incluso saber cuándo callar en nuestros intentos por entablar contacto con los demás. Exige dominio tanto de normas (por ejemplo, las de cortesía), actitudes y valores como destrezas y habilidades o conocimientos formales.

- Competencia lingüística y textual: se encuentra la competencia verbal que conlleva la organización e interpretación de un todo coherente y cohesionado, un producto con intención comunicativa, unidad discursiva conocida como texto oral o escrito. El pensamiento se ejecuta mediante el lenguaje, se enriquece con él y evoluciona a partir de lo dicho.
- Competencias comunicativas y lingüísticas básicas: Tienen gran importancia en el diseño curricular de calidad: son aquellas, de entre las consideradas clave, con las que debería contar toda la población, pues condicionan la adquisición de otras, así, sin competencia comunicativa, no existiría la lingüística y sin ésta no se podría alcanzar la comunicación (Reyzábal p. 68-74).

Método

En el trabajo de investigación inclinado al tema del desarrollo del lenguaje se pretende utilizar el método de investigación-acción, debido a que no es sólo una simple investigación la que se tiene que llevar a cabo para comprender los factores que contribuyen en la adquisición del lenguaje, sino que se pretende hacer un trabajo más profundo al contextualizar y ver la realidad de esta situación en un entorno muy inmediato. Después de un análisis, se ha formulado la hipótesis: se tiene que conocer la etapa en la que se encuentra el niño y de ahí diagnosticar si presenta algunas deficiencias o si se trata de algún trastorno.

La investigación-acción es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales que tiene el objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar.

Este proyecto investigativo está enmarcado en el enfoque cualitativo, siendo la observación participante otra de las técnicas para la recolección de la información y a partir de lo encontrado diseñar una propuesta didáctica que contribuya a fortalecer el acompañamiento institucional para el desarrollo del lenguaje oral en los niños.

Desarrollo

La lengua abre las puertas de un mundo diferente para la humanidad y si con una sola palabra se pueden comunicar muchas cosas, imaginemos que se puede hacer con un laberinto que no tiene fin y está lleno de lenguaje formado por la cultura de diferentes contextos sociales, que ofrece la oportunidad de comunicar lo que siente, lo que piensa, de modo que es la pieza clave para entender la sociedad que los rodea. Éste, a su vez es muy complejo, sin embargo, es un regalo maravilloso en el cual las personas tienen la capacidad de buscar, de conocer, de adaptarse y entender la vida.

El desarrollo del lenguaje es un proceso que se lleva a cabo durante las etapas que menciona Piaget: sensorio motriz, preoperacional, operacional concreto y operaciones formales. Por medio de éstas, los pequeños van experimentando cosas nuevas, en especial el lenguaje, porque desde que nacen se encuentran influenciados por el lenguaje de nuestros padres y de ahí surge la necesidad de comunicarnos. Al principio comenzamos con balbuceos pero conforme se desarrolla, se va fortaleciendo el lenguaje.

Las diferentes lenguas que existen permiten identificar a los individuos que pertenecen a una misma comunidad, como señala Raúl Ávila, cada una de éstas tienen una manera específica de darles significado a los objetos mentales y reales, siendo así que algunas palabras no signifiquen o se digan de la misma manera en algunas zonas teniendo una gran diversidad de significados.

Cuando el niño nace, ya trae las herramientas necesarias para desarrollar su lenguaje, pero éstas necesitan de una estimulación que se da a partir de la interacción social, como afirma Vygotsky. En este proceso participan la familia, el contexto y la escuela, dentro de éstos se desarrolla el plano interindividual y de éste se pasa al plano intrapersonal.

Piaget afirma que la cooperación entre niños es importante para el progreso del conocimiento, en éste se incorporan la asimilación y la acomodación; los alumnos juegan el papel de receptores y emisores, el lenguaje es creatividad, permite que se expresen mediante códigos lingüísticos, mímica, así como de manera oral y escrita.

Se debe entender que el lenguaje no consiste sólo en hablar por hablar, sino que se tiene que comprender el significado en la vida, porque brinda la oportunidad de expresar sus ideas, puntos de vista y, a su vez, permite que se desarrollen como personas.

Chomsky menciona que el enfoque naturista es una aproximación a la mente y el lenguaje donde se manifiesta la gramática generativa y se profundiza más sobre el cerebro y pensamiento por medio de los procesos que ejecutan los humanos para la resolución de problemas y el uso de la creatividad, de igual manera el pensamiento crea expresiones abstractas. Éstas ocurren en la etapa sensorial motriz, dentro de este enfoque se estudió que el lenguaje varía según a la experiencia porque depende de lo adquirido en ese momento o de si es significativo para la persona, de manera que es de carácter morfológico.

¿Cómo las docentes propician el desarrollo del lenguaje en educación preescolar?

Kaufman (2007) menciona que, mediante la incorporación a la lectura de cuentos, revistas, recetarios entre otros, los pequeños pueden aprender un lenguaje adecuado, la práctica de la lectura permite que haya mayor desarrollo en el lenguaje, que el niño lea en voz alta los cuentos de su salón permite que tenga mayor fluidez al momento de hablar y se van involucrando a la escritura.

¿Qué relación tiene el pensamiento y el lenguaje?

Vygotsky señala que en el desarrollo del habla del niño se puede establecer en una etapa preintelectual, mientras que su desarrollo intelectual en una etapa prelingüística. Éstas en un momento se encuentran separadas, pero llega un momento en el que se van a entrelazar y el pensamiento se vuelve verbal y el lenguaje racional, por ello se dice que el lenguaje y el pensamiento se encuentran conectados, porque una parte del otro y ambos permiten que el ser humano pueda comunicarse y transmitir sus pensamientos de forma oral, escrita y por medio de señas.

¿Qué se debe tener en cuenta para el desarrollo del lenguaje en los niños?

El docente debe tener en cuenta que sus alumnos no llegan a la escuela sin conocimientos previos, sino que ya tienen nociones que han aprendido mediante experiencias dentro de su entorno, pero también aprenden a partir de sus experiencias diarias, del contacto con los objetos y como ya se mencionó antes, de la interacción con los cuentos, de manera que ellos comienzan a crear sus propias historias y, entre más contacto tengan con la lectoescritura, desarrollarán más su lenguaje y comenzarán leer las palabras que se encuentren con ayuda del docente.

De esta manera se considera que el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje. Esto permite un desarrollo favorable en el lenguaje del niño y, como mencionaba Piaget, mediante las etapas del desarrollo del niño surgirán nuevos intereses por aprender, de modo que surgirá la necesidad de comunicarse y expresar sus ideas con los demás.

¿Cómo puede influir el docente en el desarrollo del lenguaje del niño?

Siendo el lenguaje aquello que se adquiere a lo largo de la vida, como futuros docentes se debe ayudar a los estudiantes su lenguaje esté acorde a su etapa de desarrollo, sus intereses y su ritmo de aprendizaje, de modo que puedan comunicarse y compartir sus pensamientos y así ser personas exitosas en la vida. Por ello se debe fomentar la lectura y la pronunciación de las palabras de forma correcta, para que obtengan una lengua con un bagaje más amplio que les permite resolver diversas situaciones con éste.

Resultados

El video fue tomado en el segundo grado grupo "A", del Jardín de Niños "Mónica Pretelini" ubicado en el municipio de Coatepec Harinas, el cual está a cargo de la docente Araceli Zariñana Ayala. La actividad que se llevó a cabo fue de manera grupal: la docente realiza lectura de un cuento, pero, antes de comenzar, hace un conteo junto con los niños de los libros que hasta entonces habían leído. En ese momento, los niños expresan a través del lenguaje sus ideas, la mayoría de ellos hablan de una manera entendible, sólo que al

momento de hablar acerca de los tiempos (mañana, ayer), se confunden y no comparten sus ideas de la forma correcta. Los niños con afectación en el procesamiento del léxico tienen dificultades de comprensión y expresión de conceptos de espacio y de tiempo, para recordar el nombre de un objeto o relacionarlo con la misma categoría. Esta falta de vocabulario conduce a problemas de comprensión e influye en la fluidez de su discurso, que se muestra titubeante y con frecuentes repeticiones (Aguilera, 2017, p. 15).

Se considera que estas situaciones en las cuales los niños confunden los tiempos, sucede debido a que no tienen un contacto frecuente con estas palabras o no las usan tantas veces en sus expresiones, por ello es importante que los docentes se especialicen un poco en enseñarles la manera adecuada de este aspecto para facilitarles la expresión de sus ideas.

Después de leer el cuento, la educadora les hace cuestionamientos sobre lo que trato y los niños van comentando lo que entendieron. En algunas ocasiones se observa que la educadora no les entiende muy bien lo que quieren dar a entender, por ello les pregunta varias veces, y poco a poco va analizando la manera en que el educando expresa sus ideas, para finalmente encontrar la lógica y entenderlos, como menciona Gassió (2006): "El primer paso en el proceso del diagnóstico ante un niño con retraso/ trastorno del lenguaje, es averiguar si estamos delante de un trastorno global o limitado sólo al lenguaje", por ello se debe observar y escuchar detenidamente a cada uno de los estudiantes para poder identificar si tienen algún problema en su lenguaje, y de esta manera intervenir a tiempo.

Existe un caso especial de una niña que casi no habla en el salón, pocas veces intenta hacerlo aunque sólo para pedir permiso de ir al baño. No obstante, hay días en los que no pronuncia ninguna palabra e incluso se hace del baño en el lugar que se encuentra. Por ello, es fundamental tomar en cuenta lo que Rodríguez et al. (2016) señalan: "Es importante no olvidar que los niños con dificultades en el lenguaje están más expuestos en problemáticas sociales, emocionales y de conducta, lo cual puede reflejar dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura" (p. 140). Es importante tratar este problema a tiempo, ya que provoca que la niña no se relacione con sus otros compañeros, que sea grosera e incluso que la rechacen. Para llevar a cabo una socialización saludable en el salón de clases, es necesario inculcarles valores y ayudarlos a regular su conducta, de tal manera que todos se lleven bien.

Este problema debería ser tratado con el equipo de USAER, al igual que otro caso en el que el lenguaje de una niña no es entendible, ya que se podría tratar de algún trastorno del lenguaje que, si no es tratado a tiempo, puede que le afecte a lo largo de su vida. Durante la jornada de observación, una docente de USAER aplicó varias actividades con los niños para observar la manera en que desarrollan su lenguaje, pero no se ha especializado en el caso de las niñas. Es importante conocer la evolución natural del lenguaje en el niño para orientar la evaluación inicial ante un posible trastorno, no demorar en el diagnóstico ni la intervención temprana, considerando que con la implementación de las medidas de intervención tenderá a la mejoría de su pronóstico general (Aguilera, 2017, p. 15).

A través de los diagnósticos que realizan las personas especializadas en el lenguaje, se podrá detectar si alguno de los estudiantes padece de algún trastorno y poder llevar a cabo algún proceso que le permita desarrollarlo de manera adecuada.

En el trabajo de investigación desarrollado en el Jardín de niños “Profra. Eudoxia Calderón”, ubicado en la comunidad segunda de San Miguel perteneciente al municipio de Coatepec Harinas, se realizó un video a una alumna de segundo grado de 4 años de edad. Esta grabación se tomó durante la actividad de la lectura de un cuento donde la alumna se ofreció a leerlo, para ello se acomodaron las mesas en una sola línea había pocos alumnos y de este modo todos podrían escuchar a su compañera. La dinámica se organizó de esta manera, se les pidió a todos los niños y niñas que prestaran mucha atención al cuento, por lo tanto: El lenguaje hablado, el habla, está formado por sonidos (fonemas), palabras (morfemas), sintaxis (gramática) y semántica (significado). La pragmática (uso) proporciona las reglas para el uso del lenguaje para la comunicación. La adquisición del lenguaje se desarrolla según unas etapas (tabla 1). Según un rango de normalidad puede esperarse una variación de unos 6 meses aproximadamente. La comunicación mediante el lenguaje oral se inicia en torno a los 2 años y finaliza alrededor de los 5 años con la adquisición de las formas básicas del sistema lingüístico adulto¹ (tabla 2). Los desfases respecto de esta cronología merecen una atención especial, ya que pueden indicar la existencia de un retraso o alteración del desarrollo del lenguaje (Gassió 2006, p. 141).

Con base en la cita anterior, se demuestra que el lenguaje se va ampliando conforme a las etapas de desarrollo y que los niños adquieren primero el lenguaje por medio de señas, las cuales son adquiridas por imitación, y después el oral; esto permite que sean capaces de mencionar palabras que se integrarán a su habla y las utilizarán de manera espontánea en sus conversaciones y, conforme crezcan, irán aprendiendo las reglas del lenguaje, asimismo lograrán relatar historias oralmente y adquirirán la capacidad para reconocer varias letras y sonidos.

Entonces, al iniciar el cuento, la niña comienza desde la primera página y, de acuerdo a los dibujos que van apareciendo en cada hoja del libro, ella lo va narrando. Se siente segura de lo que menciona y no se pierde en lo que está contando. El cuento contiene imágenes de animales y un niño, entonces ella lo va contando de acuerdo a los personajes que aparecen en cada hoja y describe la actividad que se está plasmando en las páginas tanto como el niño y los animales, y ciertas características de los animales que aparecen; en ciertos momentos uno de sus compañeros la quiere apoyar pero cuando se da cuenta que la docente le presta atención guarda silencio o termina con la misma idea de su compañera.

Al mismo tiempo que la niña va contando el cuento, ayuda a uno de sus compañeros a encontrar la página en la que ella va, para que pueda visualizar lo que está contando. El papel de la docente es escuchar la narración de la alumna y tratar de que los demás niños

pongan atención y guarden silencio. Para poder conocer en qué etapa se encuentra la niña podemos revisar la tabla que propone Gassió.

De acuerdo con las etapas de desarrollo de la adquisición del lenguaje, la niña que narra el cuento presenta un lenguaje inteligible, entendible, utiliza frases de cuatro elementos, lo que demuestra que tiene un lenguaje bien desarrollado y no presenta ningún problema, a diferencia de su compañero que quería apoyarla en la lectura del cuento, a quien se le dificultaba pronunciar algunas palabras. Esto puede deberse a que su desarrollo no tuvo la suficiente atención al momento que él pronunciaba sus primeras palabras.

En el Jardín de Niños “Guadalupe Rhon de Hank” específicamente en tercer grado grupo “C” existe una gran diversidad lingüística, ya que a pesar de que todos los niños se encuentran en el mismo entorno social en el aula de clases, los contextos familiares en los que se desenvuelven son muy diferentes, por tal motivo cada uno de los alumnos tiene una manera distinta de comunicarse y expresarse hacia los demás.

Sin embargo, existen aspectos en común entre los niños: el primero es la edad, ya que se encuentran entre los 4 y 5 años lo cual facilita la interacción entre ellos; asimismo ayuda que tengan una buena comunicación porque tienen intereses y un vocabulario similar. De acuerdo con Gassio (2006) ya tienen una sintaxis más clara y un lenguaje inteligente, lo que permite una mayor comprensión entre ellos.

“El lenguaje es un código, un sistema de signos para comunicarse y representar la realidad” (Albesa, 2017, p.16). Al observar la comunicación que tienen los niños, es increíble cómo pueden introducir a sus esquemas de conocimiento nuevas palabras y entender que tienen un significado y utilidad en su vida, esto a través de la interacción con sus compañeros. Lo más interesante es que son palabras que muchas veces se piensa que en esa etapa no las pueden expresar o no las comprenden. Por otra parte, un asunto que tuvo un fuerte impacto en mí fue la manera en que los niños cuyo lenguaje tiene un avance mayor, notan los errores lingüísticos que otros de sus compañeros tienen y ellos los corrigen.

Ejemplo de esto, cito a continuación. Un niño dijo “lo sabo”, inmediatamente otro le dijo “es: lo sé”. sin embargo, el niño que estaba haciendo un incorrecto uso de la palabra insistía en que era “lo sabo”, pero el otro niño no se dio por vencido y lo seguía corrigiendo, hasta que dijo la palabra correctamente. Esto también da a entender que los niños ponen atención a lo que los demás dicen y la forma en que lo hacen y aprenden o ayudan a lograr un verdadero aprendizaje. Para mí esto significó un conflicto cognitivo provocado entre alumnos, que permitió un conocimiento entre iguales, ya que de acuerdo con Gassió el niño de 5 a 6 años “tiene la capacidad para reconocer variadas letras sonidos y saber que la grafía tiene un significado, teniendo esa capacidad para entender”, a partir de ello construyen frase más completas y complejas que facilitan un desarrollo del lenguaje más formal y estructurado.

Conclusiones

Los docentes deben buscar los métodos pedagógicos apropiados para un grupo de alumnos que tiene necesidades y características diferentes a todos los demás y a los planes y programas de estudio que, de cierta manera, establecen cómo debe enseñarse el lenguaje en la infancia. Para lograr el verdadero reto del aprendizaje donde se pretende formar seres integrales, la intervención del docente es fundamental porque él debe poner a sus alumnos en situaciones reales, las cuales en otro momento les puedan ser de utilidad y de esta manera puedan encadenar esos planteamientos y formar una estructura real del lenguaje.

Es importante diseñar la enseñanza-aprendizaje a partir de un diagnóstico que ofrece la oportunidad de conocer los aprendizajes previos de los alumnos. Esto se puede dar día a día en el salón de clases, donde el docente alienta a los niños a decir lo que piensan, es en ese preciso momento donde se debe saber dirigirlos por un camino y al mismo tiempo darles la oportunidad de ser libres, porque sin duda alguna lo que se pretende en la educación es que los educandos tengan esa libertad y facilidad de expresión y comunicación con el mundo que los rodea, ya que el lenguaje es uno de los pilares fundamentales para comprender la humanidad.

La formación que se les brinda en la escuela influye en su vida futura, recordemos que lo más importante es el niño, y que debe aprender a su ritmo y enseñar de acuerdo a sus necesidades, como docente tiene la elección de formar seres pensantes o robots que sólo ejecutan lo que se les ha obligado a memorizar.

Referencias

- Barón, B. , Miller, L. (2014). La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la Actualidad. Artículo, 42 (2), 417-442.
- Bruner, J. (1983) El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Duque, M. P. y Packer, M. J. (2014). Pensamiento y lenguaje. El proyecto de Vygotsky para resolver la crisis de la Psicología. Tesis Psicológica, 9(2), 30-57.
- Hernández R. G., (1998) Paradigmas en psicología de la educación. México: Editorial Paidós Educador Mexicana, S. A.
- Piaget, J. (1970). Naturaleza y métodos de la epistemología. Argentina: Proteo.
- Piaget, J. (1978) Epistemología Genética. Volumen I. Argentina: Paidós.
- Piaget, J. (1989) Psicogénesis e Historia de la Ciencia. Argentina: Paidós.
- Reyzábal, Ma. V. (2012) Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. España: Reice.

LA INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN DE NIÑOS PREESCOLARES EN MÉRIDA YUCATÁN

Milena María Delorenzi Canche

mile_12598@hotmail.com

María Paulina Hernández Méndez

pau.hernandez.2304@gmail.com

Nataly Michelle Magallanes Sánchez

michellemagallanes97@hotmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es determinar el efecto de la música como estrategia didáctica para el desarrollo del lenguaje y comunicación de los niños de preescolar. Para ello se llevó a cabo una investigación cuasiexperimental en la que se aplicó un tratamiento en dos grupos experimentales. También se contó con un grupo control, el cual no recibió tratamiento. El tratamiento consistió en la aplicación de una planeación didáctica, enfocada en el uso de la música para favorecer el lenguaje y la comunicación oral. Los grupos ya estaban conformados por niños de 2° grado preescolar de 3 instituciones diferentes del estado de

Yucatán, con edades entre los 4 y los 5 años. En un principio todos los grupos se encontraron en diferentes niveles en cuanto al desarrollo del lenguaje y la comunicación, pero al final se encontró que los grupos experimentales tuvieron un mayor avance en contraste con el grupo control. Los grupos perimetrales tuvieron un mayor incremento en el uso del lenguaje y comunicación que el grupo control, debido a que el tratamiento se enfocó a que los niños por medio de la escucha de diversas piezas musicales expresen sus ideas.

PALABRAS CLAVE: Lenguaje, Música, Educación preescolar.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Se conoce que el lenguaje es muy beneficioso en múltiples aspectos, este es primordial dentro de una sociedad ya que sin el lenguaje, la comunicación no existiría (Palma y Sánchez, 2014). Por lo tanto, desde temprana edad este es necesario. El preescolar permite que el niño se comunique con su entorno, adquiera un mejor nivel de comprensión y tenga un buen desempeño preescolar (Barrios y Pinzón, 2016). Por el contrario, un pobre desarrollo del lenguaje evita que el alumno se desarrolle plenamente en su proceso de humanización y educación porque, el lenguaje no solo se utiliza para comunicar algo, sino también es parte de la autoformación en todos los aspectos. Por lo que, es necesario recalcar la importancia del lenguaje y la comunicación, así como propiciar situaciones que favorezcan el desarrollo del lenguaje (Urgiles, 2016).

En México es necesario trabajar más sobre el campo de formación académica de lenguaje y comunicación, debido a que, según el informe de resultados de la prueba Excale (2014) se determinó que más del 50% de los niños se encuentra en el nivel básico o por debajo del básico respecto a este campo, siendo los otros dos niveles el nivel medio con 31% y avanzado el 15%. Según dichos resultados se manifiesta un verdadero problema ya que en número reales la cantidad de niños de tercero de preescolar que aún no llegan ni al nivel medio es elevada.

Se estima que el arte es una herramienta que puede ayudar a favorecer el lenguaje ya que con base al programa de Aprendizajes Clave para la educación integral (2017), incluir las artes en la enseñanza es muy importante, debido a que además de apoyar el desarrollo personal y social del niño mediante las rondas, los cantos, entre otras actividades, también favorece el desarrollo del lenguaje, propiciando la participación oral, la comunicación y la dicción de los infantes, beneficiando de esta manera al enfoque pedagógico del campo de formación académica de lenguaje y comunicación en preescolar que se menciona en el plan y programas de estudio, pues se enfoca en que los niños logren expresar sus ideas cada vez más completas acerca de sus sentimientos, opiniones y percepciones; sin embargo, según observaciones realizadas de forma empírica, los maestros en ocasiones no incluyen esta disciplina en sus situaciones didácticas, dejando que el docente de artes sea quien únicamente se encargue de ello.

Diversos investigadores afirman que el uso de la música es beneficioso para el desarrollo del lenguaje, entre ellos Magán Hervás y Gertrudis Barrio (2017), las cuales realizaron una investigación en España, donde utilizaron una metodología mixta cualitativa-cuantitativa y de triangulación, tomando el análisis de contenido vertido en la bibliografía relacionada con el tema de la investigación, y, posteriormente, con la técnica del diseño experimental (pretest-experimento-postest), con dos clases (experimental y clase control), en la que se llegó a la conclusión de que actividades audio-musicales influyen significativamente en la adquisición de la lecto-escritura sin grandes diferencias entre los niños y las niñas.

No se encontraron estudios cuasi experimentales sobre el uso del arte para la mejora del campo de formación académica de lenguaje y comunicación y sus contenidos en el estado de Yucatán para determinar si la música influye en el desarrollo del lenguaje.

OBJETIVO GENERAL

Determinar el efecto de estrategias didácticas musicales para la mejora en el desarrollo del lenguaje y comunicación de los niños de preescolar.

MARCO TEÓRICO

Pinzón y Barrios (2016), mencionan que el arte se constituye en el eje motivador para proponer actividades que permitan a los estudiantes y a los docentes integrar los conocimientos establecidos en un plan de estudios, con la creatividad y el aprendizaje significativo en los procesos de enseñanza–aprendizaje, de esta forma se puede ir generando estrategias para que los alumnos participen más en las actividades artísticas. Así como ayuda a integrar conocimientos también favorece el lenguaje, cómo se menciona en el programa de estudios vigente aprendizajes clave, SEP (2017), a través de estas actividades se favorece uno de los propósitos del campo de formación académica de lenguaje y comunicación del programa de estudios, donde busca que el niño adquiera la confianza para poder expresarse en su lengua a través de diferentes medios, mejorando su capacidad de escucha y enriqueciendo su lenguaje.

Uno de los principales recursos de las artes que podría llamar más la atención de los niños, es la música. Distintos investigadores aseguran que la música es un recurso eficiente que puede ser utilizado en los alumnos para favorecer el desarrollo del lenguaje, así como otras habilidades. Así lo mencionan las investigadoras Liliana, Morales y Díaz (2014), enfatizan que la música además de ser una expresión artística puede ser utilizada como recurso pedagógico que favorezca el desarrollo intelectual, motriz y de lenguaje en los niños y las niñas en edad preescolar, a través de procesos cognitivos cómo la memoria, la atención, la percepción y la motivación.

Enfatizando la facilitación del desarrollo del lenguaje por medio de la música, Romero (2017), asegura que la comprensión de las palabras en los niños se produce por la repetitividad de los sonidos que escuchan y se basa en la frecuencia; elementos que forman parte de las características de la música. Apoyando esto mismo, Vilar citada en García (2014), menciona que la música y el lenguaje tienen una estrecha relación, ya que tanto los sonidos musicales como los hablados, son sonidos organizados que funcionan como signos dentro de un sistema regido por leyes cuya finalidad es la comunicación.

Para trabajar con la música en el aula como recurso pedagógico, Riaño (2011), en una investigación realizada recomienda que las canciones que se utilicen con los niños de preescolar sean fáciles de entonar, los ritmos sean conocidos por su lenguaje y que la armonía sea poco compleja, de tal manera que no le separen la melodía para que pueda cumplir con el fin de favorecer al lenguaje.

De acuerdo con la información, se llegó a la discusión que al realizar investigaciones y utilizar la música como tratamiento aplicándolo en grupos de un mismo contexto, se puede favorecer el desarrollo del lenguaje. Por otro lado, al desarrollar el tratamiento se debe considerar que este dure un tiempo significativo para que al momento de evaluar los resultados sean acordes al objetivo de la investigación.

METODOLOGÍA

Se realizó el diseño de investigación cuasiexperimental de 3 grupos pertenecientes a distintos jardines de niños dentro del estado de Yucatán, todos conformados por infantes de segundo grado de preescolar con edades entre los 4 y 5 años. Los grupos experimentales “G1” y “G2”, y el grupo control “G3”.

Tabla 1
Diseño de investigación utilizado

Grupo	Pretest	Tratamiento	Postest
G1	→ O	→ X	→ O
G2	→ O	→ X	→ O
G3	→ O	→ O	→ O

El tratamiento aplicado fueron estrategias didácticas musicales, para determinar si este recurso artístico realmente permite impulsar el desarrollo del lenguaje oral. El tratamiento se puso en práctica con los grupos experimentales “G1” y “G2”, el cual consistió en aplicar actividades permanentes en la jornada diaria de clases, donde la música fuese la principal herramienta utilizada para impulsar el desarrollo del lenguaje oral. Las actividades aplicadas consistieron en la ejecución e interpretación de distintas piezas musicales, también se utilizó la descripción y comunicación de ideas con ayuda de cuestionamientos cómo: ¿fue fácil o difícil cantarla? ¿Por qué? ¿Qué les gustó? ¿Qué no les gusto? ¿Cuál les gustó más?, etcétera, según sea el caso.

Con el fin de identificar las diferencias en cuanto al lenguaje entre los grupos experimentales y el grupo control, al finalizar la aplicación del tratamiento de los grupos experimentales se realizó una prueba anova para el pretest y el postest, así como una comparación con ayuda de una prueba de estudio para muestras variadas.

La técnica de recolección de datos fue por medio de una escala como instrumento de evaluación, aplicada al inicio de la jornada y al final para poder comparar los resultados, para esto los resultados de los datos se convirtieron en una escala 0-100, con 3 niveles de desempeño y 9 indicadores, en función a los aprendizajes esperados establecidos por el programa Aprendizajes Clave 2017, con relación al campo de formación académica “Lenguaje y comunicación”, articulando el área de desarrollo personal y social “Artes”.

Se analizaron los datos con el programa estadístico SSPS.

RESULTADOS

En la tabla 2 se observa las frecuencias y porcentajes de los indicadores que se registraron a través de la observación de los niños. Puede notarse que de los grupos experimentales no se situó ningún niño en el nivel de desempeño excelente, eso es debido a que cuando se realizó el diagnóstico éstos dos tenían un bajo nivel en cuanto a lenguaje y comunicación debido a que, al momento de evaluar las acciones que estaban plasmadas en

el instrumento como indicadores, los niños no lograron realizarlos con excelencia y les costó mucho escuchar, comunicarse, hablar y transmitir qué es lo que querían, esto habitualmente lo hicieron con apoyo por medio de cuestionamientos y por eso se situaron en el nivel regular. En los tres grupos el mayor porcentaje de niños se ubicó en el nivel regular.

De la misma manera, es posible ver en la tabla que el grupo control si tuvo a niños que se ubicaron en el nivel de desempeño excelente y el indicador que tuvo a más alumnos fue “expresa los sentimientos que manifiesta al escuchar una canción” debido a que los niños suelen expresarse más fácil por medio de sus experiencias personales según el nivel de desarrollo en el que se encuentran, así mismo, les cuesta crear ideas propias para expresarse.

Hablando del nivel de desarrollo de lenguaje y comunicación al G1 experimental, según los porcentajes y cifras se les facilitó manifestarse con base a sus gustos y las ideas que les surgieron por las canciones que escucharon, como se menciona con anterioridad éste se situó en un nivel medio o regular en cuanto a la comunicación y el lenguaje al inicio del tratamiento, el G2 se encontró en un nivel de desempeño más bajo ya que sus porcentajes más altos en cuanto a la evaluación de los indicadores se situó en el nivel insuficiente por lo que, su desarrollo del lenguaje y comunicación era muy pobre. El G3 que es el grupo control, empezó la investigación con un nivel desarrollo del lenguaje más alto que el de los otros dos, y se les facilitó en mayor medida la expresión gráfica, escuchar a sus compañeros y la expresión de sus sentimientos.

Tabla 2

Tabla porcentaje del pretest de los alumnos según su nivel de desempeño

Grupo	G1			G2			G3		
	Nivel de desempeño	Insuficiente	Regular	Excelente	Insuficiente	Regular	Excelente	Insuficiente	Regular
<i>Escucha con atención e interés las diferentes piezas musicales.</i>	33.3%	66.7%	0%	37.5%	62.5%	0%	29.2%	41.7%	29.2%
<i>Manifiesta que le gusta y que no le gusta.</i>	33.3%	66.7%	0%	62.5%	37.5%	0%	45.8%	33.3%	20.8%
<i>Manifiesta sus ideas sobre las canciones que escucha.</i>	23.8%	76.2%	0%	87.5%	12.5%	0%	45.8%	29.2%	25.0%
<i>Expresa los sentimientos que</i>	33.3%	66.7%	0%	95.8%	4.2%	0%	20.8%	37.5%	41.7%

<i>manifiesta al escuchar una canción.</i>									
<i>Muestra interés y se integra al cantar la canción.</i>	42.9%	57.1 %	0%	87.5%	12.5 %	0%	25.0%	54.2 %	20.8 %
<i>Expresa sus dificultades al interpretar una canción.</i>	38.1 %	61.9 %	0%	83.3%	16.7 %	0%	29.2%	58.3 %	12.5 %
<i>Escucha las ideas y opiniones de sus compañeros</i>	33.3%	66.7 %	0%	54.2%	45.8 %	0%	37.5%	41.7 %	20.8 %
<i>Expresa gráficamente las sensaciones que le provoca escuchar una canción.</i>	33.3%	66.7 %	0%	87.5%	12.5 %	0%	20.8%	62.5 %	16.7 %
<i>Escucha y atiende a la explicación de sus compañeros.</i>	42.9%	57.1 %	0%	58.3%	41.7 %	0%	8.3%	66.7 %	25.0 %

En la siguiente tabla se encuentran el concentrado de los resultados de cada grupo según su nivel de desempeño después de la aplicación de las actividades (postest), la tabla se encuentra dividida en grupos G1, G2 y G3 en donde los dos primeros son grupos experimentales y el tercer grupo es el grupo control, así mismo, se encuentra dividida por 9 indicadores.

Por ello, según los niveles de desempeño que se pueden observar en la tabla, el que predominó más en los grupos fue el nivel regular de desempeño de los alumnos y el nivel que tuvo menos predominancia en los tres grupos fue el nivel Insuficiente. Obteniendo como resultado final, que el grupo G1 y G2 tuvo mayor porcentaje en el nivel regular en la mayoría de los indicadores al realizar las actividades planeadas por lo que se logró un mayor avance en cuanto a su desarrollo del lenguaje y la comunicación.

Tabla 3.
Tabla de total y porcentaje del postest de los alumnos según su nivel de desempeño

Grupo	G1			G2			G3		
	Insuficiente	Regular	Excelente	Insuficiente	Regular	Excelente	Insuficiente	Regular	Excelente
<i>Escucha con atención e interés las diferentes piezas musicales.</i>	14.3%	28.6%	57.1%	0.0%	37.5%	62.5%	29.2%	25.0%	45.8%
<i>Manifiesta que le gusta y que no le gusta.</i>	9.5%	38.1%	52.4%	0.0%	37.5%	37.5%	41.7%	29.2%	29.2%
<i>Manifiesta sus ideas sobre las canciones que escucha.</i>	14.3%	57.1%	28.6%	12.5%	66.7%	20.8%	33.3%	37.5%	29.2%
<i>Expresa los sentimientos que manifiesta al escuchar una canción.</i>	4.8%	81.0%	14.3%	37.5%	54.2%	8.3%	16.7%	37.5%	45.8%
<i>Muestra interés y se integra al cantar la canción.</i>	4.8%	47.6%	47.6%	20.8%	54.2%	25.0%	25.0%	54.2%	20.8%
<i>Expresa sus dificultades al interpretar una canción.</i>	14.3%	66.7%	19.0%	50.0%	50.0%	0%	20.8%	58.3%	20.0%
<i>Escucha las ideas y opiniones de sus compañeros</i>	14.3%	66.7%	19.0%	0.0%	87.5%	12.5%	25.0%	54.2%	20.8%
<i>Expresa gráficamente las sensaciones que le provoca escuchar una canción.</i>	9.5%	71.4%	19.0%	45.8%	50.0%	4.2%	8.3%	62.5%	29.2%
<i>Escucha y atiende a la</i>	14.3%	66.7%	19.0%	0.0%	91.7%	8.3%	0.0%	66.7%	33.3%

*explicación
de sus
compañeros.*

En las tablas 4 y 5 se encuentra el pretest y el postest. En el pretest se encontraron diferencias significativas en los promedios de los tres grupos, el grupo control tuvo un mayor promedio en el uso del lenguaje oral y escrito, los niños de éste se expresaron mejor con experiencias que les causó la música y antes de llevar a cabo el tratamiento éste era el que tenía alumnos ubicados en el nivel de excelencia a comparación de los dos grupos experimentales en los que ninguno tuvo alumnos en el nivel 3 que es el excelente y la mayoría estuvo en el nivel de desempeño regular por lo que las diferencias entre el lenguaje y comunicación de los alumnos son significativas..

La rúbrica que se llevó a cabo tuvo el objetivo de evaluar lo que los niños fueron capaces de hacer al inicio de la investigación y en qué nivel de lenguaje y comunicación se encontraron tomando en cuenta los indicadores que estaban plasmados y por medio de actividades que fueron planificadas.

En el postest ya no se pueden observar diferencias significativas entre los grupos, es decir, que los grupos experimentales tuvieron la misma habilidad en escuchar diferentes tipos de música y expresar lo que les hizo sentir, comunicar sus gustos y disgustos en cuanto a canciones o música, que expresen qué se les dificultó al cantar y escuchar las ideas que sus compañeros comunican en cuanto a sus experiencias musicales, el G3 control tuvo un avance insignificante entre el pretest y el postest a comparación de los grupos experimentales.

Tabla 4.
Datos del pretest de los grupos G1, G2 Y G3.

Pretest							
Grupo	Min	Max	Media	Desviación estándar	F	GI	Pvalor
G1	0	33.33	21.69	8.62	39.842	2	4.4913 X 10 ⁻¹²
G2	0	29.63	9.10	7.72			
G3	11.11	51.85	31.48	9.64			

Tabla 5.
Datos del postest de los grupos G1, G2 y G3.

Postest							
Grupo	Min	Max	Media	Desviación estandar	F	GI	Pvalor
G1	0	55.56	39.85	14.81	1.162	2	0.3192
G2	14.81	55.56	33.79	11.57			
G3	11.11	59.26	36.11	13.73			

En la siguiente tabla se puede ver la comparación que hubo de cada uno de los grupos antes y después del tratamiento, en el primer cuadro de ésta se encuentra el G1 y se puede interpretar que sí se tuvo una diferencia significativa en cuanto al inició el curso que es el pretest en ésta tabla y después de la implementación del estudio que el postest, el grupo que más avanzó después del tratamiento fue el G2 que tuvo una mayor diferencia entre el inicio y posterior a lo que se aplicó, el G3 que no se le aplicó el tratamiento fue el grupo que menos tuvo avance en cuanto al lenguaje aunque si avanzaron con un porcentaje mínimo que logra demostrar que el tratamiento aplicado si ayuda a que por medio de la música los niños favorezcan el lenguaje.

Tabla 6
Comparación de resultados

Comparación de resultados								
Grupo	Media	Desviación estandar	Media error estandar	Inferior	Superior	T	GI	Sig Bilateral
1 par 1 pretest postest G1	18.16578	13.29752	2.90176	24.21874	12.11283	6.260	20	0.000004
2 par 1 pretest postest G2	24.69136	7.61909	1.55524	27.90862	21.47410	15.876	23	926X10 ⁻¹⁴
3 par 1 pretest postest G2	4.62963	7.18258	1.46614	7.66257	1.59669	3.158	23	.004

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados de la investigación cuasiexperimental aplicando el tratamiento a dos grupos experimentales y teniendo uno de control, para determinar el efecto de las estrategias didácticas artísticas musicales en el desarrollo de su lenguaje y comunicación en los niños de preescolar, se observó al realizar una evaluación diagnóstica como los alumnos se encontraron en el desarrollo de lenguaje y comunicación, mostrando que ambos grupos experimentales se encontraron bajos en el campo, por otro lado, el grupo control mostró un buen nivel.

Al aplicar el tratamiento en los dos grupos experimentales se tuvo como resultado la mejoría de ambos teniendo diferencias muy significativas, que se determinaron al realizar la post-evaluación, por otro lado, el grupo control no mostró cambios significativos.

Se concluye que el uso de estrategias didácticas musicales si favorece el desarrollo del lenguaje y comunicación en los niños de preescolar, teniendo en cuenta que este tipo de estrategias deben ser diseñadas según las necesidades del grupo. Como se puede apreciar en la tabla 5 en el posttest de la investigación, las actividades musicales realizadas en el tratamiento impulsaron el mejoramiento del lenguaje de los niños de los grupos experimentales que fueron el G1 Y G2 teniendo un avance significativo en el desarrollo del lenguaje, éstos resultados fueron obtenidos después de evaluar a cada uno de los alumnos con el instrumento y tomando en cuenta los nueve reactivos que son los indicadores de evaluación y los tres niveles de desempeño.

REFERENCIAS

- Barrios, A., Pinzón, Y. (2016). *El arte como instrumento para el desarrollo de las habilidades comunicativas*. Bogota: Colombia. Recuperado de: <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1097/Pinz%C3%B3nYolMayerly.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Burciaga, A. (2012). Las artes como parte integral de la educación preescolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorens*, IV (20). Recuperado de: https://rediesonorens.files.wordpress.com/2012/09/redies-11_burciaga1.pdf
- García, M. (2014). La importancia de la música para el desarrollo integral en la etapa infantil. (Tesis de licenciatura). Facultad de ciencias de la educación.
- Hervás, A., Barrio, F. (enero, 2017). Influencia de las actividades audio-musicales en la adquisición de la lectoescritura en niños y niñas de cinco años. *Revista Electrónica Educare*, 12(1). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194150012015>.
- INEE (2014). El aprendizaje en preescolar en México. Informe de resultados EXCALE 00 aplicación 2011. Lenguaje y comunicación y Pensamiento matemático. México: INEE.
- Liliana, Morales y Díaz. (2014). La música como recurso pedagógico en la edad preescolar. *Revista infancias imágenes*. No. 13(1). P. 102-108.
- Palma, B y Sánchez, E. (2014) La evaluación de las competencias comunicativas para el fortalecimiento del lenguaje oral en niños de primer año de preescolar. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. No. 12.
- Pinzón, Y y Barrios, A. (2016) El arte como instrumento para el desarrollo de las habilidades comunicativas (Titulación para especialidad). Fundación Universitaria Los Libertadores. Bogota D.C.
- Riaño, G. (2011). *Fundamentos musicales y didácticos en la educación infantil*, Madrid: Editorial Santander SA.
- Romero, E. (2017). La música y el desarrollo integral del niño. *Rev enferm Herediana*. No. 10 (1). Pag 9-13.
- SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. *Educación preescolar*. México.
- Urguilés, G. (2016). *Aula, lenguaje y educación*. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación (Enero-Junio): Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846839010>

EL MATERIAL DIDÁCTICO COMO MODELAMIENTO SIMBÓLICO PARA EL FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE SOCIAL (TEORÍA SOCIAL COGNITIVA)

Francisca Mendoza Villa

pequee16abril6@gmail.com

Marcela Hernández González

marce.herg@hotmail.com

Escuela Normal Superior de Michoacán

RESUMEN

En el año de 1977, el psicólogo canadiense Albert Bandura propuso la Teoría del aprendizaje social (años después llamada Teoría Cognoscitiva Social) para explicar cómo la imitación de conductas requiere de cuatro procesos de mediación para su aprendizaje e imitación. Dicha teoría se encuentra enriquecida por teorías conductistas, cognitivas y humanistas, así como ambientales.

La teoría de Bandura es altamente aplicable en la enseñanza a través del material didáctico, ya que este último cumple y atraviesa por los cuatro procesos de mediación (atención, retención, reproducción y motivación) propuestos por Bandura.

La estrategia propuesta en este trabajo es parte del proceso de titulación de la

Licenciatura en Educación Secundaria, con especialidad en Formación Cívica y Ética de la Escuela Normal Superior de Michoacán. Los resultados obtenidos a través del material didáctico fueron obtenidos en la Escuela Secundaria Técnica No.65 de Morelia, Michoacán. Los cuales han sido altamente favorables, pues la práctica con dicha técnica ha permitido lograr una mayor atención, participación e interés por parte de los alumnos, inicios de imitación en calidad y desempeño de trabajos, además de la evidente creatividad mostrada en los diferentes productos generados en diferentes actividades.

PALABRAS CLAVE: Material didáctico, aprendizaje social, ética, relaciones interpersonales, motivación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A pesar de los enormes avances en la educación y de las múltiples teorías que coadyuvan a la mejoría de la misma, existen deficiencias dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje para la adquisición de los mismos, la puesta en práctica de estos aprendizajes y la formación de ciudadanos activos.

Algunas interrogantes que nos llevan a la detección de la problemática para la formación de ciudadanos son: ¿Por qué es incongruente lo que se enseña en las escuelas y lo que se hace fuera del aula?, ¿Realmente se aplican los conocimientos adquiridos en el plano social?, ¿la materia de Formación Cívica y Ética gusta por su “facilidad” o su estrecha relación con la vida diaria? Y sobre todo... ¿Cuál sería la forma más adecuada de actuar y/o de enseñar del docente para la formación de los ciudadanos que requiere México?

Cada una de estas interrogantes hacen repensar en el verdadero sentido de la enseñanza en los espacios públicos y privados. ¿Realmente se está enseñando para formar ciudadanos cuyos conocimientos adquiridos en la escolaridad sean útiles en su vida diaria o simplemente se están formando seres de producción apáticos a las problemáticas sociales?, ¿Cómo podemos contribuir como docentes al fortalecimiento del aprendizaje social de ciudadanos partícipes en la vida social?

MARCO TEÓRICO

La palabra teoría deriva del griego *θεωρειν* (theoreo) que significa “mirar”, “observar”. Lo cual a su vez proviene del vocablo “theoros”, palabra con la que se designó a los embajadores de las ciudades griegas que iban a una fiesta religiosa y cuya única función era observar sin participar (Carvajal, 2002, pág. 3).

Por lo cual podemos entender a la teoría de una manera amplia o restringida. De manera amplia, la teoría son todas aquellas hipótesis que intentan explicar un problema, asunto o realidad, cuyos fundamentos no necesariamente cumplen con cierta rigurosidad como en las teorías científicas, las cuales sí son teorías restringidas, pues requieren de una comprobación de argumentos a través del método científico.

La teoría del aprendizaje social planteada en la década de los 70’s por el psicólogo canadiense Albert Bandura, explica diferentes mecanismos que se llevan a cabo para la adquisición de aprendizajes. Dicho autor establece un vínculo entre las teorías conductistas y cognitivas, además de la presencia evidente del humanismo dentro de su teoría, surgiendo así una triada de teorías dentro de los procesos cognitivos, conductuales y ambientales para la modificación y adquisición de aprendizajes.

Bandura propone una relación entre los comportamientos aprendidos por condicionamiento y la influencia de factores psicológicos (como la atención y la memoria) en

dichos procesos. De tal manera que siempre existe una irrompible relación entre la mente del aprendiz y el entorno que le rodea, y en donde el aprendiz participa de manera activa en los procesos cognitivos a través de las interacciones diarias.

Vygotsky en su teoría sociocultural hablaba ya de la influencia que tienen los padres, pares, familiares y la cultura en general (aprendizaje interpsicológico) dentro de la formación del aprendizaje humano, pues dichas interacciones son la base del aprendizaje que posteriormente se integra a nivel individual (nivel intrapsicológico). Este autor menciona las funciones elementales de todos los niños presentes desde su nacimiento. Estas son: atención, sensación, percepción y memoria.

Algunas de las funciones elementales mencionadas por Vygotsky son retomadas posteriormente por Albert Bandura (la atención y la relación de conductas con la memoria, la percepción y las sensaciones producidas por la motivación). Este psicólogo menciona que los todos los seres humanos aprenden también mediante la observación de eventos diarios, siendo los de mayor influencia aquellos en los que participan seres cercanos como familiares, amigos y conocidos, además de la sociedad en general. Al igual que Vygotsky, Bandura resalta en su teoría la importancia de la cultura para el desarrollo cognitivo del menor.

Al observar conductas se desarrolla un reforzamiento vicario y se produce una identificación a través del modelado, de tal manera que se lleva a cabo un proceso de mediación producido entre la observación del comportamiento (estímulo) y la imitación o no de la conducta observada (respuesta).

Según Albert Bandura, la mediación requiere de 4 procesos:

1. Atención: A través de las interacciones diarias pueden observarse diferentes conductas, sin embargo, muchas de ellas no son de interés para el observador, por lo que la atención no se centra en los comportamientos u acciones manifestadas observadas, como para que estas tengan una influencia sobre el individuo y así querer imitarlas. Contrariamente a esto, aquellas acciones, actitudes o comportamientos que lograr acaparar la atención del observador, tenderán a tener una mayor probabilidad de ser imitadas.
2. Retención: Al lograrse la atención del observador en determinada conducta deseada o no, la información adquirida sobre ella es retenida por el observador. La retención de la conducta observada es necesaria para que se mantenga y se establezca el aprendizaje del comportamiento, de otra manera será necesaria la observación de un nuevo modelo para almacenar la información sobre el mismo.
3. Reproducción: Es la capacidad de realizar la conducta mostrada por el modelo observado. Debido a la limitación de la capacidad física y mental, hay comportamientos que a veces no es posible imitarlos, influyendo esto en las

decisiones de imitar o no. La práctica de la conducta de forma repetida es importante para el mejoramiento de capacidades.

4. Motivación: Se trata de la voluntad de realizar una conducta. Si el reforzamiento vicario no es lo suficiente importante para el observador, entonces no va a imitar el comportamiento.

La motivación es parte esencial dentro de la imitación y adquisición de aprendizajes.

La satisfacción de necesidades básicas del ser humano lleva a una motivación por las necesidades superiores (como lo son las necesidades de seguridad, amor y pertenencia, autoestima, autorrealización, estéticas, cognitivas y de auto-trascendencia) de manera que todas aquellas necesidades no satisfechas influirán en la motivación y el comportamiento de conductas del ser humano (Sánchez, Apaez, Santibañez, & Moreno, 2012).

Carls Rogers (uno de los representantes de la teoría humanista) menciona dos tipos de aprendizaje, uno es aquel que no posee significados para el estudiante y, por lo tanto, lo olvida rápidamente ya que es puramente mental y memorístico. El otro tipo es el que resulta significativo, tanto en el plano intelectual como afectivo para el estudiante, es decir, es aquel donde la meta más importante para los estudiantes es aprender de acuerdo a sus capacidades y al nivel en que sus necesidades se ajusten.

Si el alumno no está motivado a aprender, el aprendizaje no tiene lugar, por ello es importante que los docentes conozcan las necesidades de sus estudiantes y asimismo desarrollen sus programas de enseñanza acordes a los intereses, motivaciones y necesidades de éstos.

Dado que las condiciones y necesidades no son las mismas en todos los estudiantes, dentro de la teoría humanista se desarrolló el aprendizaje creativo para todos aquellos niños que tienen dificultad para aprender a través de los métodos tradicionales de enseñanza.

Cuando las personas ponen a funcionar la memoria, ejecutan imágenes mentales que han visto hacer a sus modelos. Utilizan también un discurso verbal interno, recordando así cómo sucedió en ese momento. A partir de ahí se toman decisiones si desean reproducir el comportamiento aprendido o no, si lo hacen de forma exacta o modifican ciertas cosas en función de un objetivo particular. Aquí entran en juego la motivación de cada persona y el interés que tiene en realizar la conducta. (Sánchez, 2017)

En 1986 Bandura modificó su teoría del Aprendizaje Social a Teoría Social Cognitiva (TSC) como una mejor descripción sobre la forma en que se aprende de las experiencias sociales, ya que no es una explicación completa de todos los comportamientos y subestima la complejidad de la conducta humana (Guerri, S/f).

Metodología

La metodología se refiere al conjunto de procedimientos y técnicas aplicadas de manera ordenada y sistemática para la realización de un estudio. En dicha etapa el investigador o investigadores deciden la o el conjunto técnicas que se emplearán para llevar a cabo las tareas vinculadas a la investigación. La función de toda metodología es otorgar cierto valor y rigidez científico a los resultados obtenidos en el proceso de estudio y análisis. (S.A., 2018)

La metodología utilizada para el desarrollo del presente trabajo de investigación fue el estudio de caso y la elaboración de triangulaciones.

Estudio de caso

Es un método o técnica de investigación utilizada generalmente en las ciencias sociales y de la salud, caracterizada por la búsqueda y análisis sistemático de uno o varios casos, dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos particulares.

El método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, mientras que los métodos cuantitativos sólo se centran en información verbal obtenida a través de encuestas por cuestionarios (Yin, 1989). Además, en el método de estudio de caso los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos (Chetty, 1996), (Martínez & Piedad, El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica, 2006, pág. 167).

Triangulación

La triangulación es una técnica en la cual se confrontan y comparan diferentes análisis de datos con el objetivo de validar un estudio realizado previamente y para potenciar las conclusiones a las cuales se llegan a partir de dicho estudio. Requiere de tiempo y conocimiento, además de recursos para poder implementarlo e interpretar los resultados de los datos obtenidos que, en muchas ocasiones pueden presentarse contradictorios (Aguilar & Barroso, 2015).

Triangulación teórica

La triangulación teórica se refiere a la utilización de diferentes teorías para llevar a cabo una interpretación más completa y comprensiva sobre determinado tema u objeto, y así poder dar respuesta incluso utilizando teorías opuestas. Dicho tipo de triangulación es poco utilizada debido a que en la mayoría de los casos se cuestiona o se critican las distintas epistemologías (Aguilar & Julio, 2015, pág. 74).

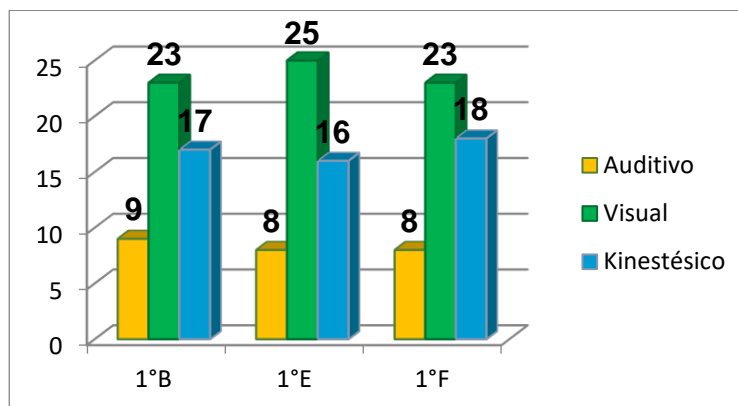
Triangulación metodológica

En la triangulación metodológica se aplican diferentes métodos para recaudar información, analizando los resultados obtenidos y contrastando las similitudes y diferencias entre los mismos, permitiendo la investigación y entendimiento de un problema. Dentro de esta triangulación se recauda la información a través de diferentes técnicas y en diferentes momentos con el objetivo de comprobar la validez de la información.

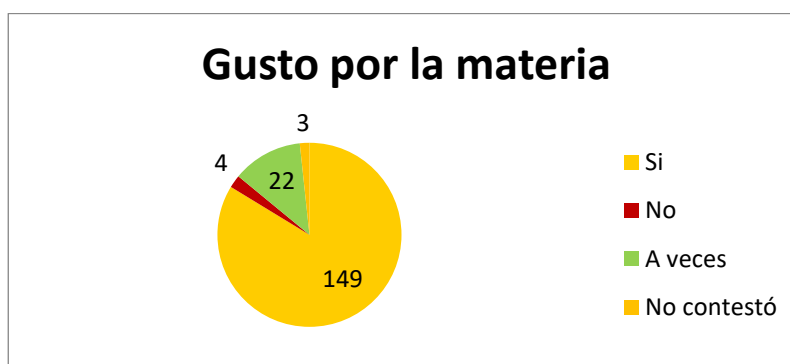
DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Una de las funciones principales del docente es la búsqueda de métodos y estrategias que ayuden a que los estudiantes adquieran los conocimientos básicos para su vida. Para ello es necesario que conozcan los estilos de aprendizaje de los estudiantes, el contexto en el cual se desarrollen, los recursos de los cuales disponen; las relaciones interpersonales establecidas dentro de cada grupo e inclusive las relaciones familiares que tienen los alumnos en sus hogares, así como la percepción que poseen de sí mismos.

Por esta razón, durante el periodo comprendido del 20 al 31 de agosto de 2018 se aplicó a una muestra de 150 estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica No.65 ubicada en la ciudad de Morelia, Michoacán, en la colonia Lomas de Santiaguito, C.P. 58129, calle Raza Maya #530, con clave de centro de trabajo 16DST0065T; los siguientes test: Test de estilos de aprendizaje, sociograma, test de autoconcepto de Piers-Harris, frases incompletas y test de la asignatura de Formación Cívica y Ética.



Entre los resultados más destacables se encuentran que en la muestra tomada, la cantidad de alumnos con aprendizaje visual casi triplica a aquellos alumnos que poseen un aprendizaje auditivo. Mientras que el aprendizaje kinestésico representa un poco más de dos terceras partes del total de alumnos con aprendizaje visual, siendo este último el más representativo en los tres grupos en los cuales se llevó a cabo la aplicación del test.

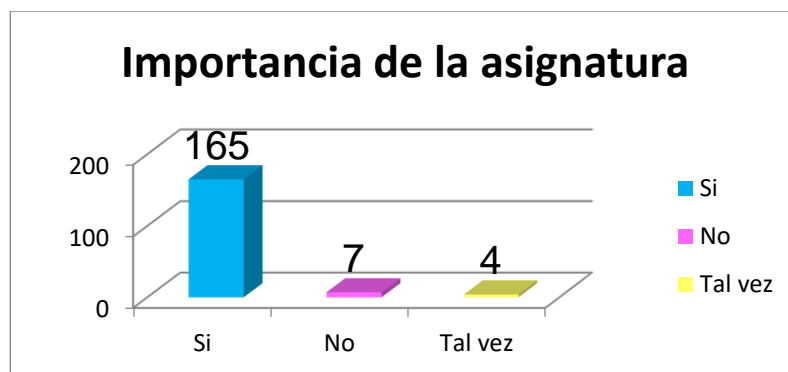


El test de Formación Cívica y Ética fue aplicado a una muestra de 178 estudiantes, de los cuales 149 afirmó decir que sí tenía un gusto por la materia ya que esta le era útil para conocer las reglas y el comportamiento que debe tener dentro de la sociedad para la sana convivencia.

22 de los alumnos dijo gustarle a veces. Dentro de las razones argumentadas se encuentran la repetición continua de temas, las clases únicamente llevadas a cabo con lectura y cuestionarios, la poca participación de los alumnos y el expresar las emociones y cambios que vas padeciendo en su transición hacia la adolescencia.

Cuatro estudiantes dijeron no gustarles la materia debido a que los temas eran agradables y únicamente servían como conocimiento, puesto que en la realidad nadie los

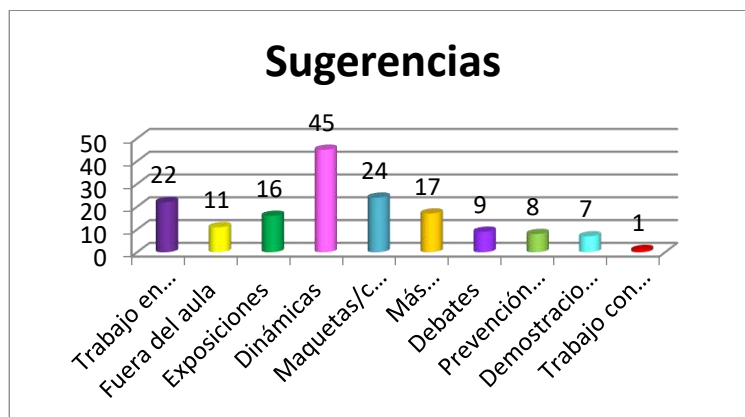
ponía en práctica y quedaban en la utopía. Finalmente 3 de los alumnos se abstuvieron de dar una respuesta.



Al preguntar sobre si consideraban importante la asignatura de Formación Cívica y Ética para sus aprendizajes y desarrollo en la sociedad, 165 de los educandos dijeron que la materia sí era de vital importancia debido a la cantidad de conocimientos sociales que se trabajaban en ella, además mencionaron la importancia de las leyes para defender los derechos humanos, así como la importancia de los valores para el sano desarrollo personal y social.

Contrariamente, 7 de los alumnos dijeron que la materia no tenía importancia alguna porque lo que se estudiaba o lo que ellos aprendían sobre reglas, valores y leyes era insuficiente para cambiar el mundo, pues las personas hacían todo lo contrario. Además, agregaron que al final la sociedad y sus padres eran quienes los educaban y les enseñaban aquello que era bueno o malo y no la materia como tal. Inclusive un par de estudiantes afirmaron que la materia era una pérdida de tiempo y solo ocupaba un lugar de relleno dentro de los planes de estudio.

Finalmente hubo estudiantes que argumentaron fundamentos de las dos posturas anteriores, manifestando como principal descontento el que los conocimientos de la materia no se llevaran a cabo en la sociedad y que dicha materia más que ser de teoría debería ser de proyectos y actividades que generaran algún cambio en la sociedad que los rodea.



Finalmente, dentro de las sugerencias de trabajo propuestas por los alumnos se encuentra con mayor frecuencia la elaboración de dinámicas en las cuales puedan moverse y puedan aprender jugando.

La elaboración de maquetas, murales, carteles y dibujos fue propuesta por 24 de los alumnos de tres grupos, mientras que específicamente 17 de los alumnos mencionaron que deseaban mayor participación de ellos durante las clases.

El trabajo en equipo fue solicitado por 20 de los alumnos, argumentando que durante los trabajos en equipo se puede aprender más con los compañeros, además de que les permite convivir y conocerse entre sí mayormente.

El aprendizaje es un proceso bidireccional debido a que se aprende de lo observado diariamente en el entorno, y el entorno aprende y se modifica gracias a las acciones imitadas o modificadas de acuerdo a la motivación recibida y el autoconcepto de cada individuo en la cual se encuentra íntimamente relacionada la motivación y la autoeficacia.

Al combinar la variedad de estilos de aprendizaje (visual, auditivo y kinestésico) y trabajar cada uno de ellos, se atiende una de las grandes diferencias de los estudiantes y obstáculos para la adquisición de aprendizajes, lográndose una mayor comprensión de conceptos, retención de conocimientos y la aplicación de estos a los desafíos cotidianos, en la escuela y en la sociedad. De ahí la importancia de la búsqueda de estrategias y técnicas variadas e inclusivas dentro de los procesos de enseñanza- aprendizaje, estrategias que incluyan la variedad de estilos de aprendizaje.

El material didáctico en el desarrollo de las clases permite llamar la atención de los estudiantes, no por ser nuevo, sino por ser algo poco común en las aulas e innovador, de acuerdo a la funcionalidad que le dé el docente dentro de determinada actividad. Es importante señalar que la elaboración de material didáctico y recursos tecnológicos (elaborado a mano o a través de diapositivas, videos, láminas, etc.) debe contener palabras clave y no saturación de textos, ya que esto último hace que el material sea poco atractivo y

genere flojera y falta de interés por leer una gran cantidad de texto. También debe llevar colores llamativos y alegres pero que no lastimen la vista durante su lectura. La letra debe ser de un tamaño que pueda ser distinguido correctamente por los laterales y los últimos estudiantes de cada fila del aula. Finalmente, las imágenes que contenga deben ir íntimamente relacionadas al tema, de forma que la sola imagen pueda brindar la idea relacionada a la frase o palabra clave.

El docente debe dejar de ser el único poseedor de conocimientos y convertirse en un orientador para la adquisición de los conocimientos de sus estudiantes. De esta manera se otorga una mayor libertad al alumno, permitiéndole ser partícipe de su propio aprendizaje a través de la reflexión llevada a cabo durante las actividades de retroalimentación, con el material didáctico y/o actividades lúdicas, además de propiciar la libertad para la construcción de materiales propios a través de su creatividad y sin márgenes de estructura o material.

Algunas actividades útiles son el role-model, la clarificación de valores, dilemas morales, utilización de videos y audios, dramatizaciones, role-playing, e inclusive actividades lúdicas como roba territorios, memorama, diagramas, etc.

Otorgar a los estudiantes la libertad para aprender permite la adquisición de aprendizajes significativos y de importancia para los alumnos, de manera que, con el transcurso del tiempo, dichos aprendizajes prevalecen en su vida y son puestos en práctica continuamente, además de ser motivantes para ellos y considerados útiles, logrando satisfacer así la necesidad cognitiva y propiciándose el logro de la autorrealización.

Educar en la creatividad es educar para el cambio y formar personas ricas en originalidad, flexibilidad, visión futura, iniciativa, confianza; personas amantes de los riesgos y listas para afrontar los obstáculos y problemas que se les van presentado en su vida escolar y cotidiana. Además, educar en la creatividad es ofrecer herramientas para la innovación. La creatividad se puede desarrollar por medio del proceso educativo, favoreciendo potencialidades y consiguiendo una mejor utilización de los recursos individuales y grupales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo con esta idea, no podemos hablar de una educación creativa sin mencionar la importancia de una atmósfera creativa que propicie el pensar reflexivo y creativo en el aula (Ramos, S/f).

RESULTADOS

Actualmente se lleva a cabo un trabajo los días sábado con los alumnos de 1°er grado de la Escuela Secundaria Técnica No. 65 turno matutino. Las actividades llevadas a cabo con determinado grado tienen la finalidad de reflexionar y crear una conciencia en los estudiantes sobre problemas comunes que afectan los derechos de las personas, la dignidad y el sano desarrollo de las mismas. De tal manera que a partir del análisis y reflexión se proponen

actividades de intervención viables en las que los estudiantes puedan participar posteriormente.

Durante las clases regulares llevadas a cabo de lunes a viernes dentro del horario escolar se trabajan los diferentes temas marcados en el plan de estudios 2018 de manera dinámica y con ayuda de material didáctico. Cada tema es trabajado con información, seguido de actividades de reforzamiento y retroalimentación en las cuales se permite abiertamente y consecutivamente la manifestación de ideas, experiencias, posturas y opiniones por parte de los estudiantes. Además de que se provee consecuentemente a los alumnos de material didáctico visual y auditivo, permitiendo que dentro de la actividad planeada los alumnos lleven a cabo la elaboración de productos relacionados con el tema, sin márgenes o estructuras definidas, propiciando así en ellos el desarrollo de su creatividad y ampliando sus márgenes de libertad.

Los resultados obtenidos hasta el momento han sido ampliamente favorables ya que a través de la reflexión, los alumnos han puesto en práctica varios de sus valores como la empatía al integrar a grupos de pares a alumnos que manifiestan poca sociabilidad. Además de que han demostrado un gran interés por ayudar a los demás y mejorar las condiciones de su escuela y su contexto. También, gracias a la libertad en la elaboración de productos, varios alumnos han elaborado trabajos de excelente calidad, rompiendo con los estándares de ser productos elaborados únicamente en cartulina y papel cascarón y mostrando su alta capacidad creativa.

CONCLUSIONES

Debido a sus características, el material didáctico y las actividades lúdicas ayudan a la mejor construcción del aprendizaje social debido a que pasa por los cuatro procesos de mediación propuestos por Bandura.

1. Atención: El material didáctico logra llamar la atención de los estudiantes debido a sus colores, formas, características que posee y a la presentación de algo poco común dentro de las aulas escolares. Logrando atraer la atención de una gran cantidad de estudiantes.
2. Retención: El lenguaje y la imaginación juegan un papel importante dentro del material didáctico puesto que el material didáctico se encuentra formado por imágenes y palabras clave que conforman el lenguaje escrito de cada tema, reteniéndose en la memoria todo lo que se ve en forma de imágenes y/o descripciones verbales. Una vez lograda la atención de los educandos, se pasa a la retención (e inclusive memorización) de todo aquello que se estudia o se intenta aprender, ya que las imágenes se encuentran íntimamente relacionadas

con el lenguaje escrito, el cual se compone de palabras clave y no la saturación de texto, además de ser fortalecido por una explicación brindada por el profesor.

3. Reproducción: Una vez en la reproducción comienza la decodificación de imágenes o de las descripciones retenidas, las cuales servirán para la asimilación de conocimientos y la modificación de conductas actuales. La capacidad de imitación de conductas mejora paulatinamente cuando se comprenden y practican más las habilidades de imitación. Además, dichas capacidades tienden a mejorar con el simple hecho de imaginarse realizando el comportamiento. A esto se le llama “entrenamiento mental”.
4. Motivación: La motivación viene ampliamente influenciada por la observación del material didáctico y el esfuerzo realizado por el docente y, aunque parezca imposible, es apreciado por los alumnos.

A pesar de las enormes ventajas que trae consigo el material didáctico, las actividades lúdicas, dinámicas, etc., y los múltiples factores que se ha demostrado que influyen en la adquisición de aprendizajes, hay quienes siguen viendo a el aprendizaje como el clásico enfoque conductista, es decir, basado en imitaciones, condicionamientos y/o refuerzos positivos o negativos que confirman o corrigen una conducta o un concepto sin la influencia de la cognición.

El docente es también una motivación y un ejemplo a seguir por sus estudiantes. Cuanto mayor sea el esfuerzo y dedicación observado por los estudiantes en su profesor, mayor será el desempeño de los primeros. El sujeto aprende de su entorno y éste le sirve como modelo de conducta deseable y aceptable. De la misma manera, el sujeto sirve de modelo para otras personas de su entorno, muchas veces sin percatarse de ello.

REFERENCIAS

- Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). *La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa*. España: Universidad de Sevilla Facultad de Ciencias de la Educación.
- Aguilar, S., & Julio, B. (2015). La triangulación de datos como estrategia de investigación educativa. *PIXEL BIT*, 73-88.
- Carvajal, Á. (2002). Carvajal, Álvaro. *Revista comunicación*, 1-14.
- Guerri, M. (S/f). *La teoría del Aprendizaje Social de Bandura*. Recuperado el 19 de Noviembre de 2018, de <https://www.psicoadictiva.com/blog/la-teoria-del-aprendizaje-social-bandura/>
- Martínez, C., & Piedad, C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 165-193.
- Martínez, C., & Piedad, C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 165-193.
- Ramos, I. (S/f). *Maslow aportes de esta teoría al campo educativo*. Recuperado el 19 de Noviembre de 2018, de http://www.academia.edu/29651978/MASLOW_APORTES_DE_ESTA_TEOR%C3%8DA_AL_CAMPO_EDUCATIVO
- S.A. (29 de Noviembre de 2018). *Significados.com*. Recuperado el 04 de Enero de 2019, de <https://www.significados.com/metodologia-de-la-investigacion/>
- Sánchez, J., Apaez, X., Santibañez, M., & Moreno, J. (02 de Diciembre de 2012). *Teoría de Maslow y Bandura*. Recuperado el 19 de Noviembre de 2018, de Psicología 3ºE: <http://psicologia-bachi.blogspot.com/2012/12/teoria-de-abraham-maslow-piramide-de.html>
- Sánchez, P. (25 de Septiembre de 2017). *Albert Bandura y su teoría de aprendizaje social (TAS). Implicaciones educativas*. Recuperado el 19 de Noviembre de 2018, de <https://blog.cognifit.com/es/albert-bandura-teoria-de-aprendizaje-social-implicaciones-educativas/>

EL POSGRADO Y SU INFLUENCIA EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Laurencia Barraza Barraza
laura_bza@hotmail.com
Instituto Educativo GUBA

RESUMEN

Este es un reporte parcial de una investigación cualitativa que tuvo como objetivo conocer la influencia que tienen los estudios de posgrado en la práctica docente de los profesores de educación básica. Se desarrolló a partir del método Estudio de Casos, debido a que el foco es un programa de Maestría, impartido por una Institución Formadora de Docentes del estado de Durango. El instrumento utilizado para el levantamiento de información fue un cuestionario de respuesta abierta, aplicado a diez egresados de

diferentes generaciones. La información se sistematizó utilizando la categorización y se validó mediante la triangulación. Se encontró que los estudios de posgrado mejoran la práctica docente, fortalecen aprendizajes, se desarrollan habilidades intelectuales y comunicativas, generan procesos empáticos, elevan el autoconcepto, la autoestima y representan una opción formativa para la mejora de la calidad educativa.

PALABRAS CLAVE: práctica docente, posgrado.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En México, a partir de que la profesión docente se abrió a la lógica del libre mercado y la concreción de este hecho, la Reforma Educativa actual y la aprobación de leyes y reglamentos que obligan a su cumplimiento han generado en el magisterio efectos que pudieran considerarse nocivos, que van desde el miedo hasta la aceptación acrítica.

Con la entrada en vigor la Ley del Servicio Profesional Docente (2012), la elección de los perfiles de desempeño quedaron en función de los exámenes que presentan los aspirantes y los resultados de idoneidad son los que finalmente determinan la contratación o no de quienes aspiran a ser profesores de educación básica, quienes además son sometidos a una serie de actividades y tareas que los apabullan y no les permiten pensar la docencia desde esquemas que no sean meramente oficiales. Estas acciones condujeron a visualizar la formación docente y la superación profesional en función de una racionalidad instrumental.

Esto ha generado que los profesores estén altamente preocupados por pasar un examen, no así por tener una buena práctica docente y una mejor preparación profesional,

es decir, están concentrados en “estudiar para el examen” o en realizar cursos exprés, de modo que generalmente les brindan conocimientos limitados y poco profundos, además de que un número importante de ellos deben cursarse en línea y de forma obligatoria.

Estas circunstancias provocan cualificaciones deficientes porque se inician procesos de reflexión que no trascienden, o bien, son fragmentados porque los tiempos dedicados para este fin son muy cortos.

En este contexto, los estudios de posgrado no representan una prioridad para los docentes en servicio porque los consideran largos y costosos, además de que apenas reciben apoyo de las autoridades educativas o de las instancias que les exigen una mejor preparación. Asimismo el salario que perciben no es suficiente para cubrir sus necesidades básicas y las de sus familias, razones por las que casi no se inclinan por procesos formativos de esta índole.

La información que se incluye a continuación, confirma la situación de los estudios de posgrado.

El posgrado desde los reportes estadísticos

En México de acuerdo con el historial de ANUIES (2018), el número de personas que cuentan con estudios de posgrado se ha movido, como se aprecia en la tabla, aunque se nota un crecimiento en el rubro, sobre todo entre los ciclos 2013 a 2016. Sin embargo, en comparación con la matrícula total de educación superior, este número es bajo.

Tabla 1. Educación superior

Matrícula total de posgrado	2014-2015			2015-2016			2016-2017		
	Especialidad	Mtria	Doctorado	Especialidad	Mtria	Doctorado	Especialidad	Mtria	Doctorado
No escolarizada pública	1402	15009	491	1648	16951	586	1750	17946	748
No escolarizada privada	4126	48592	7284	4289	59786	7553	4768	62018	8007
Escolarizada pública	29988	67919	22096	29897	67098	22724	30930	65702	23202
Escolarizada particular	16962	90860	9268	16495	93496	7917	17817	93730	7491
Total	52478	222350	39139	52329	273331	38780	55265	239396	39448
Total	313,967			364,440			334,109		

Total en Ed. Superior	4,430 303	4,243,790	4,032,992
-----------------------	-----------	-----------	-----------

Fuente: ANUIES (2017)

En esta misma tesitura, la Secretaría de Educación Pública (2017) ofrece los siguientes datos respecto a la matrícula en el posgrado: se indica que en el ciclo 2016-2017 en la modalidad escolarizada se inscribieron 238 872 estudiantes, mientras que en la modalidad no escolarizada 95 237, la suma de ambos nos reporta 334 109 estudiantes.

Esta misma fuente indica que en Durango, durante el ciclo escolar 2016-2017, en la modalidad escolarizada existían 50 118 estudiantes inscritos en educación superior. Respecto al posgrado indica que en total se inscribieron 3 728 estudiantes en modalidad escolarizada y 547 en la no escolarizada, haciendo un total de 4 275 estudiantes que corresponde al 8.5 % de la matrícula total de la educación superior. Si se considera que el Sistema Educativo Estatal, según SEP (2017), tiene una planta docente de 34 634 profesores, distribuidos en los diferentes niveles educativos, desde preescolar hasta educación superior, y en posgrado están inscritos 4 275 estudiantes provenientes de diferentes ramas de conocimiento, puede asegurarse que el número de profesores que cursan o tienen estudios de posgrado es muy reducido.

La SEP (2015) reportó que de la planta de profesores que existe en el estado de Durango, solamente 2 155 docentes cuentan con estudios de posgrado, lo que indica que solamente el 6.1 % de la planta docente del Sistema Educativo del Estado de Durango cuenta con estos.

En una encuesta aplicada en el año 2018 a 330 profesores de educación básica que asistieron a un evento de la Secretaría de Educación del Estado de Durango (SEED), se encontró que solamente el 24 % contaba con estudios de posgrado, mientras que para el resto su grado máximo era licenciatura o un equivalente. Otro dato que se destaca es que el 44 % tiene entre 1 y 10 años de servicio docente y el otro 8 % todavía no cumplía un año de antigüedad en la docencia. Los datos muestran que el posgrado es una opción formativa a la que muchos profesores no han accedido, de igual manera indican que existe un porcentaje muy alto de planta docente joven que deberá formarse para alcanzar niveles de competencia más altos que les apoyen en el desempeño de sus funciones laborales y en específico en la comprensión de su quehacer docente.

En la búsqueda por conocer la influencia que el posgrado tiene en el desarrollo de la práctica docente de los profesionales de la educación que han optado por ellos se realizó esta investigación, eligiendo un programa que tiene énfasis en la mejora de la práctica docente. Las asignaturas que conforman su mapa curricular están dirigidas a la revisión del campo de la enseñanza y del aprendizaje con la finalidad de propiciar procesos de intervención que contribuyan a solucionar problemáticas en estas áreas, para esto los estudiantes deben de

manera constante realizar recorridos teórico-prácticos, la meta es que estructuren propuestas que integren elementos innovadores.

En el afán de conocer qué tanto los estudios de posgrado habían influido en su quehacer docente, se decidió aplicar un cuestionario de respuesta abierta a un grupo de estudiantes que habían egresado de este programa, incluyendo un conjunto de preguntas para explorar el tema.

Las preguntas que guiaron esta investigación fueron: ¿Cómo los estudios de posgrado influyen en la práctica docente de los profesionales de la educación que han optado por ellos? ¿Cuál es la percepción que tienen sobre estos y su influencia en la práctica docente? ¿Qué aspectos de la práctica docente han modificado o mejorado a partir de haber cursado estudios de posgrado? ¿Qué aprendizajes y habilidades obtuvieron o consolidaron? El objetivo general fue conocer la influencia que han tenido los estudios de posgrado en el desarrollo de la práctica docente de los profesores de educación básica. Para este efecto los objetivos específicos fueron: describir la percepción que los profesores de educación básica tienen sobre la influencia de los estudios de posgrado en su práctica docente.; conocer los aspectos de la práctica docente que han modificado y mejorado y detectar los aprendizajes y habilidades que desarrollaron o consolidaron a partir de estos estudios.

La práctica docente y el posgrado desde algunos marcos conceptuales

En este apartado se conceptualizan los términos “práctica docente” y “estudios de posgrado”, debido a que son básicos en el desarrollo de la investigación. La práctica docente es uno de los términos más utilizados en el campo educativo, su uso es cotidiano y es precisamente en éste que su significado se diluye, porque alude a todo el conjunto de tareas que realiza el profesor, no solamente en las aulas sino en la escuela, se conecta y repercute en otros espacios como pueden ser el social, político, cultural y económico. Es decir, la práctica docente aunque se circunscribe a espacios acotados su trascendencia va mucho más allá, esto significa que su análisis no puede ignorar la influencia que estos factores tienen en el desarrollo de la misma.

Desde la literatura se pueden percibir la tendencia que la circunscribe a espacios delimitados y acotados como, por ejemplo García-Cabrero, Loredó y Carranza (2008), indican que la práctica docente se refiere a todas aquellas acciones que se realizan dentro del aula, donde la acción del profesor se dirige a los procesos de enseñanza y existen una serie de relaciones complejas. Es definida de la siguiente forma:

La práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (p.4).

En tanto que Barraza y Barraza (2014, p. 115) indican que: la práctica docente es un proceso que incluye un conjunto de tareas y formas de abordar los contenidos; para su desarrollo es necesario realizar actividades de planeación, que estarán presentes, antes, durante y después del ejercicio docente, estas actividades tienen como fin alcanzar los objetivos establecidos en planes y programas de estudio y lograr aprendizajes significativos.

Estos autores coinciden en que la práctica docente tiene su énfasis en la enseñanza y el aprendizaje, acotados a los espacios del aula. El plan y programa de estudios demandan del profesor actuaciones consecuentes con estos fines, la meta es lograr aprendizajes, situación que indica la primacía del estudiante en este proceso.

Existe la vertiente en la que la práctica docente es el espacio en el que se transforma, emancipa y produce conocimiento a partir de la indagación, el análisis y la reflexión. En este sentido, De Tezanos (2015, p. 11) afirma que “los profesores producen saber, un saber que en su particularidad y especificidad recibe la denominación de pedagógico” y señala que surge de la reflexión sistemática sobre la práctica, reclama conversar, compartir, discutir y analizar entre pares. Tiene su origen en las prácticas que fundamentalmente están dirigidas a transformar diferentes ámbitos sociales, resolviendo situaciones que se presentan en la cotidianidad.

Prieto (2012, p. 3) al discutir los conceptos de práctica y praxis indica: se considera que el quehacer docente surge como práctica, entendida ésta como un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas o competencias adquiridas experiencialmente, que enseñan cómo hacer algo, mientras que la praxis alude al acto reflexivo (léase a un devolverse sobre...) cuyo objeto es el hacer.

Desde los conceptos de estas autoras se identifica que su énfasis está en la reflexión en y sobre la práctica docente, destacándola como espacio proclive para la investigación y, por lo tanto, con la posibilidad de su transformación. Subrayando la producción de conocimiento desde los espacios áulicos donde se realiza formalmente la enseñanza y el aprendizaje.

En esta investigación se utiliza el término “desarrollo de la práctica docente” para referirse a las acciones que se realizan para la concreción de la misma, que van desde la planeación hasta la reflexión y evaluación. Es decir, al preguntarles a los egresados del posgrado sobre su práctica docente se intenta identificar los aspectos de conocimiento y técnicos que obtuvieron y les apoyaron para una práctica reflexiva, crítica que trasciende los espacios áulicos. Desde esta perspectiva, los conceptos propuestos por los autores referenciados en este apartado se complementan, concibiendo a la práctica docente desde sus dimensiones técnica y la reflexiva.

El posgrado

Los posgrados que tienen como eje la reflexión de la práctica docente han apostado por la vinculación de la investigación con el quehacer docente, con la finalidad de formar profesionales de la educación que no solamente realicen su trabajo con eficiencia y eficacia, sino que lo analicen, expliquen y comprendan, además de generar propuestas pedagógicas alternativas e innovadoras y conocimiento didáctico, curricular y educativo.

El posgrado es definido por la SEP (2017) como los estudios que se realizan después de la Licenciatura, aquí se ubican los programas de Especialidad, Maestría y Doctorado, donde los planes de estudio de forma general deberán estar orientados fundamentalmente a profundizar en los conocimientos de un campo de formación específico. Se reconoce la existencia de posgrados con orientación profesionalizante y de investigación.

El Plan de Desarrollo 2013-2018, respecto al posgrado afirma: el posgrado representa el nivel cumbre del Sistema Educativo y constituye la vía principal para la formación de los profesionales altamente especializados que requieren las industrias, empresas, la ciencia, la cultura, el arte, la medicina y el servicio público. México enfrenta el reto de impulsar el posgrado como un factor para el desarrollo de la investigación científica, la innovación tecnológica y la competitividad que requiere el país para una inserción eficiente en la sociedad de la información (Poder Ejecutivo, 2013, p. 65).

Desde estas perspectivas el posgrado tiene la función de lograr mejores niveles de competencia en aquellos que optan por cursarlos, pero también se pretende elevar su desempeño de tal forma que impacte en el desarrollo del país y en el caso concreto de la educación alcanzar las metas propuestas en cuanto a la calidad educativa.

La práctica docente y la investigación

Para efectos de esta investigación, se buscaron trabajos de investigación similares realizados en el campo de la práctica docente. De este modo, se encontró que la mayoría de los trabajos se ubica en la Educación Superior, entre las que destaca la de Segura, Ramírez y Domínguez (2017), cuyo objetivo es analizar las prácticas docentes de profesores del Instituto Politécnico Nacional. Utilizaron una metodología cualitativa y encontraron que los profesores transitaron de una enseñanza tradicional, básicamente expositiva por una centrada en el estudiante, donde incorporan elementos de la investigación y el uso de las Tecnologías de la Comunicación y la información (TIC). Identificaron que sus prácticas cumplen con algunos criterios de innovación, tales como novedad, creatividad, intencionalidad, sistematicidad y pertinencia.

Pagalajar (2016) realizó un estudio con la intención de “conocer la valoración del alumnado acerca de la concepción del conocimiento, del aprendizaje y de la enseñanza utilizada por el profesorado universitario, sus métodos de enseñanza y evaluación y sus

habilidades docentes” (p.99), por lo que, al utilizar el enfoque cuantitativo, encontró que los estudiantes percibían que un buen profesor es aquel que explica adecuadamente los contenidos de su asignatura, domina la materia que imparte, es responsable de organizar los conocimientos y los sabe transmitir al alumnado, sin que la lección magistral y la recogida de apuntes sea la metodología fundamental. Valora el hecho de que el profesorado establezca un entorno en el que el alumno ocupa un papel activo ofreciéndole la oportunidad de realizar aportaciones personales con las que construir su propio conocimiento.

Hurtado, Serna y Madueño (2015) indagaron sobre cómo la práctica docente representa un contexto de aprendizaje que beneficia la formación del profesor universitario. La investigación fue de carácter documental, ya que revisaron un conjunto de reportes de investigación sobre la práctica docente universitaria y, a partir de esto, concluyeron que ésta representa un contexto de aprendizaje para el profesor, debido a que le permite ir experimentando diversas estrategias, aprende a partir de la mediación entre pares y en espacios colegiados.

Por otra parte, Villalpando y Ponce (2016) evaluaron el desempeño docente de profesores de posgrado. Entre los hallazgos se reporta que sus prácticas son congruentes con lo estipulado en el programa de estudios de la maestría, y la organización de los tiempos posibilita el cumplimiento de los contenidos programados con antelación; empero, ninguno de ellos realiza adecuaciones curriculares requeridas para la atención de algún estudiante en particular (p. 83). En relación con el clima escolar, detectaron que existe por lo menos un profesor que genera un clima carente de interacción, tolerancia y diálogo, plagado de autoritarismo y faltas de respeto, lo que propicia un espacio intimidante y obstaculizador para el desarrollo académico (p.84). Detectaron que los docentes tienen dominio de la materia, planean y organizan su clase.

Entre las investigaciones que relacionan el impacto del posgrado en la práctica docente, Mungarro y Monge (2013) realizaron una bajo la pregunta ¿cómo ha impactado la formación recibida en el posgrado en la práctica profesional de los egresados y en sus esquemas de movilidad laboral? Respecto a la práctica profesional, reportan que una cuarta parte de los egresados afirman que haber cursado estudios de posgrado tuvo un impacto positivo en su práctica, señalan que adquirieron más competencias para la docencia, generó la reflexión sobre su práctica y les aportó conocimientos generales en el área educativa. Solamente un 2.9 % advierte que lo estimuló para el uso de las TIC.

En tanto que Contreras y Urrutia (2017) realizaron un seguimiento de egresados de un programa de maestría de la Universidad Autónoma de México y reportan que los egresados señalan que tuvieron cambios significativos en cuanto al concepto y el uso de la evaluación, los referentes pedagógicos asociados a los modelos educativos, centrados en el estudiante; conciben el aprendizaje como proceso constructivo, la planeación se ajusta a las necesidades y la evaluación la conciben como un mecanismo para promover el aprendizaje significativo

de los estudiantes; consideran que el programa cumple con el objetivo de formar profesionales altamente capacitados.

Método

Éste es un reporte parcial de una investigación que se realizó para conocer la influencia que tuvo en maestros de educación básica el haber cursado un programa de posgrado para el desarrollo de la práctica docente. Se llevó a cabo desde el enfoque cualitativo, el que según Katamaya: está orientado al conocimiento de la naturaleza de un grupo social. Posibilita el análisis de fenómenos muy subjetivos. Se centra en fenómenos típicamente humanos. Posibilita aclarar motivos poco claros. Facilita el examen de relaciones sociales no generalizada y utiliza un método de carácter inductivo (2014, p. 44).

Se desarrolló con el método de estudio de casos, debido a que el foco es un programa de posgrado, impartido en una Institución Formadora de Docentes del estado de Durango. Stake (1999) indica que un caso puede ser una persona o un programa, que posee particularidades que lo hacen único, no menos complejo.

Los participantes fueron diez docentes egresados de diferentes generaciones, elegidos en función de su ubicación laboral, a quienes se les aplicó un cuestionario de respuesta abierta que consta de 17 preguntas. Para la sistematización de la información se utilizó la categorización apriorística propuesta por Cisterna (2005), que consiste en conformar las categorías a partir de tópicos previstos antes del levantamiento de la información, generalmente expresados en las preguntas u objetivos de la investigación. De este proceso surgieron las categorías, pero para fines de este reporte se incluyen sólo cuatro: percepción sobre los estudios de posgrado, cambios en la práctica docente, fortalecimiento de aprendizajes y habilidades.

La información se trianguló usando dos estrategias propuestas por Stake (1999): triangulación de datos y teórica. Primero se trianguló la información de las respuestas emitidas por los participantes, agrupándolas por generación, comparando y confrontando los datos y una vez que se tuvieron los resultados se confrontaron con los resultados de otras investigaciones para identificar cuáles eran similares y aquellos que aportaban información nueva.

Resultados y discusión

En la categoría *percepción sobre los estudios de posgrado*, se encontró que todos los informantes perciben que sus estudios los apoyaron ampliamente para la mejora de su práctica docente, consideran que les ayudaron a mejorar su relación con los estudiantes, facilitaron el trabajo en aula y fueron un apoyo para comprender y aplicar procesos

institucionales y enfoques curriculares, desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje, desempeñar mejor las funciones correspondientes a su nombramiento, asimismo los condujeron a realizar procesos de reflexión sobre su trabajo y cómo lo desempeñaban. Además, opinan que éstos les ayudaron a vincular su quehacer con el medio educativo, les proporcionaron herramientas para orientar a otros docentes y para investigar sobre problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. En general perciben que los hicieron mejores docentes; aseveran que los estudios de posgrado fueron trascendentales, significativos e importantes y que provocaron no solamente cambios en el ámbito profesional sino también personal.

En la categoría *cambios en la práctica docente*, los informantes reportan cambios en los siguientes aspectos: estrategias didácticas, formas de planeación del trabajo docente, comprensión de la complejidad de los contenidos, de los enfoques curriculares y del desarrollo psicopedagógico de los alumnos. Además comprendieron el proceso de aprendizaje de los niños, desarrollaron habilidades para la docencia y valores, así como tolerancia hacia los alumnos. También desarrollaron estrategias para el trabajo en los Consejos Técnicos Escolares, analizaron Reformas Educativas y comprendieron algunas de sus implicaciones. La mayoría afirma que cambiaron su práctica expositiva por una dinámica y reflexiva, obtuvieron mejores resultados en los exámenes que les fueron aplicados por organismos evaluadores tanto a ellos como a sus alumnos.

En la categoría *fortalecimiento de aprendizajes*, se encontró que existe una diversidad de aspectos donde los informantes se fortalecieron: obtuvieron más dominio de planes y programas de estudio, de las estrategias de intervención grupales, de la planeación, evaluación, la enseñanza y el aprendizaje, además de que perciben que mejoraron su práctica docente. Fortalecieron la seguridad frente a los estudiantes y los compañeros de trabajo, ganaron liderazgo académico a través de guiar a otros y de exponer experiencias de aprendizaje, asimismo mejoraron las relaciones interpersonales en sus centros de trabajo. En general perciben que afianzaron e incrementaron sus conocimientos, desarrollaron o consolidaron habilidades para la docencia y para las relaciones interpersonales y obtuvieron reconocimiento por parte de sus iguales y directivos por sus saberes.

En la categoría *habilidades* se encontró que los informantes desarrollaron habilidades para: planear, organizar, evaluar, investigar, observar, adecuar estrategias, reflexionar sobre su quehacer docente, manejo de la tecnología. Entre las habilidades comunicativas desarrolladas se encuentran: redacción, comprensión, producción de textos, análisis y argumentación. Entre las que consolidaron están: implementar diversas estrategias, diseñar instrumentos de evaluación, expresar oralmente y por escrito sus ideas, abstraer, comparar, realizar búsquedas de información, razonamiento y técnicas de estudio. La expresión oral, la lectura y la escritura.

En función de los resultados se puede afirmar que los estudios de posgrado influyen positivamente en la práctica docente, coincidiendo con lo que señalan Mungarro y Monge (2013), Contreras y Urrutia (2017) y Segura, Ramírez y Domínguez (2017) se percibe que los egresados del programa tuvieron un impacto integral en el quehacer de la docencia, los conocimientos adquiridos les permitieron, analizar, reflexionar y reconceptualizar la práctica docente, moviéndose hacia el concepto de práctica reflexiva perspectiva utilizada por De Tezanos (2015) y Prieto (2012).

Desde la información obtenida se percibe que los egresados capitalizan en mayor medida el conocimiento técnico, sin embargo, éste adquiere relevancia a la luz de las vinculaciones entre los aspectos prácticos del quehacer docente y la teoría que los explica. Efectivamente la práctica ocupa el centro de la valoración porque son las acciones las que generan la pauta para trascender y elevar o profundizar los niveles de consciencia que conllevan a la comprensión y explicación.

Un dato que resulta particularmente significativo es la comprensión sobre los procesos de aprendizaje de los niños, porque esto genera un cambio radical por lo menos en tres aspectos: 1) Los niños se convierten en sujetos que aprenden y adquieren la centralidad. 2) El profesor se advierte como profesional de la docencia. 3) Todas las acciones de enseñanza estarán focalizadas y acordes al desarrollo de los procesos mentales. Esto también muestra que el aprendizaje es una construcción por lo que las repeticiones sin sentido que con frecuencia se realizan en los espacios de formación para los docentes no adquieren significado sino a la luz de la comprensión de las implicaciones que tiene ubicar al estudiante como centro del aprendizaje.

Otro hallazgo es la percepción que de sí mismos tienen los profesores, desde esta perspectiva podría concluirse que los estudios de posgrado elevan la autoestima docente porque se sienten más seguros, confiados, dispuestos al diálogo, abiertos para apoyar a otros y compartir conocimiento. De la misma manera, desarrollaron habilidades para expresarse en público, fundamentar, debatir ideas, desplegar procesos empáticos y, en general, se advierten mejores personas y profesionales.

Los resultados muestran hallazgos interesantes en función de las políticas educativas, por las que se ha optado para formación continua de los profesores en educación básica, puesto que muchas de las aseveraciones y declaraciones oficiales asocian la calidad de la educación con el desempeño laboral, aquí se muestra que éste mejora y se transforma con estudios que permiten profundizar en áreas de conocimiento como es el objetivo de los posgrados, situación que conduce a preguntarse qué tan efectivos son los cursos cortos y obligatorios a los que han sido sometidos los docentes para alcanzar la calidad educativa.

Conclusiones

La práctica docente de los profesores que optaron por cursar un programa de posgrado con énfasis en la enseñanza y el aprendizaje mejoró y se transformó debido a que comprendieron que es necesario vincular los aspectos prácticos con el análisis teórico, asimismo lograron una reconceptualización de su quehacer acercándose así al concepto de práctica reflexiva, el que de acuerdo con Tezanos (2015) y Prieto (2012) permite generar conocimiento, de modo que los docentes perciben la práctica como un espacio de aprendizaje, pero también de oportunidad para contribuir desde sus espacios al análisis, la reflexión, evaluación, convirtiéndola así en un espacio de investigación.

Los estudios de posgrado son una herramienta potente para la mejora de la práctica docente y de los procesos de gestión institucionales, porque brindan la oportunidad de visualizar y profundizar en el conocimiento relativo al campo educativo, permiten comprender procesos presentes en los espacios escolares y su vinculación con otros entornos, generan en los profesores aspectos emocionales que les favorecen la autoestima, el autoconcepto y la seguridad sobre su competencia, además incentivan la innovación y la capacidad de propuesta.

Referencias

- ANUIES (2018). *Anuarios estadísticos de Educación Superior*. México. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Barraza B. L. y Barraza S. I. (2014). Incidencias en la estructuración de propuestas de intervención didáctica. En *Temas de Intervención Didáctica y práctica docente*. México: CAM.
- De Tezanos, A. (2015). El oficio de enseñar – saber pedagógico: la relación fundante. En revista *Educación y ciudadanía*. Disponible en: <http://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/175>
- Gutiérrez, O. y Urrutia, M. E. (2017). Trascendencia de un programa de posgrado en sus egresados. *Revista Iberoamericana de Educación*. 74, 59-74.
- Hurtado, A. K.; Serna, M. L. y Madueñ, M. L. (2015). Práctica docente del profesor universitario: su contexto de aprendizaje en Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 2.
- Katayama Omura, R. J. (2014). *Introducción a la Investigación Cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Perú: Fondo Editorial.
- Mungarro Matus, J. E. y Monge Urquijo, P. M. (2013). El impacto de los posgrados en educación en la movilidad laboral: el caso de los egresados del IFODES, en *Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación educativa, COMIE, Guanajuato 18-22 de noviembre, México*. Disponible en <http://www.creson.edu.mx/docs/publicaciones/Ponencia-15431.pdf>
- Pegalajar Palomino, M. C. (2016). Percepciones del alumnado de posgrado acerca de la metodología docente y evaluativa. En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20, (2), p. 98-119.
- Poder Ejecutivo. *Gobierno de la República (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Disponible en: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2017/11192.pdf>
- Prieto de Pinilla, B. H. (2012). Revisitando la práctica docente. *Shopia*. 8. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740749004>
- SEED (2018). *Informe: Desarrollo de Habilidades Socio-emocionales. Taller: Ser Docente: Haz tu vida positiva*. México.
- Segura Gortáres, M. I., Domínguez Mendoza, E. E. y Ramírez Solís, M. E. (2017). Análisis de la práctica docente ante las innovaciones: un estudio con profesores del Instituto

- Politécnico Nacional. En *Debates y Evaluación del curriculum. Congreso internacional de Educación*. Disponible en:
<https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2017/E024.pdf>
- SEP (2017). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2016-2017*. Disponible en:
https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017_bolsillo.pdf
- SEGOB (2017). *Acuerdo número 17/11/17 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior*. Disponible en:
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5504348&fecha=13/11/2017
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Disponible en:
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Villalpando Sifuentes, C. G. y Ponce Loya L. A. (2016). Evaluación sobre el desempeño de docentes de un programa de Maestría. *Alteridad. Revista de Educación*. Disponible en:
<https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/1.2016.06/1071>

LA LECTO-ESCRITURA Y LA PREDOMINANCIA DE ESTILOS DE APRENDIZAJE EN NIÑOS DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA EN EL ESTADO DE SONORA

José Rene Leyva Jiménez

reneleyva25@outlook.com

Vianey de Jesús Valenzuela Robles

jesusqval@hotmail.com

Reynaldo Angulo Avalos

reyangulo@hotmail.com

Escuela Normal de Educación Física

"Profr. Emilio Miramontes Nájera"

RESUMEN

El objetivo de este estudio es documentar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura para impactar favorablemente en niveles de conceptualización, con alumnos de segundo grado de una escuela primaria pública, considerando el estilo de aprendizaje predominante, para orientar el diseño de actividades y estrategias que fortalezcan dicho proceso. Es un estudio, no experimental de tipo transeccional descriptivo, cuyos resultados se analizan con enfoque cuantitativo bajo técnica Clúster (Porter, 1991), en grupo de estudio (34 alumnos) entre 7 y 8 años. Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos, (Gómez y Ferreiro 1982); para el nivel de conceptualización de escritura, en cuatro niveles básicos (Pre-silábico, Silábico, Silábico-Alfabético y Alfabético). El diagnóstico coloca al 44.11%, en nivel presilábico; 11.79 % en

silábico y silábico-alfabético 8.82%, por tanto, el 35% está en nivel alfabético. El segundo instrumento (Blander y Grinder 1980), Modelo de Programación Neurolingüística, método VAK, determinó la predominancia del estilo de aprendizaje, reflejando que 26 alumnos son kinestésicos; tres, visuales; cuatro auditivos y uno tiene combinación visual-auditivo.

Los resultados indican efectividad del programa de intervención particularmente entre auditivos y kinestésicos, en los conglomerados presilábico con el 66.6% y 70% respectivamente. Destacando que todos los niveles de conceptualización en menores kinestésicos presentaron incrementos en promedio de 48.2%.

PALABRAS CLAVE: educación física, lecto-escritura, estimulación, motricidad fina, estilos de aprendizaje

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación en México transita actualmente por grandes cambios y diversas problemáticas; éstas representan mayores retos tanto para las autoridades educativas, como para los docentes, alumnos y padres de familia, situaciones que pueden considerarse para su análisis, como parte indispensable de estudios en materia educativa.

Uno de los aspectos fundamentales para el óptimo desarrollo integral en los educandos es que integren y consoliden dos procesos: la lectura y la escritura, para que su aprendizaje fluya y se conforme de manera efectiva, porque de no hacerlo podrían presentarse severos problemas en grados posteriores al que está cursando.

Leer y escribir es un proceso integral que resulta complejo para los alumnos, pero es indispensable promover este aprendizaje desde temprana edad ya que proporciona a los niños herramientas suficientes y necesarias para su incorporación e interacción con el entorno, sobre todo para su capacidad de aprender y pensar a partir de lo cual, se pueden cimentar posteriores experiencias significativas de conocimiento.

MARCO TEÓRICO

Por la trascendencia para esta investigación, es fundamental presentar lo que existe en el estado del arte sobre el tema, en ese sentido respecto a la lecto-escritura (Santander, 2012), explica que es un proceso de construcción de significados, mediante el cual el lector cumple con un rol activo, donde interactúa con lo escrito, transformándose así en el protagonista de su propio proceso, también hace referencia que “La escuela es la institución que debe llevar a cabo la tarea de desarrollar las competencias de leer y escribir” (Santander, 2012, p.24). De tal manera que el autor contribuye al precisar que la lecto-escritura es un proceso sinérgico que se va desarrollando paso a paso.

Los movimientos con las manos son fundamentales para reforzar el proceso de la lecto-escritura por medio de estimulaciones más dirigidas en las que (Hugues, Valenzuela y Estrella, 2017), coinciden con (Higuera, Valenzuela y Angulo, 2017), en que la motricidad fina junto a los cuatro prerrequisitos, reconocen en el esquema corporal, el conocimiento que los menores deben tener de su propio cuerpo, sus partes, movimientos, posturas y actitudes. Respecto a la lateralidad, que el alumno aprenda a identificar el lugar donde se encuentra respecto a un referente (arriba, abajo, a un lado, izquierda o derecha); la coordinación visomotora como prerrequisito, sirve para la integración de movimientos del cuerpo (globales, específicos y visuales) y, por último, la memoria visual, es el conocimiento respecto a la capacidad de procesar imágenes y la comprensión de información para mejorar el proceso de adquisición de trazos, imágenes, signos y símbolos que anteceden a la escritura, son condiciones indispensables que atender (Sánchez, 2010).

Por tanto, para el menor, “Utilizar la escritura es parte de organizar su pensamiento” (SEP, 2017, p. 167). Es por ello que se busca emplear actividades con base en distintas estrategias que promueven movimientos físicos estimulados por los sentidos que respondan a sus necesidades tanto de movimiento como de coordinación fina. Diagnosticar los estilos de aprendizaje, es importante para determinar la predominancia en los alumnos, puesto que identificarlos, favorece la selección de las estrategias y las actividades (León, 2015).

Para la efectividad de toda investigación se recomienda considerar el estilo de aprendizaje es por eso que los autores del instrumento conocido como PNL, Richard Wayne Blander y John Grinder (1980), afirman que es importante determinar la predominancia del estilo de aprendizaje de los alumnos, como parte de los esfuerzos en su formación.

Uno de los aspectos más importantes que Blander y Grinder toman en cuenta es que el ser humano tiene tres grandes sistemas para representar mentalmente la información de acuerdo a los sentidos, el visual, el auditivo y el kinestésico o bien, una combinación de éstos.

Por ello, trabajar y estimular la motricidad fina y óculo manual, eleva los niveles de conceptualización, según conclusiones obtenidas por (Guevara, López, García, Delgado y Hermosillo, 2008).

Para lograr un desarrollo efectivo en los alumnos se debe trabajar de manera correcta y apoyarse en los medios de la educación física, ya que son las formas o estrategias mediante las cuales se administran las actividades para lograr los objetivos planteados, éstas se interpretan como la diligencia o acción conveniente para conseguir algo (Hurtado, 2010).

METODOLOGÍA

El objetivo del presente estudio es documentar el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura para favorecer los niveles de conceptualización de la misma.

La investigación es no experimental con diseño metodológico transeccional-descriptivo cuyos resultados se analizan con paradigmas cuantitativos bajo la técnica clúster (Porter, 1991), en un grupo de estudio integrado por 34 alumnos, 12 son niñas y 22 son hombres, entre 7 y 8 años. Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos, el primero ayudó a diagnosticar el nivel de conceptualización de la escritura de los educandos (Gómez y Ferreiro 1982), ubicándolos en los cuatro niveles básicos de lecto-escritura (Pre-silábico, Silábico, Silábico-Alfabético y Alfabético); y, un segundo instrumento, para determinar la predominancia del estilo de aprendizaje de los niños (Blander y Grinder 1980).

Con base en lo anterior, para la evaluación inicial y final se aplicó un instrumento, que constó de varios ejercicios en un dictado de nueve palabras y un enunciado, relacionados con su vida diaria, como: la escuela, animales, juguetes, frutas y objetos comunes y, la escritura de su nombre, entre otros.

Para procesar los resultados se apoyó en un instrumento complementario que permite ubicar las tres etapas previas del sistema convencional de la escritura de acuerdo al tipo de trazo, la primera etapa, nivel concreto o presimbólico (predominante en preescolar), segunda etapa, presilábica y, la tercera que se divide en tres niveles: silábico, silábico alfabético y alfabético. La evaluación se aplica en dos momentos del ciclo escolar 2018-2019, pre-test (inicio del ciclo) y post-test (al término del programa de estimulación).

La identificación de la predominancia de estilo de aprendizaje en el grupo de estudio se realizó a través de la aplicación del instrumento PNL. Compuesto por 40 reactivos de opción múltiple, procesado mediante el auxilio de una plantilla de identificación, que ubica la respuesta elegida en un sistema de representación, visual, auditivo, kinestésico o combinado. Se aplicó en el mismo período que el primer instrumento.

DESARROLLO

En este estudio se documentó el impacto de los estilos de aprendizaje para favorecer los niveles de conceptualización de la lecto-escritura en estudiantes de segundo grado de la escuela primaria “Carmen Serdán” en el estado de Sonora. Después del diagnóstico, se diseñaron sesiones especiales para los niños y fueron sometidos a un programa de intervención con base en una cuidadosa selección de actividades tendientes a estimular la motricidad fina y los prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en actividades que fortalecen dicho proceso, entre otras. Al término de este programa se evaluaron los resultados del pre-test y pos-test.

DISCUSIÓN

A partir del programa de intervención con estudiantes de segundo grado de primaria, se aprecia que los resultados obtenidos fueron positivos en gran mayoría y esto coincide con la teoría ya que distintos autores de educación física mencionan, que trabajar y estimular la motricidad fina y óculo manual, eleva los niveles de conceptualización de lecto-escritura de los educandos tal como fue el caso en esta investigación.

Otro aspecto a discutir es lo expresado por otros autores sobre el beneficio de diagnosticar los estilos de aprendizaje, ya que es importante determinar la predominancia en los alumnos, puesto que identificarlos, favorece la selección de las estrategias y las actividades. En esta investigación se concuerda con los anteriores planteamientos ya que fue de gran beneficio diagnosticar su estilo para lograr incrementar los niveles de conceptualización en su escritura. Los resultados de este estudio tienen coincidencia con los obtenidos por autores que encontraron resultados favorables en la promoción de niveles de conceptualización en menores preescolares. Tal como también se evidencia en otros estudios

publicados, que presentan diferencias favorables en el tránsito de estilo de conceptualización en menores de segundo grado de primaria.

RESULTADOS

De acuerdo con los resultados de la aplicación del instrumento diagnóstico, que determina los niveles de conceptualización de la escritura, el grupo registró 15 alumnos en el nivel presilábico, representando el 44.1 %; mientras que en el nivel silábico se ubicaron cuatro menores que representan el 11.7 %, en el nivel silábico-alfabético se colocaron tres niños y, por último, 12 menores se colocaron en el máximo nivel de conceptualización (nivel alfabético). Respecto a la evaluación final, como lo muestra la (Tabla1). Los resultados refieren una disminución de 26.4 puntos porcentuales en los niños presilábicos con respecto al diagnóstico; en tanto que los silábicos mostraron un incremento de 11.7 puntos porcentuales con respecto al diagnóstico, en cuanto al nivel silábico-alfabético, también se presentó un incremento de 5.88, por tanto, el máximo nivel de escritura incrementó 9.11 puntos porcentuales.

El segundo instrumento que determina la predominancia del estilo de aprendizaje, identificado como Modelo de Programación Neurolingüística o de representación Visual, Auditivo y Kinestésico (V.A.K.) como lo muestra la (Figura 1). Se obtuvo que el 8.82% de grupo aprende de manera visual, el 11.76% de manera auditiva y el 76.47% aprende de manera kinestésica, se presenta también en el grupo evaluado un alumno que muestra tener un estilo de aprendizaje combinado entre visual y auditivo, que también se procesó; quien representa el 2.94% del grupo.

En el análisis por técnica de clúster del cruce de ambos instrumentos, se aprecia una disminución del 66.6% entre la evaluación inicial y final de los menores presilábicos-auditivos, al promoverse al siguiente nivel de conceptualización. En tanto que, entre los menores kinestésicos, la disminución del nivel presilábico fue del 70%; entre los silábicos se registró un incremento del 50%; los silábico-alfabético vieron incrementados sus porcentajes en un 40%, mientras que, en los alfabéticos, el incremento fue del 33%.

Sin embargo, los resultados del programa de intervención no fueron positivos en el conglomerado presilábico-visual, al tratarse de un menor diagnosticado con afasia; tampoco en el clúster presilábico-visual/auditivo, quien presenta severos problemas de conducta.

CONCLUSIÓN

La utilidad de temáticas como la que plantea este estudio, radica en dimensionar la importancia de la educación física en el proceso de lectura y escritura del niño de primaria

por lo cual es necesario el desarrollo de los prerrequisitos desde temprana edad para potenciar su proceso en los grados subsecuentes.

A partir de los resultados obtenidos se puede concluir que el programa de intervención diseñado, generó un gran avance en los sujetos, esto se ve reflejado al emplear la técnica clúster que permitió identificar que la mayoría del grupo se promovió a un nivel superior al que se encontraban.

El mayor impacto, se refleja en menores con predominancia auditiva y kinestésica, ambos con mayores porcentajes de efectividad en los presilábicos. Observándose una relación a la inversa entre los porcentajes de efectividad y el nivel de conceptualización: a menor nivel de conceptualización, mayor efectividad del programa.

La intervención no demostró impacto positivo en menores con diagnóstico de trastorno de afasia y tampoco en menores con severos problemas de conducta, independientemente de la predominancia de su estilo de aprendizaje.

Se destaca además de lo anterior, que la distribución de estilos de aprendizaje en el grupo de estudio, difiere en gran medida a los valores phantom de la población en general, como lo afirman Blander y Grinder (1980), citados en (Pérez, 2011) “se estima que un 40% de las personas son Kinestésicas, un 30% auditivas y un 30% visual” (Párr. 18).

Se concluye que el programa de intervención con base en selección de estrategias y actividades de coordinación fina, basadas en la estimulación de los prerrequisitos para la lectura y escritura demostró efectividad al considerar la predominancia del estilo de aprendizaje en alumnos de primaria durante la sesión de educación física.

TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1.

Resultados de niveles de conceptualización de la escritura. Grupo de estudio

Niveles de conceptualización de la escritura	Evaluación Inicial		Evaluación Final		Diferencia porcentual
	No. de alumnos	% de conceptualización	No. de alumnos	% de conceptualización	
Presilábico	15	44.11	6	17.64	26.46%
Silábico	4	11.79	8	23.52	11.76%
Silábico-alfabético	3	8.82	5	14.70	5.88%
Alfabético	12	35	15	44.11	9.11%
Total	34	100%	34	100%	

Fuente: base de datos de la investigación. Elaboración propia

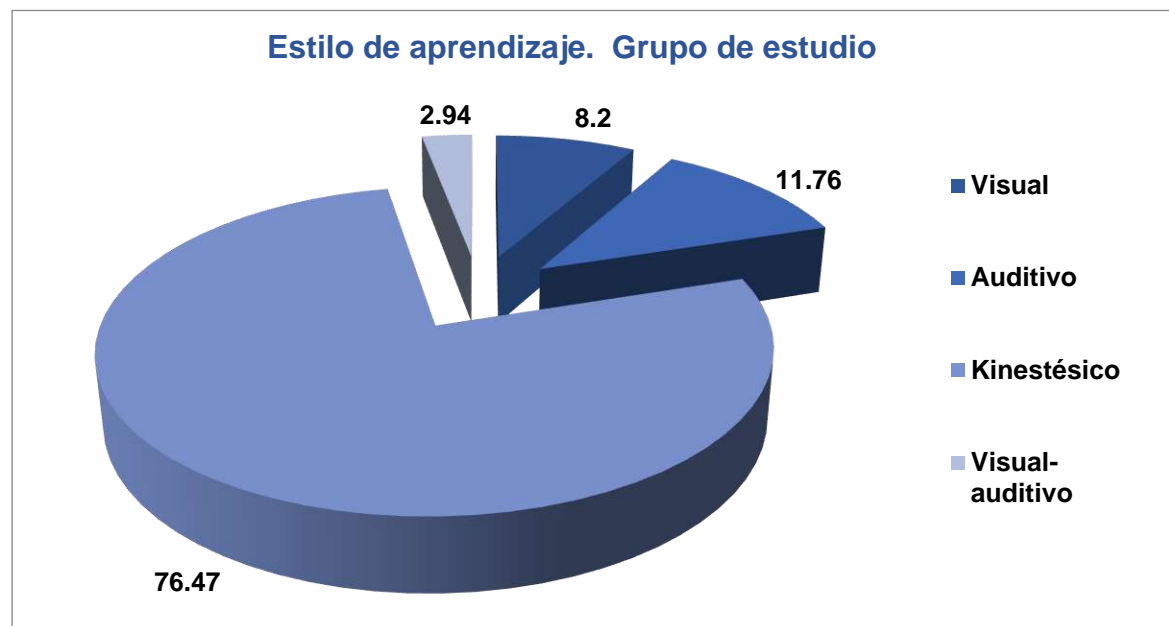


Figura 1. Distribución porcentual de estilo de aprendizaje, evaluación diagnóstica. Grupo de estudio

Nota: Diseño y elaboración propio

Tabla 2.

Distribución por estilo de aprendizaje y niveles de conceptualización de la lecto-escritura. Grupo de estudio

ESTILOS DE APRENDIZAJE Y NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN DE LA LECTO-ESCRITURA								
Niveles de conceptualización	Visual		Auditivo		Kinestésico		Combinado	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
Presilábico	1	1	3	1	10	3	1	1
Silábico				2	4	6		
Silábico-alfabético					3	5		
Alfabético	2	2	1	1	9	12		
Total	3	3	4	4	26	26	1	1

Nota: Base de datos de la investigación en grupo de estudio, evaluación diagnóstica. Elaboración propia

REFERENCIAS

- Blander, R. Grinder, J. (1980). *Modelo de la programación neurolingüística*. Recuperado de: http://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3664/Alfaro_Consuegra_Alma.pdf?sequence=1
- Ferreiro, E., Gómez Palacio, y Col. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso escolar de aprendizaje de la lectura y la escritura*. México: Dirección General de Educación Especial. Recuperado de: https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/4.procesos_de_adquisicion_de_la_lengua_escrita.pdf
- Guevara, B., López, H.A., García, V.G., Delgado, S.U y Hermosillo, G.A. (2008). *Nivel de escritura en alumnos de primer grado de extracto socio cultural bajo. Un estudio con base en la investigación acción*. Perfiles educativos, (núm. 121). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000300003
- Hernández, M. (2013). *Características de los niños de 7 y 8 años de edad*. (Tesis de grado, Universidad de Granada España). Recuperado de: <http://roa.uveg.edu.mx/repositorio//educ/21/Caractersticadelosniñosde7y8aosdedad.pdf>
- Higuera, L. Valenzuela, V.J. y Angulo, R. (2017). Consejo Mexicano de Educación Física (COMEXEF). *La motricidad fina para estimular la lecto-escritura en niños de segundo grado en una escuela primaria del Estado de Sonora*. (Ponencia). Escuela Normal de Educación Física del Estado de Sonora.
- Huguez, M. Valenzuela, V. J. y Estrella, E. (2017). Memorias en extenso de Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE). *Impacto en el Desarrollo de los Prerrequisitos Para el Aprendizaje de la Lectura y Escritura en el Nivel Preescolar del Estado de Sonora*. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2445.pdf>
- Hurtado, R. (2010). *Actitud de los estudiantes del ciclo común con respecto a la asignatura de educación física* (Tesis de grado, Universidad de Honduras). Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/portales/historia/obra/actitud-de-los-estudiantes-del-ciclo-comun-con-respecto-a-la-asignatura-de-educacion-fisica/>
- León, A. C. (2015). *La relación de los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación primaria*. (Tesis de grado, Universidad Tecnológica de Monterrey). Recuperada de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000300003

Pérez, J. (2001). *Programación Neurolingüística y sus estilos de aprendizaje*. Blogspot. Recuperado de: <http://piagetanos.blogspot.com/p/bandler-y-grinder.html>

Porter, M.R. (1991). *La ventaja competitiva de las naciones*. (1ª. Ed.). U.S.A: VERGARA editor S.A. Recuperado de: http://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3664/Alfaro_Consuegra_Alma.pdf?sequence=1.

Sánchez, M. (2010). La iniciación a la lectoescritura en educación infantil. *Revista de la Educación en Extremadura*. Documento pdf. Consultado en: http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_2archivos/m_a_s_izquierdo.pdf

Santander, S. (2012). *Implicaciones en la conformación del tipo lector escolar mediante el uso de un determinado modelo de lecto-escritura*. (Tesis de grado de licenciatura, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales). Recuperada de: [www.https://bitstream/handle/2250/116723/TESIS%20MODELOS%20DE%20LECTO-ESCRITURA%20M.%20SANTANDER%20Y.%20TAPIA.pdf?sequence](https://bitstream/handle/2250/116723/TESIS%20MODELOS%20DE%20LECTO-ESCRITURA%20M.%20SANTANDER%20Y.%20TAPIA.pdf?sequence)

Secretaría de Educación Pública [SEP], (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Subsecretaría de Educación Básica, Secretaría de Educación Pública. SEP. México. Ciudad de México.

PROPUESTA DE EVALUACIÓN CUALITATIVA CON ALUMNOS DE PRIMER GRADO EN LA ASIGNATURA DE MATEMÁTICAS

Sanjuana Espino Olvera

M1997sanjua.17@gmail.com

David Mata Ríos

davidmata78@gmail.com

J. Félix Vera Martínez

fevema.75@gmail.com

**Escuela Normal Experimental
"Rafael Ramírez Castañeda"**

RESUMEN

El docente, como uno de los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe contar con una serie de competencias profesionales que den muestra de su perfil de egreso al concluir su formación docente inicial. Entre dichas competencias destaca la de emplear la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa. El presente trabajo de investigación analiza una propuesta de evaluación cualitativa en matemáticas para primer grado, la cual permite la recolección de datos para la toma de decisiones.

Esta evaluación consiste en el diseño de una serie de actividades correspondientes a los aprendizajes esperados del plan de estudios 2017, tanto para la etapa diagnóstica como en el proceso, donde se incluyen escalas

estimativas y rúbricas como instrumentos para evaluar cualitativamente a los alumnos y así evitar otorgar sólo una calificación numérica al logro de los aprendizajes.

De igual modo, se comentan los resultados a partir de un instrumento de recolección de datos, para recabar información sobre la manera en que implementan la evaluación cualitativa los profesores de la zona escolar núm. 47 de educación primaria, incluyendo planteamientos sobre las competencias profesionales, avance en el aprendizaje de los alumnos, técnicas e instrumentos de evaluación cualitativa, entre otros.

PALABRAS CLAVE: evaluación, evaluación cualitativa, instrumentos de evaluación cualitativa, competencias docentes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hoy en día el tema de la evaluación es un término que se encuentra presente en todos los ámbitos, principalmente en el educativo, ya que este demanda mejoras en la práctica tanto de alumnos como de los docentes. Éste es un proceso que no se separa del proceso de enseñanza-aprendizaje y que se aplica de manera constante para obtener resultados que den muestra de los frutos de los agentes ya mencionados.

El docente, como uno de los principales personajes involucrados en el aspecto educativo, al terminar su formación inicial, deberá contar con una serie de competencias profesionales que lo acrediten como tal, entre éstas destaca la de emplear la evaluación en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa, que requiere la aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación para identificar el progreso en el aprendizaje de los alumnos y hacer del profesor.

Para tener argumentos descriptivos del desempeño de dichos actores, se requiere de la aplicación de la evaluación cualitativa, misma que, por los datos que contiene, permite visualizar aquellas fortalezas y debilidades que permean en el aula y que influyen en el desarrollo de la tarea educativa. Por lo tanto, presento este trabajo de investigación titulado Propuesta de evaluación cualitativa con alumnos de primer grado en la asignatura de matemáticas, bajo un enfoque constructivista basado en la teoría genética de Piaget citado en Carretero (2011, p. 45).

Dicha teoría consiste en explicar el desarrollo del niño en cuanto al aprendizaje que va adquiriendo conforme avanza su edad, donde se apropia de nuevo conocimiento con base en el que ya posee, es decir, con los conocimientos previos que cuenta antes de abordar un nuevo tema. Esto ocurre gracias a los esquemas cognitivos con los que cuentan los seres humanos y que evolucionan de acuerdo a las cuatro etapas en lapsos determinados que dan cuenta de lo que el niño debe saber en determinada edad.

Para la presente investigación me basé en la etapa preoperacional de los 2 a los 6 o 7 años, debido esta es la edad que tienen los estudiantes de primer grado. Con la información correspondiente a dicha etapa, fundamenté los resultados diagnósticos del grupo y los del proceso, mencionando a su vez las causas del porqué de dichos resultados.

La elaboración de este trabajo está dirigida a dar solución al problema derivado de mi práctica con los alumnos cuando se ejecuta la evaluación cualitativa por medio de un conjunto de actividades prácticas basadas en el enfoque de situaciones problema que propone el programa de estudios 2017 en la asignatura de matemáticas.

Asimismo, la contribución de este producto también servirá como herramienta para los maestros de educación primaria, pues pondré a su disposición un material con instrumentos

y actividades de evaluación cualitativa con el cual podrán observar el proceso llevado a cabo para que puedan aplicarlo con sus grupos escolares. Finalmente, los futuros docentes o estudiantes en proceso de formación también podrán hacer uso de esta investigación para impartir clases a distintos grupos escolares, especialmente en primer grado, durante su jornada de prácticas.

Por otra parte, los referentes para llegar al punto de la definición del problema de investigación están basados en el análisis de evidencias y planes de clase que obtuve a lo largo de las jornadas de práctica durante las que tuve contacto con grupos escolares en escuelas de organización completa y multigrado. Dichos insumos me permitieron identificar la falta de dominio en la teoría y puesta en práctica de ésta respecto al tema de estudio, así como también los intentos de diseño de instrumentos en los que no tenía en claro el objeto a evaluar.

Con el análisis de las evidencias ya mencionadas, también decidí no dar tratamiento a los datos arrojados de los instrumentos que aplicaba, debido a que no percibía la función de éstos y tampoco era capaz de dar seguimiento a los resultados para llevarlos a la mejora, lo cual dio pauta a que se perdiera la esencia de la evaluación.

Con ello, llegué a la conclusión de que la evaluación representa una de las debilidades que permea con mayor frecuencia en mi preparación docente, ya que carezco de la capacidad de determinar cuál es el tipo de instrumento más pertinente respecto a la información obtenida y cómo dar tratamiento adecuado a la misma. Por tanto, debido a la importancia de la evaluación en la educación y en el dominio que el docente debe tener de ella, tuve que buscar alternativas de solución para atender este conflicto.

Junto con ello, al estar en proceso de observación en algunas escuelas del contexto, me di cuenta de que la mayoría de los profesores solo utilizan la evaluación cuantitativa para asignar calificaciones a los estudiantes sobre su desempeño, lo que limita las posibilidades para que éstos estén en condiciones de argumentar el proceso que siguen los escolares durante cierto periodo escolar.

Tomando en cuenta lo anunciado en los párrafos anteriores planteo las siguientes preguntas de investigación que dan orientación al trabajo expuesto:

¿Cómo se logra el desarrollo de las competencias profesionales a partir de la implementación de la evaluación cualitativa en el aula?, ¿De qué manera se valora la pertinencia de algunas técnicas e instrumentos de evaluación cualitativa para obtener información sobre el avance en el aprendizaje de los alumnos? ¿Cómo se contrastan los procesos de evaluación que implementan maestros para validar su pertinencia en el logro de los aprendizajes esperados?

Posteriormente, la estructura del presente trabajo está integrada por un objetivo general: proponer una estrategia de evaluación cualitativa en matemáticas para primer grado que permita la recolección de datos para la toma de decisiones.

Como objetivos específicos los siguientes planteé los siguientes:

- Desarrollar competencias profesionales para la implementación de la evaluación cualitativa en el aula. Valorar la pertinencia de algunas técnicas e instrumentos de evaluación cualitativa para obtener información sobre el avance en el aprendizaje de los alumnos. Contrastar los procesos de evaluación que implementan maestros para validar su pertinencia en el logro de los aprendizajes esperados.
- Proponer una estrategia de evaluación cualitativa que fortalezca la competencia profesional correspondiente a mi práctica y que se tengan elementos necesarios para identificar logros y debilidades en el aprendizaje de los alumnos para estar en condiciones de emitir juicios y darlos a conocer a los padres de familia, autoridades educativas, entre otros.

Marco teórico

El plan y programas de estudio “Aprendizaje Clave 2017” funciona como unos de los documentos que rigen la educación actualmente en primer y segundo grado de primaria y plantean un enfoque de evaluación formativa en el que se le da seguimiento al aprendizaje de los alumnos y a su vez, el maestro obtiene beneficios al percibir los errores y aciertos en su tarea frente a grupo.

Específicamente en la signatura de matemáticas, el programa de estudios para primer grado propone algunas acciones que contribuyen a tener elementos para evaluar el progreso en el aprendizaje de los alumnos, por ejemplo: “resolver problemas de manera autónoma implica que los alumnos se hagan cargo del proceso de principio a fin, considerando que el fin no es solo encontrar el resultado, sino comprobar que este es correcto” (SEP, 2017, p. 235). De igual modo, se toma como elemento el proceso en el que el maestro, el alumno y el conocimiento se involucran para llegar a la etapa de la discusión de resultados de las situaciones problema.

Por otra parte, para dar claridad al concepto de evaluación, se retoma lo que proponen González y Coronel (2005) citado en Portela, (2015) quienes opinan que la evaluación es un proceso en el que se recoge información con base en criterios determinados. Éstos permiten que se tome una decisión y un juicio de valor, su finalidad es proponer soluciones de mejora que permitan el avance en cuestión de aprendizaje en los alumnos; sin embargo, el profesor no queda fuera sino que también obtiene beneficios, como el darse cuenta de las debilidades y fortalezas en su práctica (p. 20).

La evaluación cualitativa es un proceso que sirve para identificar lo que el individuo sabe hacer a través de una serie de instrumentos que permiten la verificación de los datos obtenidos. No se toman en cuenta las escalas numéricas ni cuantificables para dar a conocer los hallazgos, sino que se hace por medio de criterios procedimentales, actitudinales o conceptuales según sea el caso evaluado como lo propone Frola (2011, p. 16).

Por su parte, Díaz Barriga (2010, p. 308-309) establece que, al momento de evaluar, se tienen que tener presentes seis aspectos centrales, que van en orden consecutivo:

1. La demarcación del objeto o situación que se ha de evaluar. Consiste en tener en claro qué es lo que se desea valorizar de acuerdo a los aprendizajes de los alumnos, ya sean procedimentales, actitudinales, capacidades o competencias.
2. El uso de determinados criterios para orientar la evaluación y de indicadores para realizarla. Los criterios se derivan de la intención con la que se haya realizado la actividad y de acuerdo a cómo se plasmó en los planes de clase, puesto que ya se expresó que se tiene que definir los rasgos a estimar principalmente, de acuerdo con los aprendizajes.
3. Una cierta sistematización mínima necesaria para la obtención de la información. Se da continuidad con la identificación y aplicación de los instrumentos más adecuados que los incluyan, mediante los cuales se llevará a cabo dicha acción y se tratará de utilizar aquellos que cumplan con las características necesarias para realizar la evaluación de manera óptima.
4. Construcción de representación fidedigna. Se prosigue con la representación que se creó, tomando en cuenta aquellos criterios con los que el escolar cumplió. Cabe mencionar que ya no se trata de un invento ni datos falsos, ya que tal conclusión se encuentra respaldada por datos reales obtenidos mediante la técnica o instrumento empleado.
5. Emisión de juicios. En esta penúltima consideración, se da a conocer el juicio valorativo después de confrontar la información resultante de los criterios que se establecieron en los puntos anteriores. Pueden ser juicios cuantitativos o cualitativos.
6. Toma de decisiones. Finalmente, la toma de decisiones tiene sus bases en el juicio otorgado, es el último criterio que hay que tener en cuenta, puesto que es donde suceden cambios en un modo de hacer, siempre y cuando sean favorables, es decir, que provoquen modificaciones en los otros y éstos a su vez se beneficien.

La evaluación formativa para Moreno (2016), y por su funcionalidad, se caracteriza por tener el propósito de mejorar algo, ya sea un proyecto, una secuencia de aprendizaje, una estrategia de enseñanza, etc. también se lleva a cabo en distintos periodos de acuerdo a los objetivos previstos. De manera general, se implementa principalmente en las aulas de clases, en las que se pretende mejorar tanto el aprendizaje y la enseñanza, puesto que no solo se favorece el estudiantado, sino también maestro (p. 320).

Instrumentos de calificación cualitativa:

Los instrumentos que se presentan a continuación tienen como objetivo recabar datos cualitativos que se prestan a la interpretación y subjetividad de quien hace uso de ellos, además permiten obtener una calificación cuantitativa para representar el nivel de alcance en el aprendizaje, ya que el acuerdo número 12/05/18 por el que se establecen las normas generales para la evaluación de los aprendizajes esperados, acreditación, regularización, promoción y certificación de los educandos de la educación básica establece lo siguiente: “En las asignaturas de los Campos de Formación Académica se reportará el resultado de la evaluación utilizando Niveles de Desempeño, los cuales además se vincularán con calificaciones numéricas, utilizando una escala de 5 a 10 (...)” (SEP, 2018, parr. 111).

Escala estimativa:

La escala estimativa para Frola et. al, (2011) es una herramienta constituida por dos ejes, horizontal y vertical. Primero, la información es de carácter conceptual, actitudinal y procedimental donde se expresan los indicadores cualitativos marcando un rango suficiente, regular, muy bien y excelente de acuerdo al cumplimiento de estos. Representa un medio de valoración intermedio entre la escala de verificación que carece de información y la rúbrica que es la que arroja mayores datos (p. 73).

Rúbrica:

El presente instrumento es considerado por Frola (2011) como el más exacto en términos de recolección de la información cualitativa más completa, debido a que cuenta con una matriz de doble entrada en la que el eje horizontal contiene los indicadores considerados, el vertical los niveles de desempeño y en el cruce de estos dos se agrega un descriptor, que precisa con mayor claridad el alcance de los criterios, constituyendo estos componentes las piezas básicas para su elaboración.

Metodología

Para hacer posible la aplicación de la evaluación inicial o diagnóstica, Sanmartí (2012) agrega que la aplicación de esta tipología, al igual que las dos posteriores (procesual y de resultados), de acuerdo al momento al que pertenecen, constituyen los puntos clave del proceso de enseñanza en los que la evaluación formativa tiene características y finalidades específicas, por ejemplo, en la diagnóstica se analiza la situación de los alumnos antes de iniciar un determinado proceso para poder tomar conciencia alumno-profesor del punto de partida para las próximas acciones (p. 33).

Entre los instrumentos utilizados para el tipo de evaluación mencionado en el párrafo anterior, se encuentra el diseño de una radiografía grupal e individual que me permitió saber

en qué aprendizajes los alumnos tienen mayores debilidades. Esto lo comprobé al observar el desempeño del niño en la ejecución de las actividades prácticas que hacen posible el llenado de la radiografía, permitiéndome emitir un juicio en el que señalo todo aquello que el niño puede hacer en un determinado eje de acuerdo con el nivel de logro alcanzado.

En cuanto a la evaluación procesual, Bonvecchio (2006) alude que su función es recabar información durante el proceso de aprendizaje que siguen los alumnos. Sus principales técnicas son la observación de todas las actividades para verificar si realmente se están alcanzado los objetivos. Al ponerla en práctica se diseñan estrategias que permitan el logro de los aprendizajes esperados. Esta evaluación está ligada a la diagnóstica (p. 41-42).

Para ésta diseñé rúbricas con las que evalúe el primer trimestre en la asignatura de matemáticas con base en los aprendizajes esperados: “lee, ordena y escribe números naturales hasta 100 y construye configuraciones utilizando figuras geométricas, para la elaboración de estos instrumentos consideré los propósitos derivados de los aprendizajes en cada lección”.

La interacción con los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje me permitió observar de una manera factible, por lo que su empleo permite obtener insumos con relación a la temática de la evaluación. Se diferencia de las demás por ser una de las más utilizadas en el terreno de la búsqueda cualitativa.

Los instrumentos sugeridos por Cortés (2012) respecto a la presente técnica son la guía de observación en la que se recopila información útil sobre la problemática que se estudia, diario de campo para registrar lo observado, ficha de trabajo para concentrar o resumir la información y, por último, la cámara fotográfica.

Para llevar a cabo la implementación de la observación en el aula de clases, hice uso del diario en el que registré los hechos más significativos de algunas actividades de matemáticas, aquellas en las que logré visualizar las dificultades o fortalezas tanto en mi práctica como en el aprendizaje de los alumnos, por ejemplo, en una actividad de conteo por medio del registro identifiqué al hacer uso del material didáctico, que no es conveniente utilizar recortes pequeños como círculos de papel debido a que es difícil para los escolares pegarlos correctamente, lo que provoca que se despeguen y no se perciba lo que el niño hizo.

El diario de clase es considerado, según Zabalza (2011), como una de las herramientas que consiste en un documento donde los profesores plasman las impresiones que van ocurriendo en el transcurso de la clase. Dicho autor menciona que es llamado por otros de diversas maneras, por ejemplo, historia del aula, diario, registro de incidentes, entre otros (p. 15-18).

Por su parte, el portafolio de evidencias para identificar el progreso de los alumnos en el aprendizaje lo integré con los instrumentos y productos resultados de la evaluación diagnóstica donde agregué una carpeta que señala el contenido de cada una de ellas.

Posteriormente, incluí otras con base en la evaluación procesual en la que evalué dos aprendizajes esperados del currículo vigente.

Las técnicas e instrumentos mencionados en los párrafos anteriores fueron aplicados y algunos están en proceso, como en el caso de la observación, portafolio de evidencias y rúbricas con alumnos de primer grado de educación primaria, específicamente en la asignatura de matemáticas, que constituyen un conjunto de 19 alumnos de los cuales hay 8 niños y 11 niñas de la Escuela Primaria Urbana “Lic. Benito Juárez”, Río Grande, Zacatecas, en el ciclo escolar 2018-2019.

Por otra parte, para indagar sobre el estado que guarda la evaluación cualitativa con maestros de la zona escolar n° 47 y cuantificar dicha información, cuento con la elaboración de una encuesta tipo escala Likert donde incluyo datos generales de los profesores que serán encuestados, por ejemplo, género, nivel de estudio y años de servicio.

La estructura de la encuesta la componen 29 ítems derivados de cinco indicadores relacionados con las hipótesis planteadas en el trabajo de investigación: evaluación, evaluación cualitativa, competencias profesionales docentes, técnicas e instrumentos de evaluación cualitativa y avance en el aprendizaje de los alumnos. Los ítems están redactados en primera persona para que el docente, de acuerdo a su experiencia frente a grupo, ubique el grado de frecuencia con que realiza la acción señalada mediante una escala del 0-4, donde 0=nunca, 1=algunas veces, 2=ni algunas veces, ni casi siempre, 3=siempre y 4=siempre.

Para la selección de la muestra a los maestros a quienes se les aplicará el instrumento, consideré un total de población de 68 maestros frente a grupo de educación primaria, aplicando una fórmula matemática que dio como resultado una muestra de 58 docentes (con un nivel de confianza del 95 % y margen de error del 5 %) a los que apliqué el instrumento mencionado en el párrafo anterior. Para la selección de la muestra, recurrí al tipo probabilístico de muestreo aleatorio simple, donde se eligen a los participantes al azar.

La presente investigación presenta un enfoque mixto: cualitativo y cuantitativo. El primero se caracteriza por ser flexible, se presta a la interpretación del investigador para afinar preguntas del tema elegido como lo señala Sampieri (2006, p. 523-524). Tomé como referencia este enfoque debido a la información resultante de las evaluaciones cualitativas llevadas a cabo al inicio y proceso de la tarea con los alumnos, donde es de suma importancia el análisis de los datos obtenidos para construir una realidad descriptiva de los hechos, con argumentos subjetivos del desempeño de estos. Por su parte, el cuantitativo fue realizado debido a que haré el análisis de datos estadísticos derivados de las respuestas de los profesores sobre el implemento de la evaluación cualitativa en su práctica.

Para cumplir con la evaluación de los dos trimestres posteriores, daré seguimiento a la aplicación de instrumentos como rúbricas y portafolio de evidencias, la acumulación de las

primeras, junto con los productos evaluados, integrarán la propuesta de evaluación cualitativa de la cual se ha venido haciendo mención.

Desarrollo y discusión

Inicié con la evaluación diagnóstica del grupo a principios del ciclo escolar, como una de las etapas de la evaluación, con el propósito de identificar el nivel de conocimiento que tenían los alumnos respecto a los contenidos matemáticos que adquirieron en preescolar. Para esto, hice uso del diseño de una escala estimativa denominada “radiografía diagnóstica” teniendo como indicadores de logro los aprendizajes esperados que establece el plan de estudios 2017 del nivel preescolar.

El instrumento antes mencionado lo completé mediante una serie de actividades prácticas basadas en situaciones problema de las cuales obtuve una evidencia de aprendizaje que daba muestra del nivel de conocimiento que tenía el niño en determinado criterio y no solo de manera individual, sino que además el diseño de una radiografía grupal me permitió saber en qué aprendizajes de manera general existen mayores dificultades.

A través de esta experiencia me di cuenta de que existen variadas maneras de evaluar, las cuales no solo se remiten a pruebas objetivas que otorgan un valor numérico al desempeño de los alumnos, sino que arrojan resultados a partir de los que es más sencillo identificar fortalezas y debilidades tanto en estudiantes como en la práctica del maestro.

Posteriormente, en las actividades llevadas a cabo dentro y fuera del aula respecto a los contenidos matemáticos, implementé rúbricas como instrumentos de calificación cualitativa, para evaluar los aprendizajes utilizando el portafolio de evidencias.

De acuerdo a lo señalado en el documento “las herramientas de evaluación en el aula” (USAID, 2011) el portafolio es considerado como una herramienta para evaluar el progreso del aprendizaje e implica el orden cronológico de las evidencias que contiene, aunque no se incorporan todas, sino únicamente las en las que el alumno demuestre su progresión pasando de un nivel en el que al principio había dificultades a otro en el que fueron superadas.

Gracias a la teoría consultada aprendí primeramente a elaborar rúbricas, mismas que forman parte de la propuesta que se está elaborando, ello representa un avance en mi hacer, ya que antes no tenía en claro su uso y mucho menos su realización.

Actualmente he llevado a cabo la evaluación del primer trimestre diseñando algunas rúbricas con los aprendizajes esperados del programa de primer grado 2017 que son los siguientes: “lee, ordena y escribe números naturales hasta 100 y construye configuraciones utilizando figuras geométricas, teniendo como evidencia para el primero una situación problema de conteo con números menores que diez y para el segundo la construcción de una figura con el uso del tangram, donde evalué que los estudiantes hayan tomado en cuenta la posición, la forma, el tamaño y color de las piezas para hacerlo de manera correcta”.

Retomando lo expuesto relacionado con la creación de la propuesta de evaluación cualitativa, al compendio de actividades que la integran y que propongo para el llenado de la radiografía diagnóstica después de haberlo puesto en práctica con los alumnos, le hice algunas modificaciones

en cuanto al planteamiento de las situaciones problema, ya que al aplicarlas me di cuenta que con algunas no se obtenían los datos que establecían los rasgos evaluados, logrando así la creación de actividades organizadas por orden de criterios de la radiografía, sugerencias para el maestro, especificación en cada actividad del criterio a evaluar y eje correspondiente.

Aunado a ello, incluyo plantillas y material recortable necesario para el desarrollo de las actividades, dichas características también presentan las situaciones problema de la evaluación procesual de la que ya se hizo mención

En cuanto al diseño de la encuesta para aplicarla a los maestros de la zona escolar n° 47, cuento con el pilotaje de dicho instrumento en el que lo apliqué a 10 maestros de educación básica quienes me dieron sugerencias sobre la redacción y planteamiento de los ítems, también hice modificaciones con base a los puntos de vista de algunos docentes con experiencia en investigación de la Escuela Normal en la cual me encuentro estudiando.

Con motivo de dar confiabilidad y validez al instrumento utilicé el software estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), cuyas siglas significan Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales, en el que se utiliza la escala “Alfa de Cronbach” (Índice de Consistencia Interna) para determinar si un instrumento es fiable o no. Esto fue posible mediante el ingreso al software de ítems y resultados obtenidos en la encuesta del pilotaje que arrojó un resultado de 0.875 alta mente confiable.

Resultados

En este momento de la elaboración del trabajo de investigación cuento con los resultados de la radiografía diagnóstica aplicada al grupo, donde se perciben con mayor frecuencia situaciones en las que existe falta de dominio en el conteo de números mayores que 10 y solución de problemas matemáticos que impliquen estas cantidades.

Así también la equivalencia de monedas de uno, dos, cinco y diez pesos representa para los niños una dificultad ya que aproximadamente la mitad del grupo no sabe representar de manera distinta la misma cantidad utilizando las monedas con estos valores.

El tema más favorecido, es decir, en el que tiene mayor conocimiento el alumnado, es el de la recolección y representación de datos en el que a través de pictogramas o tablas, puesto que los niños respondieron preguntas correspondientes.

Estoy en proceso de aplicación de la encuesta con los maestros y en el diseño de la propuesta con la elaboración de rúbricas para evaluar los siete aprendizajes esperados que establece el programa de estudios en primer grado, por tanto, no puedo ampliar este apartado referente a los resultados.

Conclusiones

Después de llevar a cabo la elaboración y aplicación de instrumentos para la creación de la propuesta de evaluación cualitativa concluyo lo siguiente:

- El tema de la evaluación demanda al maestro el desarrollo de competencias profesionales en las que es necesario tener noción de tal proceso para identificar acciones que no son funcionales y buscar alternativas de cambio y en el caso de los alumnos conocer las barreras que impiden el avance en el aprendizaje.
- Implementar la evaluación cualitativa por medio de la aplicación de instrumentos, técnicas y actividades representa en la tarea de enseñanza una oportunidad para saber en qué áreas los alumnos requieren retroalimentación y apoyo.
- Para evaluar la asignatura de matemáticas, el plan de estudios 2017 sugiere que sea a través de situaciones problema en las que se llegue al punto de análisis del procedimiento en los que los estudiantes describan cómo hicieron para obtener tal resultado.
- Es necesario conocer las características cognitivas con las que cuentan los alumnos de acuerdo a su edad para que el maestro sepa con qué material didáctico debe trabajar, qué actividades les interesan, qué ejercicios plantear, etc.
- Con la puesta en práctica de la propuesta de evaluación que se está diseñando los maestros tendrán insumos para estar en condiciones de emitir juicios con argumentos de los que sus estudiantes son capaces de hacer o no, en cuanto a los aprendizajes esperados del currículo vigente 2017.

Referencias

- Arceo, F. D. (2010). Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw-Hill.
- Carretero, M. (2011). Constructivismo y educación. Argentina: Paidós .
- Frola, P. (2011). Competencias docentes para... La evaluación cualitativa. México: Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional S.C.
- Mirta Bonvecchio de Aurani, e. (2006). Evaluación de los aprendizajes. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Olivos, T. M. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. México: UAM. Unidad Cuajimalpa.
- Padilla, M. T. (2012). Metodología de la investigación. México: Trillas.
- Portela, M. M. (2015). La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en formación profesional para el empleo. España: Elearning.
- Sampieri, R. H. (2006). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Sanmartí, N. (2012). 10 ideas clave, evaluar para aprender. México: Graó de Irif S.L.
- SEP. (2017). Programa de estudios. México: SEP.
- SEP. (2017). Programa de estudios "Aprendizajes clave". México: SEP.
- SEP. (2018). Acuerdo número 12/05/18 por el que se establecen las normas generales para la evaluación de los aprendizajes esperados, acreditación, regularización, promoción y certificación de los educandos de la educación básica. México: SEP.
- USAID. (2011). Herramientas de evaluación en el aula. Guatemala: MINEDUC.
- Zabalza, M. Á. (2011). Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional. España: Narcea S.A de Ediciones.

FOMENTO DE VALORES FUNDAMENTALES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES; EXPERIENCIAS Y APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN EL PENSAR Y ACTUAR

Francisco Nájera Ruiz

francisconajera10@yahoo.com.mx

German García Alavez

ger.gar.ala@gmail.com

Elvira de la Rosa Donlucas

francisconajera10@yahoo.com.mx

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan

RESUMEN

La presente investigación concluida es la descripción y análisis del desarrollo, y puesta en marcha de una propuesta de intervención educativa, de forma transversal, conducida por tres docentes en tres ciclos escolares. Se enfocó al conocimiento, reflexión, comprensión y fomento de valores fundamentales en docentes en formación, en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, Estado de México. La metodología se apoyó en elementos base para conocer, comprender y fomentar valores fundamentales. En el proceso y conclusión de la propuesta de intervención educativa, se identificaron aprendizajes esperados en la formación de los estudiantes, en los ámbitos de los conocimientos, comprensión, análisis, experiencias de otras personas y propias; y manifiestos en las conductas y el discurso,

respecto al tema de los valores fundamentales: responsabilidad, respeto, diálogo, igualdad, justicia, honestidad, humildad, perseverancia, consistencia y sobriedad. Los docentes en formación conocieron el concepto de cada valor, los diferenciaron, analizaron e identificaron experiencias y su explicación; reconocieron el ejemplo de los sujetos, como aprendizaje significativo y real en la vida cotidiana; aprendieron a través de hacer y practicar valores, con la elaboración de productos e intervinieron en la comunidad y contextos cercanos para compartir y participar en experiencias reales.

PALABRAS CLAVE: valores fundamentales, intervención educativa, comprensión holística, conocimiento y práctica de valores.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El tema de los valores fundamentales está presente en el actual plan y programas en la formación de docentes, como parte de las políticas educativas y en algunos temas de los cursos. Es un tema recurrente porque forma parte de la formación integral del estudiante. Su inclusión está en algunos cursos de la malla curricular, como contenido para ser atendida en la metodología de cada formador de docentes, pero, en la realidad actual, el tema de los valores se ha olvidado un poco por la gran cantidad de contenidos de los diversos cursos, y por su inclusión sólo en ciertos contenidos específicos. La recurrencia de la temática de los valores queda, así, en la actitud y perspectiva de cada formador de docentes. En las observaciones realizadas y algunas entrevistas llevadas a cabo se vislumbra poca atención al conocimiento, reflexión, comprensión y aplicación de metodología específica para el fomento de los valores fundamentales en los docentes en formación porque existen escasos proyectos específicos, enfocados específicamente para el tema del conocimiento, comprensión y fomento de los valores.

Marco teórico

El interés por el tema de valores en México es reciente. Latapí (1999) sostiene que surgió por la crisis global y el debate sobre la cultura y la socialización. La crítica a la escuela desde finales de los años sesenta y setentas generó interés por procesos educativos de fondo en los que está implícita la formación valoral. Schmelkes (1998) hace un análisis interesante acerca de la globalización donde menciona que la preocupación por la educación, cuando menos en el discurso, tiende a ser cada vez más generalizada y universal.

Para Hirsch (2005), los valores, si bien se expresan o se manifiestan de manera personal o colectiva, suponen un origen y una legitimidad social. Los valores para algunos representan estados psíquicos: remiten a lo agradable, a lo deseable, o al interés; para otros son esencias, para otros resultan meras entelequias porque los consideran irreales. Para Risieri (1995), la ética como la estética han dado en los últimos años un gran paso adelante al afinarse la capacidad de examen del valor en tanto valor. En la perspectiva de Méndes (2002), existe una línea muy delgada para confundir valores con otros preceptos, como virtudes, hábitos o bien con algunas actitudes practicadas a partir de creencias individuales.

En el análisis de Frondizi (2004), los valores no existen en sí mismos, sino que necesitan de objetos que los porten para su existencia, aparecen como cualidades esenciales que poseen dichos objetos. Los objetos no son, sino que valen y el valor será objetivo si existe independientemente de un sujeto o de una conciencia valorativa. La honestidad, lealtad, respeto, equidad, solidaridad, tolerancia, perseverancia son fundamentales para el convivio

pacífico de la sociedad. Para Villalpando (1996), el conocimiento objetivo de valores se debe considerar desde varios planos: ideal, empírico, cultural y personal.

En los hallazgos presentados por Gutiérrez (2005), se menciona que si algo se hace por obligación, pierde todo mérito; en cambio, cuando se realiza por propio convencimiento, adquiere valor moral. Latapí (2002) entiende por valor un juicio apreciativo que acompaña o prepara comportamientos.

Para Torres (1998), desarrollar determinados valores y actitudes considerados positivos (e incuestionables y universalmente válidos) para el individuo y la colectividad ha sido uno de los puntos nodales de todo currículo. Entre valores y actitudes comúnmente destacados por especialistas (como objetivos a desarrollar a través de la educación) se identifican la honestidad, creatividad, actitud crítica, solidaridad, cooperación, trabajo en grupo, aprecio por aprender, perseverancia, respeto a los demás, el sentimiento de solidaridad y justicia, el sentido de responsabilidad, la estima del trabajo humano y de sus frutos, valores y actitudes concernientes a la defensa de la paz, la conservación del ambiente, la dignidad y la identidad cultural de pueblos.

El ILCE (1999) presenta derechos o valores y actitudes más trascendentes. Es importante promover cinco derechos fundamentales: fraternidad, justicia, libertad, verdad y vida. El derecho a la fraternidad es fundamental para formar actitudes congruentes con el respeto a la dignidad de la persona, por ser el mínimo exigible para estar en condiciones de asumir y respetar otros derechos. También, se refiere a la cooperación, respeto a diferencias, tolerancia, igualdad, autoestima, saber compartir, y solidaridad.

Ramos (2001) se enfoca a la problemática de fomentar valores en la formación de docentes. Señala que, a pesar del diseño curricular, persisten evidencias de aptitudes negativas que afectan el proceso educativo. Se constata la falta de valores como la solidaridad, trabajo cooperativo y responsabilidad. Todas las evidencias se denotan principalmente en la formación de docentes.

Metodología

El objetivo de la investigación se centra en dar cuenta del proceso de mediación de tres maestros de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan. Se documentan sus estilos, estrategias y actividades utilizadas para fomentar valores fundamentales en docentes en formación y se analizan sus aprendizajes significativos y manifiestos observados. La investigación es de corte cualitativo porque es una perspectiva útil para obtener y analizar la información; su alcance es interpretativo.

La muestra se seleccionó mediante la técnica de muestreo no probabilístico denominado muestreo por conglomerados para respetar el agrupamiento natural de los docentes en formación. Se desarrolló la propuesta de intervención educativa, en cursos

correspondientes de los mediadores, no como contenidos específicos. Se llevó a cabo de forma transversal, en momentos y espacios planeados y no planeados *ad hoc* para conocer, comprender y fomentar los valores en grupos de 20 alumnos, por cada ciclo escolar: 2014-2015; 2015-2016, 2016-2017, de diferentes semestres de la Licenciatura en Educación Primaria, y Licenciatura en Educación Preescolar.

Los instrumentos de recolección de información utilizados son la entrevista a estudiantes y la observación de la propia mediación y manifiesto de los estudiantes. Las categorías para la observación se enfocan en identificar, describir e interpretar los valores fundamentales que se están fomentando, los conocimientos utilizados, la metodología empleada y estrategias realizadas. Las categorías referentes a los estudiantes se focalizan en los conocimientos adquiridos sobre el tema de los valores, la comprensión de cada valor, actitudes al respecto y los manifiestos como parte de sus aprendizajes significativos.

Discusión y resultados

Las estrategias utilizadas para el fomento de valores fundamentales

Una vez analizado el tema de los valores fundamentales es importante describir las características del proceso de la metodología estratégica utilizada en su fomento. Son alternativas loables y sólo fue importante sistematizarlas. Los hallazgos obtenidos en la investigación realizada acerca del fomento de los valores fundamentales permiten recabar y retomar elementos base para poder injerir en el proceso del fomento. Se retoma el papel del maestro como mediador del contenido científico y del aprendizaje, de estrategias más pertinentes para poder crear ambientes de aprendizaje, secuencias didácticas y situaciones didácticas; el contexto institucional y los aprendizajes previos de los estudiantes.

La estrategia en general se enfocó al conocimiento, comprensión, traspelación, ejemplificación, elaboración, y participación. Éstos fueron elementos clave, necesarios en una metodología holística, además de momentos base, jerárquicos y cíclicos para permear un ambiente de aprendizaje acorde a necesidades de los estudiantes. Las características de la forma en que se posibilitó el fomento de los valores fundamentales fue acompañada de una adecuada planeación. Las secuencias y situaciones didácticas fueron base importante para producir conflictos cognitivos. Las secuencias didácticas incluyeron diferentes habilidades cognitivas para fomentar los valores fundamentales mientras que las situaciones didácticas fueron complejas, con retos cognitivos y desafiantes para lograr mayores aprendizajes significativos. Las estrategias utilizadas permitieron aprendizajes significativos.

Los aprendizajes significativos y las evidencias denotadas

Conocer para saber de qué se está hablando. El primer elemento posibilitó a los docentes en formación comprender de qué se estaba hablando cuando se hablaba de valores fundamentales. Principalmente, fue necesario reconocer la esencia y las características del valor fundamental a estudiar ya que es de gran importancia para reconocer el significado de cada valor. Se basó en provocar espacios y momentos donde los docentes en formación visualizaran ilustraciones, escritos, y explicaciones de cada valor a estudiar. Al reconocer características de cada valor podían expresarse con confianza porque la comunidad educativa y sus pares, sabían de qué valor se hablaba.

Diferenciar para distinguir los valores fundamentales. El siguiente elemento en la comprensión de características de los valores fundamentales se enfocó en saber las diferencias de los elementos distintivos de cada valor. Si en un primer momento se distinguió la característica de cada uno, ahora era importante diferenciarlas entre los variados valores. Si los estudiantes podían distinguir la diferencia entre solidaridad y patriotismo, por ejemplo, avanzaban en la comprensión de cada uno y su distinción particular. Fue importante porque se evitó tergiversar características de un valor con otro. Se hace más complejo cuando se habla de dos valores difíciles de comprender.

El análisis de pertinencia para cada valor fundamental. Consistió en un proceso de análisis, una vez comprendido y diferenciado cada valor fundamental. Se posibilitó un diálogo base o profundo para hablar de los valores y sus características. Fue un compromiso para explorar y reconocer los diferentes puntos de vista y actitudes acerca de la pertinencia o no de cada valor. Se posibilitó una expresión voluntaria con algunos sustentos teóricos, si así se posibilitaba. Fue el momento de la crítica, análisis, síntesis, reflexión y cuestionamiento.

La experiencia externa y su distinción. Se posibilitó en acciones ya planeadas de la planeación o en momentos diversos no planeados, donde los docentes en formación pudieron describir ejemplos, experiencias o similitudes de lo analizado en cada curso, de la mediación. Ya no se trataba de repetir características de un valor fundamental, explicar diferencias, cuestionar y dar sus puntos de vista, sino que ahora se transfirió lo aprendido a experiencias reales en el aula y en el contexto social o familiar. Tuvieron la posibilidad de evocar circunstancias, momentos, situaciones o ejemplos vividos u observados. Esta fase fue trascendente porque se retomaron sus aprendizajes significativos y se unieron con ejemplos tácitos. Se acostumbraron a ser observadores de su contexto, a recordar sucesos acaecidos y a expresar y aportar más ideas de algunos ejemplos expresados por sus compañeros.

El ejemplo arrasa. Una parte importante de la metodología para avanzar en el fomento de los valores fundamentales se refirió al ejemplo. Se especificó primeramente al ejemplo ajeno y propio. Posteriormente, la experiencia más clara para los docentes en formación fue la personalidad y conducta de sus maestros. Correspondió propiamente a los formadores de docentes u otros maestros con su ejemplo. Independientemente de características personales de los mediadores-docentes, se cambiaban algunos aspectos no identificados en la conducta

diaria. Fue un reto “provocar” situaciones donde se vislumbraba el ejemplo real de algún valor fundamental.

Se aprende haciendo. La siguiente parte de la propuesta de intervención educativa se enfocó en la elaboración de un producto por medio de la participación de los docentes en formación. Fue vital su participación para realizar un producto personal que les permitió sentirse parte del proceso y de la dinámica. Si un docente en formación elaboraba un dibujo, un cartel o participaba en una exposición, la asimilación y adquisición de la esencia del tema era más pertinente. Ya no era el momento de leer y explicar los conceptos, comparar y reflexionar la pertinencia o no de cada valor, escuchar, atender y significarse con vivencias de su profesor; ahora fue el momento de producir algo.

Participar en comunidad es compartir experiencias. El último elemento de la metodología utilizada para avanzar en el fomento de los valores fundamentales se refirió a la participación de cada docente en formación en actividades conjuntas. Fue importante porque se creó un compromiso y una solidaridad entre la comunidad educativa y social. Fue necesario planear actividades donde el docente en formación tuviera la oportunidad de comunicarse, caminar y hacer. Un recorrido por el terreno e instalaciones de la Escuela Normal fue oportuno para tener un objetivo estratégico para fomentar un valor, por ejemplo, cuidar un árbol de la escuela fue un momento oportuno para hacerlos conscientes acerca de la importancia de cuidar el medio ambiente. También fue oportuno reconocer la solidaridad y compromiso al estar como responsables en sus prácticas, y de la entrada a la escuela para apoyar a los niños que llegaban tarde.

Los valores fundamentales y el proceso de aprendizaje de los valores fundamentales

Los valores fundamentales analizados, comprendidos y llevados a la praxis fueron: la responsabilidad, respeto, diálogo, igualdad, justicia, honestidad, humildad, perseverancia, consistencia y sobriedad. Para cada uno se llevó a cabo un proceso para conocer el concepto y su definición, distinción entre cada valor fundamental, análisis de sus características, práctica y experiencia e identificación de sus manifiestos en el pensar y actuar de las personas.

La metodología utilizada tuvo como base la reflexión porque los docentes en formación aprendían a investigar e inferir sus propios hallazgos y aportaciones. Les permitió un horizonte de posibilidades para analizar, diferenciar, fundamentar y refutar muchas ideas acerca de un mismo tema o precepto a través de fortalecer la habilidad de criticar y hacer juicios brevemente fundamentados del acontecer diario respecto a la práctica de los valores fundamentales.

Fueron espacios clave porque reflexionaban a través de imágenes, frases, juicios de valor, casos o planteamiento de problemas. Se involucró a los docentes en formación en el

discurso moral, y avanzaron hacia la articulación de su punto de vista moral y su proceso de empatía con los otros. A través del diálogo participaron en discusiones básicas, fundamentadas y profundas denotadas en aportaciones, avanzaron en la organización y reorganización de sus ideas de acuerdo a sus propios preceptos y el de los demás por medio de la escucha y aceptación-rechazo de posturas. Además, reconocieron los diferentes puntos de vista, la dificultad para aceptar todos éstos, las ideas, y la necesidad de ubicarse en una idea personal sustentada con el apoyo de varias aportaciones semejantes a sus propios ideales.

Algunas prácticas adecuadas en el proceso de la propuesta de intervención educativa se identificaron cuando se realizó la mediación. Se hizo participar a los docentes en formación, en la creación conjunta de una solución, realización de pruebas, implementación de la solución y medición del impacto. Fue importante conocer la trascendencia del valor, su utilidad práctica, los retos planteados, y la manera de fomentarlos.

Se identificaron prácticas interesantes donde los docentes en formación iban aprendiendo a tomar decisiones satisfactorias de acuerdo con el suceso establecido. El tomar decisiones les permitió reconocer la importancia de su acción respecto a la variedad de posibles alternativas, su necesidad de elegir sólo una, y la visión a largo plazo de las consecuencias de sus actos.

El ser conscientes y críticos fue otra faceta importante detectada en algunos momentos del proceso de intervención para fomentar valores fundamentales. Al apoyar a los docentes en formación a pensar críticamente, se avanzó por medio del diálogo y de la confrontación de ideas. Los estudiantes a través de un juicio moral, estudio de caso, imagen o pregunta establecían una serie de ideas respecto a las posibilidades, oportunidades y consecuencias de cada idea. Fue interesante porque se vislumbró una visión para fomentarles la conciencia y crítica de lo observado en el contexto cercano y distante.

Lo significativo hacia el reconocimiento de los demás, identificado como la tolerancia y el respeto, se enfocó a promover la preocupación y empatía con los demás. Fue una preocupación y desarrollo de estrategias a través del análisis de situaciones realizadas por personas y el reconocimiento de sus equivocaciones, limitaciones, ignorancia o postura.

Conclusiones

Los aprendizajes significativos, de forma general, se manifiestan en los contenidos manejados por los docentes en formación, la comprensión de los temas ante cualquier estrategia metodológica, acciones-manifiestos de los docentes en formación, y actitudes presentes. Se manifestó en el desarrollo de la capacidad de valorar el desempeño de los demás y de cada alumno para identificar qué le correspondía al grupo y qué a cada uno de ellos. Se evidenció en el desarrollo de la capacidad de ponerse en el lugar de los demás

porque los docentes en formación experimentaban qué sentían otras personas en momentos y acciones diversas, existía conflicto cuando debían tomar una decisión de otras personas y sus propias condiciones.

Se desarrolló el principio de autodependencia, como elemento trascendente del valor fundamental de la responsabilidad, porque los docentes en formación comprendían la importancia de hacer cosas por uno mismo en lugar de responsabilizar a los demás. Los manifiestos denotados para la habilidad de comunicarse y evitar los conflictos permitieron un aprendizaje significativo a través del diálogo verbal o escrito. Fue un uso pertinente de la comunicación para decir sus opiniones, comentar acerca de otras ideas, tomar decisiones, expresarse, informar y aclarar cada punto a tratar.

Se conocieron, diferenciaron, analizaron, y aplicaron varios valores fundamentales. La responsabilidad se distinguió por asumir consecuencias, ser consciente de sus deberes y delegaciones, desarrollar autonomía; el respeto, a través del no engaño, presencia de la concordia, y creación de un buen ambiente; el diálogo, por medio de la adecuada comunicación, poder y permitir transmitir ideas y preservar una visión compartida; igualdad, por medio de conocer y comprender las diferencias de las personas, misma oportunidad y trato; justicia, por las acciones de justedad e igualdad, criterio de objetividad e imparcialidad, toma de decisiones con criterio de objetividad.

La honestidad, por los atributos positivos en su integridad, veracidad, sinceridad, tener confianza, aceptar los errores, sobre la veracidad de lo escuchado y autenticidad de las acciones, obrar siempre bajo los parámetros y normas aceptadas con anterioridad; humildad, a través del respeto y la modestia; perseverancia, en la firmeza, constancia en un aspecto, persistencia, dedicación en ideas, actitudes, ejecución de propósitos, y realización de algo; consistencia, por medio de la duración, estabilidad, solidez, coherencia para llegar a tiempo, cumplir los compromisos, entregar trabajos con calidad, para llevar un proceso o una secuencia lógica y coherente de las cosas, con un mismo ritmo; sobriedad, a través de darle a las cosas su justo valor, manejar adecuadamente el tiempo y las acciones, establecer un límite entre lo razonable y la inmoderado, guardar compostura en nuestro vocabulario, poner límites y fortalecer la voluntad.

Referencias

- Fronidzi, R. (2004) *¿Qué son los valores?*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gutiérrez, S. (2005). *Introducción a la Ética*. México: Esfinge.
- Hirsch, A. (2005). *Educación y valores*. (Tomo I, II, III) España: Gernika.
- ILCE (1999). *Manual para la aplicación del programa de educación en los valores de la paz y los derechos humanos*. México: ILCE.
- Latapí, P. (1999). *La moral regresa a la escuela*. México: CESU/UNAM-Plaza y Valdés.
- Latapí, P. (2004). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Méndes, J. (2002). *La educación de valores y actitudes en la escuela. Teoría y práctica*. México: Trillas.
- Ramos, L. (2001). *Reflexionar la crisis de la modernidad*. México: Porrúa.
- Risieri, F. (1995). *¿Qué son los valores?*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schmelkes, S. (1998). *La formación de valores en la educación básica*. México: SEP.
- Torres, R. (1998). *Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*. México: SEP.
- Villalpando, J. (1996). *El mundo de los valores*. México: Escuela Nacional de Pedagogía.

IMPACTO DE TÉCNICAS DE CONTROL GRUPAL EN LA ESTIMULACIÓN DE HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS EN PREESCOLARES

Dalia Margarita Rivera Grijalva

daliarivera3107@gmail.com

Vianey de Jesús Valenzuela Robles

jesusqval@hotmail.com

Perla Marina Acuña Trujillo

perlaacunatrujillo@gmail.com

Escuela Normal de Educación Física

"Emilio Miramontes Nájera"

RESUMEN

El propósito de este estudio, ante los bajos niveles estimulación de habilidades motrices básicas y problemas de conducta, es asumir la responsabilidad de emplear estrategias adecuadas para ejercer un control grupal efectivo en niños preescolares orientando el proceso, con intervenciones para reforzarlo. Este estudio es no experimental con diseño transeccional-descriptivo, cuyo análisis de resultados se realizó con enfoque cuantitativo.

Se aplicaron dos instrumentos: el Test "3JS" de Cenizo, Ravelo, Morilla, Ramírez y Fernández (2013), con validación de expertos y utilidad práctica que evalúa el desarrollo de HMB (saltar, Atrapar, lanzar, patear, correr y gatear), en cuatro niveles de ejercitación. El segundo instrumento "Escala para evaluar

conductas sociales"; que se manifiestan en aspectos y actitudes que inciden en el control grupal, fue elaborado por Rodríguez, Padilla y Fornaguera (2010), adaptado por Fimbres (2018), con tres niveles de consolidación bajo el fundamento que las competencias sociales en preescolar son importante predictor de la forma de operar social e intelectualmente en etapas posteriores de la vida, considera siete factores respecto a la conducta del niño.

Ambos instrumentos se aplicaron en un grupo de estudio conformado por 24 estudiantes 11 niñas y 13 niños, entre 5 y 6 años.

PALABRAS CLAVE: habilidades motrices básicas, modificación de conductas, educación preescolar, programa de intervención.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el contexto escolar se presentan una serie de problemas e inconvenientes diversos que se requiere enfrentar como parte del compromiso ético y profesional de cualquier educador. La práctica educativa es el medio principal de detección, diagnóstico y atención de inconvenientes que impiden o retrasan el avance del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que esa práctica, aporta experiencias docentes que habilitan al profesional de la educación para atenderlas y lo colocan en una posición de privilegio para solventarlas adecuadamente.

El nivel preescolar es la etapa ideal para estimular el desarrollo de las habilidades motrices básicas y conducir al niño en su incorporación a entornos nuevos de convivencia que requieren la aplicación de nuevas reglas y límites que aseguren una adecuada interacción y se reflejen en patrones de comportamiento propositivos, adecuados y asertivos, así como para el empleo de técnicas de modificación conductual que favorezcan el ejercicio del control grupal.

MARCO TEÓRICO

Para poner en contexto, los elementos principales que contiene este estudio, es preciso considerar lo que el estado del arte aporta al definir qué son las técnicas de modificación de conducta y cómo se comprenden las habilidades motrices básicas. Para responder lo anterior, se requiere identificar con claridad el significado de cada uno de los anteriores conceptos, sin lugar a confusiones respecto a los alcances y la mejor manera de trabajarlas, estimularlas o bien desarrollarlas; atendiendo lo anterior, se puede elegir como referencia de las habilidades y destrezas, el término skill, ya que se puede entender como una capacidad susceptible de educación y mejora, que se van desarrollando a lo largo del tiempo y mediante la práctica. (Contreras y Onofre, 1998).

La importancia de la estimulación de estas habilidades es retomada por varios autores como Cidoncha y Díaz (2010), quienes ponderan que la habilidad motriz básica en la educación física: representa una serie de acciones motrices que aparecen de modo filogenético en la evolución humana, tales como gatear, marchar, correr, girar, saltar, lanzar, atrapar, botar. Estas habilidades básicas están presentes desde el momento del nacimiento y evolucionan conjunta y yuxtapuestamente entre sí.

Atendiendo las anteriores consideraciones, la educación física, en preescolar según la (SEP, 2017a), sostiene que su práctica requiere invariablemente de los aportes de las habilidades motrices básicas, por lo que hace alusión a su clasificación, afirmando que se centra en las capacidades de desarrollo físico de los niños (locomoción, coordinación, equilibrio y manipulación), así como en la consolidación de la conciencia corporal.

Dado que los patrones básicos se reconocen como un antecedente de las habilidades motrices, en SEP (2017b) se definen como acciones concretas que se organizan en tres tipos, locomoción, manipulación y estabilidad; los cuales los integran las habilidades de caminar, correr, saltar, reptar, lanzar, atrapar, patear, girar, rodar, entre otras, que poco a poco se combinan y depuran para realizarse con eficacia.

El control grupal como parte de los compromisos de cualquier docente, representa además de una manifestación de sus competencias profesionales, uno de los principales retos que en sus actividades cotidianas habrá de enfrentar para asegurar los propósitos educativos y, por ende, los contenidos y aprendizajes clave establecidos con claridad para cada nivel educativo (Fimbres, 2018).

Las técnicas para la edificación de conductas apropiadas, son una herramienta indispensable para ejercer el control grupal, el comportamiento, disciplina, actitud y trabajo de grupo. Para una correcta selección y aplicación de estrategias, se requiere además del compromiso, la decisión y convicción de que este tipo de técnicas, pueden significar resultados favorecedores cuando son aplicadas adecuadamente y por períodos constantes (Arvizu, 2017).

En la práctica educativa es posible identificar situaciones que impiden el seguimiento de instrucciones y/o reglas como no respetar turnos de participación, no guardar silencio cuando la maestra habla, o bien, identificar la carencia de una adecuada organización grupal que provoca el descontrol continuo en los grupos preescolares, que obstaculizan el proceso de enseñanza aprendizaje.

A este respecto, para asegurar el logro de los aprendizajes clave, se requiere ejercer un adecuado control grupal, respecto a ello, autores como Hellín, García, García y Yuste (2013), afirman que el tipo de organización utilizada para desarrollar las sesiones de educación física, influye directamente en los tiempos de ejecución de las actividades. La calidad del proceso enseñanza-aprendizaje depende de la interacción individual-social según el escenario educativo (carácter organizativo) y del proceso de escenificación de la enseñanza (carácter metodológico), contemplando que el aprendizaje de los estudiantes se desarrolla en un marco social y de interacción profesor-alumno, García (2010).

La eficacia de la intervención didáctica, la economización del tiempo, garantizar la seguridad, desplazamientos y manipulación del material, asegurar que la información sea clara y precisa, se considera conveniente para que el educador físico convierta los modos de organización en hábitos que faciliten el desempeño de los alumnos conforme transcurren las actividades. Estos hábitos de los que se habla son definidos también como rutinas organizativas, entre las que “La Economía de Fichas EF puede considerarse como un sistema motivacional que se aplica con el fin de modificar conductas específicas en una persona y mejorar su adaptación al medio ambiente” (Alvord, 1974, citado en Soler, 2009, p. 374).

Para este estudio, se enfocó la atención en reforzadores sociales que pertenecen a la categoría de los reforzadores naturales y el sistema de fichas o puntos, como estrategia de motivación y manejo de conductas que implica la participación asertiva del alumno y permite la práctica y estimulación adecuada de las habilidades motrices básicas para favorecer el desarrollo pleno de la corporeidad.

METODOLOGÍA

Este estudio se desarrolla con el objetivo de documentar el impacto del control grupal y patrones de comportamiento, en el proceso de estimulación y desarrollo de los niveles de ejecución de las habilidades motrices básicas en un grupo de un jardín de niños urbano de la ciudad de Hermosillo, Sonora. En el que se estima el impacto favorable de una estrategia de intervención mediante un adecuado manejo conductual para elevar los niveles de ejecución y desempeño en las habilidades motrices básicas.

La problemática se identificó mediante la observación detallada a partir del inicio del ciclo escolar; se aplicaron dos instrumentos diagnósticos durante el período del 17 de septiembre al 05 de octubre del 2018, en el grupo de estudio, que confirmaron que efectivamente los alumnos presentaban estas complicaciones.

Los instrumentos empleados en pre-test y post-test, fueron el “Test 3JS” para evaluar las habilidades motrices básicas que contempla las siguientes: 1. Saltar; 2. Atrapar; 3. Lanzar; 4. Patear; 5. Correr; 6. Botar y 7. Gatear; cada aspecto consta de cuatro criterios descriptores de logro con puntajes entre uno y cuatro. Para la valoración de los datos y descriptores de ejercitación, se utilizó una rúbrica complementaria de cuatro categorías o niveles de consolidación propuesta por (Chica, 2011), adecuada a las características del test. Para la recopilación, se diseñó una rúbrica compuesta por los siete ítems.

El segundo instrumento “Escala para evaluar conductas sociales”, integra aspectos y actitudes que inciden en el control grupal. Considera siete factores respecto a la conducta del niño: muestra actitudes para la resolución de conflictos, convive sanamente con sus compañeros, busca la mediación cuando se requiere, tiene capacidad para lograr el consenso, nivel de respeto a las figuras de autoridad, respeta reglas y sigue instrucciones y, por último, si se inconforma ante la negativa de hacer lo que plazca, se aisló a cada menor para aplicar el cuestionario de manera individualizada.

Para registrar el desempeño en este segundo instrumento, también se diseñó una rúbrica complementaria con los criterios para la asignación de niveles de consolidación con base en las propuestas de estructuración de (Chica, 2011), respecto a los factores que caracterizan el control grupal.

En este estudio, se aplicó un programa de intervención con base en la economía de fichas (o sistema de fichas) para incrementar la ocurrencia de algunas conductas deseadas, en particular, dentro de la sesión de educación física. Y la aplicación en evaluación final, se realizó en la semana del 28 al 30 de enero de 2019.

DESARROLLO

Este estudio documenta el avance y progresión de las ejercitaciones de las habilidades motrices básicas en menores preescolares, sometidos a un programa de intervención en el cual, se aplicaron técnicas de modificación de conducta que aseguraron un adecuado ejercicio del control grupal, en alumnos preescolares de un jardín de niños urbano de la ciudad de Hermosillo, Sonora. El programa tuvo una duración de cuatro meses, en tres sesiones semanales, con énfasis en la economía de fichas, como técnica para ejercer el control grupal requerido para las exigencias de estimulación y ejercitación de las habilidades motrices básicas de saltar, atrapar, lanzar, patear, correr, botar y gatear. Al término de este programa, se evaluaron las actitudes que caracterizan el control grupal y la eficacia de la técnica de modificación empleada, con relación a los niveles de consolidación de las habilidades motrices básicas que el instrumento consideró.

DISCUSIÓN

Este estudio fortalece las opiniones en el estado del arte respecto a que la etapa preescolar, es el momento oportuno para utilizar técnicas de modificación de conducta, considerando que los menores provienen de un contexto familiar con un tipo de educación informal, en la cual, no se había requerido el uso de reglas de convivencia, es decir que, el menor debe aprender a conocer, reglas, límites, respeto a propiedad ajena, entre otras, en un espacio que ya no es el entorno familiar sino colectivo y además, compartido; todo lo anterior, en las sesiones de educación física para lograr un control grupal el cual favorezca el desarrollo de las habilidades motrices básicas.

Cabe resaltar que se confirma las opiniones de autores sobre el impacto positivo que tiene la educación física al favorecer mediante todos sus medios, técnicas, procedimientos y actividades para propiciar el clima escolar nutritivo, el aprendizaje y desarrollo de las habilidades motrices de los menores, al propiciar y generar de esta manera un adecuado desarrollo integral.

Esta investigación tiene una estrecha relación con los resultados de (Fimbres 2018), quien utilizó el instrumento “escala para evaluar conductas sociales” y obtuvo resultados favorables incrementando el porcentaje de consolidación en seis de los siete aspectos evaluados, estableciendo la relación directa entre las estrategias de control grupal y las

técnicas de modificación de conducta indispensables para que el desarrollo y la formación de los niños sea significativo, contribuyendo a la consolidación de sus propios aprendizajes.

Con respecto a la falta de estimulación y desarrollo de las habilidades motrices básicas, este estudio también se relaciona con la investigación de Molina (2017), donde se observaron manifestaciones favorables en los alumnos, aumentando el porcentaje de desarrollo en las habilidades evaluadas con un programa de intervención en el cual se aplicaban sesiones diarias de educación física.

RESULTADOS

Los resultados del programa de intervención en el grupo de estudio, confirma con base en los resultados tanto del instrumento de habilidades motrices básicas como del instrumento para evaluar conductas sociales, que ejercer un adecuado control grupal incide favorablemente en los niveles de consolidación de las habilidades motrices de los menores preescolares.

El análisis de resultados de la aplicación del instrumento de habilidades motrices, (Tabla 1), refleja un incremento en los puntajes obtenidos con respecto al diagnóstico en cada uno de los aspectos evaluados, al colocarse en el 77.5 % de consolidación, con una diferencia en promedio de .71 puntos equivalente a 17.7 puntos porcentuales de incremento. Con respecto a las conductas sociales asociadas al control grupal, (Tabla 2), se destaca que de 1.86 puntos en la evaluación diagnóstica, los puntajes promedio se elevaron a 2.40 puntos, que representan un 80% de consolidación con un incremento de 18 puntos porcentuales con respecto al diagnóstico. Por lo que se confirma una relación directa entre la aplicación de técnicas de modificación de conducta y el incremento en los niveles de consolidación de las habilidades motrices básicas en el grupo de estudio, como resultado del programa de intervención.

Se aprecian diferencias por género en ambos instrumentos (Tabla 3), al registrarse 3.5 puntos porcentuales en favor de las mujeres en el desempeño y ejercitación de las habilidades motrices básicas. De igual manera, las conductas y actitudes asociadas al control grupal se manifestaron con 6.33 puntos porcentuales en favor del género femenino. Por lo que se confirma mayor receptividad y niveles de consolidación entre las mujeres.

CONCLUSIONES

Se concluye la efectividad del programa de intervención en la edificación de conductas apropiadas en menores preescolares al aplicar estrategias y técnicas para modificar la conducta de los estudiantes, como la economía de fichas y, que los sistemas motivacionales que se valen de reforzadores para provocar la repetición de conductas deseadas y minimizar las no deseadas, son estrategias viables para su aplicación en preescolar.

Se reconoce el impacto del control grupal y el uso adecuado de técnicas de modificación de conducta, en el incremento de los niveles de consolidación en la ejercitación de habilidades motrices básicas durante la sesión de educación física, con respecto al diagnóstico.

Se recomienda considerar que todo proceso educativo requiere de una serie de elementos que actúen en sinergia para llevar a cabo los propósitos y objetivos propuestos, entre estos elementos, destacan las estrategias que el docente utiliza para asegurar el éxito en su función educativa, sin embargo, también deben tomar en cuenta las características de los alumnos, sus etapas de desarrollo, su adaptación al nuevo entorno escolar, entre otros aspectos; eso definirá el tipo de estrategia a utilizar, su adecuación y las variables que se consideren en su rediseño, con el fin de que ésta sea exitosa.

TABLAS

Tabla 1.

Resultados comparativos de habilidades motrices básicas en puntos

Tareas evaluadas	Puntos promedio Ev. Inicial	Puntos promedio Ev. Final	Diferencia en puntos	Nivel de Consolidación
Saltar	2.58	3.41	0.83	Consolidado
Atrapar	2.25	2.75	0.5	En proceso
Lanzar	2.29	3	0.71	Consolidado
Patear	2.29	3.04	0.75	Consolidado
Correr	2.79	3.7	0.91	Consolidado
Botar	1.75	2.54	0.79	En proceso
Gatear	2.83	3.54	0.71	Consolidado
Total	2.39	3.1	0.71	Consolidado

Fuente: base de la de la investigación

Nota: elaboración propia

Tabla 2.

Resultados comparativos de conductas sociales en puntos

Aspectos asociados al Control grupal	Evaluación Inicial	Evaluación Final	Diferencia	Nivel de Consolidación
Actitud para resolución de problemas.	1.66	2.2	0.54	En proceso
Convive sanamente con sus compañeros.	1.91	2.5	0.59	En proceso
Busca la mediación cuando se requiere.	1.66	2.25	0.59	En proceso
Capacidad para lograr consenso.	1.54	2.08	0.54	En proceso
Nivel de respeto a las figuras de autoridad.	2.41	2.87	0.46	En proceso
Respeto reglas y sigue instrucciones.	2	2.54	0.54	En proceso
Acepta cuando se le prohíbe hacer lo que le plazca.	1.87	2.62	0.75	En proceso
Total	1.86	2.4	0.54	En proceso

Fuente: base de la de la investigación

Nota: elaboración propia

Tabla 3.

Resultados por género en porcentaje de consolidación en HMB y conductas sociales.

Evaluación	HMB			Conductas sociales		
	Inicial	Final	Diferencia	Inicial	Final	Diferencia
Grupal	59.75%	77.50%	17.75%	62%	80%	18%
Mujeres	58%	76.25%	19.75%	71.33%	93.66%	22.33%
Hombres	63.75%	80%	16.25%	54.66%	70.66%	16%

Fuente: base de la de la investigación

Nota: la diferencia entre evaluaciones es en puntos porcentuales, con base en 4 puntos para HMB y 3 puntos para Patrones de comportamiento. Elaboración propia.

REFERENCIAS

- Arvizu, C. (2017). *Estrategias de organización y manejo conductual para favorecer el control grupal en preescolares a través de las sesiones de educación física*. (Tesis de Licenciatura). Escuela Normal de Educación Física. Profr. Emilio Miramontes Nájera. Sonora. México.
- Batalla, A. (2000). *Habilidades Motrices*. (1ª. Ed). Barcelona, España: INDE Publicaciones.
- Cenizo, J.M., Ravelo A, J., Morilla, S., Ramírez, J.M. y Fernández, J.C. (2016). Diseño y validación de instrumento para evaluar coordinación motriz en primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el deporte*, Año XVI, (Núm. 62). Recuperado de: <https://revistas.uam.es/rimcafd/article/view/4409>
- Chica, E. (2011). *Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica*. (), pp. 67-81. Recuperado de: http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea14pdf/ea14_chica.pdf
- Cidoncha, V. y Díaz, E. (2010). Aprendizaje motor. Las habilidades motrices básicas: coordinación y equilibrio. *Efdeportes*, Año XV, (número. 147). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd147/habilidades-motrices-basicas-coordinacion-y-equilibrio.htm>
- Contreras, J. y Onofre, R. (1998). *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*. (1ª. Ed.), Barcelona, España: INDE
- Fimbres, D. (2018). *Estrategias de control grupal para favorecer el clima escolar nutritivo en niños preescolares*. (Tesis de Licenciatura). Escuela Normal de Educación Física. Profr. Emilio Miramontes Nájera. Sonora. México.
- García, J. (2010). Aspectos organizativos de la clase de educación física. Artículo en *Revista académica semestral, Cuadernos de Educación y Desarrollo*, vol. 2, número. 11. Málaga, España. Universidad de Málaga. Consultado en <http://www.eumed.net/rev/ced/11/jmgs3.htm>
- Hellín, M., García, J., García, J. y Yuste, J. (2013). Influencia del tipo de organización sobre los tiempos de práctica en clases de educación física. *Artículo en EmásF, Revista Digital de Educación Física*. Año 4, número. 21. Jaén, España. Documento pdf. Consultado en: http://emasf2.webcindario.com/NUMERO_21_EMASF.pdf
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16713758013>
- León, J. B. (2015). *El juego cooperativo como estrategia pedagógica para el desarrollo de las habilidades motrices básicas en los estudiantes del grado 401 del colegio Nydia Quintero de Turbay* (Tesis de pregrado. Universidad libre). Recuperado de: <http://repository.unilivre.edu.co/bitstream/handle/10901/8528/Proyecto%20de%20grado%20Jos%C3%A9%20Bernardo%20Le%C3%B3n%20Ruiz.pdf?sequence=1>

- Pérez, V., Rodríguez, J., De la Barra, F. y Fernández, A. M. (2005). Efectividad de una Estrategia Conductual Para el Manejo de la Agresividad en Escolares de Enseñanza Básica. *Revista Digital Psykhé Vol. 14 (Núm. 2)*. Recuperado de:
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000200005&script=sci_arttext
- Rodríguez, O; Padilla M; Fornaguera, J. (2010) Validez y confiabilidad de tres escalas para evaluar conductas sociales en preescolares y escolares. *Red de revistas científicas de américa latina y el caribe, España y Portuga. Redalyc. Vol. 26, núm. 1, enero, 2010, pp. 104-111* Universidad de Murcia. Murcia, España. Recuperado en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16713758013>
- Secretaría de Educación Pública [SEP], (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Subsecretaría de Educación Básica, Secretaría de Educación Pública. SEP. México. Ciudad de México.
- Secretaría de Educación Pública [SEP], (2017b). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Física. Educación Básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Subsecretaría de Educación Básica, Secretaría de Educación Pública. SEP. México. Ciudad de México.
- Soler, F., Herrera, J., Buitrago, S. y Barón, L. (2009). Programa de economía de fichas en el hogar. *Artículo digital en Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología, vol. 5, núm. 2*. Bogotá, Colombia. Universidad Santo Tomás. Consultado en:
<http://www.redalyc.org/pdf/679/67916260012.pdf>
- Molina, I. (2017). *Evaluación de habilidades motrices básicas mediante la sesión de educación física en una institución de nivel preescolar en el estado de Sonora* (Tesis de pregrado. Escuela Normal de Educación Física Profr. Emilio Miramontes Nájera). Recuperado de:
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2184.pdf>

LA INTERACCIÓN SOCIAL COMO MEDIO PARA FAVORECER LAS HABILIDADES SOCIALES DE MENORES PREESCOLARES DURANTE LA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA, EN UN JARDÍN DE NIÑOS URBANO

José Carlos Valdez Ruiz

buho1356@hotmail.com

Vianey de Jesús Valenzuela Robles

jesusqval@hotmail.com

Gustavo Antonio Ayala Madrid

tavo_fut09@hotmail.com

**Escuela Normal de Educación Física
"Emilio Miramontes Nájera"**

RESUMEN

La etapa de desarrollo en niños preescolares, permite que sean observados con oportunidad aspectos de estimulación que, de acuerdo a las etapas sensibles, se encuentran en el momento idóneo para ser atendidos.

Este estudio busca documentar la relación entre las interacciones y las habilidades socioemocionales en menores preescolares mediante la aplicación en pre-test y pos-test de un instrumento, llamado "Prueba de las habilidades de interacción social en niños de tres a seis años", diseñado por Álvarez (1990), modificado por Abugattas (2016); considerando un grupo de estudio (24 alumnos, 13 niños y 11 niñas), entre tres y cuatro años (Figura 1). Es un estudio de tipo no experimental con diseño transeccional-

descriptivo, cuyo análisis de resultados se realizó con enfoque cuantitativo.

Se evaluó la dimensión de "habilidades para relacionarse" retomando 20 de 42 ítems. Los descriptores de logro fueron cinco categorías o niveles con puntajes de 1 a 5. Los resultados diagnósticos en grupo de estudio, confirman bajos niveles de consolidación de las interacciones sociales. Para lo cual se aplicó un programa de intervención, atendiendo contenidos del área de educación socioemocional, con énfasis en interacciones. Los resultados indican mayor consolidación en las habilidades evaluadas, con diferencias significativas en favor del género femenino.

PALABRAS CLAVE: educación socioemocional, interacción social, educación física, habilidades sociales

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente estudio tiene como propósito incrementar la convivencia y la interacción social, promoviendo actitudes que favorezcan las habilidades sociales por medio de estrategias de intervención que prioricen la atención del componente curricular desarrollo personal y social en un jardín de niños urbano la ciudad de Hermosillo.

Durante las actividades de acercamiento a las escuelas de educación básica, es posible encontrar alumnos cuyas capacidades de interacción no son iguales a las de los demás, o bien, presentan dificultades para relacionarse, en muchas de las ocasiones únicamente lo hacen con sus compañeros más afines, esto impide al alumno tener un desarrollo social satisfactorio limitándolo en sus experiencias sociales. Que los niños mantengan comunicación abierta entre compañeros del grupo escolar, convivan entre sí y muestren interés por ser sociables, son aspectos importantes en la vida estudiantil de cada niño que el docente no debe perder de vista en ningún momento y debe ser estudiado para la toma de decisiones adecuadas dentro del proceso de formación del niño.

MARCO TEÓRICO

Por ello en concordancia con la contribución al estado del arte, en SEP (2017), se menciona que el lenguaje se adquiere y educa en la interacción social, mediante la participación de intercambios orales variados y en actos de lectura y escritura plenos de significación.

Resultado de la contribución de diversos autores en sus estudios respecto a las habilidades de interacción se infiere que cuando se hace alusión a las interacciones sociales que se construyen en el contexto del aula, en la convivencia de los alumnos que la integran, en los productos diarios de las actividades y propósitos de las sesiones, se refiere a aquellas formas de comunicación que se construyen en la intimidad de la clase, durante la acción pedagógica de los profesores con sus estudiantes y de los estudiantes entre sí; las habilidades sociales permiten precisamente que esa interacción se desarrolle y se nutra; la calidad de las mismas puede facilitar el aprendizaje, el diálogo, el encuentro y la negociación, por ello la importancia del estudio de estas habilidades (De Miguel 2014).

El término interacción genera cierta confusión respecto al concepto de integración, aunque ambos son similares, su esencia es diferente y en ella radican particularmente los aspectos que las diferencian, por lo cual es importante una interpretación de ambos conceptos para tener mayor claridad de éstos y evitar ambigüedades o dudas al momento de abordar el tema. Para comenzar se analiza la definición de integración, la cual Lorenzo, (1985), citado en Van Steenlandt, (1991), la define como el proceso de incorporar física y socialmente dentro de un grupo determinado a las personas que están segregadas y aisladas de ésta, convirtiéndolas en un miembro activo de la comunidad, teniendo los mismos privilegios y

derechos que los demás. Mientras que, respecto a interacción, Maisonneuve (1968) citado en Marc y Picard (1992 p. 10), plantea que esta misma tiene lugar cuando una unidad de acción producida por un sujeto A actúa como estímulo de una unidad de respuesta en otro sujeto, B, y viceversa.

La interacción grupal, las habilidades sociales, la convivencia al interior de los grupos, determinan en muchas ocasiones, el éxito de los aprendizajes ahora llamados aprendizajes clave, sobre ello, se han realizado varios estudios e investigaciones que revelan la importancia de considerarlos dentro del proceso, tal es el caso del estudio de tipo exploratorio de Ochoa y Díez, quienes en 2013 contribuyen al estado del arte al analizar el impacto favorecedor del reglamento como eje de análisis de la convivencia escolar, con base en las interacciones y las habilidades sociales en niños de tercero a sexto de primaria con el propósito de que los alumnos conocieran el impacto e importancia de la interacción para educar en la convivencia.

Con relación al tema de la educación física, es muy importante fomentar la correcta interacción entre los educandos ya que mediante ésta es como los alumnos pueden adquirir nuevos conocimientos y crear relaciones que les ayuden a tener un mejor desarrollo social, así como la adquisición de experiencias básicas para la vida. Aunado a lo anterior, Freire (1997), citado en González, Rivera y Trigueros (2014 p. 4), comenta que la toma de conciencia no se produce de forma aislada, sino que se precisa de la interacción con el otro y el contexto.

METODOLOGÍA

Se aplicó un instrumento llamado “Prueba de las habilidades de interacción social en niños de tres a seis años”, diseñado por Álvarez (1990), modificado y aplicado por Abugattas (2016), quien seleccionó la dimensión de habilidades para relacionarse (de las cuatro que contempla el instrumento original). Para este estudio se realizó una adecuación retomando 20 de 42 ítems al aplicar el instrumento en pre-test y pos-test (Figura 1). Para la asignación de niveles y categorías se empleó un instrumento complementario con los descriptores de logro que asigna entre uno y cinco puntos a partir de rangos como: nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces y siempre, respectivamente. Para comprender las actitudes que el instrumento asocia a la habilidad para relacionarse se enumeran a continuación:

El alumno evaluado, durante las actividades escolares

1. Sigue las órdenes en el salón de clase
2. Consuela a un compañero si se siente triste
3. Acepta las reglas del juego

4. Pide ayuda cuando lo necesita
5. Sonríe de manera espontánea
6. Manifiesta sus preferencias al momento de elegir una actividad
7. Mantiene una conversación en grupo
8. Recibe con agrado los cumplidos de los demás
9. Trabaja en equipo con sus demás compañeros
10. Sabe expresar sus quejas en el salón de clases
11. Le interesa saber el porqué de las cosas
12. Se integra en juegos que otros niños realizan
13. Cuando surge un conflicto es capaz de resolverlo conversando
14. Comparte los juguetes con sus compañeros
15. Es invitado por otros niños a jugar
16. Demuestra cariño por sus compañeros
17. Demuestra iniciativa para participar en diversas actividades
18. Expresa la alegría que siente al completar una tarea
19. Mantiene una buena relación con sus compañeros
20. Busca tener buenos amigos

Se aplicó la evaluación diagnóstica en la semana del 24 al 28 de septiembre del 2018, en un grupo de estudio conformado por 24 alumnos, 13 niños y 11 niñas. Previo a la aplicación se consideraron sesiones de ambientación y aproximación, con la intención de familiarizar a los educandos con los trabajos escolares, además de mantener el control sobre el clima escolar al recrear las condiciones para la aplicación del instrumento.

Al término del programa de intervención que priorizó actividades de interacción grupal y fomento de las habilidades sociales, se aplicó la evaluación final, en la semana del 28 al 31 de enero de 2019.

DESARROLLO

El presente estudio documenta el avance de las habilidades sociales en menores preescolares mediante un programa de intervención docente en la sesión de educación física en alumnos preescolares de un jardín de niños urbano de la ciudad de Hermosillo, Sonora.

El programa tuvo una duración de cuatro meses, aplicando tres sesiones semanales, mismas en las que se priorizaron actividades colaborativas y de relación entre los menores del grupo de estudio, enfatizando en la promoción del clima escolar nutritivo para que los educandos puedan desempeñarse libremente durante la sesión de educación física, con el fin de mostrar mejores habilidades sociales durante la estancia de los menores en el preescolar y que interactúen entre sí.

DISCUSIÓN

Los bajos niveles de consolidación de los rasgos y actitudes asociados a las habilidades de interacción en menores preescolares, que en este estudio se presentan, tienen estrecha relación con los resultados de investigaciones como las de Patricia de Miguel, quien en 2013, encontró que mediante un programa de atención individualizada, los sujetos de estudio mejoraron sustancialmente en todas las habilidades de interacción social, por lo que se concluye que el programa resultó efectivo para su fin. Las diferencias por género, en favor de las mujeres, también se reflejan en investigaciones de otros autores, sin embargo, la influencia de variables socioeconómicas, no fue considerada para efectos del presente estudio.

La relación de los resultados en este reporte final de investigación, coincide con los del programa de habilidades de interacción social, aplicada por De Miguel en 2013, coincidencia que queda establecida en el propósito de incrementar la convivencia y la interacción social, promoviendo actitudes que favorezcan las habilidades sociales. En ambos casos, se busca mejorar las habilidades socio-emocionales por medio de actividades de interacción; en concordancia con lo expresado por Caballo (2005), citado en Lacunza y González (2009), que argumenta que las habilidades sociales determinan, al menos parcialmente, la adaptación y participación de los estudiantes en diferentes contextos.

En otra investigación relacionada con habilidades sociales de niños preescolares en contextos de pobreza, de los anteriores autores, también se muestra que niños en esta condición, tienen mayor capacidad de manifestar emociones positivas hacia sus padres, que, de expresar sentimientos negativos, con lo que se infiere que las condiciones socioeconómicas, no determinan la falta de desarrollo de estas habilidades en los niños.

RESULTADOS

En el análisis de resultados de la evaluación diagnóstica se aprecia que el grupo de estudio registró un promedio de 2.2 puntos y, en la distribución por niveles y categorías de las 20 habilidades para relacionarse que fueron evaluadas (Tabla 1), el 75% de los menores que lo integran, obtuvo dos puntos en promedio (elemental); mientras que cinco alumnos que equivalen casi al 21% se colocaron por debajo de la barrera de los dos puntos, que los ubica en la categoría más baja y, solo un menor logró obtener tres puntos promedio para colocarse en la categoría de no suficiente.

Los resultados indican que los menores apenas se encuentran en proceso de integrar a sus conductas regulares, las habilidades que les permitan relacionarse con sus compañeros, docentes y/o figuras de autoridad al interior de la institución educativa.

Con base en el análisis de los resultados del pre-test, la estrategia de intervención se basó en promover las actitudes que el instrumento asocia a las interacciones, para estimular las habilidades socio-emocionales; incorporando a las sesiones de educación física, juegos y actividades que favorezcan la atención de estas habilidades, siendo la etapa de educación preescolar, la primera experiencia del menor en la educación escolarizada.

Resultado de la aplicación del pos-test, los educandos obtuvieron una mayor consolidación en las habilidades evaluadas, mostrando mejores actitudes al momento de desarrollar las actividades dentro de las sesiones de educación física, de esta manera se logró aminorar las deficiencias que se presentaron durante el pre-test.

Con base a la evaluación inicial y final, los educandos mostraron mayores avances en los porcentajes de los niveles de consolidación registrando un 50% en la categoría de no suficiente, por lo que en el grado de suficiente, obtuvieron otro 50%, siendo un avance muy considerable por parte de los estudiantes durante el pos-test; como se puede mostrar, los resultados indican que los niños ponen en práctica las habilidades que les permiten relacionarse con sus iguales, tanto con sus compañeros como también con docentes de la propia institución educativa. (Tabla 2)

Con respecto al género, los resultados refieren que casi el 77% de los varones se ubicó en la evaluación final en el nivel no-suficiente (tres puntos en promedio), mientras que, en ese mismo nivel, las mujeres solo registran el 19%. La diferencia en favor del género femenino, también se presenta en el nivel suficiente (cuatro puntos promedio), quienes se posicionaron con un 82%, comparado al 23% de los varones (Tabla 3).

Por lo tanto, los efectos positivos del programa, se manifiestan con mayor éxito en el género femenino, por lo que sí hay diferencias significativas, considerando esa variable.

CONCLUSIÓN

Las habilidades sociales, al igual que el clima escolar, son dos aspectos fundamentales para conformar un ambiente favorable al interior de las instituciones de educación preescolar en las que el menor se desenvuelva en una convivencia sana y armónica, donde la comunicación y la interacción entre compañeros, produzca como resultado de ello, niveles aceptables de desarrollo de estas habilidades y un clima escolar favorable.

Las variables socio-emocionales, tienen distintos niveles de estructuración y desarrollo en menores de educación básica; el impacto de las interacciones entre los menores de preescolar en esos niveles, son documentados en este estudio porque los resultados, refieren bajos niveles de estructuración de las habilidades de interacción en el grupo experimental.

Se excluye considerar la variable de nivel socio-económico, porque el estado del arte, no aporta resultados que indiquen la influencia de éste, en mejores niveles de desarrollo de las interacciones, en estudiantes bajo programas de intervención para promover las habilidades sociales.

Por tanto, el programa de intervención aplicado al grupo de estudio con énfasis en la promoción de actividades colaborativas que fomentan las interacciones sociales, tuvo efectos positivos al lograr que los menores se promovieran exitosamente hacia niveles superiores de consolidación, identificando una relación directa entre el tiempo de estimulación y ejercitación (tres sesiones semanales) y, los niveles que identifican la progresión de las interacciones entre los menores preescolares evaluados.

FIGURAS Y TABLAS

Tabla 1.

Resultados generales grupo de estudio. Evaluación diagnóstica

Categorías	Puntos	Alumnos	Porcentaje
Bajo	1	5	20.83%
Elemental	2	18	75%
No suficiente	3	1	4.16%
Suficiente	4	0	-
Destacado	5	0	-
Total	-	24	100%

Fuente: base de la de la investigación

Nota: elaboración propia

Tabla 2.

Resultados comparativos entre evaluaciones

Categorías	Puntos	Evaluación inicial	Evaluación final
Bajo	1	20.83%	-
Elemental	2	75%	-
No suficiente	3	4.16%	50%
Suficiente	4	-	50%
Destacado	5	-	-
Total	-	100%	-

Fuente: base de la de la investigación

Nota: elaboración propia

Tabla 3.

Resultados comparativos por género (Evaluación Inicial y Final)

Niveles	Puntos	Evaluación Inicial		Evaluación Final	
		Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Bajo	1	30.76%	9.09%	-	-
Elemental	2	69.23%	81.80%	-	-
No suficiente	3	-	9.09%	76.92%	18.18%
Suficiente	4	-	-	23.07%	81.81%
Destacado	5	-	-	-	-
Total	-	100%	100%	100%	100%

Nota: Elaboración propia

Instrucciones: Si a los siguientes reactivos, la respuesta apropiada corresponde a cualquiera de las opciones propuestas, se anota en la rúbrica, el puntaje para cada ítem, contabilizando el puntaje final.

Listado de ítems y rúbrica de instrumento de Interacción Social				
NUNCA 1 punto Nivel Bajo	POCAS VECES 2 puntos Nivel Elemental	ALGUNAS VECES 3 puntos Nivel No suficiente	MUCHAS VECES 4 puntos Nivel Suficiente	SIEMPRE 5 puntos Nivel Destacado
ASPECTOS A EVALUAR				
1. Sigue ordenes en el salón de clases	2. Consuela a algún compañero si se siente triste	3. Acepta con disposición las reglas del juego	4. Pide ayuda cuando lo necesita	
5. Sonríe de manera espontánea	6. Manifiesta y expresa libremente sus preferencias al momento de elegir una actividad	7. Es capaz de mantener una conversación en grupo	8. Recibe con agrado y humildad los cumplidos de los demás	
9. Trabaja en equipo con sus demás compañeros	10. Sabe expresar sus quejas e inconformidades en el salón de clases	11. Le interesa y cuestiona sobre el "por qué" de las situaciones	12. Se integra en los juegos que otros niños están realizando	
13. Cuando surge un conflicto es capaz de resolverlo conversando	14. Comparte los juguetes con sus compañeros	15. Es invitado por otros niños para jugar	16. Demuestra cariño por sus compañeros	
17. Muestra iniciativa para participar en distintas actividades	18. Expresa alegría que siente al completar una tarea satisfactoria	19. Mantiene una buena relación con sus compañeros	20. Busca tener nuevos amigos	

Figura 1. Rúbrica e instrumento de evaluación de interacción social para niños de tres a seis años

*Álvarez (1990), modificado por Abugattas (2016).

REFERENCIAS

- Abugattas, S. M. (2016). *Construcción y validación del test “Habilidades de interacción social” en niños de 3 a 6 años de los distritos del Surco y La Molina de Lima*. (Tesis de Grado, Universidad de Lima). Recuperada de:
http://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/ulima/4012/Abugattas_Makhlouf_Shahdia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Álvarez, M. Rodríguez, R. (2001). *Investigación sobre la interacción social del niño de tres-cuatro años ante el ordenador*. (Universidad de Oviedo). Recuperada de:
<https://Dialnet.unirioja.es/articulo/45502.pdf>
- De Miguel, P. (2014). Enseñanza de habilidades de interacción social en niños con riesgo de exclusión *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes Vol. 1. No. 1 - enero 2014*. pp 17-26. Universidad Miguel Hernández Recuperado de:
http://www.revistapcna.com/sites/default/files/14_02.pdf
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid, España. Editorial: Siglo veintiuno.
- Bermúdez, J., Rincón., I. (2013). Caracterización del clima escolar en instituciones de educación infantil: un análisis comparativo entre públicas y privadas. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Recuperado de:
<http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/viewFile/365/357>
- González, L., Rivera, E., Trigueros, C. (2014). *La interacción social en el contexto del aula de educación física*. Documento pdf. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/567/56732350017.pdf>
- Lacunza, A. B. y González, N. C. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. Ciencias Psicológicas. *Revista Oficial de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica del Uruguay*. Recuperado de:
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212009000100006
- Marc, E. y Picard, D. (1992). *La Interacción social Cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona, España. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Documento pdf. Recuperado de:
<http://usc2011.yolasite.com/resources/03%20MARC.pdf>
- Ochoa, A., Díez, E. (2013). El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia escolar. *Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. (Núm. 81)*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3995/399538147003.pdf>
- Van Steenlandt, D. (1991). *La integración de niños discapacitados a la educación común*. Santiago, Chile, publicado por la oficina regional de educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

KAMISHIBAI: TÉCNICA JAPONESA PROMOVIDA POR DGESPE-CREFAL PARA EL DESARROLLO DE LA ORALIDAD

Fátima Lozano Reyes

fatimaloreyes23@gmail.com

Andrés Paredes Hernández

andres.paredes2011@gmail.com

Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla

RESUMEN

La DGESPE y el CREFAL comparten en noviembre de 2017 a Escuelas Normales del Estado de Puebla una técnica japonesa que ha sido un reto didáctico para usarlo como proyecto innovador en las Escuelas de práctica. El presente trabajo tiene el propósito de exponer los resultados obtenidos mediante la aplicación de la técnica oral Kamishibai, que es implementada en el periodo lectivo de Autonomía Curricular, el cual es uno de los tres componentes curriculares para la Educación Básica propuesto en los planes y programas vigentes denominados Aprendizajes Clave, espacio que se percibe como una oportunidad para que las diversas escuelas mediante la aplicación de un diagnóstico reconozcan las áreas de oportunidad y puedan implementar

actividades que fortalezcan aquellas habilidades que son débiles o que difícilmente se atienden en las asignaturas. También, se reconoce el seguimiento de los actores educativos que permiten el desarrollo armónico de las actividades planeadas para el correcto funcionamiento del club propuesto, siendo esta una forma de retomar las experiencias adquiridas por medio de la implementación de esta técnica, relacionadas con la percepción de la imagen, el reconocimiento de las historias y el vínculo que se crea entre el narrador y el público que lo experimenta.

PALABRAS CLAVE: expresión, kamishibai, autonomía curricular, intervenciones pedagógicas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el último trimestre del año fiscal 2017, la Dirección de Formación Inicial Docente del Estado de Puebla hace extensiva la invitación para que docentes en formación y formadores

de docentes asistieran a un curso de habilitación docente a la sede del CREFAL en Pátzcuaro Michoacán, para que, con base en un convenio con DGESE, dos artistas pertenecientes a un colectivo teatral capacitaran a maestros y a alumnos de educación superior en una técnica japonesa tradicional denominada Kamishibai o teatro de papel, la cual a través del Butai, teatrino de madera, se conocieran sus secretos y pudiera replicarse en nuestras instituciones educativas.

De Puebla, asistieron docentes y alumnos de las Escuelas Normales, Benemérito Instituto Normal del Estado, la Escuela Normal Superior del Estado, Escuela Profesor Jesús Merino Nieto de Ixcaquixtla Puebla y la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla (ENSFEP).

De la ENSFEP, asiste sólo el profr. Andrés Paredes Hernández, el cual, desde el mes de diciembre de 2017, se involucra en actividades diseñadas en adecuar al contexto mexicano-poblano la posibilidad de replicar esta tradición oral japonesa. Los costos para adquirir tanto el Butai como las tarjetas con las historias Kamishibai son muy llevados porque se venden principalmente en España y la adquisición en euros es incosteable.

Después de conseguir replicar el Butai, la capacitación a los interesados se complicó debido a la disponibilidad del tiempo. No es sino hasta que solicito personalmente al profesor en el mes de agosto de 2018 que me comparta la técnica para aplicarla al servicio social.

Coincide que el maestro Andrés, en el marco del Sexto Congreso Internacional organizado por la ENSFEP, impartiría el taller denominado “Kamishibai: técnica tradicional japonesa para el desarrollo de la oralidad” en el mes de septiembre y me invitó a que lo apoyará en el mismo.

Así es que me instruyó en las técnicas de Kamishibai, previo al Taller, me enseñó su historia y utilizando el Butai, pude dominar la narración, diseño de guión y la elaboración de tarjetas. Con ambas historias, pudimos impartir el curso a un grupo de 40 docentes en formación de las Licenciaturas de Telesecundaria, Español y Preescolar, siendo éstas las más activas e interesadas en participar en un grupo que posteriormente le denominamos “Fraternidad Kamishibai” que es un grupo de talentos artísticos. Este grupo me apoyó para presentar a directivos, docentes y alumnos de la secundaria donde ejerzo mi trabajo Docente en situación real, para iniciar con las tareas de mi club como estrategia de Autonomía Curricular.

Durante el servicio social que se lleva a cabo en el séptimo y octavo semestre de la licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español (DGESE 2009), se participa en diferentes jornadas de acercamiento a la práctica docente en condiciones reales de nivel básico, en este caso en la Secundaria General Oficial “Maximino Ávila Camacho”, ubicada en Avenida Mendoza 301 con clave 21EES0102Z, en el municipio de Huejotzingo,

donde actualmente estoy participando, bajo la supervisión del director el Lic. David Tejeda Romero y la maestra titular de la asignatura la Lic. María López Flores.

El diagnóstico (SEP, 2018) realizado estuvo basado en la expresión de ideas claras sobre un objeto particular, que se le asignó a cada uno de los estudiantes de 2° “B”. Lamentablemente los resultados obtenidos no fueron satisfactorios para el nivel educativo en el que se encuentran, debido a que siguen teniendo durante su exposición lapsos de silencio, repeticiones de palabras, ideas y conjunciones que obstruyen la comunicación asertiva.

Otra herramienta utilizada fue una lista de observación (Angostino 2012), la cual se centró en las participaciones de los estudiantes durante las clases, debido a que es en ese momento donde los alumnos quieren exponer sus ideas y dejan a un lado la vergüenza, con ello se genera un ambiente agradable para reconocer su comunicación. La dinámica de “la contrapregunta” resultó muy útil para cuestionar sus participaciones lo cual ayudó a reconocer su nivel de argumentación y de reflexión.

Bajo la identificación de este hecho, es necesario perfeccionar la organización de las ideas que comúnmente los estudiantes expresan durante sus participaciones en el salón de clases antes de poder escribir adecuadamente y leer comprendiendo la decodificación de la lengua, por ello es importante reconocer que, durante la exposición o la utilización de la expresión oral, es ineludible organizar ideas generales y tener claro los conceptos claves que pueden ayudar a posteriormente desarrollar una idea, ya sea con el fin de compartir el conocimiento o de apelar a funciones comunicativas como la persuasión.

Ampliar la formación académica, es uno de los ámbitos de la Autonomía Curricular (SEP, 2018) que se aplicó en el ciclo escolar 2018-2019, para todos los grados de secundaria razón por la que se crea el Club de Cuentacuentos, el cual pretende explorar diversas técnicas orales que están directamente relacionadas con la práctica del lenguaje, es decir, principalmente con la competencia pragmática que según Cassany (1994) “Es el primer acercamiento con el lenguaje, porque el ser humano empieza a comunicarse a través de la práctica”, pero lo fundamental es que mediante estas técnicas se pueda llegar a la correcta adquisición de la competencia comunicativa y de esta forma tratar de dar una solución al problema encontrado en los estudiantes de segundo grado.

Marco teórico

Aprendemos de forma mimética, según Cassany (1994), la primera forma de comunicación es la pragmática, relacionada íntegramente con la expresión oral, debido a que cuando nos encontramos en el proceso de adquisición de la lengua, su forma más básica es la fonética, la cual se refiere a los sonidos, por ejemplo, un bebé se comunica mediante el llanto, lo cual posteriormente se convertirá en el primer acercamiento con la competencia

comunicativa. La prioridad de esta propuesta, fue retomar esta “competencia pragmática” en el Club de Cuentacuentos, para darle un seguimiento al avance comunicativo de los estudiantes, mediante la participación de ellos en las distintas actividades.

Hablar con corrección, con un tono adecuado, interpretar los sonidos acústicos organizados bajo una gramática que permite que un emisor pueda entender una idea, eso es lo que muchos reconocen como la expresión oral, sin embargo, es mucho más que eso.

El escritor Cassany (1994), expresa en su obra “Enseñar Lengua”, algo que todos deberíamos considerar, sobre todo los docentes frente a grupo, debido a que en el apartado de “Competencia lingüística, comunicativa y pragmática” hace mención de las características de una de estas competencias que son indispensables para poder tener una comunicación efectiva con los demás (Cassany, Luna , y Sanz, 1994).

Sin duda, la competencia comunicativa que fue propuesta por el etnógrafo Hymes (1967), menciona que la utilización del lenguaje con propiedad depende tanto del conocimiento de la gramática, el uso adecuado del contenido, las ideas a expresar, es decir, no sólo depende del hecho de saber hablar, de emitir sonidos, palabras, fonemas, sino, que requiere de un sujeto que tenga conocimiento del contexto en el cual se encuentra y reconozca los temas que son apropiadas, así como, el momento de su participación para no interrumpir, que es el sinónimo de obstaculizar la comunicación, de hecho, debe considerar a los interlocutores, el lenguaje que utiliza y el motivo principal que le obliga a manifestarse de forma oral.

Continuando con la argumentación sobre la importancia de lograr la competencia comunicativa, se necesita antes adquirir otras dos competencias. Una es *la lingüística* relacionada con los procesos gramaticales que regulan la organización del lenguaje, es decir, todo lo relacionado con la sintaxis, la coherencia, cohesión, el uso de los adverbios, modos verbales y demás elementos que permiten la organización adecuada de los componentes básicos de una oración, para ello es indispensable ser conocedor de la forma en que se debe estructurar un texto, esto con el fin de que se omitan los momentos en los que el sujeto se queda “en blanco”, por otra parte se reconoce a la competencia *pragmática* como la práctica del lenguaje en su forma básica, es decir, la manera habitual en la que nos comunicamos con nuestros semejantes en un contexto determinado, por ejemplo, la forma en que nos dirigimos a nuestros padres no es la misma que cuando estamos con amigos o hermanos, de ahí que se pueda reconocer como el “conocimiento no lingüístico que un usuario tiene interiorizado”, por ejemplo el que le permite conseguir algo y recurre a la función fática, así como, las necesidades que le llevan a expresarse, o los roles que inconscientemente utiliza.

El lenguaje es autorreflexivo, debido a que siempre se puede decir más acerca de cualquier cosa, es decir, hablar acerca de lo que hablamos y es que la importancia de este planteamiento se ve reflejado cuando comúnmente se expresa la frase “ya no sé ni lo que estoy diciendo”, por ello es que la autora Rangel Hinojosa, del libro “Comunicación Oral”,

determina que es indispensable reconocer cuales son nuestras metas comunicativas y las necesidades que tenemos con el interlocutor, a partir de esto seleccionar las palabras y las frases que mejor se pueden ajustar a los objetivos planteados. Sin embargo, a esta propuesta, considero que es necesario practicar los diálogos que se experimentan en la vida cotidiana, para que así el aula de clases sea un espacio que permita al alumno a reflexionar sobre la lengua. (Rangel Hinojosa, 1990)

Y es que la comunicación no sólo es continua, sino también inevitable, en específico la que se reconoce entre los adolescentes muestra tendencias a ser un tanto esporádica, a no tener un patrón del intercambio adecuado de información, debido a que existen muchísimos distractores que pueden ser provocados por los mismos participantes, interrupción o la ignorancia de los temas que se hablan. De esta forma se pretende que el estudiante reconozca los espacios entre las palabras que conforman las oraciones, así como el uso del silencio como un recurso para comunicar, interrelacionando las emociones que pueden experimentar los estudiantes durante la participación oral, en el caso de esta propuesta que implementa mediante la técnica Kamishibai, el silencio es un protagonista de ella, debido a que genera en el espectador un halo de incertidumbre que logra conectar con el público.

El Kamishibai es un formato escénico. El “teatro de papel” es un género donde, para crear un hecho escénico y en interacción con los espectadores, se utilizan tres lenguajes: imagen, palabra y narración. Un sentimiento de empatía común es lo que se desata, de modo que durante el Kamishibai, en la contemplación y la escucha hay una participación sutil.

La técnica se desarrolla mediante la participación de una persona que narra una historia mientras desliza láminas-imágenes apoyándose en un marco- soporte.

El mundo del cuento se extiende al mundo real, por medio de la concentración y la comunicación, empatía común emerge entre el narrador y el público.

Metodología

Se reconoce a la literatura como un medio para fortalecer la expresión oral, debido a que dentro de la implementación del Club de Cuentacuentos, mismo que tiene el propósito de ayudar a los estudiantes a fortalecer sus habilidades lingüísticas, la literatura es un tema recurrente, debido a que se quiere reconocer el hecho de que la ésta siempre se beneficia de elementos expresivos que se utilizan durante la interpretación de las ideas de forma oral, por ejemplo, los sonidos onomatopéyicos, la intensidad de la voz, la velocidad del habla o los gestos de indicación y movimientos. Por ello, es totalmente normal que, durante la producción de nuestros discursos cotidianos, reconozcamos que tenemos la manía de alzar los brazos, puntualizar ideas con las manos y demás acciones que son parte de nuestra personalidad,

pero que son realizadas muchas veces sin que ni siquiera las tomemos en cuenta y aunque sean una parte importante de la comunicación.

Principalmente se trabajó con los estudiantes las características de los textos narrativos, por ejemplo, su estructura, así como los personajes que se presentan, el ambiente que se desarrolla, las situaciones que forman la trama, el clímax que crea un choque de emociones en el receptor de la historia, así como el uso de los diálogos y de la relación que se tiene con la narrativa.

Como lo explica Kaufman, los textos literarios muestran en su redacción muchos espacios en blanco, debido a que a diferencia de los informáticos no dan una interpretación tangible de los hechos, sino que apelan a su intención de comunicar mediante la fantasía, por esta razón “los lectores, deben unir todas las piezas en juego: la trama, los personajes y el lenguaje; tienen que llenar la información que falta para construir el sentido, haciendo interpretaciones congruentes con el texto y con sus conocimientos previos del mundo. (Kaufman, 1999).

Partiendo de esta información, se puede encontrar que los textos narrativos en la técnica Kamishibai son indispensables, porque específicamente durante la exposición de una historia existe un acercamiento emotivo con el público, No obstante, un componente importante en la técnica es el uso de la imagen, la cual es la representación de lo escrito en un guión, elaborado con el propósito de interrelacionar todos los elementos que se requieren para una presentación de esa categoría.

Por ello, en algunas sesiones se trabajaron fichas de narraciones cortas, las cuales implementaron a la imagen como protagonista de una pequeña narración y llevaron al estudiante a la reflexión de la lengua, siendo la imagen el recurso importante para la explicación de un tema.

Por último, las sesiones relacionadas con la explicación de la percepción y cómo ésta juega un papel impresionante en las sensaciones que está viviendo el espectador y con ello puede impactar de mayor o menor forma la historia, sin olvidar que el tono voz y las pausas utilizadas por el narrador son igual de importantes para crear el efecto de impresión, así como el de resaltar el clímax de la historia.

No hay que olvidar que el enfoque de la asignatura de Español continúa estando relacionado con la capacidad del alumno para comunicarse de manera efectiva y funcional, dentro de la sociedad, por ello es que las prácticas del lenguaje en los programas de estudio, continúan siendo de vital importancia para el desarrollo de la materia, no importando la modalidad de trabajo, porque al final el propósito es que el estudiante esté en constante participación en momentos comunicativos, por ello es que las producciones de los alumnos orientados por el profesor del club (SEP, 2018), tendrán la importante tarea de realizar campañas de difusión de información sobre diversos temas entre los que se pueden destacar:

la violencia, el bullying, métodos anticonceptivos y de prevención de ITS, así como la difusión de actividades culturales dentro de su comunidad como son: elaboración de conservas, elaboración de sidras, comercio en los grandes mercados de ropa, el carnaval, los eventos culturales de la comunidad y su impacto en las actividades económicas y sociales.

Desarrollo y discusión

Después de casi un año de dificultades para replicar la técnica Kamishibai en la ENSFEP, la formación de la fraternidad de talentos normalistas, especialmente de 22 estudiantes mujeres, a las cuales pertenezco, hemos podido ya realizar varias presentaciones en reuniones de movilidad con tres normales de otros estados que han llegado a nuestra normal poblana y la Subdirección Académica nos agendan para compartir con nuestros pares esta estrategia para desarrollar la oralidad.

La aplicación de estas actividades sin duda están vinculadas con el desarrollo de la oralidad, sin embargo con la exposición de información en la comunidad educativa, el proyecto está (Tobón, 2013) aún en marcha y que pretende tener resultados positivos en los educandos, así como en la comunidad escolar.

Como parte de la difusión de esta técnica en la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla, se generó un equipo de talentos artísticos emprendedores Kamishibai, que interesadas por la aplicación de esta técnica, fueron cordialmente invitadas para realizar presentaciones en la Escuela Secundaria “Maximino Ávila Camacho”, con los alumnos de segundo grado.

Esta experiencia fue muy enriquecedora tanto para los alumnos de nivel básico como para los maestros en formación y los docentes en servicio, debido a que los educandos se vieron emocionados por la presentación de estas historias y reconocieron la función de un presentador, la utilización de la voz, las imágenes y en particular de la narración. Por otra parte, se pone en marcha en los normalistas un rasgo del perfil de egreso del plan 1999, que es “expresar con corrección, coherencia y sencillez las ideas al alumnado”, lo cual se logra porque se tiene un guión previo, un material funcional y un trabajo organizado, pero principalmente se reconoce la motivación en los normalistas, la emoción en los estudiantes y la apertura tanto de la escuela secundaria como de los docentes a cargo de la aplicación de esta propuesta.

Resultados

La organización en la Escuela Secundaria es fundamental, por ello es que, durante la semana de fase intensiva del Consejo Técnico Escolar, se delimitó el horario escolar a trabajar para los diferentes docentes, dando como resultado que la Autonomía Curricular para el grupo de 2º B se impartiera los días viernes en un horario de 8:50 a 9:40 hrs. Los beneficios de esta organización se encuentran en el hecho de que el último día siempre es bien recibido por los estudiantes y generalmente muestran mayor recepción para las actividades planteadas, también se vincula con la actividad permanente que es la aplicación de fichas de lectura de comprensión en la asignatura de español, la cual siempre divierte a los estudiantes con las historias presentadas. Lo que perjudicó al club, es que el último viernes de cada mes se lleva a cabo la reunión del Consejo Técnico Escolar, lo trae consigo la suspensión de actividades escolares para los estudiantes, además del hecho de que a lo largo de este primer trimestre se han suspendido las actividades debido a la aplicación de diferentes pruebas externas como los son el Sistema de Alerta Temprana (SisAT), el cual pretende dar resultados que ayuden al colectivo escolar a tomar medidas a corto y mediano plazo para atender a los estudiantes que presentan bajo rendimiento en las pruebas aplicadas.

Como parte de las actividades que se llevan a cabo en el año de servicio, aparte de atender el ámbito de Autonomía Curricular con el Club de Cuentacuentos, también participé en las intervenciones pedagógicas con los grupos de segundo B y D, en la asignatura de Español, la cual me permite darme cuenta de los avances en la adquisición de las habilidades lingüísticas bajo la supervisión de mi titular la Lic. María López Flores, quien amablemente ha desarrollado un papel de tutoría dando seguimiento a mi trabajo y en el cual ha notado las mismas diferencias en los grupos.

Lo importante de esta práctica social del lenguaje es que gracias al conocimiento que mis alumnos 2º B, cuando se presenta el tema de reflexión que está vinculado con las características de los cuentos latinoamericanos, fue indispensable retomar la estructura, los tipos de narradores, así como, el tiempo en la historia, las características físicas y psicológicas, tanto de los personajes como del ambiente en el que se desarrolla el cuento. Con ello fue mucho más fácil retomarlos, porque se estaban viendo a la par que en el club, lo cual fue enriquecedor para los estudiantes reconocer que lo aprendido en Autonomía Curricular les estaba sirviendo para la asignatura de español, sin duda, la comparación con el otro grupo fue en la cuestión del tiempo que utilicé para explicar los temas. Por otra parte, el hecho de que los alumnos ya reconocieran la forma en que podrían identificar las características de los personajes y el ambiente benefició para el desarrollo del proyecto.

Conclusiones

Dentro de la discusión que hay con los clubes en relación a su legitimidad, se debe entender que sólo es una estrategia para la Autonomía Curricular, puede haber otros caminos para lograrla, es necesario que las escuelas identifiquen que es imprescindible que se valore que las mismas instituciones educativas puedan decidir qué, cómo y por qué enseñar a sus alumnos debido a que ninguna escuela es igual a otra, hoy día la ley nos permite esto. Conuerdo en que se cometió un error en la imposición de la estrategia por medio de amenazas e improvisación.

Es importante reconocer que debido a que en el club se trabaja con temas básicos de la literatura, se puede decir que, en este ámbito marcado por el Programa de Estudios vigente para la educación básica, específicamente en la asignatura de Lengua Materna, está totalmente vinculado y la funcionalidad se ve reflejado en el desempeño de los estudiantes, así como en las sesiones de actividad permanente en donde se aplican las lecturas de comprensión.

Ahora que se tienen estos resultados preliminares pues el club aún tiene un trimestre y medio para desarrollarse de forma plena y posteriormente aplicarse en otros grupos, sería una propuesta interesante que estas actividades también fueran implementadas en otro club y que de esta manera el beneficio se vería reflejado en los resultados académicos, pero sobre todo en la participación oral de los alumnos.

Aunque la organización de las horas lectivas no ha sido la correcta, el hecho de que los maestros que conforman la escuela secundaria se preocupen porque se lleve a cabo la Autonomía Curricular bajo la propuesta del acuerdo 11/05/2018, da a conocer que la escuela puede ser un espacio que realmente tome decisiones dependiendo del nivel académico de los estudiantes.

Kamishiabi es una técnica noble y que llama la atención a los adultos, adolescentes y niños, pero al mismo tiempo sí exige respetar las exigencias escénicas, porque se presenta con sutileza en la narración. La vestimenta de quien presenta no debe ser ostentosa ni llamativa, las historias deben ser cortas, las tarjetas con dibujos con un juego de colores acorde a un guión impactante a las emociones, parecidas los cómics japoneses, pues el “teatro de papel” fue el origen de éste.

La Autonomía Curricular es una alternativa que da la capacidad a la institución educativa de atender a sus necesidades, por ejemplo, en la secundaria se optó por dar un impulso a la académica de inglés, pero de manera formal, de manera que es una oportunidad para ofrecer a los estudiantes una certificación que pueda ayudarlos a emprender en diversos ámbitos, así como a poder ingresar en las preparatorias públicas que actualmente requieren que los aspirantes dominen como mínimo el nivel básico del idioma inglés. Un ejemplo es la

preparatoria Emiliano Zapata, ubicada en San Martín Texmelucan, la cual tiene gran demanda por los estudiantes egresados de la Escuela Secundaria “Maximino Ávila Camacho”

Por último, durante la implementación del Club de Cuentacuentos, los alumnos se han visto involucrados en la realización de actividades que les permiten reconocer los conceptos básicos de la lengua, pero también los acerca al desarrollo de la expresión, haciendo de su rutina el contar una historia con ayuda de su ficha o de crear una narración a partir de una imagen, trabajar la oralidad con diferentes narradores y por último realizar una técnica como lo es la de Kamishibai para contar una historia que concentra la redacción, la interpretación gráfica y la oralidad en un solo momento. Alumnos que participan muy poco, han presentado las últimas semanas una actitud diferente hacia las actividades después de la presentación de las compañeras normalistas, se ven motivados y esperan ser los siguientes cuentistas Kamishibai, no obstante, el club sigue en marcha y se esperan resultados óptimos para el trimestre.

Referencias

- Adams, F. (1977). *Algunos enfoques sobre andragogía*. Venezuela: UNESR.
- Bracho, T. (2001-2004). *Programa Escuelas de Calidad, PEC, primera a cuarta evaluación externa*. México : CIDE.
- Reimers, F. (2006). *Aprender Más y Mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. México : Fondo de Cultura Económica.
- Tobón, S. (2013). *Metodología de gestión curricular, una perspectiva socioformativa*. México: Trillas.
- Alvarez-Gayaou J.L. (2004) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. México : Paidós.
- Angostino (2012) *Etnografía y observación participante en investigación educativa*. España : Morata
- SEP (2018) *Nuevo Modelo Educativo para la Educación Básica y Obligatoria; Aprendizajes Clave*. México : SEP
- DGESPE (2009) *Plan de estudios para programas educativos Escuelas Normales, Licenciaturas en Educación Secundaria con diferente*. México : SEP
- Cassany, D., Luna , M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. España : Graó.
- Kaufman, A. M. (1999). *La escuela y los textos*. Argentina: AIQUE.
- Rangel Hinojosa, M. (1990). *Comunicación oral*. México: Trillas.
- DOF. (2018). Recuperado de Torres, R. (1998). *Qué y cómo aprender*. México: SEP.
Recuperado de:
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5525413&fecha=07/06/2018

ESCALA DE AUTOCONCEPTO DE LAS HABILIDADES SOCIALES Y SU INFLUENCIA EN EL TRABAJO COLABORATIVO EN NIÑOS DE TERCER GRADO DE PRIMARIA

Noé Gaspar Domínguez Macías

noe_26@outlook.com

Vianey De Jesús Valenzuela Robles

jesusqval@hotmail.com

Daniela Avilés Gonzáles

daaniela_glz@hotmail.com

**Escuela Normal de Educación Física
“Profesor Emilio Miramontes Nájera”**

RESUMEN

Las habilidades socioemocionales son el establecimiento de relaciones sólidas y duraderas en todas las etapas del ser humano, por ello, este estudio no experimental de tipo transeccional-descriptivo cuyos resultados se analizan con un enfoque cuantitativo bajo la técnica Clúster (Porter, 1991), explora la educación socioemocional como principal condicionante para el desarrollo potencial del niño y su impacto en el trabajo colaborativo. Se aplicó un instrumento adaptado, llamado “Children's Self-Concept Scale” (1969), diseñado por Piers-Harris (PH), integrado por un listado de 80 ítems que explora seis dimensiones de autoconcepto, se compone de 47 planteamientos de situaciones negativas de propia percepción, que equivalen al 58.7 % del total de reactivos y 33 ítems con

planteamientos de situaciones de percepción positiva que representa el 41.2%. Donde las respuestas afirmativas y negativas, pueden tener connotación opuesta. El propósito fundamental es estimular en los niños del grupo de estudio, la práctica de habilidades socioemocionales, al determinar la escala del auto concepto para incrementar el trabajo colaborativo en el logro de metas y objetivos comunes. En el análisis final, se aprecia que el porcentaje promedio de percepción positiva de las seis dimensiones evaluadas, se ubicó en 55.3%, mismo que registró un incremento de 7.43 puntos porcentuales con respecto al diagnóstico.

PALABRAS CLAVE: escala de autoconcepto, habilidades socioemocionales, dimensiones, trabajo colaborativo

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El nuevo modelo educativo que opera en México a partir de 2018 (SEP 2017), retoma la estimulación de las habilidades sociales, como un requerimiento para consolidar el trabajo colaborativo puesto que la trascendencia del estudio de las habilidades socioemocionales se relaciona directamente con la integración social y las experiencias positivas de aprendizaje del alumno quien mediante un desarrollo aceptable de sus habilidades sociales es capaz de construir sus propios saberes, motivarse académicamente y mejorar sus habilidades cognitivas, lo que repercute en mayor y mejor rendimiento académico.

Mayormente los problemas con el desarrollo y/o estimulación de estas habilidades, se relacionan con un deficiente trabajo en el aula, una mala comunicación, bajos niveles de autoestima, negligencia docente al omitir sistemas motivacionales en su práctica educativa, además de respuestas negativas en el alumno, tales como agresividad, apatía, rechazo, indolencia y temor al expresar ideas, preferencias o gustos, además de severos problemas de relación en la edad adulta, que abarca varias esferas del desarrollo humano en aspectos laboral, familiar, personal y social.

MARCO TEÓRICO

La reforma educativa iniciada en nuestro país en el ciclo escolar 2018-2019 ha considerado destacar e incorporar entre los aspectos novedosos que han sido retomados en sus contenidos, llamados aprendizajes clave para la educación integral, un área relativa a la educación socioemocional que comparte espacio junto con educación física y las artes dentro de las áreas de desarrollo personal y social (SEP, 2017).

A este respecto, en el estado del arte se encuentran aportaciones sobre la importancia de identificar las habilidades sociales como un factor que determina la incidencia del trabajo colaborativo al interior de las escuelas de educación básica, retomadas de las ideas planteadas por Steiner y Perry (1997) que afirman que la educación emocional debe dirigirse al desarrollo de tres capacidades básicas: “la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía respecto de sus emociones” (p. 27).

Este estudio en particular, encuentra sustento teórico importante en las argumentaciones Elías, Hunter y Kress, (2001), citados en Vivas (2003) quien reflexionó profundamente acerca de la naturaleza de la escuela y concluye que además de dedicarse a la formación académica, las escuelas deben ser espacios donde los estudiantes aprendan sobre la democracia, las habilidades necesarias para preservarla, el estado mental reflexivo para avanzar en ella y, del clima social y emocional necesarios para ejercerla, exponiendo algunas de las habilidades que son necesarias para los ciudadanos no sólo las de tipo

intelectual sino también habilidades sociales para el intercambio de perspectivas, el diálogo social y las transacciones interpersonales.

Con respecto al aprendizaje colaborativo, se destaca que para Johnson y Johnson (1999), la más influyente teoría sobre el aprendizaje cooperativo se centró en la interdependencia social; quienes sostienen que la forma en que ésta se estructura, determina la manera en que los individuos interactúan. La interdependencia positiva (cooperación) da como resultado la interacción promotora, donde las personas estimulan y facilitan los esfuerzos de otros por aprender. La interdependencia negativa (competencia) suele dar como resultado la interacción de oposición, que se caracteriza porque las personas desalientan y obstruyen los esfuerzos del otro.

Según Palacios e Hidalgo (1999), no son pocas las situaciones diarias que provocan sentimientos positivos o negativos al mismo tiempo. Este ejemplo pone de manifiesto que, aunque hay ciertas situaciones que ocasionan reacciones emocionales muy claras y diferenciadas, otras, pueden provocar un estado emocional con una combinación de sentimientos diversos que pueden llegar a ser contradictorios. Sus estudios refuerzan la importancia de analizar las dimensiones de autoconcepto que se refieren a las habilidades sociales de los niños y que específicamente, el instrumento principal en este estudio, determina.

METODOLOGÍA

El objetivo fundamental de este estudio es documentar el impacto de la estimulación de las habilidades sociales, en el trabajo colaborativo, mediante la determinación de la escala de auto concepto en los niños del grupo de estudio; es una investigación no experimental de tipo transeccional-descriptivo cuyos resultados se analizan con un enfoque cuantitativo, bajo la técnica clúster (Porter, 1991), para lo cual se consideró la aplicación de un test que evalúa la propia percepción o autoconcepto; proviene de la adaptación del instrumento diseñado por Piers-Harris (1969) conocido como "Children's Self-Concept Scale" (CSCS), por sus siglas en inglés, es uno de los instrumentos más difundidos y utilizados para identificar la relación de las habilidades sociales con el autoconcepto.

El test CSCS, PH presenta una lista de 80 ítems en las que el sujeto responde con un sí o no, sobre planteamientos situacionales de percepción propia "modo en que me veo a mí mismo". El cual permite de manera fácil, identificar las diferentes dimensiones de percepción de los alumnos; se compone de 47 planteamientos de situaciones negativas de propia percepción, que equivalen al 58.7 % del total de reactivos y de 33 ítems con planteamientos de situaciones de percepción positiva que representa el 41.2%. En los que las respuestas afirmativas y negativas, pueden tener connotación opuesta. Se aplicó como evaluación diagnóstica en grupo de estudio, integrado por 27 alumnos, 19 hombres y ocho mujeres,

cuyas edades oscilan entre los ocho y nueve años de edad, durante la semana del 01 al 06 de octubre de 2018 y como evaluación final, al término del programa de intervención en la semana del 28 al 31 de enero de 2019, en una escuela primaria urbana de la ciudad de Hermosillo, Sonora, México.

Las seis dimensiones del auto-concepto del cuestionario PH Son: 1. Autoconcepto Social o Popularidad; se puede definir como la percepción del niño en las relaciones con sus iguales. 2. Autoconcepto Intelectual; significa percepción de ser importante y competente en el entorno del aula, asociado al status socio-académico. 3. Autoconcepto Físico; relacionado con la apariencia y la percepción de competencia física. 4. Ausencia de ansiedad; se refiere a la percepción de falta de problemas emocionales. 5. Autoconcepto Conductual; es la percepción de portarse bien en distintos tipos de situaciones que el niño parece asociar con la idea general de ser bueno. 6. Felicidad-Satisfacción o Autoestima; representa el grado de satisfacción del niño consigo mismo.

DESARROLLO

Considerando que las habilidades socioemocionales habilitan el desarrollo de relaciones sólidas y duraderas a lo largo de las etapas de desarrollo del ser humano, en este estudio se aborda el trabajo colaborativo y la educación socioemocional como principal condicionante para el desarrollo potencial del niño y no solamente como un medio más de la educación física, porque su influencia e impacto en el aspecto laboral, profesional, académico, familiar, social y en todas las esferas del conocimiento donde la persona encuentre un área de desarrollo, es razón fundamental para que temáticas como el trabajo colaborativo, sean desarrolladas, especialmente en educación por ser uno de los primeros componentes para atender las habilidades socio emocionales.

Al término del programa de intervención con el grupo de estudio, se documentó el nivel de percepción de las dimensiones de autoconcepto, con respecto a los indicadores obtenidos durante el diagnóstico, a partir de actividades colaborativas con base en la estimulación de las habilidades sociales.

DISCUSIÓN

Este estudio actualiza los resultados obtenidos por Cardenal y Fierro (s/f), quienes invitan a continuar explorando el autoconcepto mediante la aplicación del test de Piers y Harris, puesto que, en su estudio, el autoconcepto emocional negativo, recibió influencia de variables externas como el nivel socioeconómico, no así en el autoconcepto conductual y social.

Al explorar las habilidades sociales Garaigordobil (2005), en su programa de juego creativo pro-social para evaluar sus efectos en el desarrollo intelectual, encontró un impacto significativo de la capacidad de los menores para formar el autoconcepto a través de la autodefinition; además del reforzamiento de la inteligencia verbal, aplicada directamente en competencias cognitivas de manera integral; las diferencias de las anteriores investigaciones con este estudio en particular, radican en su relación con el trabajo colaborativo, concluyendo que se desconoce el impacto de la variable socio-económica, en la determinación del autoconcepto en el grupo de estudio.

Los resultados favorables en el incremento de la percepción positiva de los menores del grupo de estudio, en las seis dimensiones de autoconcepto, indican la relación directa entre las actividades colaborativas y las habilidades socioemocionales, tal y como se refiere en el programa educativo del nuevo modelo que opera a partir de 2018 en México.

RESULTADOS

Los resultados del pre-test refieren que, en el grupo de estudio, el 47.8% tiene percepciones positivas de auto concepto en el promedio de las seis dimensiones evaluadas, con respecto al 52.1% de percepción negativa. Sobresale que la dimensión conductual registró el porcentaje más elevado con el 51.2% de percepción positiva, dimensión social, 45.3%; intelectual, 46.9%; autoconcepto físico, 47.1%; ausencia de ansiedad 47.8% y la dimensión emocional 47.3%. (Tabla 1). Las diferencias restantes del porcentaje, corresponden a percepción negativa.

En el análisis por clúster, se destaca que al término del programa de intervención, los menores incrementaron sus porcentajes de percepción positiva en las seis dimensiones de autoconcepto, siendo la dimensión emocional con un incremento de 14.4 puntos porcentuales la dimensión que mejores resultados presentó, al colocar el porcentaje de percepción positiva en 67.1%, seguida de la dimensión de autoconcepto físico que mejoró sus percepciones en 11.8 puntos porcentuales, colocándose casi en 59% (Tabla 2).

El incremento de percepción positiva del autoconcepto intelectual en los menores del grupo de estudio, mejoró en 8.6 puntos con respecto al diagnóstico; la popularidad en 7.9 puntos y la percepción de ausencia de ansiedad, registró un favorable incremento de 3.7 puntos porcentuales en tanto que la dimensión conductual, que en el diagnóstico fue la mejor posicionada, registró un incremento de casi 3 puntos porcentuales, siendo la dimensión que menores efectos del programa de intervención reflejó durante la evaluación final (Tabla 3)

En cuanto al análisis por género, la percepción positiva en mujeres durante el diagnóstico fue del 49.3% y de 50.6% negativa; mientras que en hombres fue de 46.57% y 53.4% respectivamente; los resultados del programa de intervención basado en la aplicación de estrategias de enseñanza que promueven el trabajo colaborativo y las habilidades

socioemocionales, no revelan diferencias significativas por género, en el promedio de las seis dimensiones, puesto que el incremento de percepción positiva en mujeres fue de 8.51 puntos, mientras que en los varones fue de 8.43 puntos porcentuales con respecto a los registrados durante el diagnóstico.

Sin embargo, las diferencias por género se reflejan particularmente en las dimensiones de autoconcepto físico que favorecen a los varones con una diferencia de 9.45 puntos porcentuales, mientras que las mujeres superan a los hombres en la dimensión de autoconcepto conductual en casi 16 puntos porcentuales, ventaja que también mantienen con respecto al aspecto emocional (percepción de felicidad y/o satisfacción) en 6.27 puntos porcentuales (Tabla 5). Las dimensiones que no muestran diferencias significativas por género en los niveles de percepción positiva, son la percepción de ausencia de ansiedad, el autoconcepto social y el intelectual, con porcentajes similares entre géneros.

CONCLUSIONES

Estudiar el impacto de las habilidades sociales considerando las dimensiones de autoconcepto social, intelectual, físico, conductual, emocional, entre otras, representa una fuente de información valiosa para la toma de decisiones respecto a la orientación del proceso educativo de los estudiantes de educación básica. La educación socioemocional como principal condicionante para el desarrollo potencial del niño, ejerce una influencia e impacto en el aspecto laboral, profesional, académico, familiar, y social que trasciende incluso, hasta la edad adulta, por ello, la importancia de estudios como éste, que orientan a los educadores respecto a las áreas de impacto de las dimensiones del autoconcepto en el logro de los propósitos educativos

Los resultados de este estudio, colocan al educador físico y al docente de aula ante una perspectiva orientadora para la toma de decisiones. Dado que durante el diagnóstico, con excepción del aspecto conductual, en el resto de las dimensiones evaluadas, la percepción de autoconcepto fue negativa, es decir que, la idea que de sí mismos tenían sobre aspectos intelectuales, físicos, de aceptación social, felicidad y respecto a sus problemas de tipo emocional, fue mayoritariamente negativa, sin embargo, el programa de intervención con base en el trabajo colaborativo y las habilidades socioemocionales, lograron revertir las percepciones negativas, incrementando, en consecuencia, los niveles de percepción positiva en todas las dimensiones que el instrumento evalúa.

Estudios e investigaciones al respecto, concluyen que el alumno con un desarrollo aceptable de sus habilidades sociales es activo e interactivo, se motiva académicamente, construye sus propios saberes, los dispone para realizar trabajo colaborativo y ejercer liderazgos sólidos y efectivos, mejora también, sus habilidades cognitivas, repercutiendo en mayor y mejor rendimiento académico.

Por tanto, se recomienda el seguimiento de este tipo de temáticas dentro de la investigación educativa, especialmente durante la educación básica, por el potencial que representa conocer los niveles de aceptación, autoconocimiento, las escalas de autoconcepto y los niveles de percepción que los estudiantes tienen de sí mismos.

En el análisis final, se aprecia que el porcentaje promedio de percepción positiva de las seis dimensiones evaluadas, se ubicó en 55.3%, mismo que registró un incremento de 7.43 puntos con respecto al diagnóstico (Tabla 4).

FIGURAS Y TABLAS

Tabla 1.

Resultados evaluación diagnóstica de autoconcepto, por dimensión.

Dimensiones	Reactivos	Total de reactivos	Percepción Positiva	Percepción Negativa
Autoconcepto social (popularidad)	13	351	159/45.3%	192/54.7%
Autoconcepto intelectual	16	432	203/46.9%	229/53%
Autoconcepto físico	11	297	140/47.1%	157/52.8%
Ausencia de ansiedad	13	351	168/47.8%	183/52.1%
Autoconcepto conductual	18	486	249/51.2%	237/48.7%
Autoconcepto emocional (felicidad-satisfacción)	9	243	115/47.3%	128/52.6%
Totales	80	2,160	1034/47.87%	1126/52.12%

Fuente: base de la de la investigación. Nota: *El número y porcentaje por dimensión para determinar la percepción positiva y/o negativa se determinó considerando el número de reactivos multiplicado por el número de alumnos. Elaboración propia.

Tabla 2.

Resultados evaluación final de autoconcepto, por dimensión.

Dimensiones	Reactivos	Total de reactivos	Percepción positiva	Percepción negativa
Autoconcepto social popularidad	13	351	187/53.2%	264/46.8%
Autoconcepto intelectual	16	432	240/55.5%	192/44.5%
Autoconcepto físico	11	297	175/58.9%	122/41.1%
Ausencia de ansiedad	13	351	181/51.5%	170/48.5%
Autoconcepto conductual	18	486	263/54.11%	223/45.9%
Autoconcepto emocional felicidad-satisfacción	9	243	150/61.7%	93/38.3%
Totales	80	2,160	1196/55.3%	964/44.7%

Tabla 3.

Resultados comparativos en porcentaje por dimensión, entre evaluaciones

Dimensiones	Percepción positiva			Percepción negativa		
	Evaluación diagnóstica	Evaluación final	Diferencia	Evaluación diagnóstica	Evaluación final	Diferencia
Autoconcepto social popularidad	45.30%	53.20%	7.9	54.70%	46.80%	7.9
Autoconcepto intelectual	46.90%	55.50%	8.6	53%	44.50%	8.6
Autoconcepto físico	47.10%	58.90%	11.8	52.80%	41.10%	11.7
Ausencia de ansiedad	47.80%	51.50%	3.7	52.10%	48.50%	3.7
Autoconcepto conductual	51.20%	54.10%	2.9	48.70%	45.90%	2.9
Autoconcepto emocional felicidad-satisfacción	47.30%	61.70%	14.4	52.60%	38.30%	14.4
Totales	47.87%	55.30%	7.43	52.12%	44.70%	7.42

Fuente: base de la de la investigación.

Nota: *El número y porcentaje por dimensión para determinar la percepción positiva y/o negativa se determinó considerando el número de reactivos multiplicado por el número de alumnos. Elaboración propia.

Tabla 4.

Resultados comparativos promedio, de tipo de percepción entre evaluaciones

Tipo de percepción	Percepción positiva	Percepción negativa
Evaluación Diagnóstica	47.87%	52.12%
Evaluación Final	55.30%	44.70%
Diferencia	7.43%	7.42%

Nota: elaboración propia

Tabla 5.

Resultados comparativos de autoconcepto positivo, por género entre evaluaciones

Dimensiones	Mujeres (8)		Hombres (18)	
	Autoconcepto Positivo Ev. Diagnóstica	Autoconcepto Positivo Ev. Final	Autoconcepto Positivo Ev. Diagnóstica	Autoconcepto Positivo Ev. Final
Autoconcepto social popularidad	43.26%	50.96%	46.15%	55%
Autoconcepto intelectual	47.65%	56.25%	46.38%	53.94%
Autoconcepto físico	44.31%	52.27%	47.36%	61.72%
Ausencia de ansiedad	50%	53.84%	46.96%	53%
Autoconcepto conductual	59.02%	66.66%	45.90%	51%
Autoconcepto emocional felicidad-satisfacción	47.22%	65.27%	47.36%	59%
Total	49.30%	57.81%	46.57%	55%

Nota: El Número en seguida del género, indica cantidad de hombres y mujeres.

Los resultados se expresan en porcentaje.

Nota: elaboración propia

REFERENCIAS

- Garaigordobil, M. (2005). *Prosocial and creative play: Effects of a program on the verbal and nonverbal intelligence of children aged 10Q11*. Recuperado el 04 de septiembre 2018 de:
[http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=17226098&lang=es & site=ehost`live](http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=17226098&lang=es&site=ehost`live)
- Hidalgo, V. Y Palacios, J. (1999). *Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años*. Recuperado de:
<http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/09%20desarrollo%20emocional.pdf>
- Johnson, D. Y Johnson R. (1999) *Aprender juntos y solos, AIQUE, Cap. 1 Aprendizaje e individualista*. Recuperado de:
http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_41/pdf/art_trabajo_colaborativo.pdf
- Porter, M.R. (1991). *La ventaja competitiva de las naciones*. (1ª. Ed.). U.S.A: VERGARA editor S.A. Recuperado de:
http://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3664/Alfaro_Consuegra_Alma.pdf?sequence=1.
Recuperado el 6 de septiembre de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>
- Secretaría de Educación Pública [SEP], (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Física. Educación Básica*. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Subsecretaría de Educación Básica, Secretaría de Educación Pública. SEP. México. Ciudad de México
- Steiner, V. y Perry, R. (1998). *La educación emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>
Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
- Violeta Cardenal Y Alfredo Fierro. *Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris eudemon.net* Recuperado de:
<http://www.uma.es/psicología/docs/eudemon/investigacion/componentes%20y%20correlatos%20del%20autoconcepto.pdf>
- Vivas, M. (2003). "La educación emocional: conceptos fundamentales" *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, vol. 4, núm. 2, diciembre, 2003, p. 0
Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela
Recuperado el 6 de septiembre de 2019 de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>

IMPACTO FAVORECEDOR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL TRABAJO COLABORATIVO EN PRIMARIA

Cristian Gibrán Morales Valencia
gibranv_@hotmail.com
Vianey de Jesús Valenzuela Robles
jesusqval@hotmail.com
Guadalupe Irene Trujillo Llénez
gpetrujillo@hotmail.com
Escuela Normal de Educación Física
“Profr. Emilio Miramontes Najera”

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo favorecer el trabajo colaborativo mediante juegos y actividades propias de la asignatura de educación física, para impactar favorablemente en interacciones que derivan en una adecuada conformación de las habilidades sociales en alumnos de quinto grado de primaria.

Es una investigación no experimental de tipo transaccional-descriptivo, con análisis de resultados de tipo cuantitativo. En grupo de estudio, conformado por 36 alumnos, 18 mujeres y 18 hombres entre 10 y 11 años. El instrumento determina el nivel de consolidación en nueve aspectos y actitudes asociadas al trabajo colaborativo, de Garaigordobil (2007), modificado por León, (2015). Los resultados iniciales fueron de 1.9 puntos promedio: 50%

no consolidado; en proceso 42% y consolidado 8.3%. Al término del programa de intervención, el análisis de resultados de la evaluación final, demostró efectividad del programa al disminuir porcentajes de no consolidación en 39 puntos; en proceso, incrementaron en 22.4 puntos y, el nivel de consolidación se incrementó en 16.5 puntos porcentuales, con un promedio de 2.4 puntos. Sin diferencias por género.

Los aspectos de mayor receptividad al programa fueron: colaboración y seguimiento de instrucciones y, los que menor impacto recibieron fueron: solidaridad, evitar interacciones conflictivas y participación en clase.

PALABRAS CLAVE: educación física, estrategias didácticas, trabajo colaborativo, trabajo en equipo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El trabajo colaborativo, representa no solo una estrategia didáctica de gran utilidad para cualquier educador; es indispensable en la formación integral del educando y uno de los contenidos de los aprendizajes clave para la educación integral en el nuevo modelo educativo vigente en nuestro país a partir del 2018; forma parte importante de los aspectos que conforman el perfil de egreso de la educación básica.

La falta de disposición para este tipo de trabajo, impide la interacción grupal, el desarrollo de las habilidades sociales y logro de los propósitos de estudio. Las actividades colaborativas, permiten asumir diversos roles para realizar actividades; con ello, se favorece un ambiente cordial de trabajo donde la creatividad y responsabilidad en cada uno de los miembros es importante para el logro de los objetivos propuestos. Las estrategias didácticas son un recurso que los docentes aplican para facilitar que los aprendizajes se produzcan, por tanto, las repercusiones en la edad adulta de la falta de estimulación en este tipo de trabajo, afectan el desarrollo profesional, personal, laboral y social del ser humano.

MARCO TEÓRICO

Por la trascendencia para esta investigación es fundamental presentar lo que existe en el estado del arte, respecto a la importancia del trabajo colaborativo, mediante el cual, los niños interactúan en pequeños equipos llevando a cabo acciones que favorecen los roles en el cumplimiento de tareas, cada rol exige en el alumno que lo desempeña, el desarrollo de ciertas competencias muy favorecedoras en la formación integral.

Uno de los aspectos más importantes para el óptimo desarrollo integral de los alumnos, es realizar acciones que se desarrollen directamente mediante formas colaborativas de trabajo, éstas se manifiestan cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción del conocimiento. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo aprendería por sí solo, producto de la interacción de los integrantes del equipo (Garibay y Vázquez (2008).

En el área de educación las estrategias de enseñanza son fundamentales ya que se interpretan como los procedimientos o recursos utilizados por los docentes para lograr aprendizajes significativos en los alumnos, ayudando a mejorar el proceso educativo y a obtener mejores conocimientos, es por ello que estudios como éste aportan experiencias de enseñanza cuyos registros permiten ampliar la información sobre estrategias aplicadas en la formación de estudiantes.

El empleo de diversas estrategias de enseñanza permite a los docentes lograr un proceso de aprendizaje activo, participativo y de cooperación. El trabajo en equipo hace posible el aprendizaje de valores que de otro modo es imposible lograr y manifestar; es

importante mencionar que las estrategias como recurso de intervención deben de emplearse con determinada intensidad y, por tanto, deben de estar alineadas con los propósitos de aprendizaje, así como con las competencias a desarrollar (Díaz, 2012).

Para establecer con claridad, qué es el aprendizaje colaborativo, se requiere quizá, alejarse de la confusión entre otro concepto muy similar, que es el trabajo cooperativo. En relación con la diferenciación de estos conceptos se distingue que son dos procesos de aprendizaje muy parecidos y, sin embargo, se pueden encontrar algunas diferencias significativas que no excluyen el uno del otro, sino que más bien complementan diversos aspectos que conforman la práctica educativa.

El trabajo colaborativo se considera como la realización de alguna actividad con uno o más miembros en la cual se obtienen más aprendizajes al realizarlo en equipo que por sí solo, de la misma manera, según Delgado (2007, parr.4,) “provee al estudiante de las habilidades necesarias para interactuar con sus pares, al mismo tiempo que le ayudan a desarrollar capacidades de construir, descubrir, transformar y acrecentar contenidos de naturaleza conceptual, además de socializar”.

Es un método de enseñanza y aprendizaje en el cual un conjunto de tres o más personas interactúa de manera dinámica e interdependiente con respecto a una meta u objetivo en común, donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como de los demás del grupo. Son elementos básicos, la interdependencia positiva, la interacción, la contribución individual y las habilidades personales de grupo donde cada alumno adquiere responsabilidades o funciones específicas que favorecen su desarrollo en valores y comunicación dentro del plantel y en la sociedad.

El aprendizaje cooperativo, en contraparte, refiere a un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada para resolver tareas académicas o físicas y profundizar su propio aprendizaje, ellos son individualmente responsables por su trabajo (Méndez, 2016).

En el caso del grupo de estudio, se eligieron y aplicaron estrategias para favorecer el trabajo colaborativo, así mismo se promovió la estimulación de habilidades de comunicación, interacción, responsabilidad, seguimiento de instrucciones, toma de decisiones en la organización al interior del grupo, entre otras.

En una explicación de Zañartu (2003), se expresa que los enfoques de aprendizaje colaborativo y cooperativo tienen ciertas características que los diferencian entre sí, su explicación abona al estado del arte porque permite establecer con claridad las condiciones específicas que se cumplen entre ambos; por tanto, se requiere analizar cada paradigma puesto que representan un extremo opuesto dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje

que va de ser altamente estructurado por el profesor (cooperativo), hasta dejar la responsabilidad del aprendizaje principalmente en el estudiante (colaborativo).

Para concluir, la diferencia básica entre estos dos términos es que el aprendizaje cooperativo requiere de mucha estructuración por parte del docente, mientras que, el aprendizaje colaborativo necesita de mucha más autonomía de parte del grupo y menos estructuración de la tarea de parte del maestro.

Si el individuo no recibe la adecuada formación durante la etapa escolar, para habilitar sus competencias y habilidades para el trabajo colaborativo, los problemas se hacen evidentes también en la etapa adulta; según Marco Arru, (2014, parr.23), individuos con este tipo de carencias en su formación “generan conflictos y situaciones que dañan la eficiencia, la productividad y el clima laboral. No resolver a tiempo estos problemas provoca consecuencias que terminan por afectar los objetivos de negocio y beneficios de la organización, así como a su comunicación.” De la misma manera al no existir un buen flujo de comunicación, es posible que, durante la estimulación del trabajo colaborativo, se incrementen las posibilidades de duplicar el trabajo.

METODOLOGÍA

El propósito principal de este estudio es documentar que las actividades y estrategias propias de la educación física impactan favorablemente en el trabajo colaborativo al promover las interacciones y actitudes que derivan en la conformación de las habilidades sociales en alumnos de quinto grado de primaria.

Se trata de una investigación no experimental de tipo transeccional-descriptivo con análisis de resultados bajo paradigmas cuantitativos; se utilizó un instrumento integrado por nueve rasgos o aspectos sobre juegos cooperativos y creativos relacionados con el trabajo colaborativo, diseñado originalmente por Garaigordobil (2007), modificado y adaptado por León (2015), que incluye: participación en clase, clima de grupo, actitudes de amistad, asociación flexible, solidaridad, responsabilidad, colaboración, disposición para evitar interacciones conflictivas y seguimiento de instrucciones.

Para el procesamiento de la información se apoyó en un documento complementario con los descriptores de logro y las características atribuibles a cada aspecto, mismos a los que se asignaron niveles de consolidación, otorgando un punto para aquellos aspectos no consolidados en el repertorio de manifestación de la conducta; dos puntos, cuando el aspecto evaluado estaba en proceso de consolidación y, tres puntos para aquellos rasgos consolidados, que representan los descriptores de logro para cada nivel de consolidación, el instrumento complementario o plantilla de asignación de niveles de consolidación fue propuesto por (Chica, 2011).

Las evaluaciones se aplicaron en dos momentos del ciclo escolar 2018-2019, pre-test durante la semana del 3 al 7 de septiembre del 2018 (inicio del ciclo) y post-test del 28 al 31 de enero de 2019.

DESARROLLO

En este estudio se documentó el impacto del programa de intervención en el trabajo colaborativo en estudiantes de quinto grado de la primaria “Carmen Serdán” en el estado de Sonora; mediante la selección, diseño y aplicación de actividades y estrategias encaminadas a promover las interacciones que forman parte de las habilidades sociales. A partir de la evaluación diagnóstica, los alumnos fueron sometidos a una cuidadosa selección y aplicación de actividades y estrategias como parte de un programa de intervención dentro de la sesión de educación física aplicando de manera previa al programa, dos sesiones de ambientación, una de aproximación, para continuar con tres sesiones semanales con el grupo de estudio; al término de este período, se aplicó la evaluación diagnóstica y se evaluaron los resultados del pre-test y pos-test.

DISCUSIÓN

El trabajo colaborativo es además de una estrategia, un contenido de aprendizaje para la educación física, dado que forma parte de la reforma que el nuevo modelo educativo (SEP, 2017), contempla dentro de los rasgos del perfil de egreso, sin embargo históricamente esta área del desarrollo humano no ha recibido el reconocimiento en correspondencia a su trascendencia, por lo que se ha visualizado la necesidad de promoverlo, bajo la premisa que el desarrollo del ser humano no está asociado exclusivamente con el desarrollo del cuerpo, sino, con su capacidad intelectual, moral y afectiva, lo que obliga a los docentes a contribuir desde todas las áreas a formar ciudadanos capaces de establecer sinergias, ejercer liderazgos y participar mediante esfuerzos colectivos al logro de metas comunes: promover el trabajo colaborativo.

Está comprobado que el trabajo colaborativo según estudios e investigaciones de autores reconocidos, que han abonado al estado del arte; promueve la socialización, la integración escolar, mejora las actitudes positivas, el ambiente de trabajo, un mayor rendimiento en el aprendizaje, mayor socialización incluso en menores con necesidades especiales, tal como los resultados de un estudio de caso que refiere Castillo (2015), quien logró integrar a una menor autista en la dinámica grupal, respetar reglas, participar en las actividades y aceptar la interacción con sus compañeros, mediante la aplicación de un programa con estrategias diversificadas para favorecer habilidades sociales.

Sin embargo, no solo en la educación física tiene la responsabilidad de estimular y promover en los alumnos este tipo de competencias, corresponde en general, a todos los involucrados.

Los resultados de este estudio, coinciden con los anteriormente referidos y con los de (Méndez, 2016), quien con el propósito de promover conductas cooperativas en el alumnado que impactaran en su formación integral, logró fortalecer el trabajo colaborativo en las áreas de aprendizaje, mediante el trabajo desarrollado durante la sesión de educación física, en 40 alumnos de primaria, en grupos experimental y control.

En la investigación de (León, 2015), sobre el juego colaborativo como estrategia pedagógica para el desarrollo de las habilidades motrices básicas, basada también en un cuestionario de evaluación de la sesión de juegos de (Garaigordobil, 2007), se destaca que entre niños de 8 a 10 años, la eficacia del trabajo colaborativo mejoró el clima de la clase y las relaciones entre los estudiantes. Por lo que las aportaciones al estado del arte de este estudio, en coincidencia con las anteriores, refuerzan el impacto favorecedor de la sesión de educación física en el trabajo colaborativo en alumnos de primaria.

RESULTADOS

Los resultados del pre-test en el grupo de estudio, indican una puntuación promedio, de los nueve aspectos evaluados, de 1.9, que los ubica en niveles de no consolidación; de los cuales, el 53% presentaron problemas de relaciones entre alumnos al trabajar en equipo (rasgos no consolidados), el 42% mostró incipiente disposición y apertura (en proceso de consolidación), y solo un 5% de los menores tiene consolidados los rasgos y actitudes favorecedoras del trabajo colaborativo.

Los resultados del pos-test indican un incremento en el promedio en puntos, con respecto a la evaluación diagnóstica al registrar 2.4 puntos, en consecuencia, transitaron hacia mejores niveles de consolidación, distribuyéndose de la siguiente manera: 13.8% en el nivel de no consolidación, con una notable disminución de 38.9 puntos porcentuales, mientras que en el nivel en proceso de consolidación, se registró una mejora de 22.2 puntos, al incrementar el porcentaje de menores en este nivel a 63.8% y, con respecto al nivel de mayor puntaje (consolidado), éste registró un porcentaje de 22% que con respecto a la evaluación inicial se situaba en 5.5%, con un importante incremento de 16.5 puntos porcentuales en el repertorio de la clasificación, según el instrumento complementario de asignación de niveles (Chica, 2011).

Los puntajes más bajos en la evaluación inicial se presentaron en los aspectos de amistad, asociación flexible, responsabilidad, colaboración y seguimiento de instrucciones, al ubicarse por debajo de los dos puntos, mientras en el pos-test, la asociación flexible y la solidaridad fueron los aspectos que menores puntajes de consolidación registraron, siendo

que las actitudes de menor impacto del programa, considerando la diferencia de puntajes entre evaluaciones, fueron la solidaridad y actitudes conciliatorias para evitar interacciones conflictivas; en tanto que, seguimiento de instrucciones y colaboración registraron los puntajes más elevados de los nueve aspectos evaluados, destacando particularmente, que el aspecto de colaboración fue el que registró mayor impacto del programa de intervención al colocarse en la evaluación final con 2.5 puntos que les permitió transitar al nivel en proceso de consolidación.

En cuanto al impacto del programa considerando la variable de género, los puntajes promedio en varones fueron de 2.2 puntos y en mujeres fue de 2.5 puntos, sin diferencias significativas entre ellos.

CONCLUSIÓN

La utilidad de temáticas como la que se plantea en este estudio, radica en dimensionar la importancia de la educación física para el proceso del trabajo colaborativo en niños de primaria por lo que es necesario incentivar su disposición desde la edad temprana.

Utilizar mediante intervención docente, estrategias y actividades que los medios de la educación física proporcionan, fortalece los prerrequisitos en el aprendizaje del trabajo colaborativo, los valores y las habilidades sociales.

Se confirma la efectividad del programa de intervención, aplicado dentro de la sesión de educación física, considerando el incremento de los puntajes obtenidos entre evaluaciones. Puesto que la selección y aplicación sistemática de actividades propias de la educación física con base en la estimulación de las habilidades sociales, se manifestaron en la eficacia del trabajo en equipo, con sentido colaborativo.

Se destaca además de lo anterior, que de los nueve aspectos que caracterizan el trabajo colaborativo, el aspecto de colaboración fue más receptivo al programa de intervención, infiriendo que el tipo de actividades específicas estuvieron orientadas precisamente a promover ese tipo de habilidad y que el resto de los aspectos y el incremento en los niveles de consolidación, fortalecieron mayormente este aspecto.

Sin embargo, los resultados no indican diferencias por género.

TABLAS

Tabla 1.

Resultados comparativos entre evaluaciones

Aspecto	Puntos promedio Evaluación inicial	Nivel de consolidación	Puntos promedio. Evaluación final	Nivel de consolidación	Diferencia
Participación en clase	2.3	E/P	2.5	E/P	.2
Clima del grupo	2.1	E/P	2.4	E/P	.3
Amistad	1.9	N/C	2.3	E/P	.4
Asociación flexible	1.7	N/C	2.1	E/P	.4
Solidaridad	2.0	E/P	2.1	E/P	.1
Responsabilidad	1.9	N/C	2.2	E/P	.3
Colaboración	1.7	N/C	2.5	N/C	.8
Actitudes conciliatorias	2.6	E/P	2.7	E/P	.1
Seguimiento de instrucciones	1.7	N/C	2.4	E/P	.7
Total	1.9	N/C	2.4	E/P	

Fuente: base de la de la investigación.

Nota: * Elaboración propia.

REFERENCIAS

Arru, M. (2014) *Los conflictos que genera la ausencia de comunicación interna*. Grupo Editorial de Conocimiento y Gestión, S.L. Recuperado de: <https://www.observatoriorh.com/articulos-orh/comunicacion-interna-oportunidades-trabajar-en-las-organizaciones.html>

Castillo, S.M. (2015). *Estrategias diversificadas para favorecer habilidades sociales en un alumno con trastorno del aspecto autista*. (Documento recepcional, benemérita

- escuela normal veracruzana). Recuperado de: <http://rededuvir.com/wp-content/uploads/2016/03/Estrategias-diversificadas-para-favorecer-habilidades-sociales-.pdf>
- Chica, E. (2011). *Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica.* (), pp. 67-81. Recuperado de: http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea14pdf/ea14_chica.pdf
- Delgado, K (2017). *El trabajo colaborativo en grupo.* Editorial Magisterio. Recuperado de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/el-trabajo-colaborativo-en-grupo>
- Díaz, F. (2012). *Aprendizaje colaborativo.* Recuperado de: <https://es.slideshare.net/fabiolavaldebenito/aprendizaje-colaborativo-1-13531940>
- Garibay, G. y Vázquez, R. (2008). *El trabajo colaborativo entre niños de tres primarias mediante foros de discusión en línea.* Universidad Autónoma de Guadalajara A.C. México 2008. Documento pdf. Recuperado de: <http://genesis.uag.mx/dapa/doctos/intelliga.pdf>
- Garaigordobil, M. (2007). *Intervención Psicoeducativa para el desarrollo de la Personalidad Infantil* (investigación, Universidad del País Vasco). Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_72/nr_771/a_10401/10401.pdf
- León, J. B. (2015). *El juego cooperativo como estrategia pedagógica para el desarrollo de las habilidades motrices básicas en los estudiantes del grado 401 del colegio Nydia Quintero de Turbay* (Tesis de pregrado. Universidad libre). Recuperada de: <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8528/Proyecto%20de%20grado%20Jos%C3%A9%20Bernardo%20Le%C3%B3n%20Ruiz.pdf?sequence=10>
- Méndez, J. (2016). *La orientación en educación física a través del aprendizaje cooperativo* Trabajo final, Universidad de Valladolid). Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/27024/1/TFG-G%202687.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP], (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica.* Subsecretaría de Educación Básica, Secretaría de Educación Pública. SEP. México. Ciudad de México
- Zañartu, L. C. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en red. *Contexto educativo. Revista digital de educación y nuevas tecnologías.* Año 2003, (Núm. 28). Recuperado de: <http://tic.sepdf.gob.mx/micrositio/micrositio2/archivos/AprendizajeColaborativo.pdf>

CONOCER A LOS ALUMNOS MEDIANTE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL MODELO DE BERNICE MCCARTHY

Norma Alicia Camarillo Calzada

norma.camarillo@ensfa.edu.mx

Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes

"Profr. José Santos Valdés"

RESUMEN

Este artículo presenta el tema de los estilos de aprendizaje que se sustenta en el modelo Learning Type Measurement (LTM) de Bernice McCarthy que incluye 15 ítems, que identifican a cuatro estilos: imaginativo (estilo 1), analítico (estilo 2), sentido común (estilo 3) y dinámico (estilo 4). Son estilos con predominancia hemisférica y cada uno lleva consigo una pregunta que lo identifica y lo hace diferente. Las preguntas de investigación que se plantean en el presente estudio son: ¿cuáles estilos de aprendizaje presentan los estudiantes de dos perfiles distintos? y ¿cuáles estilos de aprendizaje predominan de acuerdo con el género? El objetivo es conocer los estilos

de aprendizaje de los estudiantes de una institución formadora de docentes. La población está constituida por 232 alumnos de dos perfiles. La metodología que se ha seguido en este trabajo es cuantitativa, de tipo no experimental y descriptiva. Se encontró que los estilos predominantes son: el analítico y el sentido común, afectados por los estilos de enseñanza de los educadores. Además, al analizar los resultados se ha puesto de manifiesto que los estilos de aprendizaje sí pueden variar que no son inamovibles y siguen el ciclo 4 LTM en un orden secuencial.

PALABRAS CLAVE: estilos de aprendizaje, estilos de enseñanza, perfil, género.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Se han desarrollado desde hace 40 años modelos y teorías de los estilos de aprendizaje que nos muestran el comportamiento de los alumnos según su estilo. No obstante, cada estilo se diferencia del otro por: 1) el modo de procesar la información; 2) las preferencias del pensamiento; 3) las formas de representar y percibir la información y 4) la manera de emplear los hemisferios cerebrales. En este sentido, es imprescindible que el maestro identifique las fortalezas intelectuales, emocionales, afectivas, intelectuales, sociales

y la motivación de los alumnos para dar un tratamiento didáctico adecuado a la diversidad y a las formas de percibir y procesar la información para guiarlos y orientarlos de una forma eficaz.

Asumiendo los aportes anteriores, los estilos de aprendizaje se convierten en un elemento para conocer a los alumnos e influir de manera positiva en sus cualidades, capacidades y limitaciones e incrementar sus fortalezas. ¿Esto será suficiente para conocer a los alumnos? Claramente no. Sin embargo, cuando el profesor no es consciente de los estilos de aprendizaje de sus alumnos corre el riesgo de que las actividades de aprendizaje que propone, se enfoquen en los alumnos que aprenden igual al enseñante. En investigaciones recientes, se ha encontrado que el modo de aprender del maestro tiene una relación directa con el estilo de enseñar. Valle de Moya, Hernández, Hernández y Cózar (2009, p. 43) señalan que “el estilo de enseñar preferido por el profesor puede significar un favoritismo inconsciente para los alumnos con los que comparten el mismo estilo de aprendizaje, los mismos estilos de pensamiento y cualidades mentales”. Del mismo modo, explican Rodríguez y Vázquez (2013, p.23): “La intervención docente puede verse afectada por el propio estilo de aprender del educador y, por ende, puede repercutir negativamente sobre los discentes con quienes no se tiene un perfil semejante al de él e incidir con favoritismo hacia quienes clasifican de modo similar”.

Tras considerar lo anterior, el reto está en adecuar el estilo de enseñar a los estilos de aprender de los alumnos. Nuestra forma tradicional de enseñar puede que sólo atienda a un estilo de aprendizaje y necesitamos atenderlos a todos. En este sentido, identificar los estilos de aprendizaje, no será para estigmatizar, sino para realizar una gestión pedagógico-didáctica eficaz en el aula adecuada a los intereses y capacidades de todos los alumnos.

Marco teórico

Para abordar los estilos de aprendizaje, es imprescindible conocer cómo definen los estilos de aprendizaje los diferentes autores:

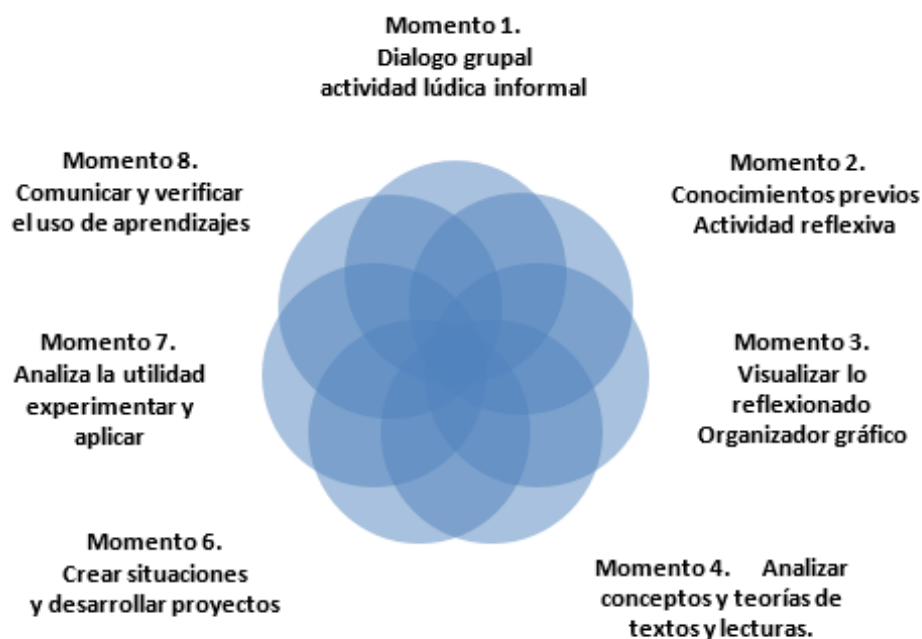
Kolb (1976) encontró que cada sujeto aprende de manera muy específica como fruto de la herencia, experiencias anteriores y exigencias del ambiente actual. Menciona cinco fuerzas que condicionan el aprendizaje en los alumnos: 1) la de tipo psicológico; 2) la carrera profesional; 3) la especialidad; 4) el trabajo actual y 5) las capacidades de adaptación. En este sentido, Kolb definió cuatro estilos de aprendizaje: convergente, divergente, asimilador y acomodador.

Keefe (1988) define los estilos de aprendizaje como “rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes pueden percibir, interaccionar y responder a los ambientes de aprendizaje”.

Para Smith (1988) los estilos de aprendizaje son “los modos característicos por los que un individuo procesa la información, siente y se comporta en las situaciones de aprendizaje”. Mientras que para Gardner (1983) los estilos son las inteligencias puestas a trabajar en tareas y contextos determinados. Al respecto, Ned Herrmann (1990) elaboró un modelo de cerebro compuesto por cuatro cuadrantes. Los cuatro cuadrantes representan formas distintas de operar, de pensar, de crear, de aprender y en suma de convivir con el mundo. Es importante que el docente conozca cada uno de los modelos a profundidad, para que elija el que mejor se adapte a la edad de la comunidad educativa y al nivel de madurez intelectual.

Estos cuatro estilos propuestos por Bernice McCarthy (2000) son: el imaginativo, el analítico, el de sentido común y el dinámico. También, McCarthy señala que los docentes en las estrategias de enseñanza deben incluir las ocho actividades del ciclo 4 LTM System para cubrir los cuatro estilos y conseguir así que los alumnos brillen en los diferentes lugares del ciclo. Estos principios son: 1) conectar, 2) examinar, 3) imaginar, 4) definir, 5) ensayar, 6) extender, 7) refinar e 8) integrar. Es importante hacer hincapié, que el estudio de los estilos de aprendizaje de Bernice McCarthy pretende que los docentes trabajen de forma efectiva en las aulas a través de ayudar a los alumnos a reconocerse a sí mismos y a potencializar sus capacidades. Es por ello que Bernice McCarthy propone ocho momentos pedagógicos que el docente deberá cubrir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la figura 1 se muestran los ocho momentos del ciclo de aprendizaje que propone McCarthy.

Fig. 1. Los ocho momentos pedagógicos de Bernice McCarthy del ciclo de Aprendizaje 4 LTM System.



El emplear los ocho momentos dentro de la intervención del maestro en el aula, permitirá atender de forma inherente los cuatro estilos de la clasificación de McCarthy. Los momentos 1 y 2 están enfocados para que los alumnos con estilo imaginativo propongan ideas para abordar el tema y observen desde diferentes perspectivas el contenido a abordar. Los momentos 3 y 4 permiten que los analíticos identifiquen y reflexionen los conceptos, las teorías que existen acerca del tema, además en estos momentos es posible que los imaginativos pueden investigar otras lecturas que ayuden a mejorar la comprensión del tema, en estos momentos los analíticos hacen uso de cuadros sinópticos, mapas mentales, mapas conceptuales, mapas semánticos e infografías como recursos para organizar la información. Los momentos 5 y 6 atenderían a los alumnos con estilo 3 o de sentido común, quienes buscan que lo que se aprende en la escuela verdaderamente les sirva y además tenga una aplicación práctica en la vida cotidiana de las personas. El docente en estos momentos puede trabajar: el juego de simulación, el método de análisis de caso, las situaciones-problemáticas para ser resueltas por los alumnos a través los proyectos. Finalmente, los momentos 7 y 8 están destinados para el estilo de aprendizaje dinámico, quienes buscan mediante el ensayo y error la utilidad real de lo que se aprende.

Especificidad hemisférica de los cuatro estilos de aprendizaje de Bernice McCarthy

Kolb (1984) mencionó que los estilos de aprendizaje son modificables con el tiempo y de acuerdo con las experiencias vividas. También encontró que los estilos de aprendizaje no son absolutos y que las personas se desplazan en ellos de acuerdo a la exigencia de las tareas asignadas, además de que las personas pueden presentar más de un estilo. Al respecto, el modelo de Bernice McCarthy, predice cómo la enseñanza tiene una influencia en la especificidad hemisférica, quien sustenta sus aportes en los postulados de Kolb.

El estilo 1 y 4 (imaginativo y dinámico respectivamente) se caracterizan por utilizar el hemisferio derecho. Este hemisferio procesa la información de forma global, en paralelo, no es lineal sino holístico, utiliza el pensamiento divergente, piensa en sentimientos, tienen una amplia habilidad artística, espacial y visual, utilizan la imaginación y la creatividad. Este hemisferio es característico de las personas sensibles, con memoria asociativa, cooperativas, con inteligencia interpersonal, son intuitivas, gustan de las discusiones futuristas y de la experimentación.

El estilo 2 y 3 (analíticos y de sentido común respectivamente) son de las personas que emplean el hemisferio izquierdo. Este hemisferio procesa la información de forma lineal, analítica y secuencial, utilizan el pensamiento convergente, cuentan con habilidades para hablar y para procesar la información verbal (auditivos), se ocupan de separar las partes para crear un todo. Son lógicos y realistas. Este hemisferio izquierdo es característico de las personas racionales, con memoria repetitiva, secuencial, y comprenden conceptos abstractos.

De este modo, el presente estudio emplea el modelo de Bernice McCarthy para identificar los estilos de aprendizaje en una población de 232 alumnos, el objetivo es conocer los estilos de aprendizaje presentes en los diferentes perfiles y la predominancia del estilo de aprendizaje de acuerdo al género.

Metodología

Para esta investigación se siguió un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental además de que tiene un alcance descriptivo porque nos permite especificar las características más significativas de la población objeto de estudio. Se utilizó el test "Learning Type Measurement" (LTM) de McCarthy y St Germain (1994) que consta de 15 ítems, el tipo de respuesta es ipsativa, es decir, no se pueden repetir los valores. El criterio de asignación de dicha valoración es de 4 para la alternativa que más se ajusta a su forma de aprender y 1 para la que menos se ajuste. Permite establecer cuatro estilos de aprendizaje diferentes, donde cada uno de ellos tiene preferencias particulares y cada estilo se aproxima al siguiente de una manera natural. Sin embargo, existen factores extrínsecos como el estilo de

enseñanza que modelará el estilo de aprendizaje de los alumnos e intrínsecos relacionadas con los hábitos de estudio y la forma de procesar la información, así como los fisiológicos.

Los sujetos de investigación lo conforman la población de alumnos de dos licenciaturas Educación Primaria y Educación Física. La población constituida por 232 alumnos. Del Total de participantes 116 son mujeres (50%) y 116 hombres (50%). El rango de edad oscila entre 17 y 25 años. La variable dependiente corresponde a los estilos de aprendizaje de los alumnos y la variable independiente concierne a los estilos de enseñanza de los maestros que atienden las licenciaturas.

Para analizar los datos se empleó el programa Statistics Package for Social Sciences (SPSS) en su versión 20. Se utilizó la estadística descriptiva y se realizó un análisis univariado y bivariado de los datos.

Desarrollo y discusión

El objetivo se enfocó en describir los estilos de aprendizaje de los estudiantes de una Escuela Normal de Aguascalientes. Se empleó el test de Bernice McCarthy que es un modelo de los hemisferios cerebrales. Cada estudiante se identificó en el estilo dominante, además, se calculó el porcentaje de los estudiantes en cada estilo, de modo que observamos que los estilos predominantes en la licenciatura de Educación Primaria son el Analítico con 30 alumnos (26%) y el de sentido común con 29 alumnos (25%), mientras que en la licenciatura en Educación Física predomina el Sentido Común con 40 alumnos (35%) y 17 alumnos analíticos (15%).

Resultados

Los alumnos de la Licenciatura en Educación Física son predominantemente de sentido común y la pregunta que gustan responder mientras aprenden es el ¿cómo?, son pragmáticos y tienden a buscar la funcionalidad de las cosas, son realistas, prefieren desarrollar diversas habilidades y le dan valor y sentido al pensamiento estratégico. Estos alumnos tienden a buscar la aplicación de lo que aprenden, además, de poner en práctica el contenido (ensayar) y de ocuparse por desarrollar aplicaciones originales mediante el pensamiento estratégico y adaptarlas a las necesidades personales (extender). Sin embargo, algunos elementos que no le gustan al estilo 3 son los cambios, la innovación y la sorpresa, actividades abiertas y poco estructuradas.

Los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria son predominantemente analíticos y de sentido común, la pregunta que gustan responder los analíticos mientras aprenden es el ¿qué?, además prefieren conocer la teoría, están ávidos de saber y comprender las leyes, les gustan las clases sólidas, argumentadas, son personas con habilidades verbales y se inclinan por la búsqueda del conocimiento plasmado en la teoría, tienden a relacionar la experiencia con lo que saben (imaginar), pero siempre están en la búsqueda de la información nueva, así como enriquecer su

acervo con conceptos y nuevas habilidades (definir). Sin embargo, entre los factores con los que no se siente cómodos se encuentran: procedimientos poco claros, información fuera de secuencia, maestros que no toman en cuenta las tareas.

De lo expuesto hasta aquí, se concluye que las licenciaturas de Educación Primaria y de Educación Física difieren en el porcentaje de alumnos en el estilo predominante. Lo anterior, confirma lo que nos planteó McCarthy (2006) quien afirmó que la mayoría de los docentes tienden a enseñar para los estudiantes analíticos (tipo 2) y de sentido común (tipo 3), clases expositivas, frontales, donde la participación del alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es en la mayor parte del tiempo pasiva y dejan de lado a los estudiantes tipo 1 y 4.

Los resultados en función del género muestran que las mujeres en el segundo y cuarto semestre son predominantemente de estilo dinámico y la pregunta que gusta hacerse este estilo mientras aprende es ¿qué pasaría sí?, es decir, son estudiantes que aprenden haciendo y sintiendo, tienden a experimentar a través del ensayo y error, lo que significa que tienen un alta preferencia por la aplicabilidad del conocimiento al considerarlo relevante y significativo (refinar), también tienen la habilidad de pensar de forma compleja y holística (integrar). Sin embargo, las personas que pertenecen al estilo 4 no les agradan las rutinas rígidas, ausencia de apoyo visual, maestros poco sensibles y los contenidos inertes, sin utilidad y poco aplicables.

El estilo 1 (imaginativo) es el estilo menos común dentro de esta población de alumnos. Este estilo 1, tanto en hombres como en mujeres, es igualmente bajo, a diferencia del estilo 4 (dinámico) que predominó más en el género femenino. En la tabla 1 se observa el comportamiento de los estilos de aprendizaje de acuerdo al género.

Tabla 1. Predominancia de los Estilos de Aprendizaje de acuerdo al Género.

Semestre que cursa	Imaginativos		Analíticos		Sentido común		Dinámicos	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Segundo semestre	1	2	4	4	4	6	4	8
Cuarto semestre	1	2	3	5	8	6	3	8
Sexto semestre	7	8	12	19	25	20	4	13
Total	9	12	19	28	37	32	11	29

Por otra parte, en este mismo estudio se le dio seguimiento a los alumnos de primer semestre de la Licenciatura en Educación Física a quienes se les aplicó nuevamente el test en cuarto semestre y se encontró que algunos de los alumnos de la Licenciatura de Educación Física variaron en sus estilos. Lo anterior permitió confirmar lo que predice Bernice McCarthy (1987), que los estudiantes podrían cambiar naturalmente en el ciclo 4 MAT System, por el tipo de enseñanza del docente. Por ejemplo, en este estudio, una alumna que se acoplaba al estilo 3 (sentido común) cambio a estilo 4 (dinámica), mientras que otra alumna de ser estilo 2 y 3 (analítica y sentido común respectivamente) cambió a ser únicamente analítica (estilo 2); por otra parte dos alumnos de ser estilo 3 cambiaron a estilo 4, mientras que otro alumno de ser estilo 3 y 2 cambio a ser únicamente estilo 3, otro alumno de ser estilo 2 cambió a estilo 3, una alumna de ser dinámica (estilo 4) cambió a imaginativa (estilo 1).

Lo anterior coincide con lo que menciona Hernández de Bravo, Hernández de Bravo y Moya Martínez (2012) acerca de que los estilos son susceptibles de mejora y los alumnos deben de saber que su estilo de aprendizaje predominante no es inamovible y ellos irán descubriendo cómo mejorar el estilo o los estilos que generalmente utilizan.

Tomando como referencia lo anterior, se constata que los estilos cambiaron en el sentido de las manecillas del reloj y pasaron al siguiente estilo del ciclo 4 MAT System. Ahora bien, existen estilos que se favorecen más comúnmente en las aulas como: los estilos 2 y 3, donde ambos estilos aprenden haciendo, con respecto a la combinación de los estilos 1 y 2 que aprenden reflexionando, mientras que el estilo 4 y 1 aprenden sintiendo y además de que se ha encontrado que cuando está ausente el componente emocional en las clases de estos estilos tienden a bloquear el aprendizaje.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos por la aplicación del test 4 Learning Type Measurement (LTM), la preferencia de estilos en las dos licenciaturas difiere en porcentaje: 40 estudiantes de la Licenciatura en Educación Física son de sentido común (estilo 3), mientras que en la licenciatura en Educación Primaria tienen distribuidos los estilos 2 y 3 (analíticos y de sentido común), en cuanto a la dominancia del uso de los hemisferios, 131 alumnos utilizan el hemisferio izquierdo (57 %), 63 alumnos el hemisferio derecho (27 %) y 38 alumnos ambos hemisferios (16 %).

El modelo de Bernice McCarthy permitió ver que ciertos estilos tienden alcanzar mayor posición en el escalafón y éstos son: los analíticos (9.75), le siguen los imaginarios (9.50), el dinámico (9.40) y por último el de sentido común (9.25). También se encontró que la presencia de dos estilos en un alumno puede mejorar su potencial y alcanzar un mejor nivel en el escalafón como la combinación del estilo 1 y 2 quienes logran buenas calificaciones, a

diferencia de los estilos 1 y 4 que, al presentarse juntos, mostraron un bajo nivel en el escalafón, posiblemente porque el docente no logra una gestión pedagógica-didáctica acorde a las necesidades, intereses y expectativas del discente, y éstos tienden a perder rápidamente la atención e interés por la clase. A la luz de esto, conviene preguntarse si las actividades de aprendizaje comúnmente utilizadas por el docente atienden los estilos del hemisferio derecho.

Con respecto al género femenino, el 33 % de las mujeres utilizan el hemisferio derecho, el 53 % de ellas el hemisferio izquierdo y ambos hemisferios el 14 %. Mientras que el género masculino el 20 % utiliza el hemisferio derecho, el 62 % el hemisferio izquierdo y el 19 % ambos hemisferios. En este sentido, se encontró que el estilo dinámico (estilo 4) tiene mayor presencia en las mujeres que en los hombres.

Las rutinas inamovibles de los maestros favorecen a los estilos 2 y 3, dejando descobijados a los estilos 1 y 4. Podemos decir que los maestros en las aulas aún se ocupan y centran su atención en cumplir con el exceso de contenidos curriculares y pocos plantean situaciones problema y retos cognitivos que capten la atención de los estilos 1 y 4, cuando se presentan juntos.

Referencias

- Alonso, G. (2008). Estilos de aprendizaje. Presente y futuro. *Estilos de aprendizaje*. 1(1), p. 4-15.
- Cano G. F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*. 3 (12), p.360-367.
- Castro Belkys y Guzmán de Castro. (2005). Estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación. *Revista de Investigación*.
- Delval, J. (2012). La Escuela para el Siglo XXI. Universidad Jesuita de Guadalajara. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*. En: www.sinéctica.iteso.mx
- Díaz, B. A. (2013). *El examen: Textos para su historia y debate*. Ciudad de México, México: Plaza y Valdés.
- Diario Oficial de la Federación. (2013). *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*. Ciudad de México, México.
- Fernández, Alonso M. (2014). Estilos de aprendizaje: factores que propician un cambio. *Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*. 18. Recuperado el 22 de Julio de 2016 en: <https://dialnet.unirioja.es>
- Gardner, H. (1983). *Frame of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Harper Colins Publishers.
- García, R.R. (2012) *Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias*. España : Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje.
- Gutiérrez B., Gutiérrez G., Hernández Á. y Guerrero R. (2016). Comparativo sobre las diferencias de aprendizaje a distancia y estilos de aprendizaje. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*. 33 (.) p.1-8.
- Herrmann, N. (1990). *The Creative Brain*. EE. UU: Brain Books.
- Kolb, D. (1976). *The Learning Style Inventory. Technical Manual*, EE. UU. : McBer and Company.
- McCarthy, B. (1987). *The 4 MAT system: Teaching to Learning styles with right/left mode techniques*. Estados Unidos de América: About Learning, Inc.
- Rodríguez Carracedo M. del C. y Vázquez Carro, E. (2013). Fortalecer estilos de aprendizaje para aprender a aprender. *Revista de estilos de aprendizaje*, 11. Recuperado el 12 de julio de 2016, de <https://dialnet.unirioja.es>

SECUENCIAS DIDÁCTICAS CON UN ENFOQUE POR COMPETENCIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS FUNCIONES LINEALES

Felipe Bermejo Herrera

bermejo60@yahoo.com.mx

Marinette Bermejo Ballinas

maribbnette91@hotmail.com

Judith Martínez Ramos

mar.judi_98@hotmail.com

Escuela Normal Superior del Estado de Puebla

RESUMEN

Esta investigación presenta resultados sobre la enseñanza de las funciones lineales a Docentes en Formación Inicial (DFI) de la especialidad de matemáticas que cursan sus estudios en una escuela normal; al explorar sus procesos de aprendizaje sobre las funciones de la forma $f(x) = ax + b$.

Se reporta que la formación que tuvieron durante su educación básica y la relación que sostuvieron sobre las concepciones construidas con esa base, influyeron en el diseño y puesta en práctica de propuestas para la intervención en el campo de la matemática, respecto a las actividades con las que se enseña y el rol de maestro en ese proceso, hecho que permitió el análisis de las experiencias de los estudiantes para

fundamentar una práctica que lograra en los adolescentes una formación matemática, desde una matemática dinámica, representaciones múltiples, TIC y el rol del maestro.

Asimismo, se presenta el diseño de actividades de mejora, ofreciendo conclusiones sobre la necesidad de modificar las prácticas de los formadores en las escuelas normales, mediante heurísticas, reflexión y cuestionamiento de sus propias concepciones sobre la matemática y su enseñanza, de mostrar la factibilidad del uso de la herramienta tecnológica TI-Nspire CX CAS, como medio para interactuar con el objeto matemático.

PALABRAS CLAVE: Funciones lineales, heurística, representaciones múltiples.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La enseñanza de la matemática en educación básica presenta fuertes retos. Las evidencias reportadas con base en las evaluaciones que se realizan en nuestro país, dan cuenta de las carencias en la formación de los adolescentes en el campo de la matemática.

Los resultados en el área de las matemáticas muestran las deficiencias en los procesos de aprendizaje de los alumnos de educación secundaria; éstos los da a conocer el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), después de la aplicación del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea); en ellos se indica que en 2017, el 86.2 % de los alumnos de tercero de secundaria de educación básica evaluados, se encuentran en un nivel insuficiente y elemental y, solamente el 13.7 %, está en un nivel de bueno y excelente (INEE, 2018).

Estos resultados obligan a asumir el reto de transformar la manera en la que se abordan los contenidos matemáticos en la educación básica. Se hace necesario entonces transformar las prácticas de los profesores que atienden ese nivel, lo que implica su actualización y formación permanente. La clave de este cambio es la transformación de las formas de enseñanza para que los alumnos sean activos, creativos, interesados por aprender y por lograr los aprendizajes de calidad que hoy demanda nuestra sociedad; idea plasmada en los Aprendizajes Clave en la asignatura de matemáticas de la educación secundaria (SEP, 2017).

Lo anterior, nos emplaza a considerar seriamente los procesos de los Docentes en Formación Inicial de educación básica, DFI en adelante, que se gestan en la escuela normal, para fortalecerlos y mejorarlos; si esa formación es cada día más sólida, cuando ingresen al servicio docente, los nuevos docentes formarán mejor a los estudiantes de las escuelas de educación básica.

En este sentido es importante mencionar que la experiencia docente que se ha recabado del trabajo en las asignaturas de Observación y Práctica Docente I y II en una escuela normal, ha permitido visualizar que los estudiantes normalistas presentan retos en el diseño y la implementación de sus propuestas didácticas. De ahí que se considere que, para que los DFI desarrollen en los adolescentes de educación básica el pensamiento matemático, primero lo deben de desarrollar ellos en la escuela normal.

Esto se vislumbró al cuestionarles sobre sus procesos de intervención docente, identificando en este ejercicio varios problemas, entre los cuales destacan: la falta de estrategias didácticas que promuevan la reflexión y el análisis de los contenidos matemáticos.

Por esta razón, se consideró relevante privilegiar la reflexión en la construcción de conocimientos en los procesos de formación inicial, el desarrollo de habilidades didácticas y la priorización del análisis sobre los procesos de aprendizaje de los adolescentes, pues fue un requerimiento fundamental en esta investigación. Para orientar a los DFI en la escuela

normal, éstos deberán aprender a identificar situaciones problemáticas, formular hipótesis susceptibles de ser validadas a través de propuestas que incluyan el uso de recursos tecnológicos y, finalmente, argumentar en torno a los resultados obtenidos y el beneficio que aporta su práctica docente.

Reconocer la interrelación de los elementos señalados, conlleva a distinguir de qué manera los DFI están construyendo sus conocimientos y desarrollando las habilidades necesarias para, posteriormente, orientar de manera adecuada su labor docente en las escuelas secundarias al utilizar recursos tecnológicos, hecho que nos permitió formular la siguiente pregunta: ¿Cómo orientar a los DFI en la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades, a través de las representaciones múltiples y la implementación de la calculadora TI–Nspire CX CAS en la graficación de las funciones lineales?

Marco teórico

En la historia de las matemáticas encontramos que, hace aproximadamente 4.000 años, es decir, en los 2 000 años a. C., los babilonios dejaron testimonio de ideas intuitivas del concepto de función en sus tablillas de arcilla donde se encontraron vestigios de ésta. Estas evidencias mostraron posiblemente la primera idea esencial en la construcción del concepto de función. Además, plasmaron la idea de relación, al acuñar en sus tablillas una correspondencia entre números y sus cuadrados.

Posteriormente, otros grandes matemáticos contribuyeron en la construcción del concepto de función y su vinculación con el de relación en el campo disciplinario de las matemáticas, entre ellos podemos citar a Thomas Bradwardine (1290-1349), Nicolás Oresme (1323-1382), René Descartes (1596-1650), Johann Bernoulli (1667-718), Leonhard Euler (1707-1783), Joseph - Louis Lagrange (1736 -1813), Joseph Alfred Serret (1819 -1885), entre otros. Euler, por ejemplo, direccionó parte de sus investigaciones a este importante concepto, que es un pilar fundamental para el desarrollo de las matemáticas.

El Dr. Fernando Hitt Espinosa, nos proporciona el concepto de función en términos de variable independiente y variable dependiente y lo expresa de la siguiente manera: “en toda cuestión donde se tengan que considerar varias variables, se pueden atribuir a algunas de ellas valores arbitrarios, entonces las otras variables toman valores determinados. Las primeras son llamadas variables independientes, las otras son nombradas variables dependientes o funciones de las variables independientes” (Hitt, 2002, p. 73).

Hitt Espinosa contribuyó de esta manera al desarrollo del campo disciplinario de las matemáticas, al construir de manera intuitiva la noción conceptual de función. A finales de la década de los años treinta, el grupo matemático Bourbaki influyó para darle un enfoque conjuntista al constructo de función, perdurando esta influencia hasta mediados de la década de los años setenta de modo que se reorganizó la enseñanza de la matemática. Por otro lado,

algunos libros presentan también a la función, como una “máquina” que tiene una “entrada” y produce una “salida”.

En los años siguientes, el fracaso de la enseñanza de las matemáticas a través de la teoría de conjuntos, provocó un estancamiento y desequilibrio entre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática, lo que trajo como consecuencia un campo disciplinario formal y descontextualizado.

La historia de las matemáticas y, las aportaciones que han realizado los investigadores en educación matemática sobre el constructo de función, indican que es necesario desarrollar la idea intuitiva de variación para la construcción del concepto de función y que la definición en términos de variables (independiente y dependiente) es la más adecuada para el nivel básico y medio superior.

Hitt Espinosa, en su libro *Funciones en contexto*, argumenta que la experimentación en educación matemática, específicamente sobre el concepto de función, ha demostrado que las definiciones utilizadas durante el siglo XX no son equivalentes en cuanto al aprendizaje de dicho concepto. Los estudios desarrollados sobre la comprensión de funciones mostraron que, para la enseñanza media, la definición más apropiada es la que explícitamente se refiere a la variable. La enseñanza de la definición de función en términos de regla de correspondencia entre conjuntos, se puede postergar hasta el ciclo universitario. La definición conjuntista, como la que presentó el grupo Bourbaki, puede ser enseñada a estudiantes de una carrera de matemáticas (Hitt, 2002, p.75).

Se sabe también que, al emplear diversas representaciones durante la enseñanza de algún contenido matemático, se aprende con mayor profundidad porque se puede manipular una representación y se observa que sucede en las otras representaciones del objeto de matemático con relación a las representaciones múltiples y a la matemática dinámica. Ivonne Twigg Sandoval Cáceres y Luis Enrique Moreno Armella argumentaron que el “desarrollo tecnológico ha permitido tener herramientas que generan representaciones dinámicas de objetos matemáticos, esto es, suministran un amplio abanico de representaciones de un objeto matemático y de relaciones matemáticas. Las tradicionales representaciones analíticas y de carácter estático, se han visto ampliamente enriquecidas con estas nuevas tecnologías” (Sandoval I. y Moreno L., 2012, p. 2).

Así, al manipular el objeto matemático a través de sus diferentes representaciones, ayuda a visualizar las propiedades que tiene el constructo matemático, en otras palabras, se puede conjeturar ideas antes de dinamizar la construcción. Martín Eduardo Acosta Gempeler (2002) sustenta que todo dibujo en la pantalla no es definitivo, sino que puede ser manipulado y transformado. Por eso es importante descubrir las propiedades que permanecen constantes durante el desplazamiento. Toda imagen en la pantalla es provisional y sus características son sólo aparentes. Es necesario dudar de lo que se ve, pues al mover la figura para observar si las propiedades se mantienen en todos los casos (Acosta, 2002, p.32).

Metodología

La investigación se realizó en una escuela normal de la ciudad de Puebla, participando estudiantes de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en matemáticas y tomando como base la experiencia de varios años de las asignaturas de Observación y Práctica Docente I y II.

La metodología empleada en este trabajo intelectual fue investigación-acción (IA). Antonio Latorre en su libro *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* argumenta que ésta consiste en una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión (Latorre, 2003, p. 24).

El proceso de la metodología se inicia con el diseño, la implementación y evaluación de secuencias didácticas, lo que permitió iniciar con un examen diagnóstico que arrojó elementos de reflexión, posteriormente, se delinearon hojas de trabajo en donde se describen las consignas y confrontaciones del curso-taller.

El curso-taller fue desarrollado durante tres semanas, con sesiones de seis horas semanales con estudiantes normalistas del cuarto semestre. El sentido de las actividades propuestas fue el análisis de los conceptos de representaciones múltiples, parámetro y la matemática dinámica. Se desarrollaron tres secuencias didácticas a través de nueve actividades didácticas.

Desarrollo y discusión

El Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos revela que toda persona del territorio nacional tiene derecho a recibir educación y que “el Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos, garanticen el máximo logro de aprendizajes de los educandos” (SEP, 2016, p.18).

En consecuencia, el enfoque de la matemática en la educación secundaria, se refiere a la resolución de problemas a través de la Teoría de las Situaciones Didácticas, misma que permea a la matemática de la educación básica en la propuesta curricular 2016, puesto que describe que el enfoque supone que la matemática es un objeto de análisis y cuestionamiento, más que un conjunto de nociones. Se basa en el planteamiento y la resolución de problemas, también conocido como *aprender resolviendo* (SEP, 2016, p.104).

Teniendo como sustento la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016 del campo disciplinario de la matemática en donde la actividad intelectual de los alumnos es el

centro del proceso didáctico donde, en lugar de explicaciones, reciben indicaciones claras y precisas y se les cuestiona para que reflexionen y analicen los constructos matemáticos: las indicaciones (las consignas) para llevar a cabo las tareas y utilizar los conocimientos previos para construir nuevos conocimientos y encontrar vías de solución a los problemas planteados y los cuestionamientos (las confrontaciones) para el desarrollo de habilidades al argumentar ideas y comunicarlas.

Lo anterior lleva a considerar que, orientar a los DFI en el estudio de la matemática con actividades didácticas cuidadosamente seleccionadas con el apoyo de la calculadora TI-Nspire CAS CX, abre un camino para experimentar un cambio radical en el salón de clases donde los DFI conjeturen, reflexionen, analicen, discutan, valoren, aprendan y revaloren su trabajo docente.

Esto porque, como se indicó anteriormente, en años recientes se han detectado debilidades en la educación básica a través de las diversas evaluaciones realizadas por las autoridades educativas, sobre todo en el área de matemáticas. Esta situación no es ajena al Subsistema de la Educación Normal, que es donde se prepara a los futuros docentes que más tarde se incorporarán al Sistema Educativo Nacional (SEN). Se sabe que una de las situaciones que están fallando en el proceso formativo de los DFI son las formas de enseñanza, por ello, es urgente proponer e implementar prácticas pedagógicas de solución para subsanarlo.

Además, otro dato que complementa lo descrito en el párrafo anterior, es lo que la Dirección General para la Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) reportó en 2010 sobre el Examen de Ingreso al Servicio, en donde describió que “de 81,490 sustentantes que presentaron el examen al SPD, se obtuvo que el 22.8%, reportó un nivel “aceptable”, el 72.7 % “requiere procesos de nivelación académica”; y finalmente el 4.5% obtuvo un resultado “no aceptable”. Cabe mencionar, que en ese examen nacional participaron egresados de 824 instituciones de educación superior (Normales públicas y particulares, Universidad Pedagógica Nacional y sus extensiones en los estados y egresados de universidades públicas, entre otros)” (DGESPE, 2010).

Además, en abril de 2015 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) argumentó en su informe que una de las áreas de oportunidad que se muestran a partir de los resultados de los concursos es que “los aspirantes que busquen ingresar al SPD se actualicen en las prácticas pedagógicas vigentes, en las nuevas herramientas didácticas, etcétera, a fin de que cuenten con mayores recursos para afrontar exitosamente la evaluación” (INEE, 2015, p.146).

Como se puede observar, los resultados en educación básica y en las escuelas formadoras de docentes dieron rumbo a esta investigación, al diseño y a la implementación de las secuencias didácticas a través de actividades orientadas a la construcción de conocimientos y al desarrollo de habilidades digitales. A través de ello, se clarificaron

procedimientos, se desarrollaron competencias y se fortalecieron procesos comunicativos de los DFI al realizar las actividades didácticas con la calculadora TI–Nspire CAS CX y emplear como recurso digital las representaciones múltiples de las funciones lineales.

Además, el dinamismo de la calculadora TI–Nspire CAS CX puede ayudar a los DFI en el desarrollo de actividades didácticas y en la construcción de nuevos conocimientos matemáticos que, posteriormente, se podrían implementar en el proceso de enseñanza para identificar los saberes que los alumnos tienen disponibles con la finalidad de utilizarlos en cualquier momento y resolver problemas de mayor complejidad.

El desarrollo de las actividades didácticas fue de manera colaborativa, por ello fue necesario guiarlas a través de hojas de trabajo donde se tuvo una comunicación clara y sencilla con los DFI para aprovechar al máximo los tiempos de las sesiones de clase. Dado que la calculadora requiere de un acercamiento didáctico diferente, en donde el DFI fuese el protagonista e interactuara con sus pares y la herramienta tecnológica para que se responsabilizara de sus procedimientos y resultados.

En el diseño de las hojas de trabajo, se consideraron el contenido de enseñanza, el propósito a alcanzar, la estrategia didáctica, la metodología, la calculadora TI–Nspire CAS CX y los rasgos a evaluar. Con las directrices anteriores se describió la ruta de las actividades a desarrollar.

Con relación a lo anterior, la SEP y el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) implementaron en 1997 el proyecto Enseñanza de las Matemáticas con Tecnología (EMAT), donde se afirma que la discusión entre pares es un elemento fundamental en el logro de los aprendizajes.

Por ello, las actividades didácticas se deben implementar en equipo, para fomentar el intercambio de ideas, motivar a los estudiantes a organizarse, reflexionen, defiendan y modifiquen sus ideas. La Dra. María Teresa Rojano Ceballos (2006) y un equipo de investigadores argumentan que: las actividades en el aula se organizan a partir de hojas de trabajo, a través de las cuales los alumnos reflexionan sobre lo que han realizado con la computadora y lo sintetizan para comunicarlo; por otro lado, las hojas de trabajo ya completadas proporcionan información al maestro acerca de la comprensión que los alumnos tienen de los conceptos matemáticos involucrados en la tarea. Con base en esta información, el maestro puede tomar decisiones sobre repaso y reforzamiento de temas, así como sobre nuevos diseños de actividades. Estas hojas de trabajo, pueden ser utilizadas por el maestro también como parte de la evaluación del aprovechamiento de los alumnos (Rojano, 2006 p. 18).

Por estas razones, y con el propósito de dar paso al trabajo con los DFI, se diseñaron, implementaron y valoraron tres secuencias didácticas compuestas por cuatro actividades

cada una de las dos primeras secuencias y solo una actividad didáctica en la última secuencia, mismas que a continuación se exponen.

En la primera secuencia didáctica se construyó una familia de rectas paralelas a través del modelo $f(x) = ax + b$, variando los valores del parámetro b y dejando fijo el parámetro a . En la primera actividad al parámetro a se le asignó un valor entero positivo, se observaron y analizaron las características de las representaciones algebraica y geométrica de las funciones lineales. La idea principal de este análisis fue relacionar el parámetro a con la inclinación de la recta.

Posteriormente se le asignó un valor entero negativo al parámetro a y se le asignaron diversos valores al parámetro b . Nuevamente se observaron y analizaron las representaciones de la función propuesta. Se prosiguió con valores fraccionarios y el valor cero para el parámetro a con la misma dinámica para el parámetro b , los DFI fueron construyendo ideas matemáticas al discutir en equipo o en parejas sus hallazgos y validaron sus conjeturas al representar diferentes funciones que ellos mismos propusieron. Esta secuencia didáctica concluyó al construir una familia de rectas paralelas y la relación del parámetro a con la inclinación de la recta.

En la primera actividad de la segunda secuencia didáctica, se dejó fijo al parámetro b y se le asignaron valores al parámetro a . En la primera actividad propuesta, se le asignó un valor de cero al parámetro b para que, al tener su representación geométrica, se observara que pasaba por el origen, de modo que se solicitó a los DFI que graficaran rectas que pasaran por ese punto. Para ello, tuvieron que relacionarlo con el parámetro a , construyendo de esta manera una familia de rectas concurrentes en el punto de coordenadas $(0, 0)$ del plano cartesiano.

Para la segunda actividad didáctica de esta secuencia, se asignó un valor entero positivo al parámetro b , para que las rectas intersectaran al eje de las ordenadas en el punto $(0, b)$; finalmente, se les pidió a los DFI que analizaran las características de las gráficas que habían trazado para que construyeran rectas que pasaran por ese punto, resultando nuevamente una familia de rectas concurrentes en el punto $(0, b)$.

En la penúltima actividad de esta secuencia didáctica se propuso que los DFI relacionaran el modelo $f(x) = ax + b$ con el modelo $y - y_1 = m(x - x_1)$, planteando una función a través del modelo $f(x) = ax + b$. A través de procesos algebraicos, los DFI deberían transformar la función dada al modelo $y - y_1 = m(x - x_1)$; al final de los procesos algebraicos se tendría el punto (x_1, y_1) .

Para finalizar esta secuencia didáctica se planteó a los DFI que trazaran rectas que pasaran por el punto (x_1, y_1) , es decir una familia de rectas concurrentes en el punto (x_1, y_1) .

Esta investigación concluyó con la tercera secuencia didáctica compuesta por una actividad didáctica que proponía la aplicación de los contenidos matemáticos abordados con

antelación, es decir, la implementación del enfoque de la matemática. Para solucionar el problema planteado se necesitaron, al menos, cuatro representaciones (verbal, algebraica, aritmética y geométrica). Dichas representaciones del contenido matemático ayudaron a comprenderlo con mayor profundidad.

Al dinamizar la representación de la función lineal propuesta ayudó en la reflexión y en el análisis de lo que se estuvo estudiando a tomar decisiones en el diseño de las actividades posteriores, así como a redactar conclusiones sobre los procesos de los aprendizajes de los DFI.

Resultados y conclusiones

Los DFI llegaron a esta normal con un conocimiento frágil de las funciones lineales, desconocían los conceptos de parámetro, representaciones múltiples y matemática dinámica, por lo que se consideró pertinente que la escuela normal debiera subsanar esa carencia.

Ceder la responsabilidad a los DFI sobre sus aprendizajes fue fundamental; para ello, cada equipo tuvo un responsable, éste se encargó de nivelar los aprendizajes de sus compañeros al interactuar, debatir y reflexionar sobre las actividades didácticas propuestas en las secuencias a través del debate franco y directo, reflexionaron juntos, validando o rechazando ideas, al utilizar a la calculadora TI-Nspire CAS como herramienta de aprendizaje.

Otro hallazgo de esta investigación fue que los DFI compartieron ideas con sus compañeros con los que normalmente no convivían académicamente, resultando interesante el trabajo en equipo en el intercambio de ideas, consensuarlas y aceptarlas o rechazarlas al reflexionarlas en equipo, con ello, cada equipo construyó su propio conocimiento. A través de las diferentes actividades de las tres secuencias didácticas, los DFI adquirieron una mayor habilidad para manejar la calculadora y una mayor confianza al interactuar con sus compañeros.

La educación matemática es un derecho de todo ciudadano de nuestro país, como parte de una educación de calidad como lo describe el Artículo 3º de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. La formación inicial de los futuros docentes puede contribuir a garantizar ese derecho en la medida en la que los estudiantes normalistas logren transformar sus concepciones sobre la manera de aprender la matemática.

La comprensión de este proceso generó, poco a poco, transformaciones en el diseño de las planeaciones didácticas que orientaron las sesiones de clase y, a partir de estos cambios, se produjo un desarrollo personal y profesional, lo que imprimió el sentido formativo de este trabajo, puesto que sirvió como eslabón para realizar las adecuaciones necesarias que se requerían en el campo disciplinario en el que se desempeña el DFI.

A través del diseño de planeaciones didácticas y de la indagación sobre el quehacer diario, los DFI fueron capaces de introducirse en un proceso auténticamente creativo, que contribuyó a mejorar sus desempeños docentes, puesto que se observó que los DFI repetían secuencias didácticas que aprendieron durante su formación, pues parecían asumir que la matemática se enseña como a ellos les fue enseñada.

Finalmente, esta investigación, ayudó a formar a los DFI en función de los requerimientos que emanan del objetivo general del currículo de la educación obligatoria de la propuesta curricular del modelo educativo 2016, esto es, que los DFI al ingresar al servicio docente, desarrollen una educación de calidad, es decir, que sea una educación que proporcione a los adolescentes conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida (SEP, 2016, p.17).

Los hallazgos anteriores se lograron a través de un curso-taller implementado en uno de los grupos de la escuela normal durante el desarrollo de las actividades didácticas. Se identificó que los DFI desconocían el concepto de parámetro, el de representaciones múltiples, de la matemática dinámica y la implementación de estas ideas matemáticas a través de la calculadora TI–Nspire CX CAS. Los resultados de esta investigación pudiesen servir en la mejora de los procesos de formación inicial de la especialidad de matemáticas en las escuelas normales del país.

Referencias

- Acosta, M., Gempleler, E. (2002) Incorporación de nuevas tecnologías al currículo de matemáticas de la educación media de Colombia. Construcciones dinámicas en el programa Cabri Géomètre. Colombia : Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- DGESPE (2010), Resultados del examen de ingreso 2009 y 2010. Ciudad de México, México: SEP.
- Hitt, F. (2002) Funciones en Contexto. México : Pearson.
- INEE (2015) Resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes 2015. México: SEP.
- INEE (2018) Resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes 2017. México: SEP.
- Latorre, A. (2003) La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: Gráo
- Rojano, Ma. T. (2006) La Enseñanza de la Física y las Matemáticas con Tecnología. México: SEP.
- Sandoval, I., Twiggy, C. y Luis Moreno Armella (2012) Tecnología digital y cognición matemática: Retos para la educación. Horizontes Pedagógicos. 14. (1).
- SEP (2017) Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Matemáticas. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México: SEP
- SEP (2016) Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016. México: SEP

AUTONOMÍA CURRICULAR: UN DESAFÍO EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Jesús Alberto Ávila Monárrez

albberto.-@hotmail.com

Manuel Alberto Contreras Soltero

many11hp@hotmail.com

Jessica Marlene Gardea Payán

maestra_marlene_payan_18@hotmail.com

Escuela Normal Experimental “Miguel Hidalgo”

RESUMEN

Esta investigación nace a raíz de conocer los retos que implica el componente de autonomía curricular, impulsado por el nuevo modelo educativo con respecto a la práctica docente en las escuelas de educación primaria, como un mecanismo innovador y flexible que se incorpora por primera vez al currículo de la educación básica en México.

En la situación escolar actual se generan dudas y controversias al momento en que el magisterio se enfrenta a nuevos métodos de planificación, cambios en el enfoque metodológico, trabajo con componentes desconocidos, así como uso adecuado del tiempo y diversificación de estrategias.

Se indaga en tres contextos (rural, semiurbano y urbano) para tener

información verídica en las distintas vertientes del trabajo en las instituciones, al ser el principal objetivo el conocer de qué manera los docentes se enfrentan a los desafíos que implica dicho componente y cuál es su manera de prepararse ante la situación que demanda la creación de los clubes.

La visión de la enseñanza trata de promover aprendizajes situados, por lo cual se busca indagar, lo que implica para los catedráticos promover un aprendizaje basado en prácticas auténticas, mismo que sea relevante y significativo para la vida cotidiana de los alumnos.

PALABRAS CLAVE: autonomía curricular, práctica docente, clubes, planificación de estrategias.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los ámbitos de la autonomía curricular surgen como parte del discurso pedagógico fundamental para responder a los objetivos de aprendizaje establecidos en el nuevo modelo educativo. Se define la organización de contenidos programáticos a través de clubes en relación con las necesidades educativas específicas del alumnado.

El propósito del eje rector de este componente es atender los principios de la educación inclusiva al considerar las particularidades de cada educando. En la apreciación de Echeita (2006, p. 91): “La educación inclusiva da oportunidad a cada estudiante de desarrollar al máximo sus potencialidades personales, la escuela debe ser un dispositivo de intercambio de culturas donde los niños desarrollen al máximo sus capacidades, así como sus formas de pensar”.

Ante esto, deben definirse espacios curriculares apegados a las características sociales, culturales e históricas de los discentes donde se construya un currículo personalizado, orientado a sus intereses para fomentar la libertad y responsabilidad en sí mismos. De esta manera, se permite a los sujetos participar en la toma de decisiones con respecto a lo que desean aprender.

En referencia al punto anterior, este elemento contribuye a materializar lo que estipula la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en el Capítulo Decimoquinto del Título Segundo con respecto a los artículos 71, 72, 73 y 74, donde se asienta el derecho para que dichos agentes sean escuchados y tomados en cuenta en los asuntos que los conciernen.

Planteado de esta forma, las instituciones educativas deben ser recintos que reconozcan los rasgos contextuales de cada miembro estudiantil, así el aprendizaje que se brinde en cada escuela sea alusivo al que se tiene en la vida real, ello es necesario para lograr que los sujetos se interesen y estén implicados en la aventura del conocimiento.

Según Díaz Barriga (2006): “En un modelo de enseñanza situada, resaltará la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que fomenten un aprendizaje colaborativo o recíproco” (p. 20-21).

Es necesario que el contexto escolar considere la creación de situaciones reales donde el individuo ponga a prueba sus saberes, habilidades y actitudes para generar aprendizajes significativos. La propuesta de prácticas educativas auténticas logra concretarse en la determinación de distintos clubes, pertenecientes a diversos ámbitos con referencia a las necesidades particulares de los discentes, las fortalezas, capacidades y recursos de cada centro escolar.

Aunque este acontecimiento ha implicado que los docentes reorganicen su labor, definan nuevas formas de relación con sus alumnos, amplíen su conocimiento disciplinar y modifiquen sus procedimientos didácticos, así como, pedagógicos, para experimentar metodologías diferentes que incentiven la movilización de conocimientos y destrezas.

La presente investigación responderá la interrogante: ¿Cuáles son los principales desafíos de los maestros en el quehacer docente al incorporarse el componente de autonomía curricular?

Al añadirse esta modalidad de trabajo se demanda a los maestros una mayor preparación para transformar y mejorar su praxis, para cumplir los lineamientos curriculares, apegarse a los requerimientos de sus estudiantes y al entorno en el que se desempeñan. De acuerdo con el Plan y programas de estudio “Aprendizajes clave para la educación integral”: “Este componente [autonomía curricular] tiene como finalidad que la escuela sea un espacio incluyente, donde se valore la diversidad en el marco de una sociedad más justa y democrática. Ello demanda una renovación de la práctica docente que lleve a tener otra visión del trabajo en el aula. Los docentes requieren estar preparados para construir interacciones educativas significativas con creatividad e innovación para lograr estimular a los estudiantes y alcanzar los aprendizajes esperados independientemente de su origen, género o condición socioeconómica” (2017, p. 615-616).

Expuesto así, la autonomía curricular va más allá de una delimitación de contenidos, su planificación y valoración, ya que implica una reflexión de la tarea docente de manera crítica, un mayor entendimiento respecto a las teorías pedagógicas y el currículo exige además un conocimiento profundo de las dimensiones contextuales del entorno institucional y los individuos que están inmersos.

Este proceso advierte una capacitación en la que se fortalezcan las habilidades profesionales referente a la preparación didáctica, la intervención, el análisis e igualmente la investigación. Al respecto Torres enuncia “La apropiación discursiva del nuevo modelo educativo y la comprensión para llevarlo a la práctica plantea desafíos fuertes que sólo se enfrentarán con una estrategia formativa, puntual, pertinente y profunda” (2018, p.6). Sin duda alguna, esto subyace a una preparación exhaustiva, sin embargo, debido a la premura con la que se implementó el nuevo modelo educativo, y con él, un componente distinto, no se ajustaron los tiempos para consolidar el trabajo que el profesorado debe llevar a cabo al crear ambientes de aprendizaje inclusivos, cambios en la metodología de enseñanza, formas evaluativas, son tan sólo algunos de los aspectos que se abordan ante dichas exigencias.

Según el criterio de Bolívar Botía (2004, p.95): La autonomía requiere ser planteada como un cambio e innovación en sí misma. Además de necesitar recursos humanos y materiales comporta una concepción de la formación e innovación centrada en la escuela, una interminable concepción de los profesores como profesionales reflexivos, que comparten

conocimientos en sus contextos naturales de su trabajo, y exige ir rediseñando el centro como comunidad de aprendizaje para los alumnos, profesores la propia escuela como institución.

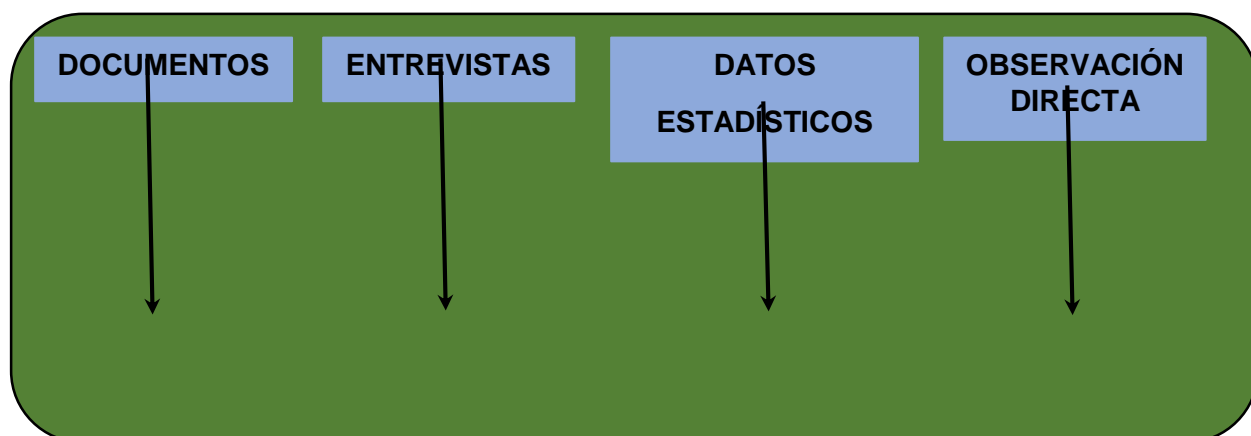
Por lo anterior, la autonomía es un planteamiento complejo que requiere ser comprendido con exactitud por todos los actores de la institución educativa, pero especialmente por educandos y docentes. Al mismo tiempo, la escuela se transforma en un centro capaz de tomar decisiones efectivas.

Metodología

En el presente trabajo se realiza una investigación cualitativa aplicando el estudio de caso como estrategia para recuperar, ordenar, sistematizar e interpretar la información de los docentes activos en su práctica profesional en tres instituciones de educación primaria enmarcadas en diferentes contextos (urbano, semiurbano y rural), para tener una visión más amplia de los retos que implica la autonomía curricular dentro de los distintos entornos educativos.

Según Yin (1994) el estudio de caso es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo en un contexto de la vida real, especialmente cuando los límites del fenómeno y su contexto no son claramente evidentes, cuenta con una serie de elementos que permiten realizar esta actividad como se muestra en la Figura 1.

Figura 1.



ESTUDIO DE CASO

El proceso para realizar un estudio de caso consiste en recuperar mediante entrevistas, observación directa y encuestas, información que denote el pensamiento de los docentes a cargo de grupo respecto a los retos que implica el trabajo con la autonomía curricular y las razones por las que ha impactado en su labor.

Al respecto Perrenoud (2004, p. 43) expresa: “La innovación debe partir del dominio de conocimientos, derivados de la acción y la experiencia docente”.

Para la presente investigación se tomaron en cuenta 22 docentes activos de las primarias: José María Morelos y Pavón (localizada en el municipio de Hidalgo del Parral), Frisco (ubicada en San Francisco del Oro), Centro Regional de Educación Integral “Martín López” (situada en la comunidad El Charco Chihuahua).

En la intención de no involucrar los nombres de los catedráticos participantes se utilizó la siguiente simbología: A-1, A-2, A-3, etc. para hacer referencia a los maestros participes en el contexto urbano. Por otra parte, se representa con: B-1, B-2, B-3, etc. a los docentes que trabajan en un entorno semiurbano y por último se muestra con la simbología: C-1, C-2, C-3, etc., a los titulares de grupo en un contexto rural.

Se consideró importante aplicar un cuestionario de respuestas abiertas para recuperar el pensar de los docentes ante el trabajo con la autonomía curricular y así pudieran expresar sus ideas o comentarios de una manera más explícita para obtener datos estadísticos que sustenten esta investigación y se complementó en algunos casos con la observación directa durante diversos momentos en que se han desarrollado los clubes.

Se asume el compromiso de compartir los resultados con los involucrados, así como con los directivos de las instituciones para identificar áreas de oportunidad o fortalezas que permitan mejorar la calidad del desempeño de nuestro magisterio ante la aparición de nuevos componentes curriculares.

Desarrollo y discusión

Desde la concepción de Torres (2018): “El abanico de espacios curriculares sugeridos a los docentes en los cinco ámbitos parece abarcar y responder a la demanda de atención de intereses, habilidades y necesidades particulares de los estudiantes. Para que se cumpla con esta intención es necesario que este articulado al contexto escolar y soportado en una sólida formación profesional de maestros” (p. 3).

Por tal motivo, el autor hace hincapié en fortalecer la preparación del magisterio ya que no es solo una cuestión de voluntad y libre pensamiento de los docentes, sino que requiere que estos sujetos comprendan en primer lugar las políticas educativas actuales y la concepción de educación y en un segundo término el entendimiento de los diferentes aspectos que fundamentan el currículo desde el ámbito psicológico, sociológico, pedagógico y cultural. Finalmente, un saber relativo a los enfoques metodológicos y sus implicaciones.

El grupo de estudio lo integran 22 docentes responsables a cargo de grupo de primer a sexto año en tres contextos de trabajo (urbano, semiurbano y rural) quienes desempeñan su labor en escuelas primarias.

Con esta investigación se espera recuperar la concepción que se tiene sobre el reto que conlleva trabajar con el componente de autonomía curricular, sus ventajas, desventajas e impacto para las estancias educativas. Bajo este panorama, resulta relevante demostrar cómo es la práctica profesional y la construcción de conocimientos más sólidos para un mejor desarrollo de habilidades en los docentes. Así pues, situarse como un maestro con sentido ético y moral debería ser una de las mayores prioridades de los docentes titulares.

En el siguiente apartado se mencionan algunas opiniones que expresan los catedráticos del grupo A:

¿Qué retos implica el componente de autonomía curricular en su praxis docente?

A-1: “Salir de la zona de confort y darles énfasis a las actividades dependiendo del club asignado, en este caso creaciones artísticas”.

A-5: “Al ser un componente que se incorpora por primera vez, corremos el riesgo de no estar ofreciendo al educando el espacio correcto o de su interés, y por lo tanto estamos privando el desarrollo de nuevas habilidades”.

A-7: “Preparación personal independiente para poder impartir el club, estar tiempo en clase para los alumnos de mi grado”.

Los tres casos expresan que es necesario que los docentes rompan sus esquemas tradicionales de enseñanza, esto involucra una documentación individual tanto para innovar su función pedagógica como su saber disciplinar.

En el caso de los docentes B:

B-1: “Es un reto muy grande ya que se hace observando que funciona y que no, con base a las características propias de los alumnos puesto a que no hubo una capacitación previa”.

B-2: “Varios, fue un cambio muy repentino donde no se recibió previa capacitación y no se conocía la forma de trabajar. Se aprende a ensayo y error”.

B-3: “Despertar en los niños habilidades e intereses comunes, además de promover la convivencia e integración de estudiantes de distintos grupos y grados”.

En esta ocasión los pedagogos manifiestan que no se recibió una previa preparación para tal trabajo, lo que despierta gran incertidumbre y preocupación por saber cuál es la mejor manera de constituir grupos heterogéneos de diferentes edades, que manifiestan diversos intereses en su aprender diario, además de experimentar dificultades ante la interacción de los participantes.

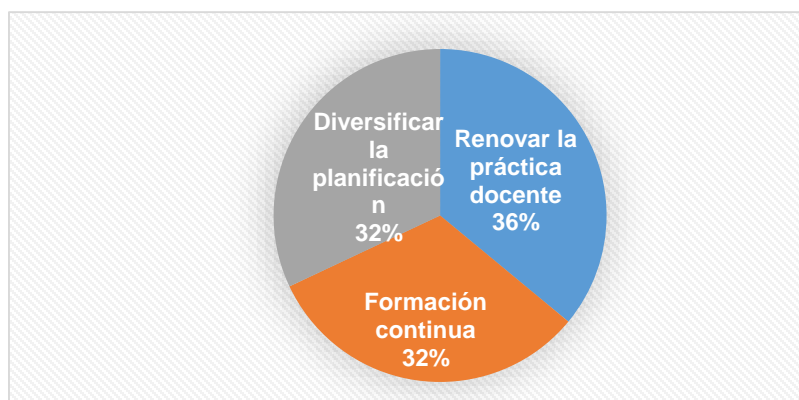
Por último, los maestros del grupo C:

C-4: “La planificación, la selección de materiales y evaluación. Implica destinar tiempo que en ocasiones limita el del grupo asignado”.

C-5: “Mas que nada a diferente dosificación el tiempo, al quitar horas de estudio a mi grupo y además a mi como persona al tener que planear más”.

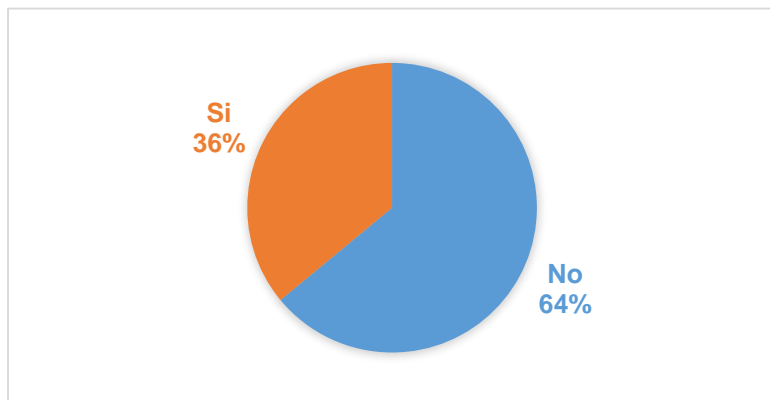
C-7: “Organizar actividades muy creativas diversas para lograr el interés del alumnado y mucho tiempo de planeación”.

Se denota a la autonomía curricular como una responsabilidad más en su actuar cotidiano al conllevar la estructura de un plan de clases adicional al ya prescrito para los contenidos de la formación académica.



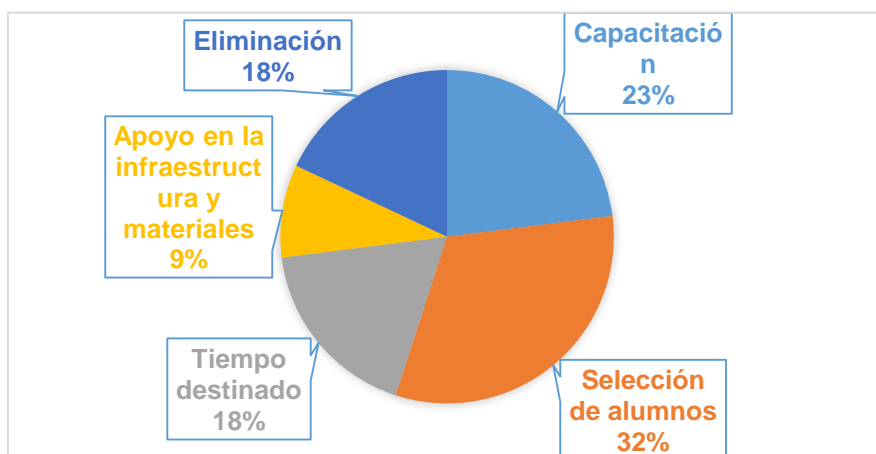
En el gráfico anterior se observa que, en el análisis realizado, los maestros expresan con un 36 % que es necesario renovar la práctica docente abandonando procedimientos habituales a los que se está acostumbrado, con un 32 % se refleja la importancia de estructurar planeaciones flexibles con un amplio bagaje en actividades para alumnos de distintos grados y con un mismo porcentaje del 32 % el valor que se tiene a una capacitación previa y constante respecto al club que imparten.

Gráfico 2. Generación de ambientes inclusivos en los clubes.



Con un 64 % se observa que el profesorado no logra generar un ambiente inclusivo al impartir el club, la principal problemática que se desprende es la disparidad de las edades en los estudiantes, pues los mismos muestran diferentes características e interés ante los temas. Con un 36 % los educadores manifiestan el empeño que ponen al atender las peculiaridades de sus grupos, de tal manera que, aunque favorecen un ambiente apropiado en la interacción de los sujetos, no la concretan en su totalidad.

Gráfico 3. Mejoras propuestas a la autonomía curricular.



La mayoría de los participantes estipulan con un 32 % que es evidente la clara necesidad de incorporar cambios en el componente de autonomía curricular, referente a aspectos como la distribución del alumnado en cada uno de los clubes en grupos de edades más similares, debido a que sus particularidades son más semejantes. Un 23 % reafirma que una capacitación es el elemento básico para desenvolverse eficientemente ante las nuevas exigencias del sistema. Por otro lado, un 18 % manifiesta inconformidad de impartir esta clase, por lo que sugiere su anulación, con el mismo porcentaje se declara una modificación con respecto a la distribución del tiempo de este componente en el currículo. Finalmente, un 9 % expresa que se debe brindar más apoyo relativo a materiales e infraestructura.

Resultados

Es evidente que, ante cualquier cambio en las políticas educativas, se requiere la movilización de nuevos principios y prácticas pedagógicas para el quehacer del profesorado. La autonomía curricular como espacio de inclusión donde se forman educandos competentes para la vida, es una clara imagen del nuevo modelo educativo en impartir conocimientos determinantes y precisos donde los participantes tanto alumnos como maestros, pongan en práctica sus conocimientos para viabilizar el proceso de aprendizaje.

Con base en los resultados obtenidos, se destacan tres principales desafíos: capacitación continua hacia los educadores, diversificación en la planeación didáctica y la renovación de la praxis docente. En cuanto al primero se hace referencia a la preparación de los maestros en manejar concepciones propias del componente autonomía curricular, es decir, integrar conocimientos y habilidades que los propios alumnos desean aprender, se trata entonces de una orientación para su aplicación, así como, obtener herramientas que permitan valorar la eficacia de esta propuesta educativa.

Con respecto al segundo reto, se hace indispensable ampliar y concretar los elementos de una planificación referente a los clubes, entre ellos: propósitos realistas, materiales concretos, estrategias didácticas para educandos de edades diversas, tiempos, espacios de aplicación y formas de evaluación objetivas.

Alusivo al último punto, se extiende una modificación de la labor que desempeña el profesorado para interpretar las necesidades e intereses del colegiado, así transformarlo en un objeto educativo realista, eficaz y viable que trascienda más allá de los métodos convencionales por un trabajo docente innovador.

Basado este componente en la inclusión como principal fundamento, se expresa que los docentes experimentan problemáticas para generar un ambiente de interacción apropiado para todos los sujetos. A pesar de las acciones implementadas, no se fomenta un clima

favorable para el aprendizaje entre estudiantes de edades diversas, esto se constituye como un objeto de análisis y mejora emergente.

Surgen dos ideas importantes entorno a la autonomía curricular: por un lado, se le considera como una carga académica más, que implica mayores responsabilidades y compromisos, estos corresponden a la elaboración de un plan de clases adicional meramente como una exigencia del sistema educativo, así mismo, la evaluación que se desprende para valorar los resultados alcanzados, por tanto, esta modalidad de trabajo no se aprecia del todo como una mejora formativa para el conocimiento de los alumnos.

Desde otro panorama, este componente curricular es una propuesta con vertientes realistas, aunque requiere de fundamentos pedagógicos que guíen y apoyen la intervención del educador. Algunas sugerencias que se originan a partir de esta premisa son: la reestructuración de los grupos, al considerarse que alumnos de la misma edad presentan características distintas, lo que conlleva a una diversificación bastante amplia de su tarea para su atención. De igual manera, se expone la importancia de una preparación continua y permanente dirigida hacia el profesorado donde se enriquezca el saber pedagógico e igualmente disciplinar.

Conclusiones

Incorporar nuevos aspectos curriculares a la tarea de enseñanza siempre ha sido objeto de estudio por parte de educadores que conforman el campo de la didáctica, por lo tanto, la propuesta de autonomía curricular ha despertado diversas opiniones por parte de los agentes educativos, puesto que se trata de abarcar las necesidades de los alumnos y verse concretado a través de un espacio de interacción siendo estos los clubes, mismos que contemplan requisitos del modelo educativo, aspectos institucionales, situaciones sociales del contexto próximo y desde luego al interés del educando.

Mencionado lo anterior, los clubes como espacios de autonomía curricular han tenido un impacto creciente en los recintos académicos, sin embargo, determinar su éxito o fracaso aún es muy temprano, ya que se requiere concluir el lapso que este contempla, en otras palabras, es posible determinar una organización curricular que aporte benéficamente herramientas, conocimiento y acciones por parte del maestro que le sean posible formular su didáctica con efectividad.

De igual modo, es correcto reconocer que los aspectos que menciona dicha propuesta en fomentar espacios de autonomía basados en los requisitos de quien aprende son innovadores y replantean el quehacer didáctico desde perspectivas académicas, sociales, educacionales e integradas hacia sus involucrados.

Referencias

- Bolívar, B. A. (2004). La Autonomía de los centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas. *Revista de Educación* (33).
- Díaz B. F. (2006) Enseñanza situada. México: McGraw-Hill.
- Echeita G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España: Narcea.
- Gómez M. L. (2018). *Retos y posibilidades de la autonomía curricular*. México : Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- SEP. (2017) *Plan y programas de estudio "Aprendizajes clave para la educación integral"*. México :SEP
- Torres, H. A. (2018). La autonomía curricular exige capacidad reflexiva y constructiva de docentes. *Revista de evaluación para docentes y directivos*. 2 (4).

CONCRETIZACIÓN DE COMPETENCIAS EN ALUMNOS DE OCTAVO SEMESTRE DE LA ENDY

Tomás Enrique Estrada Manrique

quiquestrad@gmail.com

Aida María Borges Jiménez

aida-06@hotmail.com

Escuela Normal de Dzidzantún Yucatán

RESUMEN

La necesidad de formar profesionales de la educación cubriendo con el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal de Dzidzantún Yucatán, se desarrolló la investigación con la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP) con el objetivo de implementar actividades para fortalecer las competencias genéricas y profesionales en los estudiantes de octavo semestre. Dicha investigación se realizó de febrero a junio del 2018 con una muestra de 30 alumnos de octavo semestre A.

Primeramente, se diagnosticó en el grupo actividades excesivas en la planeación, uso deficiente del tiempo escolar y poco dominio del contenido. Posteriormente se diseñaron cuatro actividades organizadas en 27 sesiones en la modalidad de seminario-taller

con las temáticas: La planeación didáctica que responda a necesidades del contexto; Evaluación basada en competencias; La actuación ética en la Práctica Profesional; y La práctica reflexiva.

Al evaluar se reconoció que el 90% pudieron diseñar y aplicar planeaciones didácticas acordes a los programas de estudio; el 85% demostraron capacidades de evaluación y el 95% pudieron reflexionar sobre la actuación ética de su práctica profesional. Al final se reconoció que la formación inicial docente contribuye al crecimiento profesional de alumnos, maestros y tutores de la práctica docente.

PALABRAS CLAVE: práctica reflexiva; concretización de competencias; octavo semestre; educación normal; formación docente.

Planteamiento del problema

Las competencias profesionales son aquellas que señalan los conocimientos, habilidades y valores involucrados en el desempeño como docente, permiten atender situaciones y problemáticas del contexto escolar y de la organización del trabajo. Se encuentran enunciadas en el perfil de egreso normalista en unidades y elementos, y expresan desempeños que deben demostrar los estudiantes al término de la carrera. De igual manera son específicas e integradoras y tienen un carácter transversal en la malla curricular.

El perfil de egreso es la referencia y guía del plan de estudios de Educación Normal, se expresa en competencias genéricas y profesionales que se encargan de describir lo que el egresado de la Licenciatura en Educación Primaria será capaz de realizar al término del programa educativo.

Fortalecer las competencias profesionales en estudiantes de octavo semestre implica realizar un reconocimiento de éstas a través de los cursos planteados en la malla curricular normalista 2012, y proponer un plan que contemple la educación desde el enfoque por competencias.

El enfoque por competencias es enunciado por Perrenoud y propuesto desde Jomtien hasta nuestros días.

El contexto donde se desarrolló la investigación es la Escuela Normal de Dzidzantún, Yucatán, México. Esta institución cuenta con 18 profesores para atender a los estudiantes normalistas ubicados en diferentes semestres de estudio, 3 directivos y 5 empleados de intendencia, además de 5 empleados en apoyo a la educación. Tiene 40 años de fundada y ha trabajado con 4 planes de estudio.

El octavo semestre grupo "A" tiene 30 alumnos distribuidos en escuelas primarias para sus prácticas intensivas, tal y como marca el plan de estudios normalista.

Los estudiantes desconocían en su totalidad la ubicación de sus competencias profesionales y el motivo de guiar el semestre de estudio a través de ellas, así como elementos normativos de su práctica profesional, esto induce a proponer la investigación planteada ya que el programa de estudios tiene como objetivo único concretizar las competencias profesionales de los estudiantes normalistas de octavo semestre.

Tener bases sólidas para el análisis de las competencias profesionales permitirá al estudiante contar con marcos explicativos que permitan la toma de decisiones fundamentadas en su práctica profesional.

Marco teórico

Esta investigación se centró en el acuerdo 649 por el que se diseña la malla curricular por competencias en las Escuelas Normales, la práctica docente como actividad reflexiva, el plan y programa de estudios de la Educación Normal 2012 y las investigaciones que sobre el tema han realizado diversos autores.

El acuerdo 649 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria establece el desarrollo de las competencias para la vida, su evaluación y el logro del perfil de egreso y enfatiza que el centro y referente del aprendizaje es el estudiante.

La práctica docente reflexiva es el paradigma actual mundial para promover aprendizajes permanentes en el área de las prácticas docentes, en palabras de Perrenoud, formar a un alumno reflexivo implica “preparar al futuro enseñante a reflexionar sobre su práctica, centrarse en determinados temas, esclarecer modelos, ejercer la capacidad de observación, de análisis, de metacognición y de metacomunicación” (2010). Asimismo, nos explica que la postura reflexiva a través de un procedimiento clínico el cual desarrolla saberes previamente situados y contextualizados y luego conectados a las teorías académicas a los saberes profesionales acumulados. A su vez, desarrolla en paralelo capacidades de aprendizaje, de auto observación de autodiagnóstico, y de autotransformación. Forma a practicantes capaces de aprender y de cambiar por sí mismos en una dinámica de equipo o del propio centro.

Paola M. Andreocci (2012) nos dice que, de acuerdo con esta visión, se debería de estar orientando al desarrollo de profesores autónomos, críticos, reflexivos e indagatorio, con competencias comunicativas tanto en el lenguaje oral como escrito; con capacidades para tomar decisiones y actuar bajo la incertidumbre, tolerando el fracaso y la frustración inicial ante las evidentes desventajas de los contextos más vulnerables.

El enfoque clínico para la formación del profesorado (Muller, 2007) se orienta a construir y recuperar las interacciones en el aula, tiene como propósito apuntalar los aspectos socioafectivos y éticos de los profesores y generar espacios para la subjetividad.

El plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria ostenta un enfoque basado en competencias. Las competencias genéricas y profesionales se encuentran establecidas en el perfil de egreso del futuro maestro. Se entiende por “competencia” al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir” (SEP, 2012)

Dichas competencias se concretan en diferentes contextos de intervención y evaluación y se integran en un proceso permanente de reflexión crítica.

El plan de estudios de la licenciatura en Educación Primaria plan 2012 se estructura a partir de tres orientaciones curriculares: enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias y flexibilidad curricular y administrativa. Consta de 43 cursos con 267 créditos.

Las competencias genéricas y profesionales se encuentran establecidas en el perfil de egreso del futuro maestro. Este es guía y referencia para la construcción del plan de estudios. Es la herramienta que posibilita la planeación y organización del trabajo docente normalista.

Evaluar las competencias significa repensar el modelo tradicional de evaluación. Mismas que se evalúan a partir de la tarea asignada y es quizás este rasgo lo que viene a distinguir el proceso evaluativo por competencias de otros enfoques (Ruiz, 2015).

Metodología

Para el desarrollo de la investigación se empleó el enfoque de estudio cualitativo con la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP) que Obando la define como una investigación donde su principal base es la acción y “parte de la propia experiencia de los participantes, en la que existe una integración de la investigación con la praxis emancipatoria, se intenta reconocer y sistematizar el saber popular y determina su tarea en el cambio” (2006).

El objetivo del estudio fue implementar actividades para fortalecer las competencias genéricas y profesionales en los estudiantes de octavo semestre en la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal de Dzidzantún, Yucatán.

Primeramente, en el mes de febrero de 2018, se realizó un grupo focal con ocho supervisores de las zonas escolares en donde los alumnos de octavo semestre realizaban sus prácticas intensivas en las escuelas primarias. Los resultados del análisis del grupo focal permitieron reconocer algunas debilidades en el desarrollo de la práctica de los estudiantes entre las que destacaron actividades excesivas en la planeación. Lo anterior hacía referencia a que en la planeación de los alumnos normalistas no consideraban los estilos y ritmos de aprendizaje de los niños, por lo que las actividades resultaban poco entendibles para los niños o eran numerosas, de manera que los niños no terminaban de manera precisa y puntual lo organizado.

Asimismo, se señaló el uso deficiente del tiempo escolar ya que los estudiantes normalistas de tres asignaturas programadas en la jornada sólo podían abordar una y media o máximo dos. Lo anterior ocasionaba que el tutor del grupo se atrasara en el desarrollo de los contenidos y no culminara de acuerdo a su programación bimestral y anual. Aunado a lo anterior, el estudiante de octavo semestre, de acuerdo a los supervisores, presentó poco dominio del contenido y del grupo, por lo que, al momento de desarrollar sus contenidos, limitaban la profundización de los temas o mencionaban datos irrelevantes o falsos. De igual

manera, presentaban un poco dominio de la atención de los niños, hecho que repercutía en la disciplina del aula y en el cumplimiento de los acuerdos del aula.

Se procedió a seleccionar la muestra de los participantes de la escuela. “La muestra cualitativa no surge de una elaboración predeterminada al trabajo de campo, resultado de una ecuación estadística, se trata más bien de un diseño emergente, que se construye en el mismo proceso del desarrollo de la investigación” (Miles y Huberman, 1994, p.27). Para este caso se empleó el Muestreo por Juicio (Mejía, 2000) que consiste en la selección de las unidades a partir sólo de criterios conceptuales definidos por el investigador. Se seleccionó por juicio al octavo semestre grupo A de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal de Dzidzantún, Yucatán, ya que en dicho grupo se encontraban a cargo de la asignatura Práctica Profesional los maestros investigadores.

En el aula de clases en la Escuela Normal de Dzidzantún, Yucatán, los estudiantes del octavo semestre A de la Licenciatura en Educación Primaria [LEP], respondieron una encuesta de tipo Likert con el fin de autoevaluarse en su nivel de alcance de las competencias genéricas y profesionales que establece el Plan de Estudios 2012 de la LEP. Los resultados se condensaron en frecuencias y se observó mayor dificultad en la competencia genérica “Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social” (SEP, 2012, p.10) Lo anterior hizo referencia a que los estudiantes se limitaban a trabajar únicamente dentro de su aula y con contenidos aislados entre las asignaturas. De igual manera, tuvo mayor frecuencia la necesidad de la competencia profesional “Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea evaluativa” (SEP, 2012, p. 11). Los alumnos manifestaron que se les dificultaba evaluar de acuerdo al enfoque de cada asignatura y a los aprendizajes esperados que les marca el programa de educación primaria.

Ante los resultados del grupo focal con los supervisores de escuelas primarias de práctica profesional y el diagnóstico del logro de competencias genéricas y profesionales en los estudiantes, se corroboró que los alumnos de octavo semestre grupo A requieren fortalecer el logro de algunas competencias genéricas y profesionales para que puedan concretizar el perfil de egreso deseado en la Licenciatura en Educación Primaria.

Para lograr lo anterior, en la asignatura de Práctica Profesional, correspondiente al octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria del Plan de estudios 2012, se estableció un cronograma de propuestas de intervención.

A finales del mes de febrero del año 2018, después de haber realizado el diagnóstico y haber identificado el problema, se elaboró la planeación de intervención priorizando y jerarquizando las problemáticas detectados en el grupo focal de supervisores de escuelas primarias y la autoevaluación de las competencias genéricas y profesionales.

Durante el mes de marzo hasta principios de junio del mismo año, a través de la modalidad de seminario-taller se desarrollaron cuatro actividades en un tiempo de 27

sesiones con el fin de concretizar las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes de octavo semestre de la ENDY. Las temáticas se abordaron de manera progresiva: a) La planeación didáctica que responda a necesidades del contexto; b) Evaluación basada en competencias; c) La actuación ética en la Práctica Profesional y d) La práctica reflexiva.

A finales del mes de junio, los alumnos se autoevaluaron nuevamente para identificar sus logros personales. Finalmente, al principio del mes de julio se coevaluaron los alumnos junto con su maestro-tutor donde realizó su práctica profesional. Con los resultados obtenidos de la autoevaluación y coevaluación, se establecieron resultados y conclusiones.

Desarrollo y discusión

La modalidad del seminario-taller se desarrolló en dos sesiones a la semana siendo los martes y jueves de 3:10 p.m. a 6:10 p.m. El seminario-taller de acuerdo a la SEP: Combina distintas perspectivas de enseñanza-aprendizaje por proyectos, aprendizaje basado en problemas, en casos, entre otros, que conducen a la revisión de textos sugeridos, análisis de contenido, diseño de planes de clase, su desarrollo que incluye su sistematización y seguimiento, además de su evaluación. Como seminario, permitirá integrar los conocimientos, experiencias y evidencias que los estudiantes han adquirido hasta el momento durante sus prácticas en las escuelas. (2012, p. 9).

Primeramente, en el mes de marzo con una duración de siete sesiones, se desarrolló la actividad *La planeación didáctica que responda a necesidades del contexto*, la cual buscó que el alumno normalista diseñe y aplique planeaciones didácticas acordes a los programas de estudio y a las necesidades del contexto para el logro de los propósitos educativos y el desarrollo de las competencias de sus alumnos. Los estudiantes de octavo semestre analizaron sus diferentes formatos de planeación y reconocieron la necesidad de simplificarlos donde identifiquen los elementos didácticos del programa de su asignatura y los ambientes de aprendizaje que respondan a las características y necesidades sociales de sus alumnos. Después de su diseño, los normalistas se enfrentaron a la necesidad de exponer y explicar en el seminario algunos planes de clase a desarrollar en sus grupos, lo que llevó a realizar modificaciones a los mismos de acuerdo con las recomendaciones de sus compañeros, bibliografía acorde al modelo de competencias y los docentes titulares de la asignatura. Para dar seguimiento al logro de los propósitos de las planeaciones, se elaboraron rúbricas y listas de cotejo.

Seguidamente en el mes de abril, con una duración de 6 sesiones, se desarrolló la actividad *Evaluación basada en competencias*, la cual propició la reflexión de las prácticas evaluativas en los estudiantes normalistas de octavo semestre y llevó a la toma de decisiones para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea evaluativa. Inicialmente se analizó la guía del docente de cada programa de estudio, en donde se encontraban explícitas

los instrumentos y estrategias para recopilar información de los alumnos sobre su desempeño. Posteriormente, organizados en equipos de acuerdo a sus lugares de práctica docente, realizaron una lectura crítica del libro “Cómo evaluar el dominio de competencias” (Ruiz, 2015), en la cual cada equipo investigó un ejemplo del instrumento de evaluación, su momento de aplicación, así como una situación didáctica en donde se pudo implementar. El producto del trabajo de análisis fue la redacción de un artículo de opinión sobre la importancia de la evaluación en el desarrollo de las competencias en sus alumnos.

La tercera actividad que se desarrolló fue *La actuación ética en la Práctica Profesional*, la cual se desarrolló en ocho sesiones, pretendió que los alumnos normalistas de octavo semestre reflexionen la importancia de actuar de manera ética ante las diversas situaciones que se presenten en su práctica profesional. Para el logro del mismo, se analizó el libro “Los gajes del oficio” (Alliaud y Antello, 2011). En dicha lectura, los alumnos reconocieron el sentido ético del profesor en su ser y actuar en una sociedad demandante. En las clases del seminario, los alumnos detectaron y analizaron incidentes críticos (IC), los cuales, según el DOF (2012), se define como un suceso que afecta el estado emocional del maestro y, consecuentemente, desestabiliza su acción pedagógica. Dichos sucesos fueron presentados por los alumnos en casos de enseñanza que representaban conflictos donde se requería la ética en la práctica profesional. Como producto evaluador, los estudiantes elaboraron un ensayo sobre el actuar del docente ante los diversos conflictos que se enfrenta en la práctica profesional.

La cuarta actividad llamada *La práctica reflexiva*, con una duración de seis sesiones, promovió en los alumnos normalistas la reflexión de su actuar docente para enriquecerla y generar su mejora continua. Se partió del análisis grupal de la lectura “Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar” (Perrenoud, 2011) y posteriormente, en el seminario, los alumnos fueron incorporando estrategias de reflexión y análisis de sus prácticas a través de los instrumentos como el diario del profesor, bitácora de incidencias, resultados cualitativos y cuantitativos. Como producto de la reflexión crítica a su práctica, elaboraron un escrito titulado: *El maestro que soy y el que quiero ser*, donde reconocieron sus fortalezas y debilidades como docentes y se plantearon retos que respondan a sus áreas de oportunidad detectadas.

Al finalizar las 27 sesiones, se aplicó nuevamente el instrumento de autoevaluación de las competencias genéricas y profesionales donde los alumnos reconocieron sus avances y logros en el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria.

En el mes de julio, se citó en la Escuela Normal de Dzidzantún, Yucatán a los tutores de los alumnos normalistas para realizar una coevaluación de la práctica profesional a través de un instrumento de escala Likert, cuyos niveles fueron *Destacado, Suficiente, Bueno, Regular y Requiere Apoyo* en jerarquía de mayor a menor respectivamente. Constó de 44 ítems distribuidos en tres momentos: *Planeación (7 ítems), Desarrollo de Actividades (27*

ítems) y *Evaluación* (10 ítems). Al final de la aplicación del instrumento, se analizaron los datos para obtener resultados y establecer conclusiones.

Resultados

Al evaluar los productos finales de cada actividad, se reconoció lo siguiente: el 90% de los alumnos de octavo semestre “A” pudieron diseñar y aplicar planeaciones didácticas acordes a los programas de estudio y a las necesidades del contexto para el logro de los propósitos educativos y el desarrollo de las competencias de sus alumnos. El 85% de los normalistas demostraron capacidades de evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea evaluativa. Sin embargo, se encontró que el 95% de los estudiantes pudieron reflexionar la importancia de actuar de manera ética ante las diversas situaciones que se presenten en su práctica profesional. En la última actividad se logró que el 90% de los estudiantes reflexionara de manera crítica su actuar docente para enriquecerla y generar su mejora continua.

En los resultados de las actividades implementadas en el seminario-taller, la actividad que tuvo mayor impacto fue *La actuación ética en la Práctica Profesional* ya que en ella los alumnos reconocieron el valor que tiene el profesor en la regulación de sus emociones, y en su ser y actuar como persona y ejemplo de una sociedad.

En los resultados de la autoevaluación de competencias genéricas y profesionales se encontró un mayor incremento en la competencia profesional diseño de planeaciones didácticas.

Tabla 1. Resultados de logro de la primera intervención en el semestre

Competencia	% de logro inicial	% de logro final
P. Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea evaluativa.	40%	80%
P. Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de educación básica.	35%	95%
G. Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social.	70%	90%

P. Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.	60%	95%
P. Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.	65%	90%

Fuente: Autoevaluación de competencias genéricas y profesionales

Simbología: Competencia Profesional (P.) Competencia Genérica (G.)

De acuerdo a los resultados de la coevaluación entre los maestros tutores de las escuelas primarias de práctica y los alumnos normalistas del octavo semestre “A” se encontró relevante lo siguiente:

Tabla 2. Resultados de la coevaluación tutor-normalista

Indicadores de logro	% promedio
Motivación inicial	86%
Instrucciones, aclaraciones y orientaciones	87%
Clima del aula	91%
Motivación durante el proceso	81%
Actividades en el aula	89%
Presentación de contenidos	84%
Seguimiento y control del proceso de enseñanza-aprendizaje	86%
Atención a la diversidad	81%
Recursos y organización del aula	83%

Fuente: Instrumento para la coevaluación de la práctica docente

Los maestros tutores junto con el normalista de octavo semestre “A” reconocieron que el mayor logro obtenido en el desarrollo de la práctica profesional fue el favorecimiento de un clima propicio para el aprendizaje donde las relaciones no sean discriminatorias, se favorezca la convivencia, se fomente el respeto y la colaboración entre todos.

Conclusiones

La formación de futuros profesores conlleva una gran responsabilidad, ya que es necesario dar un seguimiento sistemático del logro de las competencias del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria para que el estudiante normalista pueda reconocer sus fortalezas y debilidades y, junto con el maestro de la Escuela Normal, pueda disminuir sus barreras de aprendizaje y responder a las demandas que la sociedad del siglo XXI requiere de un educador.

La práctica profesional en los últimos semestres en la formación docente tiene la responsabilidad de concretizar aquellas competencias genéricas y profesionales que el alumno normalista va desarrollando a lo largo de su formación inicial. Por tal motivo es necesario diagnosticar y proponer un plan de acción acorde al modelo educativo por competencias, para dotar al alumno de herramientas que le permitan incidir de manera óptima su práctica profesional.

Las cuatro actividades presentadas en la estrategia de intervención, respondieron a la necesidad que los alumnos presentaban, es por ello que el aprendizaje en los alumnos fue significativo porque fueron partícipes del seguimiento de su desempeño.

Para que el alumno normalista concrete sus competencias del perfil de egreso es indispensable que encuentre una relación entre su trabajo docente en sus escuelas de práctica con las actividades de análisis y reflexión en la escuela normal que le permita registrar, analizar y tomar decisiones en la mejora de su desempeño docente.

De igual manera, al implementar la investigación acción participativa, se reconoce la importancia de la opinión del maestro tutor en el logro de las competencias docentes ya que son los “ojos” de los maestros normalistas en las escuelas primarias. Por lo tanto, para lograr mayor avance en la formación docente, es necesario involucrar a los maestros tutores desde el diagnóstico, seguimiento y evaluación.

El desarrollo de la Investigación Acción Participativa no solo contribuyó a la mejora de los alumnos normalistas, sino que desarrolló las habilidades de observación, registro y análisis de los docentes de práctica profesional, así como la mejora en la planeación, organización de actividades y evaluación y seguimiento de los alumnos. La riqueza de la formación docente no se limita en el aprendizaje del alumno sino en el crecimiento profesional de alumnos, maestros y tutores de la práctica docente.

Referencias

- Andreoucci P. (2012). El enfoque clínico en la formación continua de profesores la teorización del “ojo pedagógico” como destreza compleja. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado en línea*.
- Alliaud, A. y E. Antelo. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2012). *Acuerdo 649. Tomo DCCVII. (14)*. México D.F., lunes 20 de agosto de 2012.
- Obando, O. (2006). La Investigación Acción Participativa (IAP) en los estudios de psicología política y de género. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7 (4).
- Perrenaud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Ciudad de México, México : Grao.
- Ruiz, I. (2015). *Cómo evaluar el dominio de competencias*. México: Trillas.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2012). *Práctica Profesional. Programa del Curso. Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP

PRÁCTICAS INNOVADORAS DE MATEMÁTICAS EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES DE LA ENDY

Tomás Enrique Estrada Manrique
quiquestrad@gmail.com
Escuela Normal de Dzidzantún, Yucatán

RESUMEN

Se empleó una Investigación Acción Participativa, cuyo objetivo fue implementar actividades innovadoras en la asignatura de Procesamiento de Información Estadística que permita a los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria aplicar en sus escuelas primarias para enriquecer sus prácticas docentes, correlacionarlas con las asignaturas del semestre y generar propuestas de investigación académica con fines de mejora personal y difusión. Se implementaron dos propuestas de intervención que respondieron a las necesidades para el logro de las competencias disciplinares: Primeramente, se empleó software estadístico para el análisis de datos de los grupos en donde desempeñaban sus prácticas docentes, haciendo un

aprendizaje significativo y real; posteriormente se promovió la vinculación de las asignaturas del cuarto semestre de la Licenciatura para el fortalecimiento de las competencias disciplinares y profesionales logrando que el 98% de los estudiantes realicen la estadística descriptiva aplicando un software estadístico y a partir de sus resultados pudieron emitir unas conclusiones y juicios y la aplicación de pruebas de hipótesis en diferentes contextos, además que el 100% logró aplicar los contenidos disciplinarios que se estudian en el curso para analizar los contenidos del plan y programa de estudios de educación primaria y el empleo de las TIC en la enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Intervención socioeducativa, proyecto, artes, proyecto integral.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La estadística ha surgido en la necesidad de favorecer el entendimiento y uso efectivo del conocimiento derivado de los datos que aporta dicha sociedad; sin embargo, la enseñanza de la estadística ha presentado diversas dificultades en el proceso. Batanero (2002) expone diversas dificultades en las que se enfrenta el docente en la enseñanza de la estadística entre

las cuales se encuentran las prácticas aisladas de la realidad; el escaso número de investigaciones sobre la didáctica de estadística en comparación con otras ramas; la confusión de términos e identificación de propiedades particulares y la enseñanza de razonamiento sin tomar en cuenta los problemas del entorno.

La asignatura Procesamiento de Información Estadística, de acuerdo a una competencia del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria, utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación (SEP, 2012). En su competencia disciplinar describe las características de una población o una muestra a través de medidas estadísticas y aplica pruebas de hipótesis en diferentes contextos; no obstante, el currículo sugiere el uso de ejercicios o casos hipotéticos del campo educativo que permitan indagar sobre el dominio de los contenidos y su gran extensión de temas y tareas tienen como consecuencia el incumplimiento del programa. En la práctica cotidiana de la asignatura en la Escuela Normal de Dzidzantún (ENDY) dichos casos hipotéticos, en su mayoría, no generaron interés en los estudiantes y éstos lo realizaron por cumplimiento o en su defecto no lo realizaron ante la saturación de actividades de la misma asignatura y de otras del mismo semestre.

Por tal motivo, ante las limitantes del programa de la asignatura, la práctica docente rígida y tradicional y el escaso logro de las competencias del semestre se determinó realizar una investigación que permita la innovación en la asignatura de Procesamiento de Información Estadística en el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria para que los futuros formadores mejoren su práctica profesional.

Metodología

Para el desarrollo de la investigación se empleó el enfoque de estudio cualitativo con la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP) que Obando la define como una investigación donde su principal base es la acción y “parte de la propia experiencia de los participantes, en la que existe una integración de la investigación con la praxis emancipatoria, se intenta reconocer y sistematizar el saber popular y determina su tarea en el cambio” (2006).

El objetivo del estudio fue implementar actividades innovadoras en la asignatura de Procesamiento de Información Estadística que permita a los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria aplicar en sus escuelas primarias para enriquecer sus prácticas docentes, correlacionarlas con las asignaturas del cuarto semestre y generar propuestas de investigación académica y social con fines de mejora personal y difusión.

Primeramente, a finales del ciclo escolar 2016-2017, se realizó un grupo focal con ocho alumnos de cuarto semestre grupo “B” de la Licenciatura en Educación Primaria, elegidos de manera dirigida en donde mencionaron que los contenidos de la asignatura de Procesamiento de Información Estadística eran muy complejos y de escaso entendimiento; de igual manera,

comentaron que los ejemplos utilizados no eran significativos para ellos; y finalmente comentaron que las actividades realizadas son una carga excesiva por lo que no se cumplía el propósito deseado.

A partir de una revisión sistémica de resultados en el logro de competencias profesionales en la asignatura (Navarro y Navarrete, 2017), las evidencias indicaron que donde existió mayor dominio, con un porcentaje promedio del 90% del grupo, fue en la aplicación de contenidos disciplinarios para analizar los contenidos de cada grado donde enseñan en la escuela primaria. Dicho logro se atribuyó al seguimiento del programa de estadística vinculado con el Plan de Estudios 2011 de la Educación Primaria. En contraparte, se detectó un área de oportunidad, con un porcentaje promedio del 67% en la distinción de las técnicas estadísticas adecuadas de acuerdo con el tipo de variable que se pretende estudiar en proyectos de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo. Lo anterior se le atribuyó a que en las sesiones se limitaron a resolver problemáticas empleando las tradicionales fórmulas y solución a lápiz y papel.

Al comparar los resultados del grupo de enfoque y los resultados cuantitativos se corroboró que no se logró la competencia de la asignatura donde requiere que el alumno utilice recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación; aplica resultados de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo; y elabora documentos de difusión y divulgación para socializar la información producto de sus indagaciones (SEP, 2012).

Por lo tanto, para lograr la competencia anterior, en el ciclo escolar 2017-2018, en la asignatura de Procesamiento de Información Estadística, en un grupo de cuarto semestre de la LEP de la ENDY se plantearon dos propuestas de intervención.

Desarrollo

La primera propuesta de intervención tuvo el propósito de implementar el uso de manejo de software para el análisis de datos en situaciones reales de su práctica docente. Se implementaron encuestas, análisis de datos, identificación de problemáticas y aplicación de pruebas de hipótesis empleando software estadístico. Posteriormente, durante el desarrollo de los contenidos de estadística, se empleó software para análisis estadístico (Excel, SPSS 15, Statdisk y STATS 2).

Para el análisis de la estadística descriptiva utilizaron el programa Excel para elaborar tablas de tendencia central (promedio, mediana y moda), medidas de posición (deciles, cuartiles y percentiles) y medidas de dispersión (desviación media, varianza, desviación estándar). El software Statdisk se empleó para la estadística inferencial en donde los

estudiantes encontraron la relación de dos variables detectadas en el aula de la escuela primaria con el coeficiente de correlación Pearson (r); de igual manera emplearon dicho software para realizar pruebas de Hipótesis T de Student para grupos independientes, pruebas de Hipótesis pareados y la tabla de contingencia para la prueba de hipótesis Ji cuadrada. De acuerdo a Fernández, Hernández y Baptista (2015) la prueba de hipótesis es el sometimiento de las hipótesis científicas a prueba o escrutinio empírico para determinar si son apoyadas o refutadas de acuerdo con lo observado por el investigador.

El software STATS 2 se empleó para encontrar el tamaño de muestra de una población, ya sea de su grupo de práctica o de toda su escuela primaria, y para seleccionar la muestra a partir del sistema aleatorio simple. El software SPSS 15 se empleó para realizar pruebas de hipótesis de estudios correlacionales en los grupos de práctica.

Se finalizó dicha intervención con la aplicación por alumno de una prueba de hipótesis en su aula a partir de la realización de un cuasi-experimento revisado previamente en el aula, asesorado en sus instrumentos de preprueba y posprueba y la revisión de su tratamiento a partir de la elaboración de un plan de clase cuyo objetivo sea la mejora del aprendizaje de los alumnos de su grupo en la escuela primaria. De acuerdo con Fernández (et al., 2015), el diseño cuasiexperimental manipula al menos una variable independiente que se diferencia con el experimento puro en el grado de seguridad o confiabilidad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos. De igual manera, por equipo de práctica de su escuela primaria realizó una prueba de hipótesis Ji cuadrada a nivel escuela y en correlación con otro centro educativo del mismo nivel y cercano a su región. El producto de los alumnos se evaluó empleando el instrumento de una rúbrica cuyos indicadores fueron tomados a partir de los propósitos de cada unidad de aprendizaje del programa. Cada indicador se midió con un porcentaje de 0 a 100, donde este último correspondió a la máxima calificación.

La segunda propuesta de intervención tuvo como propósito implementar un proyecto integrador de las asignaturas del cuarto semestre, a partir del desarrollo de las competencias profesionales y disciplinares.

Primero se convocó a una reunión de colegiado en donde los maestros del cuarto semestre expusieron sus competencias disciplinares, específicas y las actividades programadas para lograrlo; a continuación, se elaboró un proyecto integrador en donde se consideraban dichas competencias de cada asignatura en relación con las competencias genéricas y profesionales de la Licenciatura en Educación Primaria. El proyecto integrador fue un viaje de estudios en zonas arqueológicas en los estados de Yucatán y Quintana Roo.

En lo que le correspondió a la asignatura de Procesamiento de Información Estadística, se trabajó en equipos de seis integrantes, donde cada equipo se elaboró una hipótesis estadística con respecto al viaje de estudios; una vez aprobada en clase, realizaron su investigación de campo en diversos contextos. Algunas entrevistas, debido a la población entrevistada la tuvieron que hacer en inglés, vinculando la actividad de manera directa con

dicha asignatura del semestre. Los resultados de las entrevistas los clasificaron de acuerdo a lo que pretendían analizar. En el software Excel, vaciaron sus datos para el análisis de la estadística descriptiva (tendencia central, medidas de posición y dispersión) de las variables seleccionadas previamente. En el software Statdisk, analizaron la relación que presentaban las variables a partir del coeficiente de correlación Pearson y elaboraron una prueba de hipótesis Ji cuadrada de acuerdo a las respuestas de percepción de los turistas entrevistados.

Como producto, elaboraron un reporte para comunicar sus resultados obtenidos, presentando sus resultados de su estadística descriptiva, así como las conclusiones que llegaron en su investigación después de aplicar su prueba de hipótesis.

A fin de evaluar esta intervención se emplearon los instrumentos de listas de cotejo con el fin de identificar si presentaban o no los datos necesarios para elaborar su proyecto, encuesta, manejo y análisis de los resultados en los softwares. De igual manera se empleó la rúbrica a partir de los indicadores de las competencias específicas de la asignatura Procesamiento de Información Estadística.

Resultados

Después de haber aplicado las listas de cotejo y las rúbricas en cada intervención se obtuvieron los siguientes resultados: En la primera intervención, cuyo propósito fue implementar el uso de manejo de software estadísticos (Excel, SPSS 15, Statdisk y STATS 2) para el análisis de datos en situaciones reales de su práctica docente, los estudiantes presentaron por escuela de práctica, aunque con un análisis individual, la estadística descriptiva de sus grupos y la estadística inferencial de los resultados de sus prácticas y otras escuelas.

En la tabla 1 se muestran los resultados de logro de la primera intervención a partir del análisis de datos en situaciones reales de su práctica docente a partir de la revisión de la rúbrica elaborada a partir los propósitos de cada unidad de aprendizaje del programa.

Tabla 1. Resultados de logro de la primera intervención en el semestre.

Indicadores de logro	% promedio
Realiza la estadística descriptiva de su grupo empleando un software estadístico y establece conclusiones a partir de sus resultados.	98%
Realiza la estadística de correlación entre una prueba estandarizada y los resultados de su práctica docente y establece conclusiones a partir de sus resultados.	90%
Realiza un ejercicio de cuasi-experimento con preprueba y posprueba en la implementación de un material didáctico con análisis de prueba de hipótesis.	90%

Realiza un ejercicio de comparación de grupos independientes en sus escuelas de práctica de acuerdo a su ciclo de gradación con análisis de prueba de hipótesis.	95%
Realiza un ejercicio de comparación de resultados de una prueba estandarizada de niveles de lectura entre escuelas de la misma zona geográfica con análisis de prueba de hipótesis.	90%
Publicación de resultados de la investigación empleando lenguaje estadístico y acorde a lo que se desea comunicar.	85%

Fuente: Rúbrica de los propósitos de cada unidad de aprendizaje del programa

De acuerdo con la tabla 1, en los resultados obtenidos en el semestre se logró que el 98% de los estudiantes realicen la estadística descriptiva aplicando un software estadístico y a partir de sus resultados pudieron emitir unas conclusiones y juicios. Donde demostraron dificultad, con un porcentaje promedio del 85%, fue en la redacción de su publicación de resultados, pues a pesar de que se observó un resultado estadístico correcto el lenguaje e interpretación en las pruebas de hipótesis no fueron las adecuadas; sin embargo, pudieron realizar de manera correcta los ejercicios, aunque faltó profundizar en el análisis de dichos resultados.

En lo que respecta a la segunda intervención cuyo propósito fue implementar un proyecto integrador de las asignaturas del cuarto semestre para el logro de las competencias disciplinares del semestre, los alumnos elaboraron por equipos actividades transversales, pero con fines específicos en el logro de competencias disciplinares, específicas, genéricas y profesionales de la Licenciatura en Educación Primaria.

En la Tabla 2 se muestran los resultados del logro de competencias disciplinares en la segunda intervención a partir de la revisión de la lista de cotejo y rúbrica elaborada a partir las competencias disciplinares de la asignatura Procesamiento de Información Estadística.

Tabla 2. Resultados del logro de competencias del semestre en la segunda intervención.

Competencia del semestre	% promedio
Comprende elementos de la probabilidad y la estadística y los usa en la resolución de problemas educativos.	95%
Distingue las técnicas estadísticas adecuadas de acuerdo con el tipo de variable que se pretende estudiar en proyectos de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo.	85%
Describe las características de una población o una muestra a través de medidas estadísticas.	98%

Aplica pruebas de hipótesis en diferentes contextos.	98%
Usa software estadístico para el análisis estadístico de datos y resolución de problemas.	98%
Usa las TIC como herramientas de enseñanza y aprendizaje.	100%
Aplica los contenidos disciplinarios que se estudian en este curso para analizar los contenidos del plan y programa de estudios de educación primaria.	100%

Fuente. Rúbrica de las competencias disciplinares de Procesamiento de Información Estadística

De acuerdo con la Tabla 2, en los resultados obtenidos en el semestre en la implementación de la segunda intervención se logró en un 100% de los estudiantes la descripción de las características de una muestra a través de medidas estadísticas, la aplicación de pruebas de hipótesis en diferentes contextos y el empleo de un software estadístico de datos. Dichos resultados se observaron en el reporte y presentación de su estudio de campo en donde los alumnos expresaron en gráficas la muestra encuestada, así como la captura de pantalla del software empleado en la prueba de hipótesis. En donde aún sigue siendo un área de oportunidad con un porcentaje promedio del 85%, es en la distinción en las técnicas estadísticas adecuadas de acuerdo con el tipo de variable que se pretende estudiar en proyectos de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo, ya que hubo confusión en las hipótesis estadísticas para grupos independientes y escalas.

Discusiones

Ante los resultados obtenidos en la investigación-acción, se puede confirmar que al desarrollar prácticas relacionadas con la realidad del estudiante (Batanero, 2002), el aprendizaje se adquiere de manera significativa, favoreciendo la enseñanza de la estadística, su aplicación en actividades cotidianas del docente como parte de las tareas sustantivas de evaluación y toma de decisión para la mejora profesional. De igual manera se favoreció el razonamiento matemático y la toma de decisiones oportunas para el logro del programa de enseñanza de la educación primaria.

En lo que respecta a la asignatura Procesamiento de Información Estadística (SEP, 2012), de acuerdo a una competencia del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria, se corroboró que las practicas innovadoras al utilizar recursos de la investigación educativa permiten enriquecer la práctica docente, donde el docente en formación pudo expresar su interés por la ciencia y la propia investigación. Lo anterior se evidenció en el seguimiento sistémico de la elaboración de su publicación de resultados donde, a través de

la metacognición, reconocieron sus logros personales y su impacto en el desempeño de sus alumnos.

El trabajo con actividades integradoras con las diversas asignaturas de la Licenciatura en Educación Primaria en el cuarto semestre (Morín, 1999), permitió en los alumnos elevar el logro de las competencias disciplinares y profesionales ya que los resultados se han incrementado a partir de la implementación de proyectos comunes.

Conclusiones

Ante los nuevos retos que demanda la educación, es necesario un cambio e innovación, permitiendo la ruptura y modificaciones de las rutinas, hábitos y pautas de la escuela. Es necesario que la enseñanza de la estadística a futuros profesores se desarrolle en espacios de reflexión que propicien la producción de conocimiento por parte de cada uno de los participantes como resultado de su interacción social y de sus aportaciones individuales.

Por tal motivo, es necesario que la enseñanza de la estadística en las Escuelas Normales de México, especialmente en la Licenciatura en Educación Primaria, deban responder a las necesidades de investigación en el aula, colaborar en proyectos del colectivo docente, que los resultados de dichas investigaciones sirvan para tomar decisiones en los Consejos Técnicos Escolares, en los Consejos de Participación Social y plantear acciones fundamentadas en los Proyectos de Innovación de la Gestión Escolar. La sistemática y pertinente modificación a la forma de enseñanza de la estadística permitirá dar respuesta a los retos por los que enfrenta la educación del Siglo XXI.

Referencias

- Batanero, C. (2002) Situación actual y perspectivas futuras de la Educación Estadística. *Jornadas Thales de Educación Matemática*, Jaén. España : Universidad de Granada.
- Fernández, S., Hernández, C. y Baptista, P. (2015) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Morín, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. España: Paidós.
- Navarro, M. y Navarrete, Z. (2017) *Innovación en educación: Gestión, currículo y Tecnologías*. Sociedad Mexicana de Educación Comparada. México: Plaza y Valdez.
- Obando, O. (2006) La Investigación Acción Participativa (IAP) en los estudios de psicología política y de género. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 4(7).
- SEP (2012) *Procesamiento de Información Estadística. Programa del Curso. Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.

LA LECTOESCRITURA PARA LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA

Gabriela Barranco Sandoval

basa.gaby_2060@hotmail.com

Jorge Gerardo López Coutigno

jorge.lopez@iebem.edu.mx

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla (ENUFC)

RESUMEN

El presente trabajo de investigación indaga un tema de gran interés e importancia para maestros y padres de familia, vinculado con el proceso de lecto-escritura que corresponde a la alfabetización inicial de los alumnos; el cual es la base primordial de aprendizaje para formar sujetos críticos-reflexivos los cuales, al estar inmersos en un

amplio panorama de la vida cotidiana puedan desarrollar y aplicar estas bases esenciales tanto en el ámbito académico como social, de tal manera que expresen sus ideas y las comuniquen a través del lenguaje escrito.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje, lecto-escritura, producción de textos, comprensión lectora.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación es una de las herramientas principales que el hombre requiere para satisfacer sus necesidades e interactuar en su entorno. A pesar de que en nuestro país la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) cada vez llega a más lugares, muchos jóvenes, por diversas razones, no asisten a la escuela y, por lo tanto, algunos de ellos no saben leer ni escribir, colocándolos en una situación de desventaja tanto social como integral.

Desde años atrás y hasta nuestros días, uno de los principales retos que enfrentan las escuelas de educación primaria es el rezago educativo expuestos por programas y pruebas como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) y el Sistema de Alerta Temprana (SisAT) las cuales nos muestran la realidad de la problemática con los bajos porcentajes que se obtienen, tomando como referencia las asignaturas de español y matemáticas.

Esto permite analizar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje que se les ha otorgado a las principales bases como es la lecto-escritura y el cálculo matemático que, durante el primer ciclo escolar, los alumnos deben apropiárselas para cursar los siguientes niveles de aprendizaje y que, al no hacerlo, se verá reflejado en los próximos años de escolaridad, teniendo como consecuencia un bajo rendimiento académico que repercute de manera significativa en su vida académica y social.

En la última aplicación de la prueba PISA (2015), los resultados en el país mostraron que el rendimiento de los alumnos mexicanos (423 puntos) está por debajo del promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (493 puntos) y que además cada año se van incorporando miles de jóvenes al rezago educativo, lo que provoca un incremento mayor en la calidad de la educación.

Asistir a las jornadas de observación y práctica en los distintos planteles de educación primaria me dio la oportunidad de percibir algunos de los problemas que radican en la mayoría de la comunidad estudiantil y que son de gran preocupación para los docentes, tal es el caso del aprendizaje de lectura, escritura y el cálculo; sin embargo, el que me despertó mayor interés fue el proceso de lectura y escritura porque son las principales bases de aprendizaje que ayudan a fortalecer las habilidades lingüísticas y que de cierta manera deben ser progresivas y no reversibles, tomando en cuenta que no sólo afecta su vida escolar sino también social.

Además, son el motor para las demás asignaturas porque tanto la comprensión lectora como la producción de textos están presentes en cada práctica social del lenguaje a desarrollar en los distintos grados escolares.

En los últimos años, la perspectiva sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura es más amplia gracias a las aportaciones de la psicología cognitiva, la lingüística y de la psicolingüística; de esta manera han permitido al docente tomar en cuenta prácticas que le resulten significativas, al igual que excluir aquellas que carecen de poco interés para el alumno y que no permiten alcanzar y cumplir con los aspectos que exigen los nuevos planteamientos.

El proceso de lecto-escritura actual enfoca cambios en la didáctica y en la metodología del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo cual Fons Esteve (2004) llega a la conclusión de que “implica un reajuste en todos los factores que componen la intervención pedagógica: la secuenciación didáctica, el papel del profesorado, la organización social, el espacio, el tiempo, los materiales curriculares, la organización de los contenidos y los criterios de evaluación” (p. 11).

Dicho lo anterior, surge la siguiente pregunta: ¿Qué proceso de lectura y escritura favorece la comprensión y producción de textos en alumnos de primer grado de la Escuela Primaria Urbana Federal “Josefa Ortiz de Domínguez” de Tlacotepec, Morelos?

Marco teórico

Leer y escribir son las bases esenciales que nos abren la puerta hacia la información de diversos campos, he ahí la importancia de desarrollarlas a temprana edad, ya que constantemente la sociedad cambia y cada vez exige ciertas habilidades para adquirir nuevos conocimientos. Son dos procesos facéticos y graduales que implican hacer análisis y reflexión de la lengua escrita. Por ende, tenemos que cambiar la perspectiva limitada sobre estos dos procesos que incluye la alfabetización; dejándola de ver sólo como el trazo de grafías y la decodificación de palabras.

Al apropiarnos estas bases podemos mostrar seguridad y libertad para acceder a la información en diversas áreas de conocimiento, así como para comunicarnos y desenvolvemos en el contexto social, evitando vivir en desventaja con los demás, pues en caso de no superarlas tendrían consecuencias tanto en el ámbito social como personal. Por lo tanto, la educación tiene que formar un sujeto que se adapte a los cambios y pueda intervenir en ellos.

La lecto-escritura es un proceso y una estrategia: como proceso lo utilizamos para acercarnos a la comprensión del texto; y como estrategia de enseñanza-aprendizaje enfocamos la interrelación intrínseca de la lectura y la escritura, y la utilizamos como un sistema de comunicación y meta cognición integrado; la lectura y la escritura son elementos inseparables de un mismo proceso mental (La lecto-escritura, 2011).

Metodología

Investigar es una de las acciones que todo ser humano realiza, generalmente por curiosidad, con el propósito de conocer o descubrir algo nuevo, y que más tarde se convertirá en un aprendizaje por más insignificante que pueda parecer. De esta manera, el aprendizaje es producto de la investigación y la curiosidad

Las investigaciones, como menciona Hernández Sampieri, surgen a partir de una idea la cual es el primer acercamiento a la realidad que habrá de investigarse o a los fenómenos, eventos y ambientes para estudiar.

La investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno (Hernández S., 2014). Y para realizarlo se necesita actuar de manera ordenada para alcanzar los objetivos, es decir, necesitamos un método.

La metodología es la ciencia que nos enseña a dirigir determinado proceso de manera eficiente y eficaz para alcanzar los resultados deseados y tiene como objetivo darnos la estrategia a seguir en el proceso (Cortés C. e Iglesias L., 2004). Dicho de otra manera, es el modo en que enfocan los problemas y se buscan las respuestas (Mora V., 2005, p. 87).

A lo largo de la historia y hasta nuestros días, la ciencia cuenta con diversas corrientes de pensamiento y diversos marcos interpretativos, que han originado diferentes búsquedas del conocimiento, basándose principalmente en los enfoques cualitativo y cuantitativo, y un tercero como producto de ambas concepciones, los cuales emplean procesos cuidadosos, metódicos y empíricos para la realización de este proceso.

La perspectiva de esta investigación está inclinada hacia el enfoque cualitativo y se conoce como investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica, y es una especie de “paraguas” en el cual se incluye una variedad de concepciones, visiones, técnicas y estudios no cuantitativos. Utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación. (Hernández S., 2014, p. 7)

Para ello, la investigación se realiza desde el lugar de los hechos a través de un proceso inductivo, que va de lo particular a lo general, utilizando la observación como principal técnica para recolectar datos que le permitan comprender la problemática detectada para evaluar el desarrollo de los sucesos que se encuentran activos y posteriormente integrar la teoría.

Taylor y Bogdan –citados por Rodríguez Gómez- consideran la investigación cualitativa como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Rodríguez G., 1999, p. 33).

Desarrollo y discusión

La puesta en marcha de la reforma del sistema educativo introduce una nueva concepción referente a la enseñanza y al aprendizaje escolar. La nueva escuela propone seguir un enfoque constructivista, en el cual el niño construya su propio conocimiento a partir de su interacción del mundo en el que vive; mientras que el docente ejerce el papel de guía u orientador en este proceso, de tal forma que logre obtener su atención y los haga reflexionar; se pretende formar alumnos crítico-reflexivos. Según la perspectiva constructivista, el aprendizaje supone cambios estructurales en la forma en que el niño concibe el mundo (Meece, p. 101). Este enfoque está sustentado por dos bases psicológicas; la teoría de Piaget y la de Vygotsky, -así como seguidoras: Emilia Ferreiro, Margarita Gómez Palacio y Ana Teberosky entre otras-; en la primera menciona cómo es que el niño interpreta el mundo que le rodea de acuerdo a el rango de edad en el que se localice, mientras que en la segunda nos ayuda a comprender los procesos sociales que influyen en la adquisición de sus habilidades intelectuales.

El modelo constructivista en el que nos situamos, considera la lecto-escritura como un proceso global de construcción e interpretación de significados en entornos culturales alfabetizados. El aprendizaje de la lecto-escritura es uno de los principales retos de la escuela

que incluye relaciones existentes entre docente, alumno y contenido, basados principalmente en la comunicación. Para iniciar este proceso se debe tomar en cuenta diversos factores para lograr el aprendizaje significativo. La educación básica divide la formación escolar de los estudiantes en 12 grados, organizadas en cuatro etapas de acuerdo con la edad del estudiante.

En esta investigación se retoma la segunda etapa que comprende del segundo grado de preescolar al segundo grado de educación primaria,

(...) hay un importante desarrollo de la imaginación de los niños. Tienen lapsos de atención más largos y de mucha energía física. Asimismo, este es el periodo de apropiación del lenguaje escrito, en el que se enfrentan a la variedad de sistemas de signos que lo integran y tienen necesidad de interpretar y producir textos. También crece su curiosidad acerca de la gente y de cómo funciona el mundo (SEP, 2017).

La lecto-escritura es un proceso que implica espacio y tiempo. Cuando el niño lee o escribe está codificando y decodificando signos que están impresos en un espacio y que aparecen sucesivamente en el tiempo (Alvarez C. y Orellana E., 1979).

Sin embargo, no todos los niños se encuentran en el mismo rango de edad y tampoco en el mismo nivel de desarrollo, por lo tanto, algunos se sitúan en el siguiente periodo “operaciones concretas” determinado como aquel en el que se reproduce un equilibrio interno que permite al niño compensar, sumar o combinar diferentes posibilidades; se integran operaciones infralógicas que establecen medición y cuantificación de los elementos de la realidad. Para esto, el niño pondrá en juego su razonamiento y su pensamiento general para generar conocimiento.

Si un niño no logra consolidar las bases de la lecto-escritura, no depende tanto del método utilizado, sino de la conceptualización previa que el niño ha adquirido y que sigue construyendo, con esto no se quiere decir que el alumno debe aprender solo, sino que es él quien pone en juego su intelecto para construir un conocimiento; por otra parte, el maestro debe propiciar y estimular el aprendizaje, refiriéndose al primer término como la creación de condiciones favorables para que pueda aprender, esto considera un buen ambiente de aprendizaje que incluye observar, conocer y escuchar al niño para acompañarlo en su proceso evolutivo de aprendizaje, de igual forma permite realizar las intervenciones en el momento dado.

Tratar de interpretar información se vuelve un paso más para favorecer el aprendizaje, pues de cierta manera le crea curiosidad y despierta el interés por tratar de entender los hechos o situaciones, y es en este momento donde pone en juego su estructura cognitiva para comprender el mundo que lo rodea.

De ahí que entendemos el aprendizaje de la lecto-escritura como un proceso interactivo, en el que se considera el papel activo del niño y de la niña con capacidad de

reflexionar y buscar el significado de las ideas y del pensamiento. Así pues, en el modelo de aprendizaje que se representa, resalta la capacidad y la necesidad del alumnado de pensar lo que se lee y escribe y el trabajo de los docentes es facilitarles la comprensión de la realidad mediante la educación del pensamiento (Ulzurrun P., 2008).

Resultados

Esta investigación parcial ha mostrado la importancia de la lecto-escritura y su impacto en el aprendizaje, así como la función de sus actores y los factores que implica dicho proceso.

Los primeros resultados muestran que la conceptualización de los alumnos agiliza el proceso de escritura, situándolos de manera progresiva en su alfabetización inicial, coordinado por el docente quien utiliza estrategias didácticas basadas en las características del estudiante y de su contexto. Asimismo, el ambiente alfabetizador del aula influye en la apropiación y producción del conocimiento ya que la información al estar visible ayuda al alumno a construir y reafirmar el proceso del lenguaje escrito.

Del mismo modo se deben poner en práctica algunos aspectos como la participación del alumno, motivación, innovación, comunicación, interacción, manipulación de material, planeación de actividades significativas para la lecto-escritura, exponer situaciones concretas o reales, cuestionar, etc.

El papel que ejerce el padre de familia y/o tutor funge como protagonista de andamiaje para orientar y facilitar el proceso de aprendizaje, así como acercarlo más a las situaciones reales para que el niño descubra el verdadero sentido e importancia de la lecto-escritura; y en caso de no hacerlo el rendimiento del estudiante será mejor y limitado.

La transmisión social es otro factor que permite al niño adquirir información proveniente de los sujetos o medios de comunicación, provocando en el niño un conflicto cognitivo para procesar la información de tal manera que haga uso de su conceptualización y del equilibrio intelectual para resolver dicho conflicto.

Conclusiones

En definitiva, la lengua escrita es parte de nuestra cotidianeidad en la que desarrollamos el rol de lector y escritor para satisfacer nuestras necesidades y poder comunicarnos con los demás, ya sea para transmitir o adquirir conocimiento, el realizarlo puede generar un mayor desarrollo de la personalidad.

El lenguaje escrito y oral están vinculados a la alfabetización del sujeto y a su logro. No obstante, el aprendizaje de la lectura y escritura depende del aprendizaje previo y la familiarización del lenguaje hablado.

De este modo, podemos decir que el lenguaje hablado se desarrolla de manera natural, mientras que el lenguaje escrito requiere de una instrucción formal. Sin embargo, el niño requiere ayuda –casi siempre de un adulto- para el desarrollo de ambos lenguajes ya que es el ingrediente fundamental para el logro de este, pues funciona como guía y apoyo.

Referencias

- Cortés C., M. E., y Iglesias L, M. (2004). *Generalidades sobre Metodología*. México: Colección Material Didáctico.
- Niño, V. M. (2011). *Metodología de la investigación, diseño y ejecución*. Colombia : Ediciones de la U.
- Alvarez C., A., y Orellana E., E. (1979). Desarrollo de las funciones basicas para el aprendizaje de la Lecto-escritura según la teoría de Piaget segunda parte. *Latinoamericana de Psicología. Revista Latinoamericana de psicología. 1 (40) p.160.*
- Fons Esteve, M. (2004). *Leer y escribir para vivir*. México: Graó.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México : Mc Graw Hill Education.
- La lecto-escritura. (Febrero de 2011). *Tema Viajes con la tecnología de Blogger.*: Recuperado de :<http://lasferrerianas5.blogspot.com/>
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y el adolescente*. México:SEP.
- Mora, A. I. (2005). Guía para elaborar una propuesta de investigación. *Revista Educación. 29(2).*
- SEP. (2017). *Aprendizaje Clave para la educación integral*. México: SEP.
- Ulzurrun Pausas, A. D. (2008). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista Vol.II*. España: Graó.

PROPUESTA PARA DISEÑAR INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES

Vianey Sariñana Roacho

vsroacho@gmail.com

Manuel Ortega Muñoz

drmanuelortega@hotmail.com

Escuela Normal J. Guadalupe Aguilera

RESUMEN

El presente tiene como propósito compartir los resultados y experiencia respecto al diseño e implementación de un taller en una institución formadora de docentes, como propuesta de intervención para la elaboración de instrumentos de evaluación, a fin de identificar fortalezas y áreas de oportunidad en los estudiantes normalistas dentro del ejercicio de la Práctica Profesional que llevan a cabo en las diferentes escuelas primarias. El trabajo se hizo bajo la metodología de Investigación Acción, retomando el modelo de Kemmis; en

cuanto al diseño del taller, se consideraron los planteamientos principalmente de Ander-Egg. Uno de los alcances que tuvo el taller fue el diseño en colaborativo de un instrumento de evaluación como producto del mismo, además de su aplicación en asesores de práctica, tutores y practicantes; tres perspectivas, un solo instrumento, que permiten establecer contrastes e identificar percepciones en las diferentes dimensiones.

PALABRAS CLAVE: taller, instrumentos, evaluación, práctica profesional.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El trabajo de investigación fue realizado principalmente en la Escuela Normal J. Guadalupe Aguilera, una institución formadora de docentes, cuya modalidad es de internado para varones de edades que oscilan entre los 17 hasta 26 años, provenientes de diferentes comunidades de Durango, Coahuila y Chihuahua principalmente.

“El problema muestra el campo de estudio, explica su importancia, condensa los datos fácticos y las teorías que existen en el campo propuesto y justifica la elección del objeto de estudio” (Fortín, 1999, p.41). Para determinar la situación a abordar, fue necesario utilizar técnicas e instrumentos que permitiesen no sólo identificarla, sino proporcionar datos e información necesarios durante el proceso de la investigación.

Con las técnicas e instrumentos utilizados, fue posible identificar y dar seguimiento a la situación de la intervención; en primer término, para ejercer el diagnóstico, se recurrió a la observación directa al desempeño de la práctica de los estudiantes normalistas con el fin de identificar elementos que pudiesen ser evaluados mediante un instrumento y desde diferentes posturas, así como también para conocer la metodología y uso de materiales de enseñanza en la práctica.

Se hicieron entrevistas semiestructuradas a docentes asesores y tutores en diferentes momentos, la primera para identificar percepciones y concepciones en torno a la evaluación, además de los instrumentos e indicadores que consideran para ello; enseguida se realizó otra entrevista con cuestionamientos orientados no sólo a la evaluación, sino específicamente a la evaluación de la Práctica Profesional (PP), así como también de los instrumentos que utilizan para identificar avances y áreas de oportunidad de los estudiantes normalistas que desarrollan su práctica en las diferentes escuelas primarias.

Particularmente, en la Esc. Nor. J. Guadalupe Aguilera, en los cursos de Matemáticas, Inglés, Trabajo de titulación y principalmente en el de PP, correspondientes a la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), se han establecido mecanismos de evaluación a través del uso de listas de cotejo, escalas estimativas, rúbricas, exámenes, entre muchos otros, con la finalidad de identificar avances y limitantes en torno al desarrollo y fortalecimiento de competencias profesionales y disciplinares, proporcionando información para emitir un juicio numérico al estudiante; esto por lo regular se realiza al final del semestre, y en algunos casos, al término de la unidad de aprendizaje o del periodo a evaluar.

En los cursos del Trayecto de Práctica Profesional, los docentes por lo general diseñan sus propios instrumentos, ya sea rúbricas, escalas o listas de cotejo, para contar con los elementos que le permitan proporcionar a los alumnos un dato numérico con el que se refleje su nivel de desempeño, según lo establecido en el curso y el encuadre del mismo a inicio de semestre. Lo mismo sucede en los cursos de PP en 7o y 8o semestres, sin embargo, aunque los docentes cuenten con sus propios instrumentos, las percepciones y las condiciones son distintas.

Ante la situación anterior, surge la necesidad de por lo menos unificar los indicadores, criterios e instrumentos, de tal manera que con los resultados obtenidos, sea posible realizar un análisis comparativo entre los diferentes actores educativos (practicante, asesor y tutor), a partir de distintos contextos y situaciones, que a su vez permitan que en trabajo colaborativo se diseñen alternativas para mejorar el desempeño en la PP, centrándose no solamente en

los estudiantes normalistas, sino también en el de los docentes asesores del curso y de los maestros tutores, que son los titulares de los grupos de práctica de las escuelas primarias.

Con esto se han planteado algunos cuestionamientos y objetivos que orientaron el trabajo de investigación. La pregunta esencial se formuló de la siguiente manera: ¿Cómo es la evaluación de la Práctica Profesional de los estudiantes de 7o y 8o semestres de la Escuela Normal J. Guadalupe Aguilera?

Asimismo, se planteó otro cuestionamiento, relacionado con la intervención: ¿Qué impacto tiene el diseño, implementación y seguimiento de un Taller dirigido a maestros asesores de 7o y 8o semestres para la evaluación de la PP?

Debido a que los objetivos en toda investigación señalan lo que se aspira en ella y son guía en el proceso para identificar logros y áreas de oportunidad, se plantearon los siguientes:

- a) Conocer cómo es la evaluación de la Práctica Profesional de los estudiantes de 7o y 8o semestres de la Escuela Normal J. Guadalupe Aguilera.
- b) Identificar y analizar el impacto del diseño, implementación y seguimiento de un Taller dirigido a maestros asesores de 7^o y 8^o semestres, para la evaluación de la PP.

Lo anterior con la finalidad de identificar perspectivas, indicadores e instrumentos utilizados por los docentes, además del impacto que tienen en la mejora del desempeño de los estudiantes.

Elementos teóricos de la propuesta

El taller es un grupo de personas, en este caso de docentes, que desarrollan actividades y tareas relacionadas con la temática a tratar; la intención no solamente reside en la enseñanza, sino en el aprendizaje y fortalecimiento de saberes mediante diversas acciones de los participantes.

Se destacan los planteamientos de Schön (1987, citado en Meneses, Toro y Lozano, 2009) quien, en su reflexión sobre la formación de músicos y arquitectos, propone el taller como un escenario educativo privilegiado para el aprendizaje de quienes se forman en estas áreas, debido a que ofrece condiciones particulares para aprender haciendo en escenarios guiados y colectivos. En este caso, se retoman dichos planteamientos porque los participantes son docentes en busca de privilegiar su aprendizaje y experiencia tanto individuales como colectivas, bajo la orientación e intervención del encargado del taller.

Maya (1996), en su texto *El taller educativo*, hace un análisis respecto a los principios pedagógicos que debe seguir un taller, además de las ventajas que este proporciona. Una de ellas se refiere a la estructura participativa, el rol del grupo, como también de la oportunidad que se tiene para establecer vinculación entre la intención personal, la profesional y la grupal.

Asimismo, Ander-Egg (1991), define el taller como un espacio “donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado” (p.10). Menciona además que es una forma para enseñar, principalmente de aprender haciendo “algo” de manera conjunta o en grupo, que es la esencia del taller.

El taller como parte fundamental en la propuesta de intervención, se caracteriza por una serie de aspectos de los que ya se hace mención en el párrafo anterior; aunado a esto, existen principios que lo identifican como tal. Bajo esta premisa, se retoma a Ander Egg (1981), que destaca ocho aspectos que caracterizan un taller como modelo para la enseñanza y el aprendizaje:

- a) Es un aprender haciendo.
- b) Es una metodología participativa.
- c) Es una pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la pedagogía de la respuesta propia de la educación tradicional.
- d) Es un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico.
- e) La relación docente-alumno queda establecida en la realización de una tarea común.
- f) Carácter globalizante e integrador de su práctica pedagógica.
- g) Implica y exige de un trabajo grupal, y el uso de técnicas adecuadas.
- h) Permite integrar en un solo proceso tres instancias como son la docencia, la investigación y la práctica.

El taller aporta experiencias de vida que exigen la relación de lo intelectual con lo emocional, tanto en los aspectos mínimos, como en los máximos, es decir, el todo en las partes y las partes en el todo. En el taller se fusiona el potencial individual y colectivo al momento de intentar solucionar problemas reales (Tobón, 2007, citado en Meneses, Toro y Lozano, 2009, p.85).

Metodología

De los modelos de Investigación Acción analizados, se retomó el de Kemmis (1989, citado por Latorre, 2002), principalmente porque su orientación se inclina hacia el ámbito educativo; en el sentido estratégico consideró la acción y la reflexión; en el eje organizativo, la planificación y la observación, por lo que el proceso está integrado por cuatro momentos:

- a) Planificación, en donde se diseña el plan de acción para intervenir en la situación que se quiere mejorar. En éste, se planeó y se organizó un taller denominado: “Evaluación de la Práctica Profesional para 7º y 8º semestres de la Licenciatura en Educación Primaria”.
- b) La acción, en la que evidentemente se pone en marcha el plan, previo acuerdo con participantes involucrados. En esta se aplicó la planeación del taller para lo cual se citó a los asesores de la práctica de la academia de 7º y 8º semestres; de igual manera, la acción consistió también en la aplicación del instrumento que se construyó en colectivo de la mencionada academia, con la intención de identificar

- fortalezas y áreas de oportunidad en los estudiantes, desde tres perspectivas: la del asesor, la del tutor y la del propio practicante.
- c) Observación, que consiste en realizar bajo indicadores precisos, una observación de los resultados y efectos de la implementación de las diversas acciones y estrategias. Respecto al desarrollo del Taller, se efectuó esta técnica con la intención de identificar su impacto en los docentes, mientras estos se encontraban llevando a cabo tareas y actividades propias del mismo, así como también cuando emitían sus puntos de vista y compartían ideas para favorecer la construcción de los productos.
 - d) Reflexión, a partir de los resultados obtenidos y de los planteados. En este sentido, la reflexión estuvo presente al valorar cada una de las actividades y productos derivados del taller con los docentes, en la que se consideraron roles, actitudes, incorporación al trabajo colaborativo, entre otros.

Luego de haberse implementado un taller de 40 horas dirigido a los asesores de la PP, con la intención de que la construcción del instrumento se hiciera en colectivo y tuviera mayor impacto y aceptación entre los docentes de la academia, se buscó que evaluaran el desempeño del estudiante en su PP, se consideraron tres perspectivas: la de los tutores, la de los asesores y la de los jóvenes practicantes.

Con lo anterior, se posibilita el contraste de información con la registrada en las visitas de orientación y asesoría pedagógica semanales, en la búsqueda de llegar a establecer un modelo de evaluación de la PP de los alumnos inscritos en el último año de la LEP, no sólo de la Escuela Normal J. Guadalupe Aguilera, sino del resto de las Instituciones Formadoras de Docentes, logrando con ello el uso de un instrumento para evaluar diferentes dimensiones de la práctica docente y, a la vez, identificar fortalezas y áreas de oportunidad desde las tres perspectivas, incluso desde las diferentes instituciones, estableciendo en colaboración, mecanismos de intervención para contribuir a mejorar el desempeño en la PP; todo esto a partir del diseño, desarrollo y seguimiento del taller.

Cabe destacar que también se hicieron entrevistas a directivos, tutores y encargados de la PP, considerando los indicadores relacionados con la evaluación de la jornada de práctica, del instrumento que sirve para ello, de la utilidad y pertinencia del mismo, fortalezas y limitaciones. Todos estos son aspectos que permiten analizar y reflexionar respecto a la toma de decisiones en la reformulación de indicadores del instrumento y, en ciertas acciones, en busca de transformar y mejorar la situación en la que se interviene.

Desarrollo de la propuesta

El objetivo del taller consistió en elaborar o rediseñar por lo menos un instrumento de evaluación de la PP para estudiantes de 7º y 8º semestres, a partir del análisis y la revisión de textos oficiales y normativos, así como instrumentos previamente aplicados para el mismo

fin; esto mediante el desarrollo de diversas actividades y estrategias en conjunto con los asesores de la academia de dichos semestres para lograr establecer un instrumento que permitiese identificar fortalezas y áreas de oportunidad desde tres perspectivas (asesor, tutor y estudiante), y así tomar decisiones en pro de mejorar el desempeño y la práctica de los alumnos de cuarto grado de la LEP.

Las actividades llevadas a cabo en el taller fueron las siguientes: a) Presentación y encuadre del taller; b) Tipos, propósito y momentos de la evaluación; c) Lectura y análisis del texto del Plan de Estudios de la LEP; d) Integración de equipos para realizar el análisis de las competencias profesionales y sus implicaciones; e) Exposición del documento Perfil, Parámetros e Indicadores (PPI) para docentes de Educación Básica (extracto); f) Organización en equipos de trabajo para la realizar un listado de posibles indicadores de evaluación de la PP, vinculándolos a las competencias profesionales y al PPI; g) Socialización del trabajo realizado. h) Compartir los instrumentos que se han utilizado para evaluar el desempeño de los estudiantes en las PP; i) Organizar equipos (por dimensiones) para el diseño del instrumento para evaluar el desempeño de los estudiantes normalistas en las prácticas profesionales; j) Socializar el o los instrumentos para determinar los indicadores precisos y generar uno o dos instrumentos; k) Presentar el instrumento final ante el colectivo de docentes y directivos; l) Responder encuesta de satisfacción del taller; m) Cierre del taller presencial con propuestas de trabajo y de otros instrumentos; n) Aplicación del instrumento y análisis de resultados por asesor; o) Presentación de resultados y comparativo del instrumento desde tres perspectivas.

Una vez agotadas las actividades y estrategias, se logró la construcción de un instrumento de evaluación que contiene seis dimensiones: la Personal, Institucional, Interpersonal, Social, Didáctica y Valoral; 24 parámetros y 59 indicadores; considerando un nivel de escala del 0 al 4, donde el 0 corresponde a no observado o inexistente, y el 4 hace referencia a que sí se tiene ese elemento o que se cumple con el ideal. Por cuestión de espacio, a continuación, solamente se muestran los parámetros considerados para cada una de las dimensiones:

Tabla 1.

DIMENSIÓN	PARÁMETRO
1. PERSONAL. Un docente que demuestra y refleja sus fortalezas, que reconoce sus áreas de oportunidad y actúa en función de ello en la búsqueda de mejorar continuamente.	1.1 Reflejo de su formación personal.
	1.2 Conocimiento de sus fortalezas y áreas de oportunidad.
	1.3 Actuar en función de su historia personal y trayectoria profesional.

	1.4 Vida cotidiana y trabajo en la escuela.
2. INSTITUCIONAL. Un docente que se involucra, colabora y participa, en beneficio de la comunidad escolar, de la institución y del aprendizaje de los alumnos.	<p>2.1. Gestión educativa.</p> <p>2.2. Gestión escolar.</p> <p>2.3. Práctica docente.</p>
3. INTERPERSONAL. Un docente que se reconoce personal y profesionalmente, que promueve la convivencia, la comunicación, que participa en la elaboración del diagnóstico, resuelve situaciones, busca el desarrollo integral de la institución y sus actores.	<p>3.1. Clima institucional.</p> <p>3.2. Estructuras de participación.</p> <p>3.3. Manejo de conflictos.</p>
4. SOCIAL. Un docente que identifica las características y necesidades del contexto, de la institución y de los alumnos; reconoce su función y la importancia de generar condiciones equitativas para promover el aprendizaje de los alumnos.	<p>4.1. Praxis social.</p> <p>4.2. Entorno social, político, económico y cultural de la práctica.</p> <p>4.3. Función social del maestro.</p> <p>4.4. Valoración social del trabajo docente.</p> <p>4.5. La igualdad de oportunidades educativas y el trabajo docente.</p>
5. DIDÁCTICA. Un docente que conoce a sus alumnos, organiza y evalúa el nivel del trabajo educativo y efectúa sus intervenciones pertinentemente.	<p>5.1 Estrategias de enseñanza.</p> <p>5.2 Concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza.</p> <p>5.3 Análisis de rutinas y tiempos escolares.</p> <p>5.4 Rendimiento académico.</p> <p>5.5. Conceptos, actitudes y procesos que promuevan las formas de enseñanza.</p>
6. VALORAL. Un docente que asume y reconoce sus responsabilidades legales y éticas de su profesión, para el beneficio y bienestar de sus alumnos.	<p>6.1. Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones.</p> <p>6.2. La integridad y seguridad de los alumnos en la escuela.</p>

6.3. Establece un ambiente favorable para la sana convivencia y la inclusión educativa.

6.4. Considera los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública en el ejercicio docente.

Fuente: Elaboración propia.

Análisis y discusión de los resultados

Después de implementar una serie de acciones, actividades, estrategias, entre otros, derivados de una propuesta de intervención, evidentemente que existen resultados, independientemente del nivel o valor de estos, y, a partir de ellos, se tiene la posibilidad dar seguimiento oportuno con la intención de mejorar.

Con respecto a la evaluación en el desarrollo del taller, se fueron tomando notas bajo los indicadores de: participación, permanencia, argumentos, producciones y cumplimiento con las tareas y actividades encomendadas. La asistencia se verificó con una lista en donde se registró entrada y salida por cada uno de los días en modalidad presencial. En la modalidad a distancia, se registró en una lista a los docentes que entregaron los instrumentos debidamente aplicados, con el propósito de verificar que fueron utilizados para el fin inicial; también se tomó nota de aquellos que entregaron el informe en tiempo y forma; y en cuanto al informe, se les hizo entrega de una serie de orientaciones para su elaboración, pero pocos fueron los que atendieron a profundidad las observaciones encontradas, su análisis y, por ende, su reporte.

Se consideró la participación de los docentes que de manera voluntaria compartieron al resto de la academia tales resultados, incorporando un análisis cualitativo y cuantitativo.

Con lo anterior, se deduce que la evaluación del proceso, de los productos y del desarrollo en general fue sencilla, pero también cuidadosa; el aprendizaje que tuvieron los docentes, si bien no fue del todo nueva la información que se les compartió y que se analizó, fue muy enriquecedora, pues la revisión de los textos, la manera en que se estuvieron relacionando estos para identificar y comprender conceptos, terminologías y situaciones, son elementos que se vieron proyectados en el instrumento final.

Las sesiones de trabajo, particularmente el taller, ofrecen la solución a la problemática que se tiene no sólo en la Escuela Normal J. Guadalupe Aguilera, sino en las demás instituciones formadoras de docentes, ya que, con la implementación, se deriva un instrumento diseñado en colectivo que permite evaluar la práctica profesional de los

estudiantes normalistas de 7º y 8º semestres, incluso puede adecuarse para evaluar el desempeño en el trayecto de práctica para semestres anteriores. Todo esto de acuerdo con el contexto, necesidades y características de los maestros y estudiantes de las diferentes instituciones.

Se puede afirmar que, en consonancia con Maya (1996), el taller evidentemente fortalece el trabajo colaborativo o en conjunto, al mismo tiempo complementa el aprendizaje y los saberes que de manera individual se adquieren durante el desarrollo de distintas tareas.

Retomando a Ander-Egg (1991), la única forma de aprender significativamente en un taller es “haciendo algo”, lo cual fue un elemento de suma importancia durante su desarrollo; otro aspecto que se favoreció fue la vinculación entre la teoría y la práctica; la participación de los docentes; la dinámica de preguntas, respuestas, discusión y reflexión; el uso de estrategias para la intervención en el trabajo en grupo para potenciar los saberes de los participantes; principalmente se integraron la docencia, la reflexión, la investigación y la práctica de los aprendizajes y productos, que en este caso fue un instrumento de evaluación de la práctica profesional para 7º y 8º semestres.

Respecto a Tobón (2007, citado en Meneses, Toro y Lozano, 2009), uno de sus planteamientos se relaciona con la aportación que los docentes hicieron a partir de sus experiencias y conocimientos previos; de igual manera, el potencial individual del que hace la reflexión fue evidentemente expuesto una vez que se generó la necesidad no solamente de diseñar y de unificar un instrumento y sus indicadores, sino, al momento de analizar los diferentes textos, de seleccionar información precisa y vincularla con la realidad de la escuela normal, para poder contar construir y justificar cada uno de los indicadores, categorías y de las dimensiones.

Ahora bien, considerando que en 7º y 8º semestres se lleva el curso de Práctica Profesional y que, de acuerdo con el programa, el docente establece los criterios para valorar los alcances y limitantes de los estudiantes en este rubro, además de considerar las competencias que deben lograrse hasta ese nivel.

Por lo tanto, si bien se hizo el sustento en documentos oficiales y normativos como el Plan y Programas de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (plan 2012), el Perfil Parámetros e Indicadores ciclo 2017-2018, entre otros como “Transformando la práctica docente” de Fierro, Fortoul y Rosas para establecer las dimensiones, los maestros en conjunto, luego de una serie de discusiones y reflexiones, eligieron los indicadores a considerar dentro de las categorías y las dimensiones, rescatando elementos de la experiencia y la realidad, en pro de diseñar un instrumento pertinente a las necesidades.

Finalmente, es importante retomar los diferentes momentos de la evaluación, planteados en SEP (2012), ya que el producto final del taller fue una escala estimativa, misma que fue aplicada por la mayoría de los asesores de práctica para identificar avances y áreas

de oportunidad en los practicantes, además de identificar aquellos aspectos con mayor dificultad para poder ser evaluados dadas las implicaciones de estos, en intención de establecer contrastes entre las percepciones de los tutores, de los estudiantes y las de los asesores.

Respecto al trabajo colaborativo que se estuvo promoviendo, cabe retomar las ideas de Barkley, Cross, y Major (2007), ya que el hecho de haber desarrollado ciertas actividades derivadas del taller para la generación de productos parciales y el final, tanto en pequeños equipos como de forma colectiva – para el caso de la socialización y puesta en común- fueron una parte esencial para lograr culminar con un producto final de calidad; pues el impacto es más perceptible al trabajar en pequeños equipos con el fin de lograr objetivos comunes.

Entonces, a partir de las reflexiones anteriores, se afirma que, para llegar a algo en común, es preciso generar alternativas, actividades y estrategias que así lo permitan, y que además estén *ad hoc* a las necesidades, condiciones y exigencias tanto institucionales como por parte de los docentes o involucrados, tal y como se hizo con el diseño e implementación del taller denominado: Evaluación de la Práctica Profesional para 7o y 8o semestres de la Licenciatura en Educación Primaria, plan 2012.

Resultados y conclusiones

Entre las fortalezas que se identificaron con la aplicación de la propuesta, se tiene que ésta se desarrolló por primera vez en muchos años por parte de un docente que labora en la misma institución; asimismo, aunque en cantidad se aprecia poco la participación de docentes de la academia en mención, el alcance fue de dos terceras partes en su totalidad; una fortaleza más es que ya se tiene el diseño de un taller que permite elaborar no solamente un instrumento para evaluar la PP, sino todos los cursos relacionados con el Trayecto de Práctica, además de aquellos que requieren de la sistematización en la evaluación; de igual manera, la institución cuenta con un instrumento diseñado en colectivo de docentes de una academia, mismo que permite uniformidad en la evaluación desde diferentes perspectivas y contextos.

Con la intención de mantener tales fortalezas, es preciso destacar que dicho taller debe adecuarse e implementarse en otras instituciones formadoras de docentes o escuelas normales, para que estas, a su vez, cuenten con los elementos para el diseño y seguimiento de instrumentos con los que se identifiquen avances o limitantes desde distintos enfoques de contexto, actores educativos y de contenidos curriculares.

Como áreas de oportunidad, es posible retomar la parte docente para que, además de ofertar el taller en otras academias, se aperture a maestros de diferentes cursos y semestres, incluso a otras instituciones. La participación de los docentes es un elemento que debe promoverse para que poco a poco se incorporen a estas dinámicas escolares.

En este sentido, para mejorar la intervención en los procesos de evaluación y reflexión de los resultados, así como en la implementación del taller, en primer lugar habrá que conocer el contexto de aplicación, a fin de realizar adecuaciones para la obtención de mejores resultados; y en segundo lugar, sistematizar todos aquellos elementos que permitan obtener información útil para emitir juicios de valor y tomar decisiones.

Con lo anterior se destaca que la propuesta de intervención tuvo un impacto favorable, ya que se llevaron a cabo una serie de actividades y estrategias para conocer el tipo y momentos en que los asesores y tutores evaluaban el desempeño de los jóvenes normalistas de 7º y 8º semestres; de igual forma, se diseñó un taller dirigido a los docentes que atendían la práctica en los mencionados semestres; posterior a ello se hizo la convocatoria a los maestros correspondientes para participar en el taller; luego se procedió a desarrollar los temas y contenidos durante 20 horas presenciales; se continuó con las 20 restantes para la aplicación del instrumento que se derivó del mismo.

Aunado a lo anterior, se promovió el trabajo colaborativo, así como la responsabilidad, tolerancia y compromiso en el desarrollo de las distintas actividades del taller; incluso pudiera considerarse que hubo aprendizajes en los docentes, pues la mayoría desconocía el documento referente a los PPI vigentes; pocos recordaron todas o gran parte de las competencias profesionales planteadas en el Plan de Estudios de la LEP 2012.

Cabe reiterar que uno de los propósitos planteados en el taller fue la elaboración de por lo menos un instrumento que permitiera identificar las fortalezas y áreas de oportunidad en los practicantes, tomando en cuenta tres perspectivas con solamente un instrumento; aspecto que favorece la participación de otros actores educativos, así como la identificación de lo que cada uno percibe al momento de evaluar.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Argentina : Editorial Magisterio Río De La Plata.
- Barkley, E., Cross, P. y Major, H. C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual del profesorado universitario*. España: Ediciones Morata.
- Frola P. y Velásquez J. M. (2011). *Competencias docentes para la evaluación cualitativa del aprendizaje*. México: Frovel Educación.
- Fortín, M.F. (1999). *Formulación de un problema de investigación. En el proceso de la investigación*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la Investigación Acción*. España: Editorial Laertes.
- Latorre, A. (2002). *La Investigación Acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Maya, A. (1996). *El taller educativo. Cooperativa*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterios.
- Meneses, D., Toro, G., Lozano, D. (2009). El taller como estrategia didáctica para la enseñanza del diseño arquitectónico. *Revista Actualidades Pedagógicas* 1 (53).
- SEP (2012). *El enfoque formativo de la evaluación. Serie: Herramientas para la evaluación en Educación Básica*. México: SEP.
- SEP (2012). *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación*. México: SEP

IMPORTANCIA DEL CAMBIO CONCEPTUAL EN ESTUDIANTES DE MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE CIENCIAS PARA MEJORAR LA PRÁCTICA DOCENTE

Adriana Elizabeth Pérez Rodríguez

adrix01@hotmail.com

Alejandro García Manilla

croispas@hotmail.com

Minerva Patiño Pineda

minepto@yahoo.com.mx

Escuela Normal Superior del Valle de Toluca

RESUMEN

La comprensión de las estrategias, métodos y técnicas que generan cambio conceptual en el profesorado de enseñanza de las ciencias, así como los aspectos que lo facilitan u obstaculizan, es un tema de relevancia a nivel internacional de investigación educativa y un elemento detonante para planificar y llevar a cabo nuestros programas de formación permanente del profesorado. Por

lo que en el siguiente escrito identificamos las estrategias que permitieron el cambio conceptual en los alumnos de la maestría en enseñanza de ciencias, fundamentándolo en distintas teorías pedagógicas, así como la epistemología de la ciencia que se deberá considerar en este proceso.

PALABRAS CLAVE: Cambio conceptual, práctica docente, enseñanza de ciencias.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Identificar y Analizar las causas que han promovido el cambio conceptual desde la perspectiva de los maestrantes a partir de la aplicación de una encuesta.

OBJETIVO GENERAL

Identificar las estrategias didácticas innovadoras, en el grupo de Maestría en enseñanza de ciencias nivel secundarias, que permitieron el cambio conceptual, asociado a los procesos de intervención, inherentes a la práctica docente para desarrollar las propias estrategias que generen un cambio conceptual, en los alumnos con quienes realizaron sus prácticas profesionales.

MARCO TEÓRICO

Es muy común encontrar errores en la asimilación de conceptos, desde muy temprana edad, situación que se agrava conforme profundizan en el conocimiento científico, sus interrelaciones y aplicación Gil (1986). Mientras que pasa el tiempo es frecuente que no eliminen esas creencias argumentando que no son científicos y que no se van a dedicar a una profesión en ese ramo, postura con la que no estamos de acuerdo, ya que sin importar a que te dediques las concepciones básicas de ciencias permiten a cualquier ciudadano tomar una decisiones orientada en diversos aspectos de su vida como: ¿Qué debo comer?, ¿Qué hábitos de higiene debo mantener?, ¿Por qué no consumir ciertas sustancias químicas?, o ¿Cómo debo manipular sustancias CRETIB¹?...

Pero la fatalidad se presenta, si estas personas llegan a dar clases de ciencias, debido a que perpetúan esas carencias, distando del objetivo de la enseñanza de ciencias, en donde coincidimos con la aportación de Mellado (2003) en cuanto a que “la ciencia, como una extraordinaria construcción de la inteligencia y creatividad humana, constituye una parte sustancial de la cultura de todos los ciudadanos, y se va alejando de la imagen absolutista que tantas veces se ha transmitido” (p.344), utilizando a la ciencia como un conocimiento de interés y aplicable.

Debido a ello primero será de suma importancia identificar ¿Qué se entiende por cambio conceptual?

El cambio conceptual como teoría del aprendizaje se basa en el constructivismo y las aportaciones de Thomas Kuhn (1971), que habla sobre la evolución de la ciencia. El 11 de septiembre de 1981 los autores Posner, Strike, Hewson y Gertzog presentaron un artículo en el que proponen “...pautas análogas entre el cambio de los conceptos durante el desarrollo de la ciencia y el cambio conceptual producto de acomodar el aprendizaje de la ciencia de forma personal” (Posner, et al., 1982). Fundamentando el cambio conceptual como un proceso de intervención del docente, en donde este no es un transmisor de conocimiento, sino un guía en la construcción de conocimientos a partir del discernimiento de la historia de la ciencia de forma indirecta vinculándola con la importancia y la necesidad de su

¹ CRETIB: Corrosivo, Reactivo, Explosivo, Tóxico, Inflamable y Biológico infeccioso

conocimiento; propiciando así procesos de innovación y de reflexión de los profesores tanto de sus ideas acerca del aprendizaje como de sus acciones en el aula.

En cierto sentido el Cambio Conceptual fundamenta sus principios teóricos tanto en el aprendizaje del estudiante como en los mecanismos de intervención del docente, aspectos que consideramos valiosos, para la educación en ciencias, ya que permitieron la controversia en las posturas meramente transmisionistas del conocimiento científico y, de igual forma, validaron la postura del estudiante como centro del proceso enseñanza – aprendizaje, priorizando los siguientes principios:

- Al enseñar ciencias es importante ser capaces de tener ideas adecuadas en cuanto a la construcción y justificación del conocimiento científico; Considerando los factores personales, sociales e institucionales.
- Es necesario la investigación epistemológica de los conceptos científicos, así como la identificar las ideas previas de los alumnos para aclarar lo necesario
- Los factores que se deben identificar y combatir en los alumnos son: factores psicosociales, socioeconómicos, actitud negativa y falta de motivación Gil (1986).

En esencia el concepto “cambio conceptual” presenta un sinfín de definiciones y posturas epistemológicas y ontológicas que pueden producir más interrogantes que respuestas, pero su significado según los autores [Gallego y Pérez, (2002); Mellado (2003); Bello (2004); Carretero (1997); Jiménez (1996), Martínez (1999); Solbes (2009); Moreira y Greca (2003)]; para los profesores debiera ser la construcción de forma activa, gradual y no lineal, que implica avances, y retrocesos del significado del conocimiento; relacionando las ideas previas, con un proceso (intervención) de reflexión en donde se pueden utilizar modelos analógicos en el contexto del descubrimiento, muchos de los cuales permanecen a lo largo del tiempo para el enriquecimiento de la información a partir de la estructura conceptual existente y contribuir a la resolución de los problemas que plantean las nuevas realidades educativas y sociales, agregándole así una plusvalía a su conocimiento y convirtiéndolo en un aprendizaje significativo, que es determinado por cuestiones emocionales y sociales.

Por otra parte, el cambio conceptual no solo consiste en una reinterpretación de los conocimientos aterrizados a diferentes áreas de la vida o de la teoría de alguna asignatura en especial, sino que el docente deberá reflexionar sobre la marcha, ¿Qué es lo que se debe propiciar?... dependiendo de las necesidades de su grupo y el aprendizaje que desea lograr, para lo cual en el siguiente cuadro se ejemplifica algunas posiciones teóricas sobre el cambio conceptual con lo que el docente se podrá guiar, y reflexionar que es lo que quiere propiciar en su intervención.

Tabla 1. Distintas posiciones teóricas sobre el cambio conceptual.

POSICIÓN TEÓRICA	¿QUÉ ES LO QUE DEBE CAMBIARSE PARA QUE SE LOGRE EL CAMBIO CONCEPTUAL?
Cognición situada (entre otros, Spada, 1994; Caravita y Halidén, 1994)	Nada. Coexistencia de múltiples representaciones. El alumno debe identificar y discriminar el contexto adecuado.
Conocimiento fragmentado (DiSessa, 1988; 1993)	P-prims.
Teoría-marco. Modelos mentales. (Vosniadou, 1994; Vosniadou y Brewer, 1992)	Una teoría por otra (reestructuración)
Reestructuración radical y reestructuración débil (Carey, 1985)	Una teoría por otra (reestructuración)
Cambio de categoría ontológica (Chi y otros, 1994)	La categoría ontológica a la que están asignados los conceptos dentro de la red del individuo.
Cambios metacognitivos (White y Gunstone, 1989; Reif y Larkin, 1991; Vosniadou, 1994)	Fundamentalmente, las estrategias metacognitivas del sujeto

Fuente. Retomado de Carretero et al, 1997.

Para ello, al inicio de dicho proceso se deberá identificar los datos o conceptos que ocasionen una insatisfacción con el conocimiento adquirido (ideas previas), como lo indica Chin y Brewer (citado en Carretero et al, 1997, p. 14) “existen siete tipos de respuestas para la presentación de datos contradictorios: ignorarlos, rechazarlos, excluirlos para el dominio de la teoría, dejarlos sin utilizar en este momento, reinterpretar los datos manteniendo la teoría, reinterpretándolos y realizar modificaciones periféricas de la teoría y por último, aceptar los datos y cambiar la teoría. De tal manera que con el uso de una serie de instrucciones se pueda guiar en este proceso reflexivo y reducir el arraigo de algunas teorías alternativas que se contraponen con las explicaciones y conceptos científicos que tengan coherencia y estabilidad distinguiendo niveles de comprensión adecuados a la edad y formación específica, motivando su propio proceso de cambio.

En dicho proceso gradual se deberá fomentar momentos de: discriminación, acomodo y dar sentido a las nuevas ideas como lo indica Solbes (2009).

En concreto, cualquier modelo de enseñanza debe tener en cuenta las siguientes componentes de la misma:

- La primera de éstas consiste en clarificar y analizar el contenido de la ciencia a enseñar no solamente desde el punto de vista histórico sino también desde los puntos de vista de los intereses sociales y educativos.
- La segunda componente centra la investigación en las perspectivas de los estudiantes (en particular, sus concepciones, habilidades e intereses) respecto a los fenómenos relacionados con el área de conocimientos elegida.

- Finalmente, y como tercera componente, se elabora el diseño de los ambientes de aprendizaje que han de predominar en el currículo (en particular, se diseñan materiales instructivos, actividades de aprendizaje, lecciones o secuencias de aprendizaje) (p. 204).

Por consiguiente, algunos autores como: [Gallego y Pérez, (2002); Mellado (2003); Bello (2004); Carretero (1997); Jiménez (1996), Martínez (1999); Solbes (2009); Moreira y Greca (2003)] Consideran algunas actividades primordiales para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia un cambio conceptual con el uso las siguientes estrategias: Investigaciones, analogías, contextualización, modelos, relación de la Ciencia Sociedad y Tecnología, insatisfacción en sus concepciones y prácticas docentes, Aprendizaje Basado en Problemas, mediaciones sociales (contexto, profesores, compañeros) explicaciones, conocer la naturaleza de la ciencia y motivación constante al alumno; que por su puesto durante el proceso del último año en la maestría hemos sido coparticipes con diferentes docentes y en diversas asignaturas de la Maestría en enseñanza de ciencias en la Normal superior del Valle de México en el Estado de México, Por lo que aquí surge la pregunta incomoda:

¿Todos los docentes inscritos en dicha maestría han desarrollado un cambio conceptual?...

Esta pregunta puede resultar obvia para algunos, argumentando que si se ha aplicado lo que la literatura dice, en efecto se ha logrado un cambio, se han desarrollado nuevas habilidades y por su puesto un aprendizaje significativo en docentes de la enseñanza de ciencias que impactarán a la larga a sus alumnos en forma de efecto dómimo...Pero al tratarse de personas y no de materia prima como en una industria o a la manipulación de materiales para generar un objeto o tecnología como lo haría un técnico o un artesano, los resultados de la aplicación de dichas teorías pueden ser muy diversos.

Considerando la aportación de Solbes (2009), cuando indica que “...el aprendizaje se ve muy favorecido cuando los alumnos participan, hablan y argumentan sobre la ciencia, lo que sólo es posible si las actividades son interesantes y los alumnos están motivados, con lo que se vuelve a plantear la necesidad de incorporar al aprendizaje el cambio actitudinal”(p.194). Poniendo de manifiesto que la adquisición de conocimientos o el cambio conceptual depende de la actitud aunada a un compromiso cognitivo y afectivo, es decir: “La conciencia de querer aprender”, sin importar la edad este factor se deberá considerar como primario en el diseño de la investigación-acción que se programe tanto para la maestría como para las intervenciones de los alumnos.

Particularmente, en los profesores de enseñanza de ciencias hay que considerar que según Deval (2002) “los cambios en educación dependen de lo que piensan y hacen los profesores, algo tan simple y a la vez tan complejo”. Debido a sus propias concepciones, actitudes, valores, y toma de decisiones en función de múltiples factores. En donde es importante reflexionar el contexto de los mismos su insatisfacción con los procesos de

enseñanza que son sometidas a críticas, cuestionando su autoridad por motivos políticos en muchas ocasiones sin tener nada que ver con su realidad, que deriva en frustración, culpabilidad, desanimo, cinismo, problemas de personalidad y autoestima precaria (Mellado, 2003, p. 345-347). Por lo que creemos que este proceso de cambio conceptual está ligado a esa auto percepción de los alumnos de maestría y su motivación para el aprendizaje, sin dejar de lado la aportación de Bell y Gilbert (1994), (citado den Mellado 2003) indicando que:

En muchos programas de formación de profesores de base constructivista se toman como referencia las cuatro condiciones de Posner y otros (1982): conocer y valorar las ideas iniciales de los profesores y, si son insatisfactorias, presentar nuevas ideas que sean inteligibles, plausibles y útiles (Gunstone et al., 1993; Hewson y Hewson, 1989; Stoffl ett, 1994). El profesor sólo cambiará su teoría personal cuando la perciba irrelevante para su propia práctica y disponga de nuevas estrategias y recursos que les resulten útiles para la enseñanza diaria de sus materias específicas y para el aprendizaje de sus estudiantes (p.347).

Debido a que los docentes enseñan cómo se les enseñó, y no hay una reflexión previa tanto del conocimiento como de la conducta, situación que representa un obstáculo para el cambio de nuestros propios paradigmas aunado a un absolutismo epistemológico, por lo que, asignaturas como “Aportaciones de la Naturaleza de la Ciencia”, “Didáctica de la ciencia” entre otras, han sido un parte aguas en la formación así como en la transformación de cada uno de los agremiados para identificar los aspectos problemáticos de la propia enseñanza, analizando las aportaciones de cada situación y tomar conciencia de los riesgos y las dificultades personales que le supone tanto realizar cambios como no hacerlo acción que se observa en la participación de los foros al término de cada semestre, y dicha “actividad es detonada por la autoestima de cada alumno” Elliot(1993), por lo que en dicho grupo se debe socializar constantemente las ideas previas contrastándolas con los nuevos conocimientos apoyadas de una tutoría imparcial y pertinente que desarrolle en los alumnos la tolerancia al cambio evitando las frustraciones que conlleva implícitas este proceso.

Como han argumentado Bell y Gilbert (1994), Hargreaves, (1996), Elliot, (1993), Jiménez y Segura, 2002; Tobin et al., (1994) y Climent, (2002). (Citado por Mellado Mellado, 2003, pp.349-350)

Compartir los problemas y buscar soluciones de forma colaborativa con otros profesores refuerza los aspectos profesionales y proporciona apoyos afectivos y emocionales (Bell y Gilbert, 1994). Sin embargo, para que sea efectiva, la cooperación no puede ser artificial o impuesta, sino que tiene que fomentar la creatividad individual (Hargreaves, 1996) y respetar las distintas prácticas y puntos de vista (Elliot, 1993). La clase también contribuye al desarrollo social del profesor. La reflexión sobre los logros de los estudiantes y los refuerzos y apoyos que el profesor recibe del alumnado son un importantísimo estímulo para los cambios (Jiménez y Segura, 2002; Tobin et al., 1994), pues el cambio está muy relacionado con «la recogida de frutos» en el aprendizaje de los estudiantes (Climent, 2002).

Por consiguiente, para que los profesores en proceso de formación, experimenten un cambio conceptual no solo se deberán propiciar actividades interesantes y de reflexión, sino que también se deberá considerar su motivación a los cambios actitudinales, conceptuales y procedimentales de manera grupal, ya que por sí solos no lograrán una transformación significativa. Fomentando un compromiso cognitivo y afectivo, el cual impacte en nuestras concepciones e intervenciones y así, podremos esperar un cierto éxito en nuestra tarea de enseñar ciencias.

METODOLOGÍA

El objetivo de la investigación es identificar las estrategias utilizadas para generar el cambio conceptual en los docentes, así como su relación con la conducta en el aula (intervenciones) al impartir clases de ciencias, de un grupo de docentes que está constituido por los estudiantes del grupo de Maestría en enseñanza de ciencias, de la Escuela Normal Superior del Estado de México nivel secundarias en el año 2018.

En relación con la metodología cuantitativa se diseñó y aplicó una encuesta, que permitió tener en cuenta el grupo específico de alumnos con sus respectivos estilos de aprendizaje y enseñanza, lo que implica la determinación de qué se pretende observar, cómo hacerlo y, cómo y con qué procedimientos evaluarlo.

Con el fin de identificar el cambio conceptual en los alumnos y si este es actitudinal, conceptual o procedimental, así como las estrategias que lo permitieron y el impacto que sufrieron los alumnos con estos nuevos conceptos, al aplicarlos en diversas intervenciones, considerando la parte motivacional tanto de los alumnos de la maestría, así como de los que fueron coparticipes en las prácticas.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Dicha encuesta se aplicó a los alumnos de manera anónima y junto con otras actividades de enseñanza para evitar alguna tendencia y pudiera ser lo más objetiva posible. En donde se encontró que la población es joven (57%), se encuentra entre los 20 a 40 años, por lo que predomina una experiencia relativamente baja (10 años) en donde los docentes que no tienen el perfil para la enseñanza de ciencias (58%), es decir su preparación (licenciatura), no es propiamente en el área de ciencias, pero si con una alta disposición a mejorar sus habilidades en la enseñanza de ciencias (76%).

Resalta el hecho de que, aunque es una población pequeña (14 alumnos), este grupo de maestros ha impactado con su enseñanza aproximadamente a 24,000 alumnos en el transcurso de 10 años, por lo que su formación y actualización se espera trascienda en lo sucesivo.

RESULTADOS

Dichos docentes infieren que han identificado un cambio en varios aspectos de su vida profesional, en el último año de estudios, por ejemplo, en el caso del cambio actitudinal, el 84% de los alumnos identifican que el orden y desarrollo de sus actividades ya están planteadas con el objetivo de ser innovador y mejorar la comunicación con sus alumnos por lo que su postura ha cambiado de ser un simple transmisor a un guía.

En cuestiones conceptuales 50% de los alumnos perciben la didáctica y su aplicación (la asignatura), ha sido fundamental en el cambio conceptual y esto también se atribuye a que solo 3 compañeros son normalistas y para el resto la didáctica en la enseñanza de la ciencia es un nuevo mundo de conocimientos, desde darle el uso correcto a los conceptos: experimentación, prácticas, naturaleza de la ciencia, epistemología de la ciencia (posturas filosóficas, relación entre la CTS), hasta la forma y fin de la evaluación.

Por lo que ha impactado sustancialmente en la planificación argumentada ya que el 83% de los estudiantes comentan, planificar empezando con identificar sus objetivos, estructurar sus actividades y evaluar en base a ello de forma constructivista (84% con rubricas y listas de cotejo), evidenciando en ese trayecto el dominio de los mismos.

Las prácticas profesionales, se diseñan iniciando con identificar sus ideas previas y construir los conceptos utilizando la investigación (40%) y debate como estrategia (47), para socializar los mismos en un proceso de andamiaje entre lo antepuesto y lo nuevo, justificando la tendencia de los docentes como pragmática ya que el 84% de los docentes evalúan la aplicación y utilidad del conocimiento científico como forma de evaluación.

Por otra parte, las estrategias prácticas planteadas han abierto una nueva gama de posibilidades de reflexión, utilizándolas por el 45% de los alumnos como su estrategia favorita para cuestionarse la aplicación de los conceptos y la explicación que se les da a ciertos fenómenos.

Transformando así de forma generalizada la perspectiva que se tiene de la praxis de la enseñanza de las ciencias, en donde el 75% de los docentes argumentan que el cambio conceptual que sufrió en los dos semestres anteriores impacto su propia didáctica debido a que ahora es contextualizada, innovadora y motivadora. Situación que el 87 % de los alumnos percibió en sus docentes y extrapolaron en su momento a sus escuelas, resaltando el hecho, de que al ser entes sociales nuestra enseñanza está muy apegada a la motivación y es el detonante para comprometerse con el propio cambio conceptual.

En cuanto a los alumnos de la maestría en especial se les cuestiono sobre ¿Cuál es el mayor paradigma (teoría pedagógica), que has logrado superar o cambiar?, y la respuesta fue sorprendente debido a que el 90% describieron como han modificado su manera

conductual de tratar a los alumnos aplicando más estrategias constructivistas apoyados del pragmatismo, en donde denotan que no solo dominan conceptos de la epistemología de las ciencias, sino que también los argumentan en su práctica. Convicción que se ve reflejada en sus intervenciones. Además de considerar el diagnóstico del grupo para diseñar sus planificaciones específicamente para el grupo, seleccionando las más populares para ellos como: indagación, aprendizaje basado en problemas, la relación entre la ciencia, sociedad y tecnología contextualizando los conocimientos, lecturas con sus respectivos debates.

Propiciando, una mayor aceptación de los alumnos de secundaria al mostrarse motivados y desarrollando las actividades con interés, manejando su propio nivel de logro y evidenciándolos al socializarlos con el resto de sus compañeros, exponiendo una pequeña certidumbre de lo que queremos lograr que es el cambio conceptual en nosotros para impactar así a nuestra población de estudiantes.

CONCLUSIONES

La encuesta permitió analizar las causa del cambio conceptual en los alumnos de la maestría en enseñanza de ciencias, una de las cuales es la motivación y apego a un grupo de docentes que viven las mismas situaciones de enseñanza, enfrentando el reto de la formación para la enseñanza de las mismas, el cual entre otras características requiere un cambio conceptual que no es sencillo debido a la edad, autoestima, arraigo de paradigmas y la reflexión con la que nos enfrentamos cada día, ya que el estándar que presenta la literatura con la realidad a veces se torna muy distante.

Por consiguiente, identificar, conocer y evaluar las estrategias didácticas como: investigar, aprendizaje basado en problemas, actividades prácticas, dinámicas, lecturas, socializaciones, analogías, contextualizaciones modelos, someter al alumno con la insatisfacción de los conceptos, explicaciones y representaciones, son solo algunas de las que se utilizarían para sus procesos de intervención, y no de manera aislada, sino como una combinación de las mismas generando procesos innovadores y coherentes con los propósitos planteados, asociado a la metodología que se elija en las intervenciones, que a su vez detone una práctica docente reflexiva.

El cambio conceptual es un proceso, no se puede exigir que de manera radical se evidencie, pero es muy gratificante observar que al cabo de un año los docentes muestran evidencias de cambio tanto actitudinales, conceptuales como procedimentales, impactando así en sus alumnos, claro en menor y en mayor grado, dependiendo de la actitud de cambio del propio alumno de la Maestría en Enseñanza de Ciencias, en donde se observa que se requiere mayor motivación y constancia en las actividades propuestas por la Normal.

REFERENCIAS

- Bello, S. (2004). Ideas previas y cambio conceptual. *Educación química*, 15(3), pp.210-217. Recuperado de: <file:///C:/Users/hp/Documents/MEC/Ponencias/Cambio%20conceptual/Investigaci3n/ldeas%20previas%20y%20cambio%20conceptual.pdf> Fecha 25/ene/2019
- Carretero, M., Baillo, M., & Lim3n, M., L3pez, A., Rodr3guez, M. (1996). *Construir y ense1ar: las ciencias experimentales*. Argentina: Aique.
- Gallego, R., P3rez, R. (2002). El problema del cambio en las concepciones de estudiantes de formaci3n avanzada. En *Ense1anza de las ciencias*. 20(3), pp.401-414 recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/viewFile/21830/21663>. Fecha 19/ene/19
- Gil, D., Furi3, C., Vald3s, P., Salinas, J., Mart3nez-Torregrosa, J., Guisasola, J., Gonz3lez, E., Dum3s-Carr3, A., Goffard, M., Pessoa de Carvalho, A. (1999). ¿Tiene sentido seguir distinguiendo entre aprendizaje de conceptos, resoluci3n de problemas de l3piz y papel y realizaci3n de pr3cticas de laboratorio? *Ense1anza de las ciencias: revista de investigaci3n y experiencias did3cticas*, 17(2), pp. 311-320. Recuperado de: https://scholar.google.com.mx/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=%2%BFTIENE+S ENTIDO+SEGUIR+DISTINGUIENDO+ENTRE+APRENDIZAJE+DE+CONCEPTOS%2C+RESOLUCI3N+DE+PROBLEMAS+DE+L%3%81PIZ+Y+PAPEL+Y+REALIZACI3N+DE+PR%3%81CTICAS+DE+LABORATORIO%3F&btnG fecha 24/ene/2019
- Mart3nez, O., (1999). Algunas reflexiones sobre las concepciones alternativas y el cambio conceptual. *Ense1anza de las ciencias: revista de investigaci3n y experiencias did3cticas*, 17(1), 93-107. [file:///C:/Users/hp/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/21563-21487-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/hp/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/21563-21487-1-PB%20(3).pdf). Fecha 24/ene/19
- Mellado, V. (2003). Cambio Did3ctico del profesorado de ciencias experimentales y filosof3a de la ciencia. *Ense1anza de las ciencias* 21(3), pp.343-358 recuperado de: [file:///C:/Users/hp/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/21943-423316-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/hp/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/21943-423316-1-PB%20(1).pdf). Fecha 20/ene/19
- Mellado, V.. (1996). Concepciones y pr3cticas de aula de profesores de ciencias, en formaci3n inicial de primaria y secundaria. *Ense1anza de las ciencias: revista de investigaci3n y experiencias did3cticas*, 14(3), 289-302. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/viewFile/21460/93425> Fecha 24/ene/2019

- Moreira, M. & Greca, I. (2003). Cambio conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la teoría del aprendizaje significativo. *Ciência & Educação*, 9(2), pp. 301-315. Recuperado de: [file:///C:/Users/hp/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Dialnet-CambioConceptual-5274157%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/hp/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Dialnet-CambioConceptual-5274157%20(1).pdf) Fecha 27/ene/19
- Solbes, J. (2009). Dificultades de aprendizaje y cambio conceptual, procedimental y axiológico (II): nuevas perspectivas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6(2), 190-212. En [file:///C:/Users/hp/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/3699-Texto%20del%20artículo-13482-1-10-20171009%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/hp/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/3699-Texto%20del%20artículo-13482-1-10-20171009%20(3).pdf). Fecha 24/ene/19

IMPACTO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DOCENTE EN NIVELES DE CONSOLIDACIÓN DE HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS MEDIANTE LA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA EN PREESCOLAR

Jesús Adrián Marín Estrada

jesusmarinestrada@hotmail.com

Vianey de Jesús Valenzuela robles

jesusqval@hotmail.com

Reynaldo Angulo Avalos

reyangulo@hotmail.com

Escuela Normal de Educación Física "Profr. Emilio Miramontes Nájera"

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo documentar el impacto de un programa de intervención docente en los niveles de estimulación y consolidación de las habilidades motrices básicas mediante juegos y actividades propias de la asignatura de Educación Física en un grupo de tercer grado de preescolar, para promover a los menores hacia mejores niveles de ejercitación de estas. Es una investigación no experimental de tipo transaccional-descriptivo con análisis de resultados de tipo cuantitativo. En grupo de estudio, conformado por 18 alumnos, 9 de ellos hombres y 9 mujeres entre 5 a 6 años.

Los resultados iniciales fueron de 2.1 puntos promedio: 70% de consolidación, sin diferencias por género.

La efectividad del programa de intervención se demuestra con los resultados de la evaluación final, (2.4 puntos) con un ligero incremento de 10% en la consolidación, que indica una relación directa con la duración del programa. Siendo las habilidades de correr y rodar, las más receptivas a la estimulación al registrar las mayores diferencias entre evaluaciones. No se identifican diferencias significativas entre la variable de género.

PALABRAS CLAVE: educación física, estrategias didácticas, habilidades motrices.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el contexto escolar se identifican y presentan una serie de problemas e inconvenientes que es importante atender y que se requiere enfrentar como parte del compromiso ético y profesional de cualquier educador. La práctica educativa es un medio fundamental para la detección, diagnóstico y atención de inconvenientes que pueden impedir o retrasar el avance del proceso de enseñanza aprendizaje. También habilita al educador físico y a los docentes en general para su atención, y forma parte del compromiso para solventarlas adecuadamente.

El nivel preescolar es la primera etapa y la ideal para estimular el desarrollo de las habilidades motrices básicas que conducen al niño en su incorporación a nuevos entornos de convivencia que requieren la aplicación de nuevas reglas para asegurar una adecuada interacción que se refleje en patrones de comportamiento adecuados y positivos. Las habilidades motrices básicas son un medio de comunicación con el entorno, además de ser la base de su corporeidad. El impacto de éstas en la formación integral de los menores es un aspecto importante a considerar, incluso como parte de los aprendizajes clave correspondientes al nivel educativo, puesto que trascienden a lo largo de su formación como individuos.

Marco teórico

Por la trascendencia para esta investigación es fundamental presentar los elementos principales que refiere el estado del arte, respecto a las investigaciones sobre el impacto de las habilidades motrices básicas y su desarrollo, en la vida del ser humano.

En el campo de la educación física se pueden identificar deficiencias con relación a los patrones de movimiento o bien, cuando éstos, se han convertido en habilidades motrices básicas, que representan un importante indicador del desarrollo integral de los estudiantes, porque pueden afectar resultados educativos e incluso, trastocar la vida cotidiana en una etapa adulta, ya sea productiva, profesional, familiar entre otros; por ello la práctica adecuada de las habilidades motrices básicas previene y estimula el pleno desarrollo de la corporeidad del ser humano.

Los patrones básicos de movimiento una vez incorporados en la motricidad del niño de preescolar, constituyen habilidades motrices que le permiten interactuar con el entorno y resolver problemas de movimiento para atender incluso necesidades básicas. El desplazarse, atrapar o asir objetos, lanzarlos o manipularlos, representa para el niño de preescolar una parte de su propio lenguaje, una manera efectiva de comunicación, de apropiarse de nuevos conocimientos. Le permite, además, manifestar su afectividad y estados de ánimo. Mediante el movimiento se expresa, aprende, interactúa y socializa, por ello es importante comprender

que, aunque se trate de movimientos que de manera natural el niño habrá de aprender, también son susceptibles de enseñanza y pueden ser aprendidos bajo formas correctas de ejecución (Bojórquez, 2017).

El estudio de las habilidades motrices básicas se relaciona con el desarrollo de la autonomía que ayuda a los infantes a ejercer con mayor seguridad sus acciones motrices, en la toma de decisiones durante su vida cotidiana. Por ello, es importante que estos estudios (de los 3 a 5 años) se difundan y evolucionen, pues durante esta etapa los niños viven nuevas experiencias con base en la relación con su entorno y también con ellos mismos, dándose cuenta de sus capacidades y limitaciones, conformando la imagen de sí mismos, incrementando su confianza y seguridad en ellos y en su entorno (Vera, 2011).

A lo largo del tiempo ha surgido en el estado del arte diferentes posicionamientos respecto la importancia de las habilidades motrices básicas; sus clasificaciones, conceptualización e impacto en el desarrollo posterior del educando, resumiendo las aportaciones de diversos autores como Batalla, (2000); Guerrero, (2015); Flores y Chumbe (2014); Fernández, Gardoqui y Sánchez, (2007); Ramos, Vidarte y Gómez (2014), Trigueros y Rivera, (2010.), se pueden distinguir dos grupos: aquellos movimientos que precisan el dominio y control del propio cuerpo (desplazamientos, saltos y giros), y aquellos movimientos que requieren del dominio y control de algún móvil u objeto como los lanzamientos, recepciones y botes. En ese sentido, este estudio incluye habilidades que se ubican en ambas clasificaciones.

La influencia de las habilidades motrices en el desarrollo motor humano y los cambios producidos con el tiempo en la conducta motora reflejan la interacción del organismo con el entorno que parte previamente de las conductas motrices innatas (patrones básicos), por la influencia conjunta de los procesos de maduración, de aprendizaje y las influencias externas, en este caso corresponde a la ejercitación como influencia externa, incrementar el control y la calidad de las habilidades motoras de los menores del grupo experimental adquiridas mediante la enseñanza y, por tanto, aprendidas según se aprecia en el mapa conceptual de Hidalgo (2001, citado en López y López, 2012).

Metodología

Se trata de un estudio no experimental de tipo transeccional-descriptivo, cuyo análisis de resultados se realizó con paradigma cuantitativo, se realizó para documentar el impacto de un programa intensivo de intervención (tres sesiones semanales, adicionales a la clase de educación física), en el proceso de estimulación y desarrollo de los niveles de ejecución de las habilidades motrices básicas en niños de tercer grado de preescolar en un centro de desarrollo infantil de Hermosillo, Sonora.

El instrumento evalúa el nivel de desarrollo de la coordinación motriz a través de siete habilidades motrices básicas: rodar, gatear, reptar, correr, saltar, lanzar y atrapar; para lo cual se consideró un grupo de estudio integrado por un total de 18 alumnos, de los cuales nueve son hombres y nueve mujeres, con edades de 5 a 6 años a quienes les fue aplicado el instrumento con la finalidad de identificar y ubicar el nivel de desarrollo de cada alumno en esas habilidades; se aplicó en pre-test y pos-test del 24 al 27 de septiembre del 2018 y del 28 al 31 de enero de 2019 respectivamente.

Fue diseñado por Iliana Guerrero Rodríguez (2005); se trata de un test con validación de expertos que identifica niveles de consolidación, al cual se le hicieron adecuaciones propias para facilitar el desempeño durante su aplicación (se sustituyeron dos habilidades del instrumento original), omitiendo el cuestionario a padres de familia; además, se empleó un instrumento complementario con descriptores de logro bajo la propuesta de Chica (2011), para asignar niveles de consolidación para cada habilidad; que ubica a los alumnos en tres categorías de consolidación otorgando un punto para rasgo no consolidado, dos puntos cuando la habilidad evaluada se encuentra en un proceso de consolidación, y tres puntos cuando se encuentra en nivel consolidado.

Desarrollo

En objetivo de este estudio es documentar el impacto de un programa de intervención docente y el avance y progresión de las ejecuciones de las habilidades motrices básicas en menores preescolares, expuestos a un programa de intervención, en el cual, mediante la selección, diseño y aplicación de actividades y estrategias, se pretende promover el correcto desarrollo de sus habilidades motrices incrementando los niveles de consolidación en alumnos preescolares de un jardín de niños urbano de la ciudad de Hermosillo, Sonora.

A partir de la evaluación diagnóstica, los alumnos fueron expuestos a una cuidadosa selección de actividades de las estrategias del programa de intervención docente dentro de la sesión de educación física, aplicando de manera previa sesiones de ambientación, integración y aproximación a los requerimientos tanto de las evaluaciones como del programa que consistió en que los menores del grupo de estudio recibieran tres sesiones semanales (adicionales a la clase de educación física); al término de este período, fue aplicada la evaluación final y se analizaron los resultados tanto del pre-test y pos-test. El programa tuvo una duración de cuatro meses, con énfasis en exigencias de estimulación y ejercitación de las habilidades motrices básicas de rodar, gatear, reptar, correr, saltar, lanzar y atrapar. Se evaluaron las habilidades motrices básicas tanto como los niveles de consolidación de estas y la eficacia de las estrategias de estimulación empleadas en cada una de las habilidades que el instrumento consideró.

Discusión

Los resultados de este estudio, tienen similitudes con los obtenidos por Ramos, Vidarte y Gómez (2014) que, al caracterizar los patrones básicos de movimiento en menores de 5 y 6 años, encontraron que el 66% de la muestra tiene problemas de ejecución al correr y el 50% al caminar. Con mayores problemas en extremidades superiores y sólo el 12.5% presenta problemas en extremidades inferiores.

La relación directa entre la aplicación de juegos y actividades con las habilidades motrices básicas queda debidamente documentada cuando los niveles de consolidación y calidad de las ejecuciones de éstas se incrementa en grupos de estudio, después de un período de estimulación, tal y como lo refieren Trigueros y Rivera (2010). Por ello, los resultados de este estudio, en coincidencia con los del autor referido, también abonan al estado del arte, al comprobar efectos positivos de un programa de intervención, basado en estimulación de las habilidades motrices básicas en menores preescolares.

Estudiar las HMB en menores preescolares trasciende a partir de que los problemas de consolidación en sus ejercitaciones se prolongan hasta la educación primaria, tal como lo refieren Flores y Chumbre, quienes en 2014 encontraron que, al evaluar la calidad de las habilidades de desplazamiento y el salto en niños de primer grado, el 73% presenta bajos niveles de consolidación y sólo el 27% tiene un nivel óptimo, esto refiere la necesidad de estimulación en las etapas previas; presentando bajos niveles también en conducción, equilibrio, y lanzamientos. Por todo lo anterior, la importancia y trascendencia en el estudio de estas habilidades tiene repercusiones en la efectividad de los aprendizajes esperados y en la consolidación de los aprendizajes clave para la educación básica, particularmente en la educación preescolar.

Resultados

Los resultados en el pre-test de habilidades motrices básicas indican un promedio de 2.1 puntos, que corresponde al nivel en proceso de consolidación en la calidad de las ejecuciones (con el 70 %), destacando que la habilidad de atrapar registró el puntaje más bajo (1.9), mientras que gatear registró el puntaje más elevado con 2.6 puntos (tabla 1).

Los resultados por género en la evaluación final no indican diferencias, puesto que el promedio de puntos en hombres fue de 2.2 y en mujeres de 2.1. Los porcentajes de consolidación de las habilidades motrices básicas al término de la intervención muestran niveles muy similares, con excepción de atrapar que continua con niveles bajos de consolidación, en contraste con la habilidad de correr que logró la puntuación de 2.9, casi en consolidación y la que registró la mayor receptividad al programa con una diferencia de .6 entre evaluaciones (tabla 2).

Los resultados del pos-test reflejan que los educandos tuvieron una mayor consolidación en las habilidades evaluadas, mostrando mejor desempeño al momento de desarrollar las actividades dentro de las sesiones de educación física, de esta manera se logró aminorar las deficiencias que se identificaron durante el pre-test.

Los aspectos de mayor receptividad al programa fueron: correr con 2.9 y gatear con 2.8. Aunque no hay diferencias por género, se destaca que las niñas consolidaron la habilidad de correr y se posicionaron con ventaja en la habilidad de rodar; mientras que los varones tuvieron puntajes más elevados al reptar y lanzar con respecto a las mujeres.

Conclusiones

Se confirma la efectividad del programa de intervención aplicado dentro de la sesión de educación física, considerando el incremento de los puntajes obtenidos entre evaluaciones. Puesto que la selección y aplicación sistemática de actividades propias de la educación física con base en la estimulación de las habilidades motrices básicas, se manifestaron en la eficacia del trabajo en equipo, con sentido colaborativo e individual; se destaca, además, que intensificar la frecuencia de las sesiones de educación física impactó positivamente en el incremento de los niveles de consolidación, por tanto, se establece una relación directa entre dichas variables.

El estudio de las habilidades motrices básicas en menores de educación preescolar tiene aplicaciones prácticas en el desarrollo potencial en etapas posteriores de su formación. Representan el medio de integración de la corporeidad e incluso una vía para la satisfacción de las necesidades más apremiantes de movimiento y supervivencia, instintivas y aprendidas.

Al aplicar un plan de actividades de intervención priorizando las HMB se logra contribuir con otras áreas del conocimiento y se estimula en el niño destrezas motrices que servirán de manera complementaria en su autonomía motriz, emocional, académica, en concordancia con el estudio de Guerrero, 2015 confirmando una vez más la importancia que tiene la educación física dentro del proceso de formación escolar del niño de preescolar.

En otro sentido, al igual que en la investigación de Fernández, Gardoqui y Sánchez (2007), se parte de un análisis de las diferentes habilidades motrices con escalas o niveles de evaluación para disponer de una sólida fundamentación donde apoyar el diseño de las tareas que configuran el programa de intervención, por lo que siempre será recomendable contar con un diagnóstico previo a cualquier programa de intervención o plan de trabajo.

Referencias

- Acuña, P., Rivera, D.M., Valenzuela V. de J. (2019). Impacto de técnicas de control grupal en la estimulación de habilidades motrices básicas en preescolar. Baja California: CONISEN.
- Batalla, A. (2000). Habilidades motrices básicas. España: Editorial INDE.
- Bojórquez, A. (2017). El juego cooperativo para habilidades motrices. España : Universidad de la Rioja.
- Chica, E. (2011). Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica. Recuperado de:
http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea14pdf/ea14_chica.pdf
- Guerrero, I. A. (2015). Desarrollo de las habilidades motrices básicas a través de la cultura física y el deporte en los niños de 4 años. Recuperado en:
dspace.unl.edu.ecljspui/bitstream/123456789/17042/1/tesis%20final.pdf
- Flores, N; Chumbe, M. (2014). Evaluación diagnóstica de las habilidades motrices básicas en estudiantes del 1er. Grado de primaria en la institución educativa nº 60005 María Parado de Bellido, de la ciudad de Iquitos. Escuela de Formación Profesional de Educación Física Universidad Nacional de la Amazonia Peruana. Perú. Recuperado de:
http://repositorio.unapiquitos.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/5240/Nick_Tesis_titulo_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fernández, E., Gardoqui, M., Sánchez, F. (2007). Evaluación de las habilidades motrices básicas. Recuperado de:
[https://books.google.es/books?id=xAkPmIG7xdQC&printsec=frontcover&dq=%C3%81lvarez,+C.+\(1985\)+La+preparaci%C3%B3n+f%C3%ADsica+del+jugador+de+futbol+basada+en+el+atletismo&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjVu4Oa_bjSAhVBWWMKHZNBC684ChDoAQgkMAI#v=onepage&q=la%20carrera&f=false](https://books.google.es/books?id=xAkPmIG7xdQC&printsec=frontcover&dq=%C3%81lvarez,+C.+(1985)+La+preparaci%C3%B3n+f%C3%ADsica+del+jugador+de+futbol+basada+en+el+atletismo&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjVu4Oa_bjSAhVBWWMKHZNBC684ChDoAQgkMAI#v=onepage&q=la%20carrera&f=false)
- López, A; López, J. L. (2012). Educación infantil. Las habilidades motrices básicas. EF Deportes. Revista Digital. 175
- Ramos, S; Vidarte J. A; Gómez L.A. (2014) Patrones básicos caminar y correr en niñas de 5 a 8 años de edad mediante extracción no lineal de características. Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica. 17
- Trigueros, C; Rivera, E. (2010.) El desarrollo de las habilidades motrices básicas a través del juego. Recuperado de:
<https://blogdejosefranciscolauracordoba.files.wordpress.com/2010/01/7-librofraile.pdf>

- Trujillo, F. (2010). Desarrollo de las habilidades básicas locomotrices. Revista digital, Lecturas, Educación Física y Deporte. 142. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd142/desarrollo-de-las-habilidades-basicas-locomotrices.htm>
- Ureña, N., Vera, J., Alarcón, F., (2013). Enseñanza de las habilidades motrices. Recuperado de: [https://books.google.com.mx/books?id=Vz7SBgAAQBAJ&hl=es&source=gbs_similarbookseducacion infantil](https://books.google.com.mx/books?id=Vz7SBgAAQBAJ&hl=es&source=gbs_similarbookseducacion+infantil)
- Ureña, N., Ureña, F; Alarcón, F. (2008) Una propuesta de evaluación para las habilidades motrices básicas en Educación Primaria a través de un juego popular RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación. 14. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732279006>
- Vera, A. (2011). Incidencia de las habilidades motrices básicas locomotoras y de proyección/recepción en el desarrollo autónomo del párvulo. Tesis de licenciatura en educación. Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile. Recuperado de: <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2011/ffv473i/doc/ffv473i.pdf>

Anexo. Tablas

Tabla 1. Resultados HMB, evaluación diagnóstica por aspecto y género.

Aspectos evaluados	Evaluación inicial	Evaluación final	Diferencia
	Puntos	Puntos	
Rodar	2.1	2.5	.4
Gatear	2.6	2.8	.2
Reptar	2.1	2.3	.2
Correr	2.3	2.9	.6
Saltar	2.1	2.3	.2
Lanzar	2.2	2.5	.3
Atrapar	1.9	2.1	.2
Total	2.1	2.4	.3

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Resultados comparativos entre evaluaciones

Aspectos evaluados	Puntos	Nivel de consolidación	Hombres	Mujeres
Rodar	2.1	E/P	2.1	2.2
Gatear	2.6	E/P	2.4	2.7
Reptar	2.1	E/P	2.1	2.1
Correr	2.3	E/P	2.4	2.2
Saltar	2.1	E/P	2.1	2.1
Lanzar	2.2	E/P	2.3	2.1
Atrapar	1.9	N/C	2.1	1.7
Total	2.1	E/P	2.2	2.1

Fuente: Elaboración propia

LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN UN GRUPO DE 4TO. GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA COMO PARTE DE LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA

Jorge Luis García Pérez

jorge.garcia@al.enmfm.edu.mx

Edith Arévalo Vázquez

edith.arevalo@enmfm.edu.mx

Escuela Normal Miguel F. Martínez

RESUMEN

Se presenta un estudio en proceso en el que se espera favorecer la convivencia escolar en un grupo de 4to. grado de educación primaria, mediante un proyecto de intervención a desarrollarse desde la asignatura de Formación Cívica y Ética. Es un estudio con enfoque cualitativo y una metodología de investigación-acción, al valorar la enseñanza como una actividad reflexiva que se orienta a mejorar la práctica de los profesores en las aulas. Los participantes son 27 alumnos y un estudiante normalista de octavo semestre que realiza su práctica profesional en una escuela primaria en Nuevo León. A través del proyecto de intervención se espera atender el tema de la convivencia entre los alumnos, con el ánimo de

generar mejores ambientes de cooperación y armonía, necesarios para propiciar un clima de confianza en el aula y, en consecuencia, de aprendizaje. Al momento se ha realizado el diagnóstico de la situación-problema, diseño de estrategias didácticas y la implementación de las primeras acciones incorporadas en el proyecto de intervención. El estudio ha posibilitado entender que los valores no se han perdido, ahí están, ya que cada persona tiene valores apropiados en función de la importancia y el significado que éstos les asignen en su escala de valores.

PALABRAS CLAVE: Convivencia escolar, valores, formación cívica y ética.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La participación en las jornadas de práctica docente realizadas en el transcurso de la formación inicial recibida en la Escuela Normal han posibilitado identificar que regularmente la convivencia en las aulas suele ser tratada de manera rígida, buscando un control sobre los

alumnos más que un fomento a la convivencia. Como resultado, no se desarrolla un ambiente de aprendizaje en donde se trabajen los conocimientos, actitudes y valores necesarios para que los alumnos aprendan a ser y a convivir; pese a que sean dos de los propósitos que postulan desde el Informe Delors (1996).

Asimismo, en el grupo de 4to. grado donde un estudiante normalista de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria realiza la práctica profesional, ha vivido cómo diariamente se generan situaciones conflictivas entre los alumnos. Sin embargo, ante estos escenarios se han realizado limitadas actividades o estrategias didácticas con la intención de evitar situaciones conflictivas entre los alumnos día con día.

La necesidad de ahondar en el tema de la convivencia escolar radica, además, en que el Plan de Estudios 2011 bajo su visión humanista plantea en el enfoque del campo de formación Desarrollo Personal y para la Convivencia la existencia de dos ejes articuladores en el campo la conciencia del sí y la convivencia que destacan la necesidad de “crear ambientes en donde los aspectos afectivos (emociones y sentimientos), se encuentren íntimamente relacionados con el pensamiento, la comprensión y los procesos conscientes de metacognición y autorregulación que intervienen en el aprendizaje” (SEP, 2011, p. 433). Asimismo, es necesario propiciar un ambiente de aprendizaje que promueva las relaciones democráticas y el apego a los valores universales que la convivencia necesita para ser pacífica y armónica. Por lo que si no se desarrolla un ambiente de aprendizaje que favorezca la convivencia, ¿realmente se está cumpliendo con lo propuesto desde el Plan de Estudios 2011?

Por su parte, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en su informe del 2018, titulado *La Educación Obligatoria en México*, destaca la importancia de prestar atención a la convivencia escolar a través de su capítulo “Los ambientes de enseñanza y aprendizaje: la convivencia escolar” (INEE, 2018). En este apartado incluye el análisis de resultados respecto a este relevante tema, tanto en educación primaria como en educación secundaria.

En este sentido, las estrategias que el docente lleve a cabo para atender este relevante tema deben resultar significativas para sus estudiantes. Sin duda, el docente es pieza clave para la generación de mejores ambientes para la convivencia y el aprendizaje. Razón por la que el presente estudio ha centrado la atención en esta problemática, surgiendo como pregunta inicial ¿Qué resultados ofrece implementar un proyecto de intervención centrado en atender la convivencia escolar en un grupo de 4to. grado de educación primaria, mediante la asignatura de Formación Cívica y Ética? Y como objetivo general para el estudio se espera analizar la forma en que la implementación de un proyecto de intervención favorece la convivencia en un grupo de 4to. grado de educación primaria mediante el tratamiento de la asignatura de Formación Cívica y Ética.

Marco teórico

El Plan y Programas de Estudios (bien sea el 2011 o 2018), es el documento rector de la educación mexicana hoy en día. En él están definidos el perfil de egreso, las competencias, propósitos, estándares curriculares y enfoques de las disciplinas que se imparten en el Sistema Educativo Mexicano, así como los aprendizajes esperados a favorecer en cada grado escolar. Marcan la pauta sobre cómo se espera sea la educación mexicana con el propósito de lograr una educación de calidad en el país; esperando atender, asimismo, el plan educativo que se propone desde la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

Por su parte, el Programa de Estudios tiene como propósito principal, en cuanto a la asignatura de Formación Cívica y Ética se refiere, desarrollar en los alumnos los valores democráticos de manera plena para orientar su proyecto de vida y su forma de actuar para mejorar la sociedad en la que vive, contemplando el crecimiento personal y, por ende, impactar de mejor manera en el ámbito social.

De igual forma, mediante la comprensión y apreciación de los valores para la democracia, se pretende que los alumnos los pongan en práctica en su vida diaria y regular así, su participación democrática en la sociedad con un sentido de justicia (SEP, 2011). Razón por la que el presente documento constituye un referente fundamental del presente estudio.

En el Programa de la asignatura Formación Cívica y Ética se definen como competencias para la convivencia a aquellas que buscan formar a los alumnos con actitudes favorables para una buena relación, fomentando el trabajo colaborativo, la toma de acuerdos y el respeto a la diversidad; y las competencias para la vida en sociedad las que esperan desarrollar en los alumnos el actuar con juicio crítico ante los valores y normas de la sociedad, partiendo desde los valores democráticos y los derechos humanos. El desarrollo de estas competencias se debe dar de manera gradual y progresiva, partiendo desde el ámbito personal de los alumnos hasta llegar a los temas sobre la convivencia en el contexto social (SEP, 2011).

Con respecto a la orientación metodológica de esta asignatura, el enfoque didáctico contempla que el trabajo que los docentes realizan sobre la Formación Cívica y Ética está orientado por un conjunto de ideas y principios enfocados en el desarrollo de la autonomía en el alumno y en la adquisición de compromisos ciudadanos, partiendo de los valores para la democracia y el respeto hacia las leyes y los derechos humanos.

La asignatura está compuesta por tres ejes que constituyen un área formativa y de atención a los alumnos, además de fungir como orientadores de problemas y situaciones cotidianas que relacionan los contenidos con el contexto de los alumnos. Los ejes son: Formación de la persona, Formación ética y Formación ciudadana; mismos que contribuyen a que la formación cívica y ética favorezca que los alumnos reflexionen, analicen, y acepten los retos y oportunidades que la sociedad mexicana y el mundo les presentan, para asumir

compromisos al participar en acciones que les permitan convivir y actuar de manera comprometida con el mejoramiento de la vida social. (SEP, 2011, p. 171)

Con respecto a los valores, que es otro de los conceptos claves dentro de este estudio, Yarce (2004) refiere que “sirven para formar personas que aspiren a la excelencia y la vean como una meta posible, pues su fundamento no son modas pasajeras sino un estilo de vida, una filosofía del estudio y del trabajo” (p. 58). En este sentido, los valores no sólo pautan el comportamiento y acciones, sino que contribuyen a formar parte del estilo de vida y de la dignidad humana; dotan de sentido a la vida y guían los conocimientos y sentimientos. El hecho de vivir siguiendo los valores asegura ser personas de bien, con hábitos y comportamientos positivos que, por ende, favorecen sin duda el estilo de vida de cualquier persona.

Por otra parte, considerar los valores como parte de los Programas de Estudio implica, a su vez, educar en valores. Es decir, crear las condiciones necesarias para que los alumnos desarrollen las actitudes y valores esenciales para que su formación fortalezca el sentido de conciencia y de responsabilidad social (Alonso, 2004); por lo que no se educa únicamente en conocimientos científicos, sino que se hace de manera íntegra.

Asimismo, cuando se habla de convivencia escolar, se hace referencia al conjunto de interacciones y relaciones que se dan en una comunidad educativa. A diferencia de la convivencia que se da fuera del aula, en la sociedad, la convivencia escolar tiene un carácter formador e impulsor de los valores y actitudes necesarias para formar a los futuros ciudadanos de la sociedad; además de ser parte fundamental del proceso de aprendizaje de los alumnos. Al respecto, Correa (2005) asegura que la buena armonía, la convivencia, el respeto y la disciplina escolar son elementos necesarios para conseguir los fines y objetivos de la educación y más aún dentro de los valores y actitudes sociales de la educación está la adquisición vivencial de las normas y reglas de respeto y convivencia como objetivos y contenidos transversales del sistema educativo. Ayuda a comprender que hay un orden moral en el mundo. Enseña a ser responsable y a desarrollar el autocontrol y autonomía y la convivencia. (p.165).

En este sentido, la convivencia escolar es parte fundamental del ambiente de aprendizaje que se busca propiciar en las aulas para que los alumnos puedan apropiarse de los aprendizajes esperados y desarrollar las competencias necesarias de mejor manera, mediante actividades que involucren el trabajo cooperativo, el diálogo y el respeto. Contribuyendo así el tratamiento de las competencias para la convivencia y para la vida en sociedad.

Con respecto a las teorías pedagógicas, no menos importantes en el tratamiento de este tema, sustentan la manera en la que se lleva a cabo un determinado proceso de enseñanza, así como sus estrategias e ideologías. Particularmente, la teoría socio-histórico

cultural de Vygotsky y el modelo de desarrollo moral de Kohlberg resultan fundamentales en la presente investigación, al centrar la mirada en la convivencia escolar.

Vygotsky plantea que el desarrollo cultural de los niños aparece en dos ocasiones, una en el entorno social y otra en lo individual. Primeramente, aprende del entorno y medio que lo rodea, para posteriormente procesarlo él mismo y así reconstruir el aprendizaje tomando en cuenta su propia cultura (Vygotsky, 1979 citado por Martínez, 1999).

Este hecho, se puede distinguir en el contexto del presente estudio de la siguiente manera: para que los alumnos puedan interiorizar los valores democráticos y las actitudes y conductas necesarias para una buena convivencia, es necesario que interactúen en el aula con sus pares, mediante diversas estrategias que los adentre en el tema. Posteriormente, vivenciando los valores y actitudes junto con sus compañeros mediante dinámicas de grupo, podrán hacer suyos estos valores y practicarlos en lo individual. Es decir, después de un consecutivo proceso de adaptación y apropiación, los sujetos interiorizarán las conductas y valores democráticos necesarios para una sana convivencia.

Por su parte, Kohlberg plantea en su teoría que el desarrollo de la moral no se realiza de manera inconsciente ni a través de reforzamientos y castigos (característica del conductismo). Refiere que existen principios morales universales que no se aprenden, sino que se adquieren a través de la realización de juicios racionales, implicando un proceso cognitivo más maduro. Al respecto, Palomo (1989) expresa que “Los principales aspectos del desarrollo moral, según estas teorías, son universales porque surgen de la interacción social y todas las culturas tiene las mismas fuentes, los mismos conflictos sociales, la misma capacidad de asumir roles, etc.”. A su vez, Kohlberg propone la existencia de tres niveles de desarrollo moral desglosados en seis estadios, donde se incluyen valores, razones y perspectiva social que se tiene sobre la moralidad en cada uno de dichos estadios.

Para que el desarrollo moral de los niños vaya escalando en los estadios, hay dos factores que influyen: el proceso cognoscitivo del niño y la participación social que tiene en diversos grupos. Respecto a esto último, Kohlberg menciona que, para el favorecimiento del proceso cognoscitivo, el planteamiento de dilemas morales apegados al contexto del alumno, propicia una oportunidad de apropiación de la moralidad que se espera desarrollen.

Razón por la que la presentación y tratamiento de dilemas morales en la clase es una pieza clave para fomentar el desarrollo moral de los niños y lograr que se apropien de las actitudes, valores y normas necesarias para generar un ambiente donde la convivencia sea sana y armónica y que, consecuentemente, influya positivamente tanto en la vida de los alumnos como en su trabajo académico.

En cuanto al ambiente de aprendizaje ideal para el desarrollo de estos ejercicios, éste debe de ser generado a través de un clima de confianza y respeto donde las interacciones entre los alumnos y con el profesor tengan un papel importante dentro del proceso de

enseñanza-aprendizaje. Con respecto a las estrategias para favorecer la convivencia escolar, Colombo (2011) manifiesta que deben de estar “basadas en: el diálogo, la palabra y la escucha; cumplimiento de las normas escolares, la conversación como herramienta fundamental, y la necesidad de implementar actividades de capacitación” (p. 93). Bajo estos principios, no se trata sólo de enseñar cómo debe ser la convivencia, sino generar las condiciones y motivación necesaria para que ésta se produzca entre los sujetos participantes a través de actividades significativas para ellos (Ibarrola-García e Iriarte, 2012).

Metodología

La presente investigación es de carácter cualitativo bajo la metodología de investigación- acción, donde participa un maestro que reflexiona sobre su práctica de enseñanza, con el fin de transformarla. Al respecto, Latorre (2005) refiere la importancia de la investigación entre docentes como medio para mejorar su práctica educativa porque “proporciona una verdadera oportunidad para el autodesarrollo del personal docente. Si el objetivo de la investigación es mejorar la calidad educativa, la enseñanza, concebida como actividad investigadora, tiene pleno sentido” (p.10).

Los participantes son 27 alumnos de un grupo de 4to. grado de una escuela pública estatal de Monterrey, Nuevo León, México. El grupo está integrado por 13 hombres y 14 mujeres en edades oscilantes entre nueve y diez años. Participa, asimismo, un docente frente a grupo que cursa el octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en la Normal “Miguel F. Martínez”.

Las fases incluyen la detección y reflexión sobre la problemática, la planeación y la ejecución de acciones alternativas para mejorar la situación problemática, así como la evaluación de resultados con miras a emprender un segundo ciclo, de ser necesario. La primera etapa consistió en la recopilación de la información sobre las interacciones generadas entre los alumnos haciendo registros de observaciones, y la autoevaluación de todos los alumnos con el uso de un cuestionario haciendo uso de una escala de Likert.

Para la intervención y como parte del proyecto, se diseñarán siete sesiones de clase con el propósito de favorecer la convivencia a través de la asignación de roles en los alumnos, el trabajo por equipos y el tratamiento de los contenidos de la asignatura de Formación Cívica y Ética, haciendo énfasis en cinco valores democráticos para su implementación en el grupo. En la siguiente etapa se valorará el efecto de las estrategias didácticas implementadas con las producciones de los alumnos, sus actitudes en torno a la convivencia; así como la recuperación de evidencias obtenidas a través de un grupo de enfoque compuesto por 10 alumnos del grupo.

Desarrollo y discusión

Para dar inicio a la detección de la problemática y recopilación de la información, se hizo uso de instrumentos como el Diario del Normalista (diario de campo), el diario de los alumnos y una escala de Likert aplicada a los alumnos del grupo. Esta escala se aplicó en un momento específico de la investigación como referente para identificar la manera en la que se generaban las interacciones en el grupo desde la perspectiva de los alumnos, incluyendo indicadores encaminados hacia el tema de la convivencia en el grupo.

A la escala se le dio el nombre de CCE (Cuestionario para la exploración de la Convivencia Escolar). El cuestionario CCE contiene once ítems (figura 1), que incluye cuatro valores de frecuencia: nunca, pocas veces, muchas veces y siempre. Está estructurado en dos partes. En la primera (seis ítems) se busca la opinión del participante desde su punto de vista como observador; los ítems tratan sobre aspectos negativos en torno a la convivencia generada en el grupo, al cual pertenece. En la segunda parte (cinco ítems), se considera al alumno como partícipe de las acciones mencionadas; incluyen acciones positivas en las que se espera haya actuado.

Figura.1 Instrumento para la exploración de la convivencia escolar en un grupo de 4to. grado

	¿Dónde he presenciado mi estancia en el grupo, con qué frecuencia he presenciado:	nunca	pocas veces	muchas veces	siempre
1	Discusiones				
2	Peleas				
3	Que insulten a un compañero				
4	Que llamen por apodos a un compañero				
5	Que excluyan a un compañero				
6	Que se burlen de un compañero				
	¿Dónde he realizado mi estancia en el grupo, con qué frecuencia he realizado las siguientes acciones:	nunca	pocas veces	muchas veces	siempre
7	Utilizado el diálogo para resolver un problema				
8	Trabajado en equipo con mis compañeros				
9	Ayudado a un compañero con algo que necesita				
10	Puesto un alto a una pelea o discusión				
11	He hecho una votación para resolver un problema				

Fuente: Elaboración propia.

Desde la planeación del proyecto de intervención se buscó que las estrategias didácticas favorecieran las interacciones y convivencia entre los alumnos. Para ello, se focalizaron cinco valores democráticos propuestos desde el Programa de estudio para ser tratados desde la Formación Cívica y Ética. Estos valores son: libertad, respeto, pluralidad, dignidad y justicia.

Teniendo en cuenta estos cinco valores, se prosiguió con el diseño del proyecto de intervención llamado “Mi grupo: mi equipo”. Se ha considerado una sesión introductoria. En seis se tratarán los valores ya mencionados y una más como conclusión o cierre del proyecto. En las sesiones se ha planeado incluir estrategias que fomenten el aprendizaje cooperativo y el diálogo, así como la interacción cara a cara entre los estudiantes y la distribución de roles entre los mismos. Asimismo, se ha planificado que en cada sesión en la que se aborden los valores, los alumnos realicen un producto donde se promueva el trabajo cooperativo, se elijan las mejores producciones y se integren en un mural a realizarse durante todo el proyecto. De esta manera, se busca favorecer la convivencia en el grupo y motivarlos para trabajar en colectivo.

Como parte de las actividades de cierre se ha proyectado conversaciones motivacionales y entrevistas con deportistas destacados de los equipos locales de la ciudad de Monterrey, del club de los “Auténticos Tigres: Categoría Mayor” el jugador de fútbol americano Luis Fernando Moreno Lozano; y de “Tigres: Femenil” a la jugadora Natalia Villarreal Pardo (categoría femenil sub20 y seleccionada nacional de México). Se planificó que los alumnos sean quienes elaboren previamente las preguntas, con la finalidad de que cuestionen lo que les gustaría conocer de los jugadores. En la sesión interactuarán con los jugadores, esperando les sea más significativo el tema de la convivencia y los valores.

Resultados

Al momento, se presentan resultados parciales debido a que se está poniendo en práctica el proyecto de intervención. Se ofrecen algunas reflexiones de manera sintética sobre el instrumento utilizado como parte del diagnóstico. La escala se aplicó en el mes de diciembre del 2018 en el grupo de 4°C. Los alumnos no estaban familiarizados con cuestionarios tipo Likert, por lo que el maestro normalista apoyó en todo momento a los alumnos durante su aplicación, aclarando dudas en caso necesario. La aplicación fue ágil, ofreciendo a los alumnos el tiempo suficiente para que reflexionaran sobre cada ítem y pudiera responder rescatando sus experiencias en torno al tipo de convivencia diaria en y con el grupo.

Al dar revisión a los resultados arrojados en la escala, hubo una constante en los alumnos. La mayoría de ellos en la primera parte referida a la presencia de peleas, discusiones, apodos, insultos, exclusión, burlas, seleccionaron los valores de “Siempre” y “Muchas veces”. Hecho que reconoce y deja evidente cómo al interior del grupo se habían generado este tipo de reacciones entre los miembros; ya que las preguntas estaban encaminadas a saber la frecuencia de experiencias negativas vividas por los alumnos.

Con respecto a la segunda parte de la escala, en la que se buscaba saber el grado de involucramiento de cada alumno ante situaciones de conflicto y que no favorecieran la convivencia, existió otra constante haciéndose presentes los valores de frecuencia “Nunca” y “Pocas veces”. En esta segunda parte, los ítems buscaban saber sobre las acciones positivas que los alumnos pudieran realizar en pro de la convivencia. Con ello, se da cuenta que los alumnos poco han buscado dialogar para la solución de un problema, no han trabajado en equipo, poco o nunca han apoyado a un compañero, evitado peleas entre ellos o votado para la solución de algún conflicto. Resultados que reflejan la importancia de actuar ante estas circunstancias, implementando estrategias que posibiliten la mejor interacción entre los alumnos.

Hechos similares fueron recuperados en el Diario del Normalista. Identificando formas negativas de actuar de los algunos alumnos, observando asimismo cómo éstas impactaban en la convivencia en el aula, afectando el ambiente de aprendizaje, cooperación y armonía, necesario para propiciar un clima de confianza en el aula; clima que, sin duda, debía servir como medio para favorecer las actividades de enseñanza. Diariamente se suscitaban situaciones problemáticas entre los estudiantes, afectando negativamente la convivencia en el aula. También se habrá de referir que las decisiones que se tomaban ante estos conflictos no siempre ayudaban a solucionar el problema de convivencia que se generaba en el grupo; ya que se circunscribía a regaños y reportes a la dirección.

Se ha de reconocer que la presencia de problemas en grupos de personas siempre ha existido y es normal debido a que todo sujeto posee ideas diferentes, mismas que no siempre pueden coincidir. Ante este hecho y dado a que el rol del docente es ser guías y mediadores del proceso de enseñanza que se lleva a cabo en las aulas, es su tarea propiciar las condiciones necesarias para favorecer una sana convivencia entre todos los integrantes del grupo. Al respecto, Algarra (2016) expresa: “Sabemos que el conflicto es inherente a las relaciones humanas. Resolverlo de manera pacífica está en el centro de la convivencia democrática puesto que esto implica la relación con la diversidad, con los distintos” (p. 212).

Con respecto a los registros del diario de los niños, gran parte de ellos incluían que no les gustaban cierto momento del día debido a que “discutían con un compañero o que los habían hecho sentir emociones negativas”. Asimismo, muchos escribían como sugerencia que las actividades en equipo incrementaran. Esto último debido a que en algunas de las clases el maestro normalista comenzó a implementar actividades para trabajar en equipo, por

lo que fueron siendo del agrado de los alumnos. Sin embargo, esta preferencia por los trabajos en equipos no significaba que existiera siempre una buena convivencia en el grupo ya que, de igual manera, durante estas actividades seguían surgiendo situaciones conflictivas.

Estos insumos y otras observaciones más, sirvieron para valorar el estatus en torno a la convivencia en el grupo. Al momento se está aplicando la propuesta de intervención, esperando tener resultados para compartir en próximos escenarios académicos.

Conclusiones

Sin duda, una buena convivencia escolar en el aula favorece en buena medida un ambiente de aprendizaje de cooperación y armonía, necesario para propiciar un clima de confianza entre sus participantes, propiciando con ello mejores actividades de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, las decisiones que se toman ante los conflictos, no siempre ayudan a solucionar el problema de convivencia que existe en el grupo; ya que se pueden resumir a regaños, sanciones y prohibiciones como forma de remediar situaciones de conflicto. Remedios que frenan y dificultan el desarrollo en los alumnos de los valores democráticos que se espera promover desde las escuelas primarias, con el ánimo de orientarlos para que trabajen sobre su proyecto de vida y su forma de actuar en relación a la mejora de la sociedad en la que vive; contemplando el crecimiento personal y, por ende, impactar de mejor manera en lo social.

Al docente de educación básica le debe quedar claro que, mediante la comprensión, apreciación y puesta en práctica de los valores para la democracia, los alumnos tendrán una mejor interacción entre sus pares; tendrán una participación más democrática en la sociedad, con más sentido de justicia y arraigo. Como guías y mediadores del proceso de enseñanza, es su tarea propiciar las mejores condiciones áulicas para construir una sana convivencia, entre todos los integrantes del grupo. La aplicación de estrategias concretas en el aula pueden producir en la vida cotidiana pequeñas mejoras que poco a poco vayan creando un clima escolar positivo, de cuidado, y de cooperación entre los alumnos.

Referencias

- Alonso, J. (2004). *La educación en valores en la institución escolar*. México: Plaza y Valdez Editores.
- Algara, A. (2016). Los acuerdos del aula. Una estrategia de convivencia para fortalecer la democracia en la escuela primaria. *Ra Ximhai*. 12. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811013>
- Colombo, G. (2011). Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología*, 8-9, 91-93.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. México: Editorial Santillana.
- Ibarrola-García, S. y Iriarte, C. (2012). *La Convivencia Escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- NEE (2018). *La educación obligatoria en México*. Informe 2018. México: INEE
- Latorre, A. (2015). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Tercera Edición. México: Editorial Graó.
- Martínez, Á. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 1,(1), p. 22 y 25.
- Palomo, A. (1989). Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista Interuniv.* p. 4, 10 y 47. [Fecha de consulta: 31 de enero de 2019] Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117615.pdf>.
- SEP. (2011a). *Formación Cívica y Ética*. Cuarto grado. México: SEP.
- ____ (2011b). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- ____ (2011c). *Programa de Estudios 2011. Guía para el maestro*. Educación Básica. Primaria. Cuarto grado. México: SEP.
- ____ (2012) *Lineamientos generales para la convivencia escolar en las escuelas de educación básica públicas y particulares del estado de Nuevo León. Programa Escuela Segura*.
- ____ (2018). *Programa Nacional de Convivencia Escolar. Guía para el docente. Educación Primaria. Cuarto grado*.
- Yarce, J. (2004). *Valor para vivir los valores*. Barcelona: Bellaqva de Ediciones y Publicaciones, S.L.

DESARROLLO DEL ASPECTO SEMÁNTICO DEL LENGUAJE DESDE LA ENSEÑANZA NATURAL

Jazmín Guadalupe Apodaca Granados
a153002@normalfronterizatijuana.edu.mx
Darlene Cristina Zepeda Santiago
a153029@normalfronterizatijuana.edu.mx
Escuela Normal Fronteriza Tijuana

RESUMEN

La presente investigación ha sido elaborada en función con las necesidades presentadas durante las prácticas profesionales de estudiantes normalistas en la Licenciatura en Educación Especial, área de atención Audición y Lenguaje en cuatro centros educativos desde el funcionamiento de una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), correspondiente a cuatro centros educativos de la Educación Básica. Tiene como objetivo dar respuesta educativa ante las alteraciones en el componente semántico del lenguaje (comprensión, identificación y relación), el cual no se le da relevancia y pese a las implicaciones que tiene en los demás componentes

(fonológico-fonético, sintáctico y pragmático), afectando el área de lenguaje dentro del desarrollo del niño y con ello el resto de las áreas dentro de la concepción integral del desarrollo. El abordaje de la intervención educativa en el área de comunicación parte desde la propuesta de una enseñanza natural, compatible con el proceso de adquisición de la semántica desde un enfoque constructivista y contribuye al perfil de competencias para la vida en la vinculación de saberes aplicables a la práctica.

PALABRAS CLAVE: semántica del lenguaje, lenguaje, enseñanza natural, aprendizaje, constructivismo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A diferencia del desarrollo fonológico y morfosintáctico, el desarrollo semántico no es priorizado como aspecto fundamental en el desarrollo del lenguaje. Ha sido identificado

durante las prácticas profesionales como el componente que mayor alteración presenta en los casos de niños con problemas de lenguaje dentro de la estadística del servicio de apoyo y al que menor relevancia se ha dado al ser una representación lingüística de lo que las personas conocen en el mundo; una representación mental que no es medible porque sólo se observa a través de una interpretación de las manifestaciones de los niños, la cual anteriormente únicamente era considerada como la cantidad de vocabulario (léxico) estando segregada del significado. Actualmente se ha comprobado que esto repercute directamente en la comprensión y producción del lenguaje (González, 1995).

Las dificultades en la semántica se vuelven complejas especialmente desde la educación primaria, cuando el manejo de conceptos y la abstracción de significados aumentan en cada grado escolar creando un rezago acumulativo debido a que se suele confundir con el léxico. Cuando no existe una comprensión en el nivel de la unidad léxica (semántica), difícilmente se logra interpretar una idea en el nivel de la estructura sintáctica al estar estrechamente relacionadas: “La forma en que se organizan y relacionan las palabras (sintaxis), así como la estructura de las mismas (morfología) aportan informaciones útiles, sino indispensables, para la comprensión del significado de los enunciados.” (González, 1995, p.103).

La falta de atención al componente por ser representaciones mentales no observables a simple vista dentro de la dinámica del aula ha desencadenado una alteración invisible que no da paso a la destinación metodológica y estratégica para dar respuesta educativa, pese a las implicaciones que tiene en el resto de componentes, afectando no sólo el área de lenguaje en el desarrollo del niño sino el impacto en procesos superiores involucrados en el aprendizaje (Martínez, Quintero y Ruiz, 2013), derivando en las demás áreas desde la concepción integral del desarrollo.

Marco teórico

El desarrollo semántico entendido por Sentis, Nusser y Acuña (2009) “como la adquisición del significado léxico y el significado proposicional, el significado de las palabras y de las oraciones, teniendo en cuenta la relación entre la significación de estas unidades lingüísticas y la referencia” (p.148) se manifiesta en la comprensión y en la producción del lenguaje, existiendo un desfase natural dentro del desarrollo infantil donde el primero antecede al segundo (González, 1995). Morin (1999) en *Los 7 saberes necesarios para la educación* publicado para la UNESCO, considera el apartado “enseñar para la comprensión” como pilar para generar otros aprendizajes. El autor presenta la concepción e importancia desde dos enfoques: la comprensión humana y la intelectual. La comprensión intelectual o también llamada objetiva es la abordada en el documento debido a sus implicaciones en el desarrollo cognitivo y su importancia para el desarrollo competente del alumnado (Vitto Perrone, 1999): los estándares y marcos conceptuales sobre el currículo que se desarrollan

en la actualidad ponen el énfasis en la necesidad de que los alumnos comprendan conceptos clave de las disciplinas, desarrollen disposiciones intelectuales y hábitos mentales asociados con la investigación, construyan su propia comprensión en lugar de limitarse a absorber el conocimiento creado por otros y vean conexiones entre lo que aprenden en la escuela y su vida cotidiana (p.51-52).

El desarrollo de habilidades descarnadas de su contenido y del significado que le confiere el contexto es tan difícil, carente de aplicación práctica y desmotivador como el aprendizaje de contenidos disciplinares alejados de los esquemas de comprensión del niño/a. El enfoque desde la comprensión se concibe como una herramienta que permite crear el enlace entre los conocimientos para ser aplicables en la práctica, el cual precisa esquemas desarrollados de recepción en los individuos para una comprensión significativa (Pérez, 1996).

Basándose en la importancia de la comprensión, la intervención debería ser desde una metodología que considere la forma natural de adquisición del aprendizaje para que lo vuelva significativo (Ausubel, 1976), que surja desde el mismo contexto que se suscita para ahí mismo generar la acción; en un ambiente de inteligencias compartidas que se vale de instrumentos físicos, sociales y simbólicos (Perkins, 2000). La Enseñanza Natural, según García (2002), es el método ideal para su abordaje.

González (1995) sugiere que las palabras más fáciles de aprender son aquellas de nivel básico, avanzando por las generales y específicas. Entre los factores que contribuyen a la adquisición (Ninio y Bruner, 1978) está proporcionar un concepto previo sobre el objeto, tener una coherencia perceptiva y a través del juego que otorga nombre y oportunidad para utilizarlos, así como el modelo de la producción. Por otro lado, las palabras “no-de-objeto” al no ser concretos se aprenden a través de la conversación, aumentando su significado (González, 1995).

Nelson (1985) plantea el proceso de generalización del significado de las palabras en tres etapas muy vinculadas al desarrollo cognitivo infantil: 1) La etapa de la referencia: Asocia objeto a una palabra particular. 2) La etapa de la denotación: Las palabras se representan mentalmente formando un “concepto” basándose en la función de los objetos. Este desarrollo contribuye al uso del lenguaje en la interacción porque lo sitúa en la cultura en donde está inserto. 3) La etapa del sentido: Aparecen las relaciones entre las palabras como la sinonimia, antonimia y taxonomías (González, 1995).

La comprensión y producción no se da como consecuencia del desarrollo, sino que es aprendida (Peraita, 1986, cit. por González, 1995) ambas están vinculadas y se incrementan simultáneamente (Volterra et al., 1979; Greenfield y Smith, 1976 cit. por González, 1995).

El constructivismo tiene como uno de sus máximos exponentes a Lev Vigotsky, que hace referencia a la semántica por medio del vínculo que hace entre del desarrollo de la

palabra con el desarrollo de la conciencia. Precisamente por eso la teoría sobre el desarrollo del significado semántico y sistémico de la palabra puede ser designada al mismo tiempo como teoría sobre el desarrollo semántico o sistémico de la conciencia (Rodríguez, 2008). Se asimila el mundo en el que se vive. Eventualmente los esquemas que observa de forma repetida los interioriza, pero no se queda intacto, este puede cambiar o evolucionar por medio de la experiencia y los nuevos aprendizajes que adquiera.

El lenguaje es un constructo social y como tal se debe seguir favoreciendo en la comunidad en la que se desarrolla el alumno. La construcción que se elabora todos los días, y en casi todos los contextos en los que se lleva a cabo actividad depende de dos aspectos: de la representación inicial que se tenga de la nueva información, y de la actividad, externa o interna, que se desarrolle al respecto (Carretero, 2000). Si el profesor realiza un diagnóstico adecuado del nivel en el que se encuentra el alumno podrá crear ese puente entre un contenido y otro, o lo que se conoce como la zona de desarrollo próximo, lo que es capaz de realizar el estudiante por sí mismo, así como lo que puede llegar a realizar con ayuda.

La finalidad del enfoque constructivista se enlaza con ser competente para la vida, que es el enfoque del programa de estudios actual, en el cual se entiende el concepto de competencia como: la movilización de saberes ante circunstancias particulares, se muestran en la acción, por ejemplo, la competencia comunicativa se manifiesta al hablar o al escribir y la competencia motriz al moverse. De ahí que un alumno sólo pueda mostrar su nivel de dominio de cierta competencia al movilizar simultáneamente las tres dimensiones que se entrelazan para dar lugar a una competencia: conocimientos, habilidades, actitudes y valores (SEP, 2018, p.101).

La concepción vygotskiana retomada desde Nelson justifica la forma social en la adquisición del lenguaje: “el significado del lenguaje va de afuera hacia adentro mediante la referencia al mundo real. Las formas del lenguaje van también desde lo externo, donde se las experimenta, hacia lo interno, donde van asumiendo una significación personal”. El contexto externo en donde se experimenta es el facilitador del lenguaje, y es función del profesorado facilitarle a partir de un método que sea capaz de vincular el conocimiento a la práctica (Pérez, 1996).

Dentro de este enfoque, podemos situar la Enseñanza Natural del Lenguaje, siendo esta una metodología implementada por L. Sauveur en la escuela de Boston que data desde 1860, la cual se basa en un intercambio comunicativo realizado primordialmente en los contextos naturales donde se desarrolla el alumno: “El proceso de enseñanza/aprendizaje en contextos naturales permite hacer que la situación de enseñanza sea más comprensible (funcional) y aumenta el uso generalizado del lenguaje.” (García, 2002, p.138). La enseñanza es respetuosa con el desarrollo natural: “Por ello, el método más adecuado para garantizar el crecimiento y la educación es el respeto al desarrollo espontáneo del niño/a.” (Pérez, 1996, p.80) al considerar que el lenguaje se da precisamente en esa espontaneidad.

Este método no descarta la enseñanza especial (Educación Especial), sino que la asemeja a la situación natural y vincula en el contexto próximo del alumno para la transferencia de las habilidades (García, 2002), cumpliendo los indicadores de funcionamiento de los Servicios de Apoyo (SEP, 2006), con énfasis en el área de Comunicación. La intervención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular sugiere sea dentro del aula de clases y a través de la orientación hacia la institución educativa conformada por familia, directivos y maestros (SEP, 2011).

Se plantea el uso de técnicas para establecer intercambios comunicativos desde la enseñanza de modos alternativos de comunicación o del lenguaje oral (García, 2002): El procedimiento de invitación y modelado (Rogers Warren, 1980) a través de la enseñanza de la expresión de deseos y de habilidades de conversación; el Procedimiento de espera estructurado o tiempo de espera (Halle y otros, 1979), y la Enseñanza incidental (Hart y Risley, 1982).

El enfoque natural interviene en la creación de ambientes de aprendizajes comprendido por el plan de estudios vigente: “Es un conjunto de factores que favorecen o dificultan la interacción social en un espacio físico o virtual determinado” (SEP, 2018, p.198). Precisa de la organización de los recursos necesarios en cuestión de aprovechamiento de espacios, implicación de personas involucradas en el proceso de enseñanza y el uso de materiales que propicien el interés del alumno y cumplan una función en las situaciones de enseñanza natural (García, 2002).

El objetivo del empleo del método es el desarrollo semántico que favorezca la competencia comunicativa entendiendo como “la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla, cumpliendo con los propósitos de comunicación personales, es decir, logrando lo que se quiere o necesita.” (Hymes, 1:1972 cit. por Cervantes y Villanueva, 2017, p.1) siendo necesaria la comunicación para el funcionamiento en la vida diaria y en la adquisición de conocimientos.

Metodología

A continuación, se presentan las cuatro escuelas donde se ofrece el servicio, así como la relación de los alumnos atendidos: en la USAER No. 12 perteneciente a la Zona 7 de Educación Especial perteneciente al Sistema Educativo Estatal en la ciudad de Tijuana, B. C.

CENTRO EDUCATIVO	ALUMNOS ATENDIDOS POR USAER
-------------------------	--

Preescolar “Profesor Domingo Márquez Sánchez”	14
Primaria “Leyes de Reforma”	15
“General Francisco J. Múgica”	9
Secundaria General #61 “Frontera Tijuana.	10

La selección de los estudiantes a evaluar en estadística fue asignada por la profesora de comunicación del USAER, tutora de las prácticas profesionales dentro del servicio. Los alumnos evaluados provienen de distintos grados y grupos: tres en el caso de la secundaria, cinco del preescolar y la misma cantidad en cada una de las dos primarias, dando una suma de 18 alumnos entre los 4 y 15 años a los que se les realizó la evaluación del lenguaje conforme a su edad en sus tres dimensiones: Forma, Contenido y Uso a partir de varios instrumentos.

La evaluación se realizó con el instrumento estandarizado BELE Articulación (Rangel y cols., 1988) y el instrumento no estandarizado de Diálogo Dirigido de Berta Derman, el cual evalúa el componente semántico, sintáctico, pragmático, lenguaje comprensivo y expresivo a partir de la técnica observación directa desde el método cualitativo de la investigación con enfoque etnográfico que consiste en la descripción a través del análisis contextual de un grupo y sus interpretaciones (Álvarez, 1997).

Las evaluaciones se realizaron desde un enfoque de enseñanza natural a partir de actividades lúdicas, desde interacciones en los recreos y durante el desarrollo de sus actividades dentro del aula con los profesores titulares mediante la ayudantía hacia el alumnado y en observancia.

Los resultados obtenidos fueron registrados en el Informe de evaluación diagnóstica del habla y lenguaje (comunicación), el cual tiene como objetivo la identificación de alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y participación asociadas a problemas de lenguaje; resultando el componente semántico alterado en 15 de los 18 alumnos atendidos, para los cuales se ha elaborado un Plan de Acción que potencie el desarrollo de las dificultades presentadas.

Resultados

Se han implementado durante las intervenciones actividades diseñadas para el desarrollo semántico por fases, a partir de las etapas del proceso de adquisición. Primero se

han presentado unidades léxicas de objeto, se ha identificado el significado y, por último, se ha integrado en una estructura sintáctica (formulación de concepto). Las intervenciones han sido con relación a los contenidos curriculares. En secundaria, por ejemplo, el uso de un glosario con palabras que vienen en sus libros para la comprensión de indicaciones; estando ya adquiridas, asimismo, en proceso está la adquisición de conceptos de tipo curricular en los que se está trabajando de forma colaborativa con el docente regular para el manejo durante las clases. En preescolar se encuentran en la etapa de reconocimiento del objeto-nombre, implementado a través de juegos en estrategia grupal; está en proceso de traslado a comprensión de la palabra para posteriormente utilizarlo en estructura sintáctica. En las dos primarias se está aumentando el significado pasando de concreto a abstracto en los alumnos con juegos y en los primeros grados el incremento del vocabulario con significado. Se han implementado estrategias de mediación (Romero, 1999) durante las intervenciones para introducir de forma natural la semántica a lo largo del desarrollo de las clases en el aula. Asimismo, las actividades se han realizado en grupos y subgrupos favoreciendo el aprendizaje social del lenguaje y provocando se den los aprendizajes en mismo plano en donde se van a utilizar, obteniendo hasta el momento resultados beneficiosos que tienen como objetivo extenderse de una comprensión en unidad semántica a estructura sintáctica en los cuatro centros educativos.

Caracterización de la población de estudio

Los alumnos pertenecen a escuelas con diferentes contextos y contemplarlo es de vital importancia, debido a que el análisis del alumno por sí solo no nos permite comprender las necesidades de este, pues éstas son influenciadas por el ambiente en el que se desarrolla. Así lo explica Coma I. (2005): la observación siempre implica considerar los elementos propios de la dinámica grupal y debe tener en cuenta el contexto, si queremos disponer de información potente que nos permita plantear alternativas de cambio en los ámbitos donde se producen los conflictos y en que se mediatizan los aprendizajes del alumno (p. 52).

Por un lado, una de las primarias y el preescolar se encuentran en una zona de alto impacto económico medio-alto y estándar en cuanto a seguridad, con acceso fácil en cuanto a transportación; mientras que la secundaria y la otra primaria se enfrentan a situaciones económicas más decadentes expuestas a inseguridad; esta última ubicada en una zona de difícil acceso durante la temporada de lluvias causando una falta significativa de alumnado.

El grupo con alteraciones en el área de comunicación se conforma por 8 mujeres y 7 hombres, de los cuales únicamente 2 enfrentan Problemas de Comunicación, 2 se encuentran asociados al Trastorno del Espectro Autista, 3 a Discapacidad Intelectual, 6 a Problemas de Aprendizaje y dos aún no identificados.

La participación de los padres de familia en todas las escuelas es similar. Una porción acude cuando se les solicita, muestran interés por el desempeño de sus hijos en la medida que sus posibilidades se los permite asistiendo a los llamados del equipo de USAER y de los profesores. La mayoría no da seguimiento a las orientaciones que se les brinda con relación a sus hijos, específicamente en las canalizaciones necesarias para poder llevar un proceso de intervención por parte de USAER y la ausencia de apoyos externos para el alumnado, sea por indiferencia ante la situación en casos muy específicos o por cuestiones económicas en su mayoría; derivado de pertenecer a familias monoparentales con condiciones económicas que los obliga a trabajar para llevar el sustento económico familiar, evitando puedan tener un acompañamiento en la escuela.

Experiencias de aprendizaje

Se ha utilizado el juego simbólico, actividades lúdicas en intervención no como enfoque terapéutico, sino como parte de la misma realidad del alumnado (García, 2002), como lo son los juegos manuales que incluyen vocabulario y fonemas como “Caricaturas presenta” y “Piedra papel o tijera”. Otra de las consideraciones ha sido el juego socio-dramático: “El juego desempeña una función importantísima en el desarrollo de los niños pequeños, tanto en lo cognitivo como en lo físico lo social” (Cale y Cale, 1996).

Las Estrategias de Mediación (Romero, 1999) que surgen de la espontaneidad durante las intervenciones en el aula o individuales para mejorar las habilidades comunicativas también han sido un recurso que no necesita sacar al alumno de su contexto natural: “La mediación consiste en ofrecer pautas o modelos de interacción comunicativa a niveles más avanzados, en forma de ejemplos en contextos significativos” (Romero, 1999, p.191). También se han implementado tareas en casa para dar un seguimiento consistente en el préstamo de juegos didácticos que tiene como fin la estimulación de la semántica a un mayor alcance en tiempo debido a la funcionalidad del servicio que acude una sola vez por semana: “Dado que la práctica hace la perfección, cuanto mayor sea la frecuencia de la práctica, más alto será el nivel de desempeño” (Cale y Cale, 1996).

Experiencias de enseñanza

Son escasos los docentes de la educación regular inmersos en las cuatro escuelas que se han observado involucrados en el apoyo para el desarrollo de habilidades de lenguaje de los alumnos. Se carece de información sobre el impacto que tiene en el aprendizaje y aun cuando el desempeño de los alumnos muestra alteraciones en el área de lenguaje y aprendizaje, no hay una disposición hacia la asesoría o seguimiento de las orientaciones dadas por USAER. Cuatro de los 15 docentes que atienden la población investigada han dado seguimiento a recomendaciones reforzando durante las clases. El resto de los docentes

delegan la intervención únicamente al servicio de USAER, aun cuando el actual Modelo Educativo (SEP, 2018) considera el desarrollo del alumno integral y plantea la inclusión educativa como una tarea de todos.

Conclusiones

La utilización de una metodología empleada en el contexto donde el alumno se desenvuelve de forma espontánea, permite la vinculación de la tan difícil tarea entre los conocimientos y la práctica; siendo además compatible con el enfoque constructivista de la enseñanza en donde la adquisición semántica surge precisamente de fuera para llevar a cabo la interiorización, misma que será asimilada más fácilmente si se da de una forma significativa, desde la comprensión y no memorización.

El desarrollo de la semántica tiene como consecuencia la comprensión de estructuras sintácticas, lo cual también aumenta las producciones y con ello el incremento comunicativo que facilitan el acceso al aprendizaje, desarrollando así mismo funciones cognitivas del desarrollo, logrando un desarrollo integral.

Referencias

- Álvarez, I. (1997). *Investigación Cualitativa. Diseños Humanísticos Interpretativos. Curso de Investigación Científica*. Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. Cuba: Universidad Central de las Villas.
- Cale, M. y Cale, S. (1996). *La cultura y el desarrollo mental en la primera infancia en The Development of Children*. Nueva York: Scientific American Books.
- Carretero, M. (2000). *Constructivismo y educación*. Editorial Progreso.
- Cervantes, V. y Villanueva C. (2017) *El Desarrollo de la Competencia Comunicativa*. Veracruz: Red de Atención a la Neurodiversidad. AC.
- Coma, R. y Álvarez, L. (2005). *Técnicas e instrumentos de evaluación psicopedagógica. La evaluación psicopedagógica*. México: Graó
- García R. (2002), Programa compensador del lenguaje oral, en *Intervención en audición y lenguaje. Casos prácticos de Juan de Dios Martínez Agudo*. España: EOS Universitaria.
- Gimeno S. y Gómez, P. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- González C. (1995). El desarrollo del lenguaje: nivel léxico-semántico. En *Psicología del desarrollo: Teoría y prácticas*. España: Ediciones Aljibe.
- Martínez, A., Quintero, G. y Ruiz, Y. (2013). La importancia del lenguaje en los procesos de aprendizaje. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 4(1), 17-30.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Santillana.
- Nelson, K. (1985): *Le développement de la représentation sémantique chez l'enfant*. EE. UU.: American Psychological Association
- Ninio, A. y J. Bruner(1978) The Achievement and Antecedents of Labeling. En *Journal of Child Language*. Reino Unido: Cambridge University Press
- Perkins, D. (1995). *Escuela inteligente. Vol. 17*. Barcelona: Gedisa.
- Perrone, V. (1999). *¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión. La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

- Rangel, E. y cols., Romero, S. y Gómez, P. (1988) *Batería de evaluación de la lengua española (BELE). Manuales de aplicación, calificación e interpretación*. México: Dirección General de Educación Especial, SEP/ILCE.
- Rodríguez, J., Rodríguez, S., Fernández, G., y Cao, I. (2008). La estimulación del desarrollo del lenguaje en la edad preescolar, una propuesta desde su componente léxico-semántico. *Revista Iberoamericana de Educación*. 47(3), 9.
- Romero, S. (1999). Integración Educativa. Estrategias para la mediación comunicativa". México: SEP.
- Sentis, F., Nusser, C. y Acuña, X. (2009). El desarrollo semántico y el desarrollo de la referencia en la adquisición de la lengua materna. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*. (20), 147-191.
- SEP (2018) *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: SEP

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ALUMNOS DE TERCER GRADO DE PRIMARIA

Paulina Yailin May Chan

paulinamaychan22@gmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito principal aplicar estrategias de lectura con la finalidad de mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado grupo B de la Escuela Primaria Ángel Castillo Lanz, ubicada en la ciudad de Dzitbalché, Calkiní, Campeche, durante el ciclo escolar 2017-2018. La metodología de investigación se orientó bajo el enfoque cualitativo, sustentada en la investigación-acción con tipo de estudio descriptivo. Durante su implementación se realizó el análisis de textos mediante las estrategias de lectura, el fomento de la búsqueda de información crítica e inferencial y

el manejo de organizadores gráficos para sintetizar información. Los alcances obtenidos son el resultado de los tres momentos de la aplicación de las estrategias implementadas, la aplicación del plan de acción y los instrumentos de evaluación diseñados en cada momento. La interpretación de los resultados obtenidos se realizó con base a la teoría del análisis cualitativo, concluyendo que la implementación de estrategias didácticas durante el proceso de lectura permite mejorar los niveles de comprensión lectora.

PALABRAS CLAVE: Lectura, comprensión lectora, estrategias didácticas, interpretación de textos, plan de acción.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la Situación Problema

La lectura constituye un instrumento para la adquisición de información, permite conocer el mundo a través de símbolos plasmados en diferentes textos. A su vez, proporciona un aprendizaje trascendental para la vida. La comprensión de la lectura no es

solamente leer y decodificar un texto, sino que va más allá de la interpretación del mismo, requiere de entender y extraer significados que puedan ser útiles al lector (Solé, 2007).

Tomando como referente estos conceptos se realizó un diagnóstico en el tercer grado grupo B a través de la técnica de observación participante, esta evaluación consistió en una lectura de un texto con el apoyo de una ficha de registro que permitió reconocer la interpretación literal, inferencial y crítica de los estudiantes a partir de lo leído. Con base a los resultados de la prueba se detectaron deficiencias en la comprensión lectora, ya que se comprobó que la mayoría de los estudiantes no eran capaces de localizar información puntual en los textos, además manifestaban dificultades al momento de hacer deducciones o inferencias que no permitían una interpretación del contenido del texto.

Por tal motivo, surgió la necesidad de realizar el proyecto de investigación titulado *Estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora en los alumnos de tercer grado de la Escuela Primaria Ángel Castillo Lanz*, con la finalidad de disminuir la problemática presente en el aula de clase, aspecto que incide notablemente en el rendimiento académico de los alumnos. El grupo estuvo conformado por 22 alumnos entre los 8 y 10 años de edad y el tiempo de estudio fue de seis meses, del 22 de enero al 6 de julio de 2018 divididos en tres jornadas de práctica docente.

1.2 Preguntas de Investigación

1.2.1 Pregunta general.

¿Cuáles estrategias didácticas favorecen la comprensión lectora en los alumnos del tercer grado grupo B de la Escuela Primaria Ángel Castillo Lanz turno matutino de Dzitbalché, Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2017-2018?

1.2.2 Preguntas generadoras.

– ¿Cuáles estrategias de lectura permiten mejorar los niveles de comprensión lectora en los alumnos?

– ¿Qué estrategias de lectura favorecen la interpretación del contenido de los textos?

– ¿Qué estrategias didácticas desarrollan las habilidades de los alumnos para sintetizar información después de la lectura?

– ¿Cuál es el alcance de la aplicación de las estrategias didácticas en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en el aula?

Objetivos

1.3.1 Objetivo general.

Implementar estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora en los alumnos de tercer grado grupo B de la Escuela Primaria Ángel Castillo Lanz turno matutino de Dzitbalché, Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2017-2018.

1.3.2 Objetivos específicos.

- Identificar los niveles de comprensión lectora durante la aplicación de estrategias de lectura (muestreo, anticipación, confirmación y autocorrección) para favorecer la interpretación de textos.
- Fomentar la búsqueda de información literal y crítica durante la lectura de diversos textos para favorecer la comprensión lectora.
- Aplicar estrategias de organización de textos para sintetizar información.
- Valorar los niveles de comprensión que lograron alcanzar los alumnos a partir de la implementación de estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora.

1.4 Justificación

Durante los últimos años, la lectura ha pasado a segundo término en la mayoría de las escuelas de nuestro país. Se ha observado que los alumnos tienen poco interés por el hábito lector, cuando en realidad, por medio de la lectura, se adquieren nuevos conocimientos a través del análisis de distintos símbolos. Sin embargo, leer no es únicamente descifrar signos, como indica Cassany, Luna y Sanz (2010) “lo que importa es interpretar las letras impresas para construir un significado nuevo en nuestra mente” (p.194). Este proceso requiere del análisis y comprensión, mismo que se logra relacionando las experiencias previas y la información nueva que se adquiere leyendo, creando así un puente que favorece la reflexión más adecuada del texto.

Asimismo, es importante saber que la lectura es imprescindible para la vida de todas las personas en la sociedad. No obstante, actualmente se ha identificado que los alumnos saben leer, pero no siempre comprenden lo que leen. Por consiguiente, la pertinencia de esta investigación se hizo presente como una alternativa para favorecer la comprensión lectora implementando estrategias didácticas. Solé (2007) aborda que “enseñar estrategias de comprensión contribuye a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender” (p. 62).

El proyecto fue de utilidad como una herramienta que permitió el desarrollo de la lectura en los alumnos y con los resultados obtenidos se aportaron elementos sustanciales para mejorar la capacidad de interpretación mediante la implementación de estrategias que estimulen los procesos de lectura, como indica Cassany et.al. (2010) “quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla en parte su pensamiento” (p. 193).

En este sentido, se consideró esta investigación trascendental para estimular y motivar el desarrollo de las actividades lectoras por medio de la práctica continua de la lectura, así como de la aplicación de estrategias que ayuden a comprender, retener y

analizar oportunamente la información. De igual forma, se pretende que la investigación tenga relevancia social para contribuir los procesos formativos, estimular la comprensión de los estudiantes y desarrollar las competencias lingüísticas que exige la educación actual.

Finalmente, con este trabajo de investigación se benefició a los alumnos de tercer grado, pues fueron parte primordial de la implementación de estrategias didácticas para favorecer la interpretación de textos, del mismo modo, aportó información relevante a la comunidad educativa, como un sustento teórico a investigaciones posteriores, permitiendo mejorar la comprensión lectora, así como contribuir a la práctica docente.

1.5 Delimitación del Problema

Para la realización de este trabajo de investigación se establecieron los términos que sirvieron como guías. En primer lugar, fue imprescindible tomar en cuenta la comprensión lectora. Para Millán (2010) consiste en un proceso donde el lector establece relaciones con el contenido de la lectura, las vincula con las ideas anteriores y presentes para obtener conclusiones y asimilar información.

También se abordó el término de estrategias didácticas como un conjunto de acciones planificadas para favorecer la interpretación de textos. En este sentido, Solé (2007) afirma “enseñar estrategias didácticas contribuye, a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender” (p. 62). Por consiguiente, al emplear estrategias, los estudiantes desarrollarán habilidades para comprender los textos.

El proyecto de investigación se centró en la Escuela Primaria Ángel Castillo Lanz de organización completa, con C.C.T. 04DPR0617N2, perteneciente a la zona escolar 016, ubicada en el centro de la ciudad de Dzitbalché, Calkiní, Campeche. Es de turno matutino con un horario de trabajo de 8:00 a.m. a 1 p.m. Por otro lado, el tiempo de estudio fue durante la jornada de prácticas correspondientes al periodo del 22 de enero al 6 de julio de 2018.

Dicho proyecto estuvo enfocado en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación, específicamente en la asignatura de español, donde se analizaron diversos textos con diferentes finalidades, mismos que contribuyeron al desarrollo de las estrategias de lectura para favorecer la comprensión lectora.

1.6 Hipótesis y/o Supuestos

Las hipótesis son respuestas tentativas a la pregunta de investigación e indican aquello que se trata de probar con respecto a un fenómeno que está siendo investigado (Hernández, 2014). En este sentido, la hipótesis de acción estratégica del trabajo de

investigación es: La implementación de estrategias didácticas favorece la comprensión lectora de textos en los alumnos de tercer grado grupo B de la Escuela Primaria Ángel Castillo Lanz de la ciudad de Dzitbalché, Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2017-2018.

Marco teórico

La lectura es considerada por muchos como la habilidad para adquirir aprendizajes porque permite adoptar conceptos y enriquecer nuestro vocabulario; constituye parte sustancial del desarrollo de competencias lingüísticas para la comunicación; es una invaluable herramienta de adquisición de conocimientos que utiliza un proceso de análisis de diversos símbolos para formar un significado.

La comprensión es una actividad compleja en la que intervienen distintos procesos cognitivos que implican desde reconocer los patrones gráficos a imaginarse la situación referida en el texto. En este sentido, Millán (2010) menciona que “La comprensión lectora es un proceso donde el lector establece relaciones interactivas con el contenido de la lectura, vincula las ideas con otras anteriores, las contrasta, las argumenta y saca conclusiones personales” (p. 109).

Con la información anterior, se considera como un camino que conduce a la interpretación, no sólo de códigos gramaticales sino de situaciones que requieren de reflexión y de análisis, de un pensamiento lógico que permita la elaboración de esquemas mentales representativos dentro un ejercicio de decodificación, interpretación y comprensión. En complemento, Catalá et al. (2015) describe los cuatro niveles de comprensión que los estudiantes pueden desarrollar:

Comprensión literal: Corresponde al reconocimiento de todo aquello que está explícito en el texto; su desarrollo permite secuenciar los sucesos e identificar información puntual y literal.

Comprensión inferencial: Consiste en establecer relaciones entre partes del texto para inferir información, conclusión o aspectos que no están escritos de manera literal. Contribuye a predecir resultados, inferir el significado de palabras e interpretar el lenguaje figurativo.

Comprensión crítica: Implica la valoración y elaboración de juicios propios del lector a partir del texto y sus conocimientos previos. Asimismo, permite construir argumentos para sustentar opiniones.

Comprensión reorganizativa: Es la capacidad de suprimir información redundante, incluir conjunto de ideas, reorganizar información según objetivos, hacer resumen, clasificar criterios y reestructurar un texto esquematizándolo.

Sin embargo, para lograr desarrollar los niveles de comprensión lectora y facilitar el gusto por la lectura, Solé (2007) establece las siguientes estrategias para propiciar una mejor interpretación de los textos:

Muestreo: El lector toma del texto palabras, imágenes o ideas que funcionan como índices para predecir el contenido y de esta forma estimular los conocimientos previos de los alumnos.

Predicción: El conocimiento que el lector tiene sobre el mundo le permite predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la continuación de una carta, etc.

Anticipación: Mientras se lee, se realizan anticipaciones, que pueden ser léxico-semánticas, es decir, anticipan algún significado relacionado con el tema.

Confirmación y autocorrección: Las predicciones y anticipaciones que hace un lector generalmente son acertadas y coinciden con lo que aparece realmente en el texto, es decir, el lector las confirma al leer.

Inferencia: Es la posibilidad de derivar o deducir información que no aparece explícitamente en el texto, consiste en unir o relacionar ideas expresadas en los párrafos y evaluar lo leído (Solé, 2007).

Asimismo, con la intención de fundamentar el trabajo, se presenta diferentes documentos de investigación encaminados al mismo ámbito temático. Desde la perspectiva de Sevilla (2014) en su tesis titulada *Leer significa comprender*, se analiza el estudio de la habilidad de la lectura y la forma de enseñar a hacerlo correctamente, pues lo considera como un sinónimo de comprender, de esta forma, la interpretación de textos se realiza durante la lectura y permite el análisis de su contenido a través del uso de estrategias de comprensión.

Otra investigación que aborda la misma temática de estudio es la tesis de Carranza (2014) titulada *Estrategias para desarrollar la comprensión lectora*, donde se implementa un proyecto de intervención basado en la mejora continua de las habilidades lectoras, considerando las competencias principales que los individuos desarrollaron durante las primeras etapas educativas para sentar las bases en el aprendizaje óptimo de sus alumnos a lo largo de su vida.

Del mismo modo, fue necesario abordar la problemática a nivel escuela desde donde se manifestó, en este caso, la institución en cuestión. Optó por implementar diversas alternativas para dar solución a la problemática de comprensión lectora. Entre la más reconocida se encuentra El Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica (PNL) durante el ciclo escolar 2017-2018, que buscó garantizar la práctica diaria de lectura en todas las aulas de clase con la finalidad de convertirla en un hábito por parte de los alumnos.

Por otro lado, la escuela abordó esta problemática durante la elaboración de la ruta de mejora escolar con la prioridad de favorecer los aprendizajes de los alumnos en el ciclo escolar 2017-2018, donde se enfatizó en aquellos alumnos que presentaban deficiencias en la fluidez y comprensión lectora para mejorar su proceso de interpretación y capacidad para retener información.

Metodología

3.1 Tipo de Estudio y Diseño de Investigación

El trabajo de investigación se orientó bajo el enfoque cualitativo. Según Hernández (2010) “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (p.7). Dicho enfoque permitió centrarse en la búsqueda de significados y conceptos relevantes sobre el tema en cuestión. De igual forma, con relación a los objetivos establecidos, se consideró un alcance descriptivo con la finalidad de especificar las propiedades y características de los participantes en el trabajo de investigación (Hernández, 2010).

Durante la investigación también se empleó una hipótesis de acción estratégica, que se planteó después de la revisión de la bibliográfica proporcionada a la problemática que se trata en el aula de clases. Con base en esa información, se estableció una hipótesis encaminada a crear un criterio de importancia que permita comprender e interpretar la problemática involucrando una medida de solución (Bisquerra, 2004).

El diseño empleado fue de investigación-acción, Rodríguez y Vallderiola (2007) mencionan que “el principal objetivo de la investigación acción es transformar la realidad, se centra deliberadamente en el cambio educativo y la transformación social” (p.64). Partiendo de esta idea, se considera como aquella que pretende dar a conocer cierto fenómeno detectado en un grupo escolar.

Finalmente, esta investigación se enfocó en los alumnos del tercer grado grupo B, mismos que fueron designados y conformados previamente, se consideró un grupo intacto que surgieron de manera independiente y que fueron los actores principales y beneficiarios directos del proyecto de investigación (Hernández, 2010).

3.2 Ubicación y Tiempo de Estudio

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo en la Escuela Primaria de Organización Completa “Ángel Castillo Lanz” con Clave del Centro de Trabajo (CCT) 04DPR0199S, perteneciente al sector 016, que se encuentra ubicada en la calle 25 s/n en el centro de la ciudad de Dzitbalché, Calkiní, Campeche. Esta institución es de turno matutino y cumple una jornada escolar con un horario de trabajo de 8:00 a.m. a 1:00 p.m.

El tiempo de estudio que se abordó fue de seis meses correspondientes del 22 de enero al 6 de julio de 2018 en este lapso de tiempo se abarcaron tres jornadas de práctica docente, con un total de 30 sesiones de trabajo frente al grupo, 50 minutos por sesión para implementar el plan de acción.

3.3 Sujetos o Participantes

Los sujetos participantes se designaron como cumplimiento de la práctica docente correspondiente al sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, por tal motivo, la población objeto de estudio estuvo integrada por un grupo de tercer grado de educación primaria constituido por un total de 22 alumnos entre los 8 y 10 años de edad, de los cuales 13 son del sexo femenino y 9 son del sexo masculino, que conforman la matrícula del 3º B de la Escuela Primaria “Ángel Castillo Lanz” de la ciudad de Dzitbalché, Calkiní, Campeche.

Entre los aspectos que se consideraron para el estudio del alumnado fueron los ritmos y estilos de aprendizaje, los cuales se definieron como la capacidad que tiene los estudiantes de aprender. En este caso, los ritmos se distribuyeron de la siguiente manera: 7 alumnos en un ritmo rápido, 10 en el ritmo moderado y 5 asignados al ritmo de aprendizaje lento, del mismo modo, con respecto a los estilos de aprendizaje, se realizó la aplicación de un test basado en el modelo VAK propuesto por Richard Bandler, el cual arrojó los siguientes resultados: 13 visuales, 6 auditivos y 4 kinestésicos.

3.4 Instrumentos de Acopio de Información

Cada objetivo planteado en el proyecto estuvo evaluado por una serie de instrumentos con la finalidad de obtener resultados que permitan la reflexión y análisis del trabajo de investigación:

Guía de observación: Según Rojas (2002), integra un conjunto de aspectos que se registran por medio de lo observado en una situación en particular, la guía fue de elaboración propia y tuvo el propósito de recuperar información inferencial y crítica que realizaban los estudiantes a partir de la lectura individual de un texto.

Cuestionarios: También se realizó la aplicación de cuestionarios cerrados con la intención de obtener respuestas preestablecidas sobre una cuestión (Álvarez-Gayou, 2014). El cuestionario empleado fue de elaboración propia y se aplicó con el propósito de interpretar el contenido de la lectura de un texto narrativo para poder responder los reactivos del cuestionario.

Rúbrica: Para el tercer objetivo se empleó la rúbrica que, como señala Condemarín y Medina (2000), es un instrumento que permite asignar un indicador de logro frente a una actividad, en este caso, se empleó con el propósito de evaluar la elaboración de los organizadores gráficos para sintetizar información contenida en un texto.

Pruebas ACL: Se emplearon las pruebas ACL [Aplicación de la Comprensión Lectora] que fueron dirigidas para valorar la interpretación a partir de textos con temáticas que se refieren a las dimensiones: literal, inferencial, reorganizativa y crítica (Catalá et al. 2015). En este caso, se utilizó la prueba escrita ACL3, correspondiente al tercer grado para alumnos entre los 8 y 10 años de edad.

Listas de cotejo: Son instrumentos de valoración que tiene la finalidad de estimar la presencia o ausencia de indicadores o atributos en determinado elemento (Tobón 2008). La lista de cotejo de elaboración propia tuvo el propósito de valorar el nivel de logro alcanzado por los alumnos durante el desarrollo del proyecto destacando la eficacia de las estrategias de lectura aplicadas en clase.

3.5 Procedimientos

Los procedimientos propuestos para las actividades de indagación, recolección de datos y análisis fueron elaborados acorde a los objetivos planteados a través de un enfoque cualitativo de investigación.

La primera fase del trabajo correspondió a la planeación del proyecto con la finalidad de reconocer las ideas a emprender por medio del planteamiento del problema, así como situar la ubicación y tiempo de estudio como parte de la metodología. De este modo, se identificó la búsqueda de información para seleccionar estrategias adecuadamente para cumplir con los objetivos planteados, así como un conjunto de actividades secuenciadas encaminadas al fomento a la lectura.

De igual forma, fue necesario recoger información científica para sustentar las actividades durante la intervención, así como la validez del enfoque didáctico a través del marco teórico elaborado. Dentro de esta fase también se seleccionaron los instrumentos para recolectar información mediante la revisión del planteamiento.

En la segunda fase de ejecución fue necesario comunicar los objetivos del trabajo al director del plantel, así como a la docente titular del grupo. Posteriormente, se aplicaron diferentes instrumentos para la recuperación de información con la finalidad de identificar la comprensión lectora que poseía cada alumno.

El primer instrumento consistió en una guía de observación para analizar las situaciones donde los alumnos podían recuperar información inferencial y crítica a partir de la lectura individual de un texto y de esta forma diagnosticar la situación real del grupo. Seguidamente, se aplicó un cuestionario para reconocer si el alumnado es capaz de

interpretar el contenido de la lectura de un texto narrativo para poder responder los reactivos. Finalmente, las rúbricas se utilizaron para evaluar los organizadores gráficos que elaboraron los estudiantes y evidenciar la comprensión de un texto a través de la sistematización de información.

La tercera fase correspondió al proceso de evaluación, la cual fue vinculada con las etapas de análisis e interpretación de resultados. Para el cumplimiento de esta fase se aplicó al grupo de manera individual las pruebas ACL3 correspondientes al tercer grado que integraron una serie de cuestiones en donde los alumnos debieron organizar e identificar información en diversos textos, esto para contrastar el logro alcanzado por los estudiantes posterior a la aplicación del plan de acción.

En complemento, para realizar la triangulación de los resultados, se aplicó nuevamente la guía de observación, así como dos listas de cotejo, una fue de autoevaluación que fue proporcionada a cada estudiante, donde destacaron los aspectos que lograron consolidar con respecto a la comprensión lectora. La otra lista de cotejo fue para la heteroevaluación que usó la docente para evaluar a los alumnos de manera individual y lograr la interpretación de los resultados destacando la validez de cada uno.

Desarrollo y discusión

El presente trabajo de investigación abordó como temática principal mejorar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes para favorecer la interpretación de textos. Para realizar este trabajo, se analizaron diferentes perspectivas y se destacó como prioridad principal implementar estrategias didácticas para favorecer la comprensión de los alumnos.

Cassany (2010) sostiene que la lectura es la herramienta primordial para adquirir conocimientos que involucra procesos cognitivos desde la percepción visual de signos gráficos hasta la construcción de una representación semántica. Por tal motivo, en esta investigación se fomentó la realización de organizadores gráficos para sintetizar información.

La comprensión es un proceso que permite a los estudiantes entender y crear significados a través de la lectura de un texto. Solé et al. (2007) establece que esta actividad de comprensión se logra cuando el lector es capaz de relacionar el conocimiento que ya posee con la información nueva que va a adquirir por medio del análisis de símbolos para formar significados. Desde la perspectiva de la planificación, las estrategias de enseñanza se incluyeron durante todo el proceso de lectura para lograr fomentar la comprensión en los alumnos de tercer grado y, de esta forma, mejorar los niveles de interpretación.

Resultados

Durante la aplicación de los instrumentos asignados al primer objetivo de investigación se manifestó la deficiencia que presentaban los alumnos en cuanto a la identificación de las ideas principales contenidas en un texto. Complementando esta información se obtuvieron los siguientes resultados:

La aplicación de las estrategias de intervención fue pieza clave para conformar el plan de acción, mismo que estuvo integrado por actividades considerando los ritmos y estilos de aprendizaje presentes en el grupo de clases. Asimismo, se contemplaron las habilidades lectoras que poseían los alumnos y sus capacidades de interpretación.

La primera estrategia de lectura que se aplicó fue el muestreo, para ello se le presentó a los alumnos el título de un texto narrativo, mismo que estuvo acompañado de una imagen alusiva al contenido. A partir del título y la imagen se le cuestionó al grupo sobre lo que creen que tratará la lectura, mediante los conocimientos previos proporcionados se promovió en gran medida la interpretación del texto y al mismo tiempo se formularon hipótesis que posteriormente fueron comprobadas.

La anticipación fue otra estrategia de lectura que se empleó. Se usó durante la lectura compartida de un texto. En diversos momentos se realizaron pausas para realizar una predicción acerca de la continuidad de la historia, misma que fue realizada por los estudiantes, durante esta estrategia se identificó que los alumnos podían realizar aproximaciones en cuanto al contenido de un texto.

Confirmación y autocorrección es una estrategia que se realizó al finalizar la lectura. En ella se tomaron en cuenta las anticipaciones que los estudiantes proporcionaron con anterioridad, de manera que si resultaron correctas únicamente se confirmaban. En caso contrario, las opiniones que resultaron erróneas eran corregidas por los mismos alumnos.

En la interpretación de textos se utilizaron estrategias para organizar información como los mapas mentales realizados con el apoyo de las ideas principales y secundarias encontradas en el texto, asimismo se identificaron palabras claves sobre la lectura realizada. Esta estrategia permitió organizar la información para sintetizar un texto y jerarquizar el orden de las ideas de acuerdo a un orden lógico.

Para evaluar el cuarto objetivo, se emplearon las pruebas ACL de manera individual a cada estudiante. En este caso se utilizó la prueba escrita ACL3, correspondiente al tercer grado para alumnos entre los 8 y 10 años de edad, cuya finalidad fue medir los niveles de comprensión de los estudiantes a partir de las dimensiones básicas de la comprensión lectora, involucrando textos breves para su interpretación. Los resultados fueron los siguientes:

Comprensión literal: Este tipo de comprensión fue la que mejores resultados proporcionó dentro de los componentes evaluados, se centró en las ideas explícitas en el texto, permitiendo lograr en los alumnos el reconocimiento de información relevante y secundaria.

Reorganización: Se presentó cuando los alumnos analizaron y sintetizaron información en organizadores gráficos, entre los que se emplearon mapas mentales, mapas conceptuales, cuadro sinóptico, entre otros. La finalidad fue relacionar conceptos relevantes y buscar palabras claves para interrelación los conceptos.

Comprensión inferencial: En este tipo de comprensión se establecieron relaciones entre partes del texto para inferir información, y crear hipótesis sobre aspectos que no se encuentran dentro de la narración. Los alumnos alcanzaron un nivel satisfactorio, pues lograron proporcionar opiniones acerca de sus intereses frente a la lectura de algún texto, así como proponer títulos para un texto, plantear ideas fuerza sobre el contenido, recomponer un texto variando su estructura e inferir el significado de una palabra.

Comprensión crítica: Implicó un ejercicio de valoración y de formación de juicios propios del lector a partir del texto, asimismo incluyó los conocimientos previos de los alumnos, con respuestas subjetivas sobre personajes, autor, contenido e imágenes literarias. En esta comprensión los resultados fueron favorables ya que el grupo pudo construir argumentos para sustentar opiniones y proporcionar sus puntos de vista.

Conclusiones

La lectura se ha convertido en una de las habilidades básicas para el desarrollo de la comunicación, es una herramienta de adquisición de conocimientos invaluable que utiliza un proceso de comprensión y análisis de distintos símbolos o signos enlazados con la finalidad de formar ideas y transmitir información. De esta forma, tomando como base el plan de acción, los objetivos de la propuesta, el análisis y la interpretación de los resultados se elabora la siguiente conclusión.

El plan de acción diseñado tenía como objetivo principal mejorar la comprensión lectora para favorecer la interpretación de textos. Para ello, se planificaron estrategias donde se tomaron en cuenta los niveles de conocimiento de los alumnos con la finalidad de atender sus necesidades y sobre todo aprovechando sus conocimientos previos.

Asimismo, el análisis de textos mediante la implementación de diferentes estrategias y modalidades de lectura significó alcances satisfactorios para los alumnos. En la comprensión literal, los estudiantes lograron distinguir entre información relevante y secundaria para identificar la idea principal. En la comprensión inferencial, se pudo identificar avances en cuanto a predecir secuencias de acciones en un texto, inferir el

significado de palabras desconocidas, interpretar el contenido de una lectura y prever el final de algún texto.

En la comprensión reorganizativa, los alumnos fueron capaces de organizar información para reconstruir un texto, interpretar un esquema con palabras clave y suprimir información redundante para elaborar organizadores gráficos. Finalmente, en la comprensión crítica el alumnado logró elaborar juicios propios y establecer interpretaciones personales con respecto a la lectura de un texto.

De este modo, se reconoce que el proyecto aplicado fue efectivo para mejorar la comprensión lectora en el grupo de escolares del tercer grado grupo "B", pues mediante la implementación de las diferentes estrategias de lectura los alumnos consolidaron habilidades favorables en cuanto a la comprensión en sus diferentes dimensiones.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla. S.A.
- Carranza, P. (2014). *Estrategias para desarrollar la comprensión lectora (tesis de maestría)*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Michoacán.
- Cassany, D. Luna, M. y Sanz, G. (2010). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., y Monclús, R. (2011). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Grao
- Condemarín, M y Medina, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. México: Andrés Bello.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill/ Interamericana Editores.
- Millán, L. (2010). *Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica*. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 16
- Rodríguez, D y Vallderiola, J. (2007). *Metodología de la investigación*. España: Universidad Oberta de Catalunya.
- Rojas, R. (2002). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2006). *Metodología y diseños de investigación científica*. México: Pearson.
- Sevilla, A. (2014). *Leer significa comprender (tesis de maestría)* México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Solé, I. (2007). *Estrategias de Lectura*. México: Colofón.
- Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Colombia: Ecoe

TÉCNICAS DE MODIFICACIÓN DE CONDUCTA Y CONTROL GRUPAL EN LA ESTIMULACIÓN DE HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS EN PRIMARIA

Daniela Avilés González

daaniela_glz@hotmail.com

Vianey de Jesús Valenzuela Robles

jesusqval@hotmail.com

Noé Gaspar Domínguez Macías

noe_26@outlook.com

Escuela Normal de Educación Física

RESUMEN

El propósito de este estudio es documentar el impacto de un programa de aplicación de técnicas de modificación conductual para favorecer la estimulación de habilidades motrices básicas en menores de primaria. Es un estudio no experimental con diseño transeccional-descriptivo desarrollado bajo el paradigma cuantitativo, que consideró un grupo de estudio con 32 alumnos, entre 9 y 10 años a quienes se aplicó el instrumento 3JS en pre-test y post-test para medir las expresiones y el desarrollo de la coordinación motriz de (Cenizo, 2013), con cuatro niveles de ejecución y un segundo instrumento para evaluar rasgos y actitudes asociadas a los patrones de comportamiento que favorecen la organización y trabajo en el grupo. Se aplicó un instrumento (Arvizu, 2017), con siete rasgos y tres niveles de consolidación.

Los resultados del pre-test indican niveles de ejecución de las HMB de 2.54 puntos, en tanto que en el manejo conductual fue de 1.84 colocando al grupo en niveles de no consolidación.

Posterior al programa de intervención, los resultados del post-test indican incremento contundente en el porcentaje de consolidación de HMB al 87.5% y 93% en patrones de comportamiento, lo que refleja el éxito del programa en el grupo de estudio.

PALABRAS CLAVE: educación física, control grupal, patrones de comportamiento, economía de fichas, habilidades motrices.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el entorno educativo se presentan una serie de problemas e inconvenientes diversos que se requiere enfrentar como parte del compromiso ético y profesional de cualquier educador. Entre ese universo de problemáticas, la práctica educativa es el medio principal de detección, diagnóstico y atención de inconvenientes que impiden o retrasan el avance del proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que esa práctica aporta experiencias significativas que habilitan al profesional de la educación para atenderlas, y lo colocan en una posición de privilegio para solventarlas adecuadamente.

En el campo de la educación física también se identifican problemas de movimiento, coordinación, lateralidad, esquema corporal y equilibrio, que se reflejan en la ejecución de los patrones de movimiento o en habilidades motrices básicas, que impactan el desarrollo integral del alumno y, cuando no son estimuladas adecuadamente, afectan negativamente los resultados educativos. Pueden, incluso, trastocar la vida cotidiana en su etapa adulta, ya sea productiva, laboral, familiar, entre otros ámbitos; es por ello que la práctica adecuada de las habilidades motrices básicas previene y estimula el pleno desarrollo de la corporeidad del ser humano. Pero cuando las condiciones al interior de los grupos requieren acciones para el control grupal y el manejo conductual, como condición indispensable para que el proceso educativo se desarrolle en un ambiente favorable, propicio. Es importante una buena selección de técnicas de modificación de conductas que aseguren los aprendizajes clave para la educación básica.

Marco teórico

Para facilitar el contexto de esta investigación, es importante identificar los elementos principales que contiene este estudio. Es preciso considerar lo que el estado del arte aporta al definir qué son las técnicas de modificación de conducta y las habilidades motrices básicas. Para responder lo anterior, se requiere identificar con claridad el significado de cada uno de los anteriores conceptos, sin lugar a confusiones respecto a los alcances y la mejor manera de trabajarlas, estimularlas o bien desarrollarlas; atendiendo lo anterior, se toma como referencia el modelo conductista del aprendizaje, que ha hecho contribuciones importantes a la instrucción, incluyendo los sistemas para especificar objetivos de aprendizajes y la instrucción directa cuando se analiza la enseñanza y los sistemas de manejo al interior de los grupos escolares. Las técnicas para el manejo de contingencia y la economía de fichas son estrategias imprescindibles y útiles cuando la meta es aprender información explícita o modificar conductas (Woolfolk, 2010).

En los programas de economía de fichas o contratos de contingencia se establece un trato individual con cada alumno, donde se describe de manera exacta aquello que cada uno debe hacer para obtener un privilegio o una recompensa en particular. El proceso de negociación podría ser una experiencia educativa, ya que los estudiantes aprenden a

establecer metas razonables y a respetar los términos. Asimismo, los estudiantes participan en el establecimiento de las metas, por lo general se sienten más inspirados y comprometidos a lograrlas (Locke y Latham, 2002; Schunk, 2008; Schunk, Pintrich y Meece, 2008).

“La economía de fichas (EF), puede considerarse como un sistema motivacional que se aplica con el fin de modificar conductas específicas en una persona y mejorar su adaptación al medio ambiente” (Alvord, 1974, citado en Soler, 2009, p. 374).

Para asegurar el logro de los aprendizajes clave, se requiere ejercer un adecuado control grupal, respecto a ello, en las aportaciones al estado del arte de autores como Hellín, García, García y Yuste (2013), se afirma que el tipo de organización utilizada para desarrollar las sesiones de educación física, influye directamente en los tiempos de ejecución de las actividades, por lo que una óptima organización permitirá mayor actividad motriz en los alumnos.

La calidad del proceso enseñanza aprendizaje depende de la interacción individual-social según el escenario educativo (carácter organizativo) y del proceso de escenificación de la enseñanza (carácter metodológico), contemplando que el aprendizaje de los estudiantes se desarrolla en un marco social y de interacción profesor-alumno (García, 2010). De esta forma, adoptar diferentes formaciones dentro de la sesión, responde a intereses como: la eficacia de la intervención didáctica, la economización del tiempo para generar mayor actividad académica en los niños, garantizar la seguridad, desplazamientos y manipulación del material, asegurar que la información sea clara y precisa, y facilitar la visibilidad de los alumnos hacia el maestro. (Lovera, Mujica y Smith, 2011).

Por ello, se considera conveniente que el educador físico convierta los modos de organización en hábitos que faciliten el desempeño de los alumnos conforme transcurren las actividades y, en los momentos de prestar atención o atender consignas que indiquen cambio de actividad, guardar silencio, puntos de reunión, entre otros. Estos hábitos son definidos también como rutinas o rutinas organizativas.

En el campo de la educación física también se identifican problemas de movimiento, de coordinación, lateralidad, esquema corporal, equilibrio, en patrones de movimiento o en habilidades motrices básicas, que impactan el desarrollo integral del alumno y que afectan los resultados educativos, pueden incluso trastocar la vida cotidiana en su etapa adulta, ya sea productiva, laboral, familiar entre otros ámbitos (Cidoncha y Díaz, 2010). Es por ello que la práctica adecuada de las habilidades motrices básicas previene y estimula el pleno desarrollo de la corporeidad del ser humano; Aunado a lo anterior, en los grupos escolares suelen presentarse inconvenientes con el manejo conductual que requieren estrategias de intervención y de la aplicación de técnicas de modificación de conducta por parte del docente. Las actividades y estrategias para afrontar la interacción con el mundo físico, sirven para aprender juegos tradicionales contextualizados los cuales se practican y se

localiza la autonomía o localidades en un mapa, profundizando en los aspectos sociales, culturales y geográficos. Igualmente, al abordar los Juegos del mundo (Velázquez Callado, 2006).

Metodología

El objetivo de este estudio es documentar el impacto que tiene el control grupal y las técnicas de modificación de conducta en la estimulación de habilidades motrices básicas, durante la sesión de educación física en una escuela primaria de la ciudad de Hermosillo, Sonora. La problemática se identificó mediante la observación detallada a partir del inicio del ciclo escolar para confirmar la problemática y facilitar el diagnóstico; se aplicaron dos instrumentos durante el período del 17 de septiembre al 05 de octubre del 2018, en el grupo de estudio, donde se ratificó que efectivamente los alumnos presentaban estas complicaciones.

Para este estudio se consideró un grupo de estudio integrado por 32 alumnos, de los cuales 18 son hombres y 14 mujeres entre 9 y 10 años de edad. A quienes se aplicó el instrumento “3JS” en pre-test y post-test para medir el desarrollo de la coordinación motriz y sus expresiones en niños de 6 a 12 años de (Cenizo, Ravelo, Morilla, Ramírez y Fernández, 2013). Se trata de un test con validación interna por expertos y un muestreo por conveniencia en un total de 2,512 sujetos en igualdad de género que valora el desarrollo de la coordinación motriz, mediante la dinámica general de ejecución de habilidades motrices.

Para los criterios de evaluación de la ejecución de las tareas motrices en este estudio, se otorga entre uno y cuatro puntos que corresponden a cuatro niveles de ejecución de las siete habilidades evaluadas: botar, atrapar, lanzar, saltos, correr, reptar y equilibrar. Para la valoración de los datos y descriptores de ejercitación, se utilizó una rúbrica complementaria de cuatro categorías o niveles de consolidación propuesta por Chica (2011), adecuada a las características del test. Para la recopilación, se diseñó una rúbrica compuesta por los siete ítems.

Por otra parte, para evaluar los rasgos y actitudes asociadas a los patrones de comportamiento que favorecen la organización y trabajo en el grupo, se aplicó de la misma manera un instrumento propuesto por Arvizu (2017), que considera siete rasgos: respeta turnos de participación, atiende el llamado de la maestra, mantiene la atención durante las instrucciones, ejecuta las actividades de acuerdo a las instrucciones recibidas, controla sus conductas inapropiadas, manifiesta respeto a la propiedad ajena, y propicia con su actitud un ambiente agradable y participativo con tres niveles de consolidación y puntajes entre uno a tres puntos, auxiliados por una rúbrica complementaria como descriptora de los niveles de consolidación (Chica, 2011). Ambos instrumentos se aplicaron en pre-test y pos-test; y la evaluación final se aplicó del 28 al 30 de enero de 2019.

Como parte de las estrategias de intervención que contempla el plan de trabajo, se aplicó un programa de economía de fichas (o sistema de fichas), con el grupo de estudio, para incrementar la ocurrencia de algunas conductas deseadas, en particular, dentro de la sesión de educación física e inhibir aquellas conductas inapropiadas que entorpecen el proceso.

Para la estimulación de las HMB, se aplican sesiones y actividades específicas para incidir de manera particular en aquellas que el instrumento considera.

Desarrollo

Esta investigación documenta el avance y progresión de las ejercitaciones reflejadas en los niveles de consolidación las habilidades motrices básicas en menores sometidos a un programa de intervención, en el cual se aplicaron estrategias y técnicas de modificación de conducta que aseguraron un adecuado ejercicio del control grupal, en una escuela de contexto urbano de la ciudad de Hermosillo, Sonora. El programa tuvo una duración de cuatro meses, en tres sesiones semanales, con énfasis en la economía de fichas, como técnica para ejercer el control grupal requerido para las exigencias de estimulación y ejercitación de las habilidades motrices básicas de botar, atrapar, lanzar, saltos, correr, reptar y equilibrar. Al término de este programa, se evaluaron las actitudes que caracterizan el control grupal y la eficacia de la técnica de modificación empleada, con relación a los niveles de consolidación de las habilidades motrices básicas que el instrumento consideró.

Discusión

En la práctica educativa se identifican situaciones que impiden el seguimiento de instrucciones y/o reglas como no respetar turnos de participación, no guardar silencio cuando la maestra habla, o bien, identificar la carencia de una adecuada organización grupal que provoca descontrol en los grupos obstaculizando el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es por ello que es importante la aplicación de estrategias de organización y manejo conductual para favorecer el control grupal especialmente durante la sesión de educación física. Esta investigación tiene una estrecha relación con los resultados de Arvizu (2017), quien utilizó el instrumento “rasgos y actitudes asociadas a los patrones de comportamiento” y obtuvo resultados favorables, incrementando el porcentaje de consolidación en seis de los siete aspectos evaluados, estableciendo la relación directa entre las estrategias de control grupal y las técnicas de modificación de conducta indispensables para que el desarrollo y la formación de los niños sean significativos, contribuyendo a la consolidación de sus propios saberes y aprendizajes.

Los bajos niveles de ejercitación en HMB es común encontrarlos en educación preescolar; pero en el segundo nivel de educación básica, esos bajos niveles representan un retroceso en la corporeidad de los niños de primaria, que debe ser atendido debido a las repercusiones en el logro de los contenidos; en este estudio los resultados por género reflejan mejores desempeños en los niños, por lo que el plan de trabajo se encaminó a atender esas diferencias. Respecto al manejo conductual, los docentes deben considerar la aplicación de técnicas de modificación que aseguren que la efectividad de las sesiones se concentre principalmente en lograr los aprendizajes clave, propósitos y objetivos. La importancia de la estimulación de estas habilidades es retomada por varios autores como Giménez, Lopez G, Sierra B, y Arizmendi (2009), quienes ponderan que la competencia motriz no se refiere exclusivamente al aprendizaje de habilidades y destrezas motrices más o menos complejas; también implica obtener un nivel básico funcional, una aptitud sensorio-perceptiva, una adecuada estructuración espacio temporal, un código expresivo, una capacidad adaptativa, comprensiva y reflexiva en torno al desenvolvimiento motor, así como el desarrollo de hábitos activos responsables y seguros en actividades físico deportivas.

Resultados

El análisis de la efectividad del programa de intervención en el grupo de estudio confirma, con base en los resultados tanto del instrumento de habilidades motrices básicas como del instrumento para evaluar conductas sociales, que ejercer un adecuado control grupal incide favorablemente en los niveles de consolidación de las habilidades motrices de los menores preescolares.

La interpretación de resultados de la aplicación del instrumento de habilidades motrices, (tabla 1), refleja un promedio de 2.54 puntos que equivale a una consolidación del 63.5%, con el salto y equilibrio como las habilidades con puntajes más bajos, mientras que correr y botar registraron puntajes de 2.78 en una escala de 4 puntos. Con una diferencia por género en nivel de consolidación de dos puntos porcentuales en favor de los varones. En la evaluación final, el porcentaje de consolidación se incrementó a 87.5%, que representa una diferencia de 24 puntos porcentuales entre las evaluaciones (tabla 2).

Con respecto a la evaluación diagnóstica, en los patrones de comportamiento (tabla 3), se destaca un puntaje promedio de 1.84 puntos que representa un 61.3 % de consolidación, con diferencia de 5.3 puntos porcentuales en favor de las mujeres. (tabla 4). Como resultado de la evaluación final, el programa de intervención comprueba su efectividad también en los patrones de comportamiento, resultado de la aplicación de técnicas de modificación de conducta al registrar 2.79 puntos promedio, que representa el 93% de consolidación, misma que, con respecto al diagnóstico, significa una diferencia en puntos porcentuales de 31.7

La contundencia en la efectividad del programa se resume con respecto a las habilidades motrices básicas, con la diferencia de 24 puntos porcentuales entre ambas evaluaciones. Con relación a las actitudes asociadas a los patrones de comportamiento, la diferencia entre la evaluación inicial fue de 31.7 puntos porcentuales (tabla 5).

Conclusiones

Los patrones de comportamiento, como indicadores de la conducta de los estudiantes, son aspectos susceptibles de moldear, configurar, direccionar; deben ser observados, clasificados y orientados en favor de los propósitos de estudio como parte sustantiva de la formación del estudiante de educación básica. Todo proceso educativo requiere, además de la participación activa de los agentes que intervienen en él, de una serie de elementos que actúen en sinergia para llevar a cabo los propósitos y objetivos propuestos. Entre estos elementos, destacan las estrategias de las que el docente se vale para asegurar el éxito en su función educativa. Sin embargo, también se deben tomar en cuenta las características de los alumnos.

Las técnicas de modificación de conducta son herramientas favorecedoras del proceso de enseñanza y favorecedoras del ejercicio de un control grupal eficiente y adecuado por parte del educador.

Para asegurar la organización grupal que se refiere al acomodo y disposición de los alumnos para realizar acciones motrices y actividades de aprendizaje por medio de rutinas organizativas, se contempló, como una segunda estrategia didáctica la economía de fichas, conocida como un sistema motivacional que se vale de reforzadores para provocar la repetición de conductas deseadas y minimizar las no deseadas.

Es posible afirmar el impacto positivo del programa de intervención con base en los resultados de las evaluaciones que refieren incrementos significativos en los niveles de consolidación tanto de las habilidades motrices básicas, como en la modificación favorable que se evidenciaron en los patrones de comportamiento, por lo que se concluye y recomienda la aplicación simultánea de estos dos instrumentos.

Referencias

- Arvizu, C. (2017) Estrategias de organización y manejo conductual para favorecer el control grupal en preescolares a través de la sesión de educación física Documento recepcional. Licenciatura en Educación Física. México: ENEF.
- Chica, E. (2011). Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica. Recuperado de:
http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea14pdf/ea14_chica.pdf
- Cubel, M. (2016) Estrategias de manejo conductual en el aula. Recuperado. de:
<http://magdacubel.es/guias/estrategias-de-manejo-conductual-en-el-aula-2/>
- García, J. (2010). Aspectos organizativos de la clase de educación física. Revista académica semestral. Cuadernos de Educación y Desarrollo. 2 (11).
- Hellín, M., García, J., García, J. y Yuste, J. (2013). Influencia del tipo de organización sobre los tiempos de práctica en clases de educación física. Revista Digital de Educación Física 4 (21).
- Labrador, F. (2008). Técnicas operantes III: sistema de organización de contingencias. España : Editorial Pirámide.
- Lovera, Mujica y Smith (2011). Rutinas organizativas académicas como impulsoras del desarrollo organizacional universitario. Revista Omnia. 17. (2l. Maracaibo, Venezuela. Universidad del Zulia. Consultado en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73719138008>
- Martin, G. Pear, J. (2008). Consideraciones preliminares para una programación eficaz de las estrategias en Martin, G. Pear, J. Pearson, Prentice hall. Modificación de conducta qué es y cómo aplicarla. España : Ed. Pearson.
- Muñoz, B. y Londoño, M. (2010). Estrategias para la enseñanza de la educación física a la luz de la motricidad. Trabajo publicado para obtener grado de Maestría en Docencia. Medellín, Colombia. Politécnico Colombiano Jaime Cadavid. Documento Word, consultado en: www.galeon.com/mesasubregional/motriz.doc
- Ribes, E. (1974). Técnicas de modificación de conducta. México : Editorial Trillas.
- Romero, O. E. (2007) Habilidades motrices básicas en niños y niñas de tercer grado de la escuela “Rivas Dávila”. Tesis de Maestría, Universidad de los Andes. Facultad de humanidades y educación. Escuela de educación. Departamento de educación física. Recuperado de:
http://bdigital.ula.ve/storage/pdftesis/pregrado/tde_arquivos/2/TDE-2008-10-31T11:44:56Z-428/Publico/romerooscar.pdf

Soler, F., Herrera, J., Buitrago, S. y Barón, L. (2009). Programa de economía de fichas en el hogar. *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*. 5 (2).

Valdivia, J. (2010). La organización temporal durante la clase de Educación Física. *Educación Física y Deportes*. 15 (146).

Cidoncha, V. y Díaz, E. (2010). Aprendizaje motor. Las habilidades motrices básicas: coordinación y equilibrio. *Revista Educación Física y Deportes*, 15 (147).

ANEXO. Tablas

Tabla 1. Resultados grupales evaluación diagnóstica HMB por aspecto y género

Aspectos evaluados	Promedio puntos	Puntos hombres	Nivel de consolidación	Puntos mujeres	Nivel de consolidación
Botar	2.78	3	Consolidación	2.5	E/P
Atrapar	2.40	2.61	E/P	2.14	E/P
Lanzar	2.65	2.72	E/P	2.57	E/P
Saltar	2.37	2.33	E/P	2.42	E/P
Correr	2.78	2.66	E/P	2.92	E/P
Reptar	2.5	2.27	E/P	2.78	E/P
Equilibrio	2.34	2.44	E/P	2.21	E/P
Total Puntos	2.54	2.57	E/P	2.50	E/P

Tareas evaluadas	Puntos promedio Ev. Inicial	Puntos promedio Ev. Final	Diferencia en puntos	Nivel de Consolidación

Botar	2.78	2.93	0.15	En proceso
Atrapar	2.40	3.59	1.19	Consolidado
Lanzar	2.65	3.53	0.88	Consolidado
Saltar	2.37	3.56	1.19	Consolidado
Correr	2.78	3.81	1.03	Consolidado
Reptar	2.5	3.56	1.06	Consolidado
Equilibrio	2.34	3.5	1.16	Consolidado
Total	2.54	3.5	0.96	Consolidado

Tabla 2. Resultados comparativos entre evaluaciones de HMB

Tabla 3. Resultados diagnósticos por género de patrones de comportamiento

Aspectos asociados a Patrones de comportamiento	Puntos hombres	Nivel de consolidación	Puntos mujeres	Nivel de consolidación
Respetar turnos de participación	1.68	N/C	2.07	E/P
Atiende el llamado de docentes y figuras de	1.89	N/C	2.0	E/P

autoridad				
Mantiene la atención durante las instrucciones	1.84	N/C	1.92	N/C
Ejecuta las actividades de acuerdo a instrucciones recibidas	1.78	N/C	2.0	E/P
Es capaz de controlar sus conductas inapropiadas	1.73	N/C	1.84	N/C
Manifiesta respeto a la propiedad ajena	1.89	N/C	1.92	N/C
Propicia con su actitud un ambiente agradable y participativo en las sesiones	1.63	N/C	1.76	N/C
Total	1.77	N/C	1.93	N/C

Tabla 4. Resultados comparativos entre evaluaciones de patrones de comportamiento

Aspectos asociados a Patrones de comportamiento	Evaluación Inicial	Evaluación Final	Diferencia	Nivel de Consolidación
Respeto a turnos de participación	1.84	2.65	.81	En proceso
Atiende el llamado de docentes y figuras de autoridad.	1.93	3	1.07	Consolidado
Mantiene la atención durante las instrucciones.	1.87	2.78	.91	En proceso
Ejecuta las actividades de acuerdo a las instrucciones recibidas.	1.87	2.75	.88	En proceso
Es capaz de controlar sus	1.78	2.87	1.09	En

conductas inapropiadas.				proceso
Manifiesta respeto a la propiedad ajena.	1.90	2.78	.88	En proceso
Propicia con su actitud un ambiente agradable y participativo en las sesiones.	1.86	2.68	.82	En proceso
Total	1.84	2.79	.95	En proceso

Tabla 5. Resultados por género en porcentaje de consolidación de HMB y conductas Sociales

Evaluación	% de Consolidación General			% de Consolidación Hombres		% de Consolidación Mujeres	
	Inicial	Final	Diferencia	Inicial	Final	Inicial	Final
Habilidades motrices básicas	63.5	87.5	24	64.2	90.7	62.5	83
Patrones de comportamiento	61.3	93	31.7	59.	94.3	64.3	91

COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE EN LA VINCULACIÓN INTERINSTITUCIONAL: CASO BENEJPL Y FC-UABC

Brian Michael Corrales Maytorena

bcorrales@benejpl.edu.mx

Mayra Terán Licona

mteran@benejpl.edu.mx

Cinthya Ivonne Díaz Zavala

cdiaz@benejpl.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna

RESUMEN

La enseñanza de Ciencias Naturales en las Escuelas Normales requiere de estrategias que permitan al docente normalista crear condiciones ideales para la formación de competencias científicas en sus estudiantes. Entretejer lazos para la colaboración, el intercambio con otros académicos, el aprendizaje conjunto, creación de redes de aprendizaje y vínculos interinstitucionales, son aspectos esenciales para desarrollar esta labor. Este estudio de caso muestra las condiciones que posibilitaron la conformación de una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) entre docentes de la Facultad de Ciencias de la Universidad Autónoma de Baja California y profesores de la “Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado

Luna” para fortalecer las capacidades profesionales de los académicos de ambas instituciones. Los tres escenarios que dieron vida al proyecto académico diseñado por los docentes del estudio, fueron un Sitio Ramsar, talleres sobre educación ambiental y una Feria de Ciencias en una escuela primaria. La experiencia demuestra que la apertura ante las ideas y propuestas, la creación de redes para la colaboración, la gestión y cultura de trabajo, son condiciones que caracterizan las CPA y las cuales posibilitan el intercambio profesional entre el profesorado de dos instituciones distintas.

PALABRAS CLAVE: Comunidades Profesionales de Aprendizaje, vinculación interinstitucional, redes académicas, educación ambiental, Ciencias Naturales.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El desarrollo de una nación se encuentra íntimamente relacionado con sus avances en ciencia y tecnología, es por esto que los países más desarrollados destinan recursos a la investigación, producción y educación en el ámbito del conocimiento científico. No obstante, Flores-Camacho (2012) argumenta que nuestro país se encuentra alejado de la ciencia y la tecnología, lo cual implica no sólo subdesarrollo, sino también una percepción nacional en la que éstas no son parte de la cultura y donde la inversión en dichos campos resulta infructuosa.

Para el Sistema Educativo Nacional es un reto que las instituciones formadoras de docentes desarrollen nuevas maneras para potenciar en sus estudiantes competencias que les permitan egresar a profesionales capaces de favorecer en los alumnos de educación básica habilidades para observar, investigar, analizar, reflexionar y comprender el mundo que les rodea.

En el Artículo 1 del Acuerdo 649 se señala que la formación de los docentes de educación básica debe responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en nuestro país y en el mundo, por lo que la flexibilidad curricular cobra un sentido de pertinencia en la formación profesional por medio de la apertura y redimensionamiento de los diversos elementos y condiciones que articulan la relación entre el conocimiento y los sujetos que interactúan en torno a éste (DOF, 2012).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013) establece que desde las Escuelas Normales se contribuye a la construcción y apropiación de una concepción de la ciencia como una actividad humana para comprender el mundo, adquirir nuevos conocimientos, explicar fenómenos científicos y obtener conclusiones, con el fin de comprender y tomar decisiones relativas al mundo natural y a los cambios producidos por la actividad humana.

No obstante, la preparación académica de los docentes formadores en las escuelas normales carece de dominio especializado en temas científicos, por lo que es necesario la búsqueda de alternativas para fortalecer su quehacer profesional. De ahí que las alianzas, redes de trabajo y de colaboración interinstitucional con académicos formados en estas disciplinas, se consideren como el medio para afianzar los conocimientos y capacidades profesionales de los docentes.

En Baja California se celebró un Convenio General de Colaboración Académica entre el Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California (ISEP) y la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), donde se estableció el mutuo compromiso para apoyarse en la colaboración entre las Escuelas Normales del Estado de Baja California y la UABC para impulsar investigaciones conjuntas, generar de redes de trabajo en el campo de la educación; aperturar vías para el intercambio interinstitucional y otras acciones que aseguren la calidad de los programas entre instituciones de educación superior (ISEP-UABC, 2017).

La concreción de tal acuerdo constituyó el escenario ideal para que los profesores de cursos relacionados con la enseñanza de Ciencias Naturales en la Benemérita Escuela Normal Estatal “Profesor Jesús Prado Luna” (BENEPJPL), crearan relaciones para la colaboración con docentes de la Facultad de Ciencias de la Universidad Autónoma de Baja California (FC-UABC) con miras hacia el fortalecimiento del saber profesional de los académicos de ambas escuelas, así como la mejora de los aprendizajes de los futuros docentes de educación primaria.

Se diseñó un proyecto de trabajo colaborativo donde los académicos de ambas instituciones fortalecerían sus saberes y capacidades profesionales. De este modo, los docentes de la BENEPJPL consolidarían sus conocimientos sobre contenidos científicos y los profesores de la FC-UABC conocerían la didáctica para la enseñanza de las Ciencias Naturales que emplean los maestros de la Escuela Normal.

Para la fase de planeación, los docentes tuvieron reuniones donde definieron objetivos y metas; determinaron los recursos materiales y humanos necesarios para desarrollarlo; diseñaron las actividades que conformaron el plan de trabajo y fijaron los tiempos durante los cuales se llevaría a cabo el proyecto. Posteriormente, iniciaron con los procesos de gestión en sus escuelas para dar marcha a lo organizado.

Este estudio sienta las bases para la exploración del trabajo interinstitucional, por lo que la presente ponencia da respuesta a la interrogante ¿qué condiciones posibilitaron la creación de una Comunidad Profesional de Aprendizaje entre docentes de la FC-UABC y profesores de la BENEPJPL para fortalecer las capacidades profesionales de los académicos de ambas instituciones?

MARCO TEÓRICO

La Formación inicial en la Escuela Normal sienta las bases para favorecer una alfabetización científica en los futuros profesores. Por esto, es imprescindible que el formador de docentes sea capaz de crear situaciones en las cuales sus estudiantes observen, creen hipótesis, analicen y reflexionen para así construir conocimientos, habilidades, actitudes y valores, “por lo que para el desarrollo de la competencia científica en los individuos se debe apelar a situaciones didácticas variadas y complejas; asunto fundamental en la formación del futuro docente” (SEP, 2013, p. 5).

En el caso de la Licenciatura en Educación Primaria, se espera que los estudiantes se enfrenten a situaciones donde sean capaces de poner en juego sus competencias, a través de experiencias en contextos específicos para resolver problemas o situaciones que se presenten en los distintos ámbitos de su vivir (SEP, 2013). Este proceso de formación requiere de los maestros una planeación de la enseñanza que lleve a los alumnos hacia la movilización

de los distintos saberes (saber, saber hacer y ser) a través de actividades o estrategias que incluyan el acercamiento a la realidad.

La práctica docente ha dejado de ser una tarea donde el profesor asume un papel de experto y cuyo rol es únicamente transmitir conocimientos a sus aprendices. Por el contrario, “Se concibe al docente como un profesional centrado en el aprendizaje de sus estudiantes, que genera ambientes de aprendizaje incluyentes, comprometido con la mejora constante de su práctica y capaz de adaptar el currículo a su contexto específico” (SEP, 2017, p. 28). Esta idea lleva a pensar que su labor requiere de nuevas formas o medios para garantizar la construcción del aprendizaje en sus alumnos.

Pensar en esta compleja tarea, permite asumir que el ejercicio docente requiere de una constante valoración del propio quehacer, así como de intercambios con otros, a fin de fortalecer las capacidades profesionales, transformar las prácticas de enseñanza y conseguir mejores resultados educativos. A partir de esta idea es que surgen las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) ya que son “una estrategia organizativa muy poderosa que alienta y empodera a los profesores y a otros miembros de la comunidad a aprender y a trabajar de manera conjunta para mejorar la calidad de vida de todos los participantes” (Krichesky y Murillo, 2011, p. 69).

Una CPA donde profesores de disciplinas, formaciones e instituciones distintas deciden agruparse para la generación de conocimiento, aprender del otro a través de la socialización de experiencias y para el fortalecimiento de las competencias profesionales, presupone la existencia de elementos, factores o condiciones que permitan su conformación, ya que “en tiempos ávidos por definir estrategias de mejora más satisfactorias y procesos de cambio más eficientes, las mismas pueden resultar una alternativa interesante como modelo a seguir frente a los desafíos que hoy enfrenta el escenario educativo” (Krichesky y Murillo, 2011, p. 67).

De acuerdo con Krichesky y Murillo (2011), existen ocho condiciones que posibilitan la conformación de una CPA: Valores y visión compartida, Liderazgo distribuido, Aprendizaje individual y colectivo, Compartir la práctica profesional, Confianza, respeto y apoyo mutuo, Apertura, redes y alianzas, La responsabilidad colectiva y Condiciones para la colaboración. En esta ponencia, se retoma el estudio de dos de ellas: (1) Apertura, redes y alianzas y (2) Condiciones para la colaboración, como elementos centrales para entender la vinculación interinstitucional. En la Tabla 1, se presenta su definición.

Tabla 1. Condiciones para la conformación de una CPA.

Condición	Definición
Apertura, redes y alianzas	Para apoyar o fomentar la construcción de CPA en las escuelas, o bien para constituir una CPA que trascienda los límites del centro, se necesita establecer lazos y vínculos sólidos entre los miembros de la comunidad y también con el entorno. Las redes de aprendizaje se constituyen así en espacios para la generación de conocimiento, en tanto los profesores pueden adquirir nuevas ideas mediante el contacto con otros profesionales, promoviendo así el pensamiento innovador (Krichesky y Murillo, 2011, p. 70).
Condiciones para la colaboración.	En una CPA deben garantizarse ciertos elementos de orden físico o estructural de modo que se aseguren las condiciones espacio-temporales adecuadas para el trabajo colectivo en el centro. En esta dirección, deben proveerse recursos tales como materiales de trabajo, información, asesores externos u otros elementos requeridos, de modo que la comunidad educativa pueda “encontrarse” para desarrollar el aprendizaje colectivo. (Krichesky y Murillo, 2011, p. 71)

METODOLOGÍA

El presente estudio de corte cualitativo (Pérez, 2007), se realizó en la ciudad de Ensenada, Baja California. Los tres escenarios donde se efectuó fueron: el Sitio Ramsar Estero de Punta Banda, la BENEPJPL y la escuela primaria “Prof. Manuel Montes Carrillo”. Participaron en el estudio dos profesoras investigadoras de la FC-UABC, dos profesores de la BENEPJPL y 60 estudiantes del tercer semestre de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, correspondientes al Plan 2012, a quienes se les presentó el proyecto y se les solicitó consentimiento para ser parte del estudio.

El levantamiento de datos se llevó a cabo de octubre a diciembre de 2017 en tres distintos momentos. El primero consistió en la visita guiada por parte de una de las profesoras de la FC-UABC al Sitio Ramsar, el cual es una Área Importante para la Conservación de las Aves (AICA). El segundo, fueron los “Talleres de educación ambiental” en la BENEPJPL, actividades que estuvieron a cargo de las docentes de la FC-UABC y en la que participaron los profesores y estudiantes normalistas. El tercer y último, fue una “Feria de Ciencias” donde

estudiantes y profesores de la BENEJPL trabajaron actividades alusivas a la educación ambiental en una escuela primaria.

La recogida de información se hizo a través de entrevistas semiestructuradas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) a los académicos de la BENEJPL y FC-UABC en los tres espacios mencionados el párrafo anterior. Éstas fueron audio-grabadas y examinadas a través de un proceso de análisis de datos cualitativos (Álvarez-Gayou, 2005). Una vez transcritas, se codificaron y se agruparon en categorías que guardan relación con las condiciones de las CPA propuestas por Krichesky y Murillo (2011). Se emplearon las siglas “PEN1” y “PEN2” para hacer referencia a los comentarios de los docentes de la BENEJPL, mientras que PU1 y PU2 se utilizan para hacer mención de los aportes de las profesoras de la FC-UABC. Para ambos casos, las siglas se acompañan de la fecha cuando se hizo la entrevista y la página de transcripción de donde se tomó el dato.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

La experiencia de trabajo que se muestra en esta ponencia, se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2017-2018 y surgió como parte del curso Ciencias Naturales que se imparte en el tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria plan 2012. La asignatura tiene como uno de sus propósitos generales “que los futuros docentes construyan y se apropien de una concepción de la ciencia como una actividad (...) utilizando modelos y teorías como herramientas (SEP, 2013, p. 5). De ahí que surgiera el interés por acercar a los profesores en formación inicial al diseño de propuestas didácticas para el desarrollo de competencias científicas en la escuela primaria.

Para generar ambientes donde los estudiantes normalistas tuvieran más oportunidades para aprender ciencia “haciendo ciencia”, los profesores formadores buscaron asesoría con dos docentes investigadoras de la FC-UABC. La comunicación entre los académicos permitió reconocer, por un lado, el interés de los docentes de la BENEJPL por fortalecer sus competencias científicas, así como la necesidad de conocer más sobre la didáctica para la enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Normal por parte de las profesoras de la FC-UABC.

Los primeros encuentros consistieron en entrevistas de acercamiento para el diseño de los objetivos del proyecto, definición del calendario de actividades y planificación de las acciones que emprenderían a fin de desarrollar actividades donde los estudiantes normalistas tuvieran la oportunidad de acercarse a contextos reales donde pondrían en juego la observación, registro y experimentación. Como producto de estas reuniones, se diseñó un proyecto que constó de tres actividades.

La primera fue la visita guiada a cargo de una de las profesoras de la FC-UABC al Sitio Ramsar Estero de Punta Banda, y su intención fue que los estudiantes normalistas ejercitaran

la observación y registro de datos sobre el entorno natural de esa Reserva Ecológica. La segunda consistió en la implementación de Talleres sobre Educación ambiental en la Escuela Normal bajo la dirección de las docentes de la FC-UABC, donde profesores y estudiantes de la BENEPJPL participaron en actividades que contribuyeron al desarrollo de competencias científicas. Finalmente, la tercera actividad se efectuó en una escuela primaria, contexto donde los futuros docentes implementaron una Feria de Ciencias con niños de primero a sexto grado para fortalecer conocimientos y habilidades en temas relacionados con la educación ambiental.

RESULTADOS

En el contexto educativo es imprescindible contar con recursos que auxilien el quehacer profesional para conseguir objetivos o fines mayores. Sin lugar a dudas, las relaciones profesionales se vuelven una imperante necesidad para desempeñar el ejercicio docente y, es justo en este tenor donde las CPA surgen como una estrategia pertinente para lograr lo esperado.

A partir del análisis de la experiencia documentada en este trabajo, fue posible reconocer la presencia de algunas condiciones que caracterizan las CPA, las cuales favorecen la vinculación interinstitucional. A continuación, se presentan dos de ellas que, por la importancia que le dieron los participantes, resultaron relevantes para esta ponencia.

Apertura, redes y alianzas

Como es sabido, en la práctica docente el hecho de compartir con otros profesionales es un factor clave para la mejora constante. Desde esta perspectiva es que aparece apertura, redes y alianzas como una condición que permite la conformación de una CPA.

Las relaciones dentro de una CPA requieren de ciertos factores como la horizontalidad, comunicación asertiva y apertura hacia las ideas de otros para mantener un “equilibrio” dentro de la comunidad. “En la CPA se genera una gran diversidad de ideas en el intercambio de conocimiento, por eso es necesario que cada uno sea capaz aceptar las posturas de los demás” (PEN2-23112017-4). El interés por conformar un equipo de trabajo, se dio gracias a la mentalidad abierta, flexibilidad, aceptación de ideas y propuestas que emanaron de ambas partes. Para Elisondo y Donolo (2014) la apertura es una forma particular de mirar e interactuar con el mundo, de buscar permanentemente oportunidades para hacer y crear, una forma consistente de actuar.

Las acciones emprendidas por quienes conforman esta CPA, tomaron como centro de acción, el interés por el fortalecimiento de las capacidades de los académicos y vieron en la educación ambiental, una oportunidad para entretejer redes para la colaboración y beneficio mutuo.

Las redes se constituyen como espacios para la generación de conocimiento, en tanto los profesores pueden adquirir nuevas ideas mediante el contacto con otros profesionales, promoviendo así el pensamiento innovador. Podría decirse que las redes han creado y sostenido una poderosa alternativa al desarrollo profesional tradicional, ya que constituyen un mejor modo para acomodarse a los rápidos cambios culturales, y así enfrentar la creciente complejidad del trabajo docente. Además, han contribuido al fortalecimiento del concepto de trabajo colaborativo para cualificar la enseñanza (Calvo, 2014, p. 120).

El trabajo en redes se caracteriza por el intercambio de experiencias y recursos profesionales entre colegas. No obstante, el trabajo colaborativo entre los docentes de la FC-UABC y la BENEJPL no tiene precedente alguno. El surgimiento de un proyecto formal entre ambas instituciones requirió definir los alcances del trabajo. Desde el principio del proyecto, ambas partes tuvieron a bien establecer que la visita al Sitio Ramsar sería “Una excelente oportunidad para crear lazos de colaboración entre ambas universidades, y si bien, las áreas de conocimiento parecían no estar relacionadas, la realidad es que la educación ambiental es el punto de convergencia (PEN1-23112017-2).

La creación de vínculos para la colaboración entre ambas instituciones, sentó las bases para consolidar un equipo de trabajo donde la comunicación constante, el intercambio de información y la toma de decisiones conjuntas, serían el vehículo para el fortalecimiento de las competencias profesionales en docentes de ambas escuelas.

Condiciones para la colaboración

En el marco del trabajo realizado entre dos instituciones, en este caso la BENEJPL y la FC-UABC, deben existir ciertos elementos que permiten organizar y dar estructura al trabajo de la CPA. De acuerdo con Krichesky y Murillo (2011) es necesario repensar ciertas condiciones organizativas y, por sobre todo, culturales de las escuelas, de modo que los centros puedan constituirse en espacios en los que impere la reflexión, la indagación, la colaboración y la colegialidad.

El primer elemento que facilita la colaboración entre los académicos es gestión. Si bien este concepto pudiera explicarse desde diversos contextos y dada la complejidad para su definición, se retomará desde la siguiente perspectiva:

acciones desplegadas por los gestores que dirigen amplios espacios organizacionales de un todo que integra conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración de procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas, a la exploración y a la explotación de todas las posibilidades, y a la innovación permanente como proceso sistemático (SEP, 2010, p. 64).

Este proceso de organización toma en cuenta las capacidades del centro educativo, establece cómo se interrelacionarán los diferentes actores, estipula los papeles que desempeñan, así como la definición de responsabilidades para evitar esfuerzos innecesarios

y acciones eficientes. En el presente estudio, los docentes tuvieron a bien socializar los requerimientos para el desarrollo de sus actividades “Platicamos sobre todo lo que era necesario para el desarrollo de la actividad: costos, transporte, permisos, personal” (PEN1-23112017-2)

La realización de un proyecto entre ambas instituciones requirió de procesos de gestión por parte de los involucrados. Debido a que los aspectos organizacionales y estructurales de cada escuela son distintos, se generaron diferentes experiencias por parte de los académicos durante el proceso de gestión.

En la UABC los procesos de gestión son muy sencillos, tenemos un contacto de manera personal. Nosotros no necesitamos permisos. Si necesitamos transporte, lo pedimos a la facultad; en caso de requerir materiales para apoyar la actividad, nos valemos de los estudiantes de servicio. (PU1-23112017-1)

Por otro lado, desde el contexto de la BENEJPL, se requiere una serie de trámites a fin de obtener autorización para desarrollar actividades que impliquen salir de la institución. De acuerdo con uno de los formadores de docentes

Tiene que estar la actividad en tu planeación, debe favorecer competencias de la unidad o del curso. Se hace una solicitud por escrito a la coordinación académica anexando la planificación donde se avale la actividad que planteas. Una vez hecho lo anterior, debes esperar el visto bueno. Es necesario mencionar que se debe hacer con mucho tiempo de anticipación porque la respuesta que te da la coordinación es tardada, incluso corres el riesgo de que te muevan las fechas porque como escuela requieren efectuar gestiones ante Mexicali (Dirección de Formación y Actualización Docente) para pedir autorización. Para continuar con el proceso, se incluyen la planificación del curso, oficio dirigido a la dirección de la escuela y el documento emitido por la institución hacia la DFAD. Cabe señalar que todo lo anterior se lleva a cabo en el caso de que no se solicite recurso a la escuela, porque cuando es necesario pedir dinero, es otro proceso el que se sigue. (PU2-21112017-1)

A partir de las respuestas de ambas participantes, se comprende que los procesos de gestión se desarrollan de manera distinta en cada institución. Éstos se ven condicionados por la estructura de la escuela, recursos y organización interna. Desde esta perspectiva, los procesos de gestión se convierten, en algunos casos en una tarea sencilla que fortalece los procesos de vinculación, o en trámites burocráticos que pueden dificultar el proceso de colaboración.

Dentro de esta condición, se encuentra la cultura de trabajo. Su desarrollo se debió, en gran medida a la colaboración de los académicos. Krichesky y Murillo (2011) explican que lo que caracteriza a las culturas escolares colaborativas son aquellas cualidades, actitudes y conductas generalizadas de ayuda y apoyo que abarcan todos los momentos, días y las relaciones del centro. Una cultura de colaboración implica saber valorar a las personas y a

los grupos a los que pertenecen, lo cual permite generar las condiciones que posibiliten establecer instancias de trabajo colaborativas y satisfactorias.

En este sentido, la cultura de trabajo se constituye como un fenómeno que es el resultado de la convergencia entre dos instituciones, que a pesar de tener misiones y visiones educativas distintas, encuentran como punto de cohesión la educación ambiental.

CONCLUSIONES

El proyecto de vinculación entre académicos de la BENEPJPL y FC-UABC nace principalmente por dos factores. El primero de ellos es la necesidad de fortalecer los conocimientos científicos por parte de los profesores de la Escuela Normal y en segunda instancia, el interés de las académicas de la Universidad por conocer acerca de la didáctica para la enseñanza de las Ciencias Naturales que los docentes normalistas desarrollan.

Esta experiencia de trabajo entre profesionales de distintas instituciones, permite reconocer que la conformación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje resulta ser una estrategia efectiva para favorecer la vinculación interinstitucional. De este modo, factores como la colaboración entre profesionales, apertura a las ideas y propuestas, generación de redes para el trabajo y gestión, sentaron las bases para que académicos de dos instituciones encontraran en actividades para la educación ambiental, el medio para fortalecer sus saberes y capacidades profesionales.

La primera condición de la CPA reconocida durante la investigación fue Apertura, redes y alianzas, a partir de la cual pudo observarse una clara intención de ambas partes por consolidar nuevas maneras de atender las necesidades de los propios contextos educativos. El interés por crear relaciones profesionales donde se privilegiara la autoformación, tomó como motor de acción la preocupación de los académicos y los llevó al establecimiento de espacios para el intercambio de prácticas, innovación y fortalecimiento del aprendizaje profesional en el campo de las Ciencias Naturales.

Las Condiciones para la colaboración facilitaron la conformación de la CPA entre los docentes de la BENEPJPL y FC-UABC. En este punto, la gestión y cultura de trabajo fungieron como piezas clave en este rompecabezas. Desde esta experiencia, la gestión se vio reflejada en la planeación que los docentes efectuaron para organizar las actividades, incluyó trámites, consecución de recursos materiales, espaciales y temporales que se necesitarían para el desarrollo del proyecto. Sin la planificación del trabajo, difícilmente habría sido posible conseguir los objetivos propuestos y las experiencias que generaron el aprendizaje conjunto.

La segunda se retoma desde el compromiso asumido por los miembros de la CPA, lo que conllevó a la creación de una cultura de trabajo que permitió la implicación de sus

miembros durante el desarrollo de las actividades del proyecto. Asimismo, asumieron un sentido de responsabilidad respecto las tareas, acciones y aprendizaje de sus estudiantes. Los encuentros para la definición de objetivos, metas, recursos y tiempos facilitaron que la planificación se convirtiera en una tarea de los involucrados, por lo que la planeación se llevó a cabo en congruencia a lo organizado en la fase inicial del proyecto.

En conclusión, a partir de la experiencia que da vida a la presente ponencia es posible señalar que la creación de una CPA, es una estrategia pertinente para fortalecer las capacidades profesionales de académicos de distintas disciplinas. Este modelo brinda condiciones para que todos los involucrados adquieran o fortalezcan conocimientos y/o habilidades debido a que, a través de la generación de redes para la colaboración, los profesores intercambian experiencias, promueven la reflexión conjunta sobre sus prácticas y comprenden los procesos educativos para contribuir a su mejora.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Calvo, G. (2014). *Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. UNESCO. Chile. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232822>
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2012). Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf
- Elisondo, R. y Donolo, D. (2014) *Interculturalidad, apertura a experiencias y creatividad. Aportes para una educación alternativa*. Revista de Educación a Distancia. Universidad de Murcia. España. Recuperado de <http://revistas.um.es/red/article/view/234491>
- Flores-Camacho, F. (Coord.). (2012). *La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México*. México: INEE.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México. Mcgraw-HILL/Interamericana Editores.
- Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California [ISEP]-Universidad Autónoma de Baja California [UABC]. (2017) *Convenio General de Colaboración*. Mexicali.
- Krichesky, G., y Murillo, F. (2011). *Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9 (1), 65-83.
- Pérez, G. (2007). *Desafíos de la investigación cualitativa*. Chile, Universidad de Educación a Distancia (UNED). Recuperado de http://www.academia.edu/6457324/DESAF%3%8DOS_DE_LA_INVESTIGACI%3%93N_CUALITATIVA
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2010). *Modelo de gestión educativa estratégica*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2013). *Programa del curso ciencias naturales. Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2012. Tercer semestre*. México.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México: Autor.

EDUCACIÓN FÍSICA: DESARROLLO DE HABILIDADES INTEGRALES

Alicia del Rosario González Apolonio

ag3791065@gmail.com

Rosalba Ramírez Castañeda

rosalba-ramirez@hotmail.com

Laura Hortencia Rivera Rangel

laura.rivera@iea.edu.mx

Escuela Normal de Rincón de Romos “Dr. Rafael Francisco Aguilar Lomelí”

RESUMEN

La investigación se desarrolló en la Escuela Normal de Rincón de Romos, “Dr. Rafael Francisco Aguilar Lomelí”, Ags., bajo el tema Educación Física y el desarrollo de las habilidades cognitivas, motrices, sociales y afectivas entre la población infantil de Educación Básica. Las actividades promovidas por los estudiantes normalistas durante sus jornadas de prácticas docentes son supervisadas por la institución de donde proceden. La investigación realiza el tema sobre la Educación Física, favorece el clima pedagógico para el desarrollo de habilidades cognitivas, motrices, sociales y afectivas de los alumnos que son atendidos que le permita identificar aquellos recursos y estrategias

mentales disponibles para el alumno y su aprendizaje. El Estudiante normalista integrara las acciones y experiencias propias que le facilitaran el desarrollo de su quehacer docente. Se realizó una encuesta a doce alumnos del grupo de V y III semestre de la Lic. Educación Física, donde se aplicaron preguntas de dimensión formativa acerca del dominio de conceptos que han adquirido los estudiantes en formación. Los resultados fueron interesantes permitiendo conocer la realidad del futuro docente, en cuanto al dominio de sus competencias profesionales.

PALABRAS CLAVE: **habilidades cognitivas, motrices, sociales, afectivas y Educación Física.**

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la Educación Física del siglo XXI, se han encontrado diversas situaciones relevantes que impactan en el aprendizaje de nuestros alumnos y no permiten un desarrollo íntegro de sus capacidades y habilidades. Sin embargo, una de las mayores problemáticas

que presenta la Educación Física en la actualidad tiene relación con el desarrollo de las habilidades cognitivas, afectivas, sociales y motrices de nuestro alumnado.

Durante mucho tiempo se han impartido las sesiones de Educación Física enfocadas sólo a lo motriz, dejando de lado aquellas emociones que tiene el alumno sobre lo que realiza, la socialización que crea al participar en actividades colaborativas, pero sobre todo en el pensamiento analítico y reflexivo para proponer, analizar y modificar las actividades que se llevan a cabo en la sesión de Educación Física.

La Educación Física ha ocasionado cambios que se desarrollan en el ámbito de la enseñanza aprendizaje, con el fin de que los aprendizajes logrados en los niños sean cada vez más significativos y generen en ellos las competencias intelectuales, motrices, afectivas y sociales en cada uno de ellos.

Es incoherente encontrar en algunas instituciones de Educación Básica a docentes de Educación Física desinteresados en enfrentar las situaciones que requieren atención inmediata, porque éstas impactan en el aprendizaje de los alumnos de educación básica e impiden su desarrollo en relación a sus capacidades y habilidades.

Una de las problemáticas que presenta la Educación Física en la actualidad, se encuentra en el enfoque pedagógico que se le da al intervenir frente al grupo de alumnos de la educación básica, ya que durante generaciones se han realizado sesiones enfocadas sólo en el desarrollo motriz de los alumnos, dándole el uso inadecuado a las estrategias didácticas lo que ha creado formando alumnos competitivos únicamente en el área motriz, olvidando que la Educación Física es una intervención que contribuye en el desarrollo íntegro de los alumnos de la educación básica.

A consecuencia de esto, las generaciones actuales de alumnos en formación de Educación Física, adoptan una ideología mal estructurada sobre lo que se debe lograr a través de la Educación Física en la Educación Básica, lo cual ha causado que los cambios y las modificaciones que se hacen para mejorar la calidad educativa, se queden en el aire. Por una parte, al encontrarnos en las jornadas de prácticas y tener como tutores, docentes con falta de ética profesional, conformismo y comodidad ante la asignatura, no permite reestructurar nuestro concepto sobre Educación Física y seguimos planeando sesiones lúdicas sin que logren impactar de manera significativa en el desarrollo de los niños y adolescentes. Por otra parte, desde nuestra formación inicial, no logramos adquirir conocimientos bien estructurados y estipulados, lo que atrae como consecuencia no tener en claro que es lo que desarrollamos en nuestros alumnos, pues es muy cierto que “No podemos dar ni enseñar lo que no tenemos y sabemos...”

Por esta razón, es importante el trabajo mutuo entre docente formador de docente-alumno en formación y alumno en formación - docente formador de docente, pues al

encontrarnos en las jornadas de prácticas ponemos a prueba todos los conocimientos, habilidades y competencias que nos han generado en el trayecto de formación decente.

Marco teórico

Al iniciarse en el proceso de investigación, implica valorar y validar que expertos nos dan la oportunidad de indagar sobre el tema en cuestión, pues, sin duda, ellos son los que darán soporte al trabajo y permitirán argumentar las razones de ser del presente trabajo.

Según Madrona, Jordán y Barreto (2008), el desarrollo de habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física se da en los primeros años, por lo que unas clases apropiadas con actividades físicas interesantes pueden no sólo enriquecer la vida de los niños, sino también contribuir al desarrollo físico, social y cognitivo, ya que en ninguna otra etapa de la vida es tan importante la educación física como en los años preescolares.

La clave para este desarrollo es, por tanto, «una apropiada variedad y cantidad». Porque gracias a este desarrollo en las etapas infantiles, el niño puede ir relacionando lo que aprendió con lo que seguirá aprendiendo a lo largo de su vida, esto nos permitirá crear alumnos reflexivos, analíticos, con estilos de vida saludable y relaciones sociales afectivas, capaces de resolver las problemáticas que se les presente en la vida cotidiana. Por ello, la Educación Física deberá crear sesiones didácticas, con periodos lectivos progresivos, integradores y acordes al nivel de dosificación que tengan los alumnos. Mientras tanto, según Ramírez et al. (2004), nos dicen que: los jóvenes que practican actividad adicional a la contemplada en los programas de formación en las escuelas tienden a mostrar mejores cualidades como un mejor funcionamiento del cerebro; en términos cognitivos, niveles más altos de concentración de energía, cambios en el cuerpo que mejoran la autoestima, y un mejor comportamiento que incide sobre los procesos de aprendizaje.

Por lo tanto, está comprobado que el desarrollo de actividades que se llevan a cabo en la escuela permite que el alumno, al mismo tiempo en que aprende, tenga beneficios en su salud física, emocional y mental.

Para Oros et. al. (2011), la realidad sociocultural actual exige un cambio en el rol del docente, quien ya no debe concebirse como un mero transmisor de conocimientos académicos sino como una figura significativa de sostén emocional, potenciadora del desarrollo integral de los alumnos; lo que nos hace darnos cuenta que el docente no sólo debe enfocarse en el papel de transmisor de conocimientos, sino también como una persona que permita tener empatía hacia las emociones de sus alumnos, y, al mismo tiempo, las orienta, logrando en ellos el control de sus emociones ante diversas situaciones.

Parafraseando a Contreras Jordán et al. (2010): La práctica de la enseñanza de la Educación Física empieza a ser más habitual en aquellas formas de organizar la docencia, que centran la atención en la comunicación y en la contextualización de las acciones. Será una buena manera de dar respuesta al enfoque integrador de esta materia, que incluye una multiplicidad de funciones: cognitivas, expresivas, comunicativas y de bienestar. En donde, reiteró, que la Educación Física no puede ser solamente una sesión que se enfoque al desarrollo de habilidades motrices básicas, sino que extiende su panorama de desarrollo humano.

Durante la sesión de Educación Física no se puede pasar todo el tiempo en una perspectiva de jugar por jugar sin sentido alguno. Por ello, la planificación de la sesión tiene sus momentos de reflexión y análisis de las actividades, donde nuestra conciencia permite la conjugación de lo que hacemos con nuestro cuerpo y que es lo que pensamos para realizarlo. Sólo de esta manera podremos crear nuevos comportamientos motores, ya que, Según Rigal, R. (2006): durante el aprendizaje, al recurrir a la conciencia, se facilita a la transformación de las acciones para adquirir nuevos comportamientos motores. Pensamiento y reflexión se integran, particularmente bien, en una pedagogía de la acción. En este contexto, nuestros comportamientos motores son de carácter perceptivo-motor.

Lo que, sin duda, es un gran reto para el docente que se involucra en la formación en educación física de una forma innovadora y creativa.

Metodología

En este apartado se describe el tipo de investigación, el instrumento que se utilizó para la obtención de la información, la población muestra y el análisis de la información obtenida mediante un análisis pormenorizado de cada pregunta del cuestionario.

Tipo de investigación mixta

La meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinandolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales.

Se decidió realizar la investigación con los métodos mixtos porque representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández y Mendoza, 2008).

Se seleccionó el enfoque mixto porque ofrece varias ventajas para ser utilizado: Lograr una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno; producir datos más “ricos” y variados mediante la multiplicidad de observaciones, ya que se consideran diversas fuentes y tipos de datos, contextos o ambientes y análisis; potenciar la creatividad teórica por medio de suficientes procedimientos críticos de valoración; apoyar con mayor solidez las inferencias científicas que sí se emplean aisladamente; permitir una mejor “exploración y explotación” de los datos posibilidad de tener mayor éxito al presentar resultados a una audiencia hostil; y desarrollar nuevas destrezas o competencias en materia de investigación, o bien reforzarlas.

Realmente no hay un solo proceso mixto, sino que en un estudio híbrido concurren diversos procesos (Hernández y Mendoza, 2008). Las etapas en las que suelen integrarse

los enfoques cuantitativo y cualitativo son fundamentalmente: el planteamiento del problema, el diseño de investigación, el muestreo, la recolección de los datos, los procedimientos de análisis y/o interpretación de los datos (resultados).

Instrumentos a utilizar: La encuesta

La encuesta es un método de recogida de datos que requiere de una herramienta o instrumento de medición que se conoce como cuestionario. Este consiste en un conjunto de preguntas tipificadas, respecto a una o más variables a medir, dirigidas a una muestra representativa de la población para averiguar estados de opinión o hechos; integra un cuestionario, como cualquier instrumento de medida, que debe cumplir dos requisitos esenciales, fiabilidad y validez (Hernández et al., 2008). La fiabilidad se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce los mismos resultados y la validez, al grado en que un instrumento mide realmente la variable que se pretende medir. En el caso de este requisito hay que tener en cuenta tanto la validez interna como la externa.

Como indicamos antes, dentro del método de encuesta tenemos varios tipos, como las encuestas autoadministradas, la entrevista y el incidente crítico. En el caso de la auto administrada, el usuario contesta el cuestionario de forma individual y aislada, en el centro de información, y lo entrega allí en su casa, o en el centro de trabajo, y lo envía por correo, ordinario o electrónico, según haya recibido el cuestionario.

Desarrollo y discusión

Población muestra

La encuesta, se aplicó a diecinueve alumnos de la Licenciatura en Educación Física. Son estudiantes que cursan el V semestre en su mayoría, y otros el III semestre, de aproximadamente de 19 a 24 años. Proceden de diferentes comunidades internas y externas al estado de Aguascalientes y serán los futuros docentes de Educación Física de la entidad y sus alrededores. Actualmente desarrollan la formación adquiriendo conocimientos, habilidades y competencias con el Plan y Programa de estudios 2012, así como competencias durante la Observación y Práctica Docente en las escuelas de Educación Básica, que deben ser planeadas de acuerdo con las características y necesidades de los alumnos, tomando en cuenta todas aquellas teorías que respaldan el desarrollo y aprendizaje de los alumnos a través del juego.

Resultados

La encuesta, como instrumento de indagación, fue contestada por doce alumnos de los diecinueve que se tenían previstos y sus respuestas fueron las siguientes.

La pregunta número uno cuestionaba: ¿Qué son las habilidades cognitivas? Y el 58.3% de la población (equivalente a 7 alumnos), seleccionó el tercer inciso como su respuesta correcta, donde la opción nos decía que las habilidades cognitivas son “la conjugación de distintas formas de pensamiento, el complejo o el creativo, para llevar a cabo una valoración integral de un problema. Sin embargo, esta no es la respuesta correcta, por el simple hecho de que las habilidades cognitivas no solamente ofrecen la posibilidad de resolver problemas a través del pensamiento, sino que se involucra totalmente con el aprendizaje analítico y reflexivo de los individuos, así como lo establece el Programa de Aprendizajes Clave 2018, nos dice que son “estrategias y recursos mentales de los que se dispone para aprender.”

La clave de esta pregunta era analizar y reflexionar sobre lo que nos ofrecen como tal las habilidades cognitivas, “el aprendizaje”, pero quizá, por ser una respuesta tan corta, la población no logro darle el sentido y el significado de cada palabra, pues muchas veces, como estudiantes, se cree que una respuesta larga puede ser una respuesta más específica, aunque por otra parte, el no adquirir un conocimiento concreto en el momento de la enseñanza, o simplemente quedarse con lo que “se cree”, muchas veces ocasiona que las ideas divaguen y, a la hora de reflexionar algún concepto, no se tiene establecido lo que realmente significa.

En la pregunta número dos sobre ¿Qué es motricidad? El 41.7% de la población (equivalente a 5 alumnos), consideran la motricidad como “la capacidad de mover una parte corporal o su totalidad, siendo éste un conjunto de actos voluntarios e involuntarios coordinados y sincronizados por las diferentes unidades motoras (músculos).” A lo que el Programa de Aprendizajes Clave 2018 nos dice que; “Se entiende como la integración de acciones y experiencias propias que implican un razonamiento continuo, la anticipación y la decisión, lo que permite expresar una actuación inteligente.”

Al hablar de motricidad, muchas veces se concibe como “movimiento del cuerpo” y el obtener conceptos erróneos o aprobarlos sin alguna referencia, provoca que los estudiantes se familiaricen con ideas no estipuladas. Lo cual provoca que sus conocimientos se queden en algo muy concreto de lo que se pretende estimular y se ve reflejado en la forma de interpretar las conceptualizaciones. Pero como ya se ha mencionado en el programa de Aprendizajes Clave, “la motricidad, permite expresar una actuación inteligente”, lo que nos afirma que no sólo se deriva de movimientos corporales y musculares, sino también del razonamiento y la interpretación de estos.

La tercera pregunta, sobre ¿Qué son las habilidades sociales? El 83.3% de la población (equivalente a 10 alumnos), seleccionó la respuesta correcta que nos dan los autores Soldevila, A., Ribes, R., Filella, G., y Agulló, M. J. (2005) que dice: Un

comportamiento o tipo de pensamiento que lleva a resolver la situación social de manera efectiva, es decir, aceptable para el propio sujeto y para el contexto social en el que está. Esto permite reflexionar sobre las habilidades sociales, que no solamente se corresponde con la forma de relacionarse con los demás, también se interpreta con sus comportamientos y pensamientos. Los resultados fueron favorables, pues permiten destacar que los estudiantes de Educación Física logran identificar las características principales de las habilidades sociales, y lo pueden interpretar con lo que han evidenciado y experimentado, tal vez no sólo como formadores sino también como parte de una sociedad.

En la cuarta pregunta sobre ¿Qué es la educación integral? El 75% de la población (equivalente a 9 alumnos), se refirieron a la Educación Integral como lo estipula el Programa de Aprendizajes Clave 2018: “Conjunto de principios educativos que parten de la noción de que el ser humano se educa en relación con su comunidad, entorno natural y valores fundamentales de respeto a la dignidad humana. Requiere de conocimientos y habilidades que atiendan a todas las capacidades humanas en términos físicos, emocionales, cognitivos y sociales.”

La educación, no simplemente se puede basar en conocimientos teóricos y académicos, pues se dejaría de lado todo aquello que forma parte de la vida cotidiana de una persona. Es muy enriquecedor que los futuros docentes tengan esos ideales en mente, pues permitirá que lleven a cabo una sesión de Educación Física integradora, no sólo por los temas que se aborden sino por la diversidad de alumnos que se educarán. La intención de esta pregunta es hacer conciencia en los futuros docentes de Educación Física sobre lo que debe ser una sesión incluyente, equitativa e igualitaria, rompiendo con prejuicios sobre aquella Educación Física elitista que muchas personas creen que es.

La quinta pregunta sobre ¿Qué es la acción motriz? El 50% de la población (equivalente a 6 alumnos) coincidió con la respuesta correcta que nos marca el Programa de Aprendizajes Clave 2018; “Conjunto de movimientos de tipo voluntario, conscientes y con la clara intención de lograr un fin determinado. Tiene que ver con movimientos susceptibles de ser observados que se manifiestan necesariamente en un contexto; contienen, a su vez, una base de emociones, la anticipación y la decisión.” El permitir que los alumnos sean conscientes de sus movimientos, y los interpreten con algunas de sus emociones, fortalece el propósito y aprendizaje determinado.

La respuesta de los futuros docentes permite hacer una valoración sobre aquellas conceptualizaciones que han llevado en su proceso académico, pues son indispensables para cumplir con algunos de los rasgos, competencias y habilidades que debe tener el nuevo docente de Educación Física.

Conclusiones

Derivado del análisis anterior, se puede aducir que: las habilidades cognitivas, afectivas, sociales y motrices, tienen gran importancia en el desarrollo de la sesión de Educación Física, pues son el eje principal que permite obtener un aprendizaje significativo en los alumnos de educación básica. Pues utiliza uno de los medios más enriquecedores en el desarrollo de los alumnos, “el juego”, ya que además de brindarles beneficios a su crecimiento, permite manifestar una serie de emociones, comunicaciones e interrelaciones con sus compañeros, llevando de por medio un aprendizaje colaborativo.

La Educación Física es una sesión realmente integradora, productiva y formadora de los alumnos con habilidades, conocimientos y competencias cognitivas, afectivas, sociales y motrices, que brinda una amplia apertura de aprendizajes significativos, pues permite al alumno desarrollarse de una manera única y estipulada.

Por ello, se afirma con certeza, que no sólo es una sesión interesada por el deporte y el desarrollo de habilidades motrices específicas, la Educación Física tiene un amplio esquema de desarrollo, y no es justo que se quede marcada con el estereotipo de simplemente interesarse por el movimiento. Pero para que esto pierda su peso, es necesario que los futuros docentes se formen con principios pedagógicos bien establecidos, aunque sin dejar de lado la finalidad de la Educación Física en la Educación Básica.

Es difícil intentar cambiar todas las conceptualizaciones que se tiene sobre la Educación Física, pero es un trabajo colaborativo entre docentes en formación, docentes en activo y docentes formadores de docentes, para que se dé el valor que se merece nuestra rama educativa, pues de nadie más depende que de nosotros, el hacer ver que la Educación Física puede involucrarse en la formación de grandes ciudadanos, pues he aprendido que todo es posible a la medida que tú lo quieras.

Por lo que se propone: que la Educación Física, desde el proceso de formación docente, cuente con maestros idóneos para la transmisión de competencias y habilidades; se reconozca como una acción formadora, integradora y educativa; además, sea impartida por especialistas en esta rama educativa, no por entrenadores o coach; que sea valorada como rama educativa no sólo de desarrollo motriz; y, por último, que el Licenciado en Educación Física sea valorado como lo que es, no como el maestro del balón.

Referencias

- Arceo, F. D. B., Rojas, G. H., y González, E. L. G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México: Editorial McGrawHill.
- Bravo, Antonio, I., y Herrera Torres, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. España: Universidad de la Rioja.
- Cabrero, B. G. (2009). Dimensiones afectivas de la docencia. Revista digital universitaria UNAM. 10, (11)
- Contreras Jordán, O. R., Gil Madrona, P., Sebastiani Obrador, E., Pascual Baños, C., Huguet Mora, D., Hernández Álvarez, J. L., y Capllonch Bujosa, M. (2010). Didáctica de la educación física (2).
- Gatti, B. A. (2005). Habilidades cognitivas y competencias sociales. Enunciación, 10 (1), 123-132.
- Madrona, P. G., Jordán, O. R. C., y Barreto, I. G. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. Revista iberoamericana de educación, 47, p.71-96.
- Oros, L. B., Manucci, V., Minzi, R. D., y Cristina, M. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez: Lineamientos para la intervención escolar. Educación y educadores. 14, (3).
- Ramírez, W., Vinaccia, S., y Gustavo, R. S. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. Revista de estudios sociales, (18), 67-75.
- Rigal, R. (2006). Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Sampieri Hernández R., Fernández Collado. C, y Baptista Lucio. P. (2014) Los métodos mixtos. En Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- SEP. Nuevo Programa de Aprendizajes Clave de Educación Física 2018. México : SEP
- Soldevila, A., Ribes, R., Filella, G., y Agulló, M. J. (2005). Objetivos y contenidos de un programa de educación emocional para personas mayores. Emocionat. Revista Iberoamericana de Educación, 37(5), p.1-12.

CORRELACIÓN DE LOS VALORES ÉTICOS EN LAS ACCIONES DOCENTES DENTRO DEL AULA

Aurora Margarita Torres Cardona

auroramargarita.torres@docentecoahuila.gob.mx

Rosío Celina González Nava

rosiocelina.gonzalez@docentecoahuila.gob.mx

Néstor Tadeo Mancillas Flores

nestortadeo.mancillas@docentecoahuila.gob.mx

Escuela Normal Regional de Especialización

RESUMEN

La presente ponencia explora la relación que existe entre los valores éticos del docente y sus acciones dentro del salón de clases. Lo anterior sirve para un análisis acerca de la deontología propia de la práctica docente, especialmente después de la Reforma Educativa llevada a cabo dentro del sistema educativo nacional. Para llevar a cabo lo anterior, se realizó un análisis estadístico correlativo a través del estadígrafo de Producto-Momento de Pearson. Los

resultados permiten observar la adhesión del docente a lo propuesto dentro de la Reforma Educativa en cuanto a su rol como facilitador del proceso de aprendizaje de sus estudiantes, lo cual parte de sus valores propios, y se reflejan en sus acciones.

PALABRAS CLAVE: valores éticos; práctica profesional; práctica educativa; educación en valores; educación normalista.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El docente es, para muchos alumnos, el primer contacto con la alteridad. Después de pasar años al cuidado de su familia, comienzan el camino a entender a los otros a través de la escuela, y, en especial, a través del docente. Por ello, el docente es, ante todo, un agente socializador, y como tal, la deontología que lo acompaña ha de ser diferente al del resto de las profesiones. Por todo esto, es que la educación nunca ha de ser neutra, pues en el docente se manifiesta la cultura social, acompañada de todos los valores que el docente ha cultivado a lo largo de su vida (Fernandes dos Santos, 2008).

Por lo anterior, resulta de suma importancia observar aquellos valores que el docente posee, así como se manifiestan a través de sus acciones dentro del aula, debido a que estos valores han de ser la brújula moral del docente, los cuales han de ser posteriormente reproducidos por sus alumnos.

El presente trabajo de investigación pretende responder y aportar información en relación a la siguiente pregunta: ¿Existen correlaciones entre los valores éticos de los docentes y sus acciones dentro del aula escolar?

El conocer la correlación existente entre los diversos valores que el docente puede poseer y su manifestación a través de sus acciones, permitirá aportar a la construcción de una deontología de los docentes, así como una mejor comprensión de cómo los valores guían al docente dentro del salón de clases.

Marco teórico

Deontología

La deontología puede definirse como la ciencia del deber, ya que estudia el trasfondo moral de la acción profesional (Banks, 1997). La deontología puede, entonces, entenderse como el código moral que ha de orientar la profesión y lograr que esta cumpla con la función social asociada a la misma (Vilar, 2000).

El ser humano, dentro de su faceta como profesional, no puede entenderse sólo a través de sus competencias laborales, sino de su ética profesional, la cual ha de verse reflejada en su comportamiento dentro del ámbito profesional (Bolívar, 2005).

Es necesario tener en consideración que el docente es, ante todo, un agente social, teniendo como un primer punto de contacto los alumnos de su aula. Estas intervenciones sociales tienen tres dimensiones (Sánchez, 1996), a saber, una dimensión técnica, una estratégica, y una valorativa. La dimensión valorativa hace referencia a la necesidad de evaluar diversas acciones que se lleven a cabo en el aula, así como identificar los valores que se encuentran detrás de cada una de estas decisiones.

Como menciona Vilar (2000), se vuelve imprescindible reflexionar sobre el efecto de la ética del docente en su actuar profesional, dado que ya han quedado superados los modelos tecno-céntricos, en donde los valores profesionales quedaban en un segundo plano, por detrás de los conocimientos.

Dentro del paradigma constructivista, el aprendizaje axiológico se encuentra contenido dentro de los contenidos curriculares establecidos en el apartado de “aprendizaje de contenidos actitudinales-valores” (Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 2010). Este paradigma psicológico se ha convertido en una de las posiciones epistemológicas

predominantes en las reformas educativas que han sucedido en el mundo desde finales del siglo XX (Plá Pérez, 2008).

Un elemento toral de la Reforma Educativa que se ha llevado a cabo en México es la evaluación tanto de los docentes como de las instituciones educativas, lo cual ha provocado descontento por parte de los docentes al desconocer la forma en que han de ser evaluados tanto ellos como sus centros de trabajo (Barrientos del Monte, 2014). Como menciona Goodland (1995), al buscar evaluar a cualquier institución educativa, es necesario tomar en consideración el elemento axiológico, dado que una doctrina del hombre debe de preceder a cualquier juicio sobre las instituciones, por lo que no es raro encontrar dentro de las descripciones del perfil de egreso de los planes de estudio de diversas universidades.

Las reformas educativas del siglo XXI han puesto un énfasis especial en la educación en valores, lo cual refleja los cambios sociales que se han venido gestando, pues los valores han dejado de ser necesarios exclusivamente dentro de un contexto personal, sino que se consideran como parte indispensable de cualquier persona en el ámbito profesional y en el ámbito social (Casado y Sánchez-Gey, 1999). Lo anterior pone de relieve el sentido social de la profesión docente, así como las expectativas que se tiene de los mismos. Han quedado superado los días en que el docente solamente debía de transmitir conocimientos, sino que se espera que ayude al estudiante a desarrollar las destrezas y aptitudes que cada sociedad necesita.

En la Reforma Educativa llevada a cabo en México, se establecen diversas competencias que el docente ha de poseer, entre ellas se establece de manera explícita las competencias socio relacionales, o del “saber ser” (Barrón Tirado, 2009). Esta reforma ha cambiado no sólo los planes de estudio, sino el rol del docente dentro del aula, dejando de ser aquel que poseía todo el conocimiento, a ser un facilitador para que el alumno construya su propio aprendizaje (Branda, 2009). Al mismo tiempo que ha realizado estos cambios, ha permitido la reflexión acerca del deber ser de su profesión, por lo que estos insumos derivados del cambio paradigmático permitirán una mejor comprensión de la deontología propia de la profesión de educador.

Metodología

La presente investigación se llevó a cabo siguiendo una metodología cuantitativa, en donde la muestra estuvo conformada por 36 docentes de la Escuela Normal Regional de Especialización, los cuales imparten cátedra al nivel de licenciatura. Se elaboró un instrumento *ex profeso* para poder recopilar la información necesaria para su posterior análisis, utilizando el estadígrafo de Producto-Momento de Pearson para poder medir la correlación entre dos grupos de variables simples. Se trabajó con un nivel de confiabilidad de 95%, obteniendo, por consiguiente, valor de p aceptable de < 0.05 . Al calcular los valores estadísticamente significativos con los parámetros mencionados, se obtuvo que todos los

valores de correlaciones directas mayores a 0.33 pertenecían a este grupo, mientras que su contraparte, las correlaciones inversas debían de tener valores menores a -0.33.

Desarrollo

Para la elaboración de la presente investigación, se solicitó la autorización tanto a la subdirección académica como administrativa de la Escuela Normal Regional de Especialización, así como al personal a cargo del Departamento de Cuerpos Académicos. Ante estas instancias, se presentó el protocolo de la investigación.

Después de haber sido aprobado este protocolo, se procedió a la lectura y redacción de los antecedentes de la investigación, así como a la elaboración del marco teórico. Estos elementos fueron los insumos que sirvieron para la elaboración del instrumento diseñado *ex profeso* para esta investigación, el cual busca observar la deontología de la práctica docente. Para la presente ponencia, se optó por presentar la correlación existente entre los valores del docente y sus acciones dentro del aula.

El instrumento utilizado para la investigación es una encuesta conformada por 38 variables, de las cuales 7 de estas variables son de señaléticas; las 31 variables simples restantes se encuentran divididas en 3 variables complejas, las cuales son Comportamiento del docente (10 variables), Acciones del docente (10 variables), y Valores del docente (11 variables).

El instrumento ha sido aplicado en dos ocasiones, los días 17 de octubre del 2018 y el 13 de noviembre del mismo año. En la primera aplicación, el instrumento fue contestado por 22 maestros y maestras, y en la segunda ocasión por 14 docentes. De estas aplicaciones, se obtuvo una base de datos compuesta por 36 sujetos, la cual permitió el análisis de la confiabilidad de este a través de la prueba de Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de alfa estandarizado de 0.82, el cual es considerado como altamente confiable, por lo que se puede afirmar que el instrumento puede ser utilizado en poblaciones similares con un alto grado de confiabilidad.

La presente ponencia arroja resultados preliminares de la investigación, pues se pretende aplicar el instrumento a la totalidad de la plantilla de personal docente de la institución.

Resultados

Como se observa en la tabla 1, existen 24 correlaciones estadísticamente significativas. De lo anterior se aprecia que, cuando el docente aplica los valores en su

clase, procura el respeto en el aula para la convivencia pacífica, a la vez que fomenta el cumplimiento de los contenidos y actividades del programa.

De igual manera, cuando dialoga con sus alumnos sobre el tema de valores, realiza acciones para fomentar la aceptación de la individualidad, buscando desarrollar las acciones más leales a su parecer.

Cuando el docente incluye en sus clases testimonios que dejen algún mensaje a sus alumnos, lo hace para fomentar la aceptación de la individualidad.

Tabla 1. Correlación entre valores del docente y sus acciones dentro del salón de clases

	Respeto para convivencia pacífica	Aceptación de la individualidad	Igualdad de oportunidades	Elección de lo mejor	Fomento el cumplimiento	Acciones leales en mi proceder	Acciones en bien del prójimo	Justicia en el aula
Valores en clase	0.36	0.20	0.21	0.15	0.41	0.28	0.23	0.2
Dialogo de valores	0.20	0.37	0.14	0.14	-0.06	0.41	0.19	0.1
Testimonios	0.18	0.53	0.09	0.28	0.22	0.27	0.14	-0.0
Áreas de oportunidad	0.06	0.54	0.46	0.42	0.39	0.38	0.40	0.2
Toma de decisiones	0.04	0.06	0.35	0.59	0.18	0.18	0.22	0.1
Motivar a estudiantes	0.32	0.51	0.23	0.38	0.23	0.41	0.34	0.0
Asesoría individual	0.28	0.30	0.24	0.00	0.14	0.08	0.06	0.1
Derivación a tutorías	0.03	0.21	0.10	-0.10	0.07	-0.14	-0.11	-0.0
Proporcion a asesorías al grupo	0.37	0.29	0.23	0.04	0.40	0.22	-0.02	0.1
Conferencias sobre valores	0.04	0.37	0.09	-0.05	-0.05	-0.01	-0.20	-0.0

Fuente: Elaboración propia.

Cuando el docente identifica en sus alumnos las áreas de oportunidad en su desempeño académico, lo hace buscando fomentar la aceptación de la individualidad, a la vez que trata de darles a sus estudiantes igualdad de oportunidades, promoviendo que ellos elijan lo que es mejor para la clase, fomentando el cumplimiento de los contenidos y actividades del programa, optando por acciones lo más leales en su proceder, buscando con estas mismas el bien del prójimo. Buscando dar ejemplo de lealtad en la clase, promoviendo la transparencia en la misma.

El docente, cuando da oportunidad a sus estudiantes en la toma de decisiones, lo hace tratando de darles igualdad de oportunidades, promoviendo que ellos elijan lo que es mejor para la clase.

Cuando el docente desarrolla estrategias para motivar a sus estudiantes para tener mejor desempeño académico, realiza acciones que fomenta la aceptación de la individualidad, promoviendo que sus estudiantes elijan lo que es mejor para la clase, optando por acciones lo más leales en su proceder, preocupándose por que las mismas sean en bien del prójimo.

Cuando el docente ha tenido la necesidad de proporcionar asesoría individual a sus estudiantes, se convierte a sí mismo en ejemplo profesionalizante.

Por otro lado, cuando ha proporcionado asesorías al grupo, procura el respeto de la convivencia pacífica, a la vez que fomenta el cumplimiento de los contenidos y actividades del programa, buscando con todo esto ser ejemplo de lealtad.

Por último, cuando el docente realiza conferencias en su clase sobre valores, realiza acciones para fomentar la aceptación de la individualidad.

Discusión

Los valores éticos propios del docente permiten observar una correspondencia entre lo esperado del mismo dentro de la Reforma Educativa y su conducción dentro del salón de clases. El docente permite que el alumno sea el centro de su propio aprendizaje, concediendo que éste tome decisiones en lo referente a su proceso educativo.

Si bien, el docente identifica áreas de oportunidad en cada uno de sus alumnos, también busca estrategias que permitan que los alumnos sean quienes subsanen estas carencias.

Conclusiones

El compás moral del docente guía su proceder dentro del aula. Su deseo de cumplir con los requerimientos de su programa en tiempo y forma, buscando siempre que la convivencia dentro del salón de clases sea respetuosa y pacífica.

El docente acepta su rol como facilitador, lo que permite que el alumno sea el centro de su propio aprendizaje, lo cual se traduce en la habilidad de este para tomar decisiones que guíen su proceso educativo, siempre buscando lo que él mismo considera como lo mejor para este mismo proceso.

Además de lo anterior, el docente, al reconocer la necesidad de canalizar a alumnos a personas que poseen competencias diferentes a las suyas, se convierte en un ejemplo profesionalizante para los alumnos, los cuales aprenden a aceptar que su rol no los obliga a aislarse de otros profesionales que pueden ayudarlos a atender a sus alumnos.

El docente requiere ser aquello que la Reforma Educativa demanda de él, un facilitador en el proceso de aprendizaje del alumno. Todo esto se ve reflejado en su código deontológico y en las correlaciones existentes entre sus valores y sus acciones dentro del salón de clases.

Referencias

- Banks, S. (1997). *Ética y valores en el trabajo social*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Barrientos del Monte, F. (2014). México 2013: Acuerdos, reformas y descontento. *Revista de Ciencia Política*, 34 (1). p. 221-247.
- Barrón Tirado, M. C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*. 31, (125). p. 76-87.
- Bolívar, A. (2005). *El lugar de la ética profesional en la formación universitaria*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.
- Branda, L. A. (2009). El aprendizaje basado en problemas. De herejía artificial a res popularis. *Educación Médica*. 12 (1). p. 11-23.
- Casado, Á., y Sánchez-Gey, J. (1999). Valores y Educación: una investigación sobre perfiles valorativos. *Tendencias pedagógicas*. 4. p.141-155.
- Díaz-Barriga, F., y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Fernandes dos Santos, J. M. (2008). Valores e deontología docente. Un estudio empírico . *Revista Iberoamericana de Educación*, 47 (2). p.1-14.
- Goodland, S. (1995). *The Quest for Quality. Sixteen Forms of Heresy in Higher Education*. Londres: Taylor y Francis.
- Plá Pérez, S. (2008). Metamorfosis del discurso histórico escolar: de la historia a la psicología en la reforma educativa de 1993 en México. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 13. p. 171-194.
- Sánchez, A. (1996). Fantasmas en el desván: cuestiones valorativas en la intervención psicosocial. En A. Sánchez Vidal, y G. Musitu Ochoa, *Intervención comunitaria: aspectos científicos, técnicos y valorativos*. Barcelona: EUB.
- Vilar, J. (2000). *Deontología y práctica profesional. Límites y posibilidades de los códigos deontológicos*. España: Ars Brevis.

LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y LAS HABILIDADES EN INVESTIGACIÓN DESDE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Patricia Berenice León Rodríguez

patriciarodriguez726@gmail.com

Guadalupe Camargo Suárez

camsu@live.com.mx

Judith Araceli Gómez Muñoz

juditharaceligm@hotmail.com

Escuela Normal de Tecámac

RESUMEN

La presente contribución académica surge del proyecto de investigación denominado: “La evaluación formativa, el desarrollo de habilidades investigativas y la educación normalista”, el cual nace del curso: Desarrollo y aprendizaje del Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla (ENUFC), cuyo objetivo es desarrollar habilidades investigativas desde el inicio de la formación docente a partir del enfoque centrado en el aprendizaje, se fundamenta en

la evaluación formativa. La metodología es el análisis de contenido, debido a que dicha investigación se hace a partir del análisis de evidencias de aprendizaje presentadas por los estudiantes que integran el 1º “B” para evaluar los aprendizajes logrados durante el curso. La técnica utilizada fue observación participante. Los instrumentos fueron: matriz de unidades de análisis y matriz de categorías de análisis.

PALABRAS CLAVE: enfoques de aprendizaje, habilidades, investigación, evaluación formativa.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El marco normativo del rediseño curricular del Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria marca seis ejes: 1) Transformación Pedagógica del acuerdo al Nuevo Modelo Educativo, 2) Educación indígena e intercultural, 3) Aprendizaje del inglés, 4) Profesionalización de la planta docente en las escuelas normales, 5) Sinergias con universidades y centros de investigación y 6) Apoyo a las escuelas normales y estímulos para la excelencia.

Ahora, ¿cómo lograr la transformación pedagógica desde la formación inicial?, ¿qué implica a los docentes y futuros docentes la tarea de articular y sinergizar el plan de estudios 2018 con el Nuevo Modelo Educativo?, ¿de qué manera pretende el plan de estudios 2018 fortalecer el aprendizaje y la enseñanza en la licenciatura en Educación Primaria? Esta última pregunta se responde desde Orientaciones curriculares para la formación inicial, que a la letra dice: “Particularmente, en las licenciaturas de preescolar y primaria se fortalece el aprendizaje y enseñanza. Del mismo modo se fortalecen las prácticas profesionales y el desarrollo de habilidades investigativas desde el inicio de la formación y hasta su conclusión” (SEP, 2018, pág. 17).

Los espacios de integración, la sistematización de la práctica docente, los enfoques de aprendizaje y la evaluación formativa son muy importantes para el logro de las competencias genéricas y profesionales. La unificación entre lo que se enseña y lo que se evalúa en ocasiones rompe al momento de asignar una calificación, de ese modo, la evaluación formativa no se aplica, ni tampoco los enfoque centrados en la formación y en el aprendizaje de los futuros docentes.

Marco teórico

Es momento de presentar la construcción epistemológica describiendo los enfoques de aprendizaje que trabajaron en el curso Desarrollo y Aprendizaje, después conceptualizar el desarrollo de las habilidades en la investigación y por último, la evaluación formativa y con ello mostrar qué tipo de docente desea formar el plan de estudios 2018 en la Licenciatura en Educación Primaria, la cual pretende que los docentes no sean solo transmisores de conocimiento sino: “Profesionales de la educación, capaces de crear ambientes de aprendizaje inclusivos, equitativos y altamente dinámicos” (SEP, Orientaciones curriculares para la formación inicial, 2018).

Enfoques de aprendizaje

Para el desarrollo de la primera etapa de investigación en concordancia con la primera unidad del curso Desarrollo y Aprendizaje, los enfoques de aprendizaje que guiaron el proceso fueron: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje colaborativo y el desarrollo pedagógico sustentado.

Aprendizaje basado en problemas

Éste es una estrategia de enseñanza y aprendizaje que plantea una situación problema para su análisis y/o solución (SEP, Desarrollo y aprendizaje, 2018). Consistió en una estrategia de enseñanza-aprendizaje que planteó una situación problema para su análisis y/o solución, donde el estudiante fue participante activo y responsable de su proceso de aprendizaje. En equipos (aprendizaje colaborativo) buscaron, seleccionaron, aplicaron cuestionarios validados para solucionar la problemática y conocer a fondo la

situación en su ámbito profesional, así como bibliografía que les permitiera sustentar sus trabajos escritos.

Aprendizaje basado en el trabajo colaborativo

Éste consiste en una estrategia de enseñanza-aprendizaje donde en grupos reducidos los estudiantes colaboraron para solucionar la problemática, codificar, inferir, analizar, graficar, presentar resultados y conclusiones de la situación-problema (SEP, Desarrollo y aprendizaje, 2018). Todo lo anterior sucedió en interdependencia positiva, esto les implicó comprender cuáles eran las tareas, cuál era el nivel de logro a alcanzar en la actividad planteada, sumar esfuerzos, delegar tareas, cuidar los niveles de participación para el logro de las tareas, esfuerzo equitativo de cada uno de los integrantes de los grupos reducidos, apoyo mutuo e interacción positiva. Satisfacción ante los resultados.

El desarrollo del pensamiento pedagógico sustentado

El desarrollo del pensamiento pedagógico sustentado genera en los estudiantes la actitud crítica ante sus actos, intervenciones y niveles de participación en el proceso enseñanza-aprendizaje. Esto permite que en su lenguaje se denote la apropiación de la jerga académica propia de su perfil profesional y contribuya a la construcción de su identidad docente. Entonces, cabe la siguiente aclaración: se considera que la capacidad de razonar, la comprensión ética, el crecimiento personal e interpersonal obedece al desarrollo del pensamiento crítico según Lipman mencionado en Zapata (2010) y cuando la reflexión se haga emanada de la teoría o acción pedagógica, a este pensamiento se le llamará pensamiento pedagógico sustentado. (Enríquez, 2017).

En esta investigación se retoma el desarrollo del pensamiento pedagógico sustentado, debido a que los futuros docentes realizan el análisis de concepciones de aprendizaje de ellos en esta investigación, y en las tres unidades de aprendizaje que propone el curso Desarrollo y Aprendizaje, siendo sujetos de estudio compañeros de otros semestres de distintas licenciaturas (Licenciatura en Educación Especial, Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria).

Desarrollo de habilidades en la investigación

Las habilidades en la investigación se retoman como sinónimo de habilidades investigativas término utilizado por la Dra. Moreno Bayardo (2002) y se concuerda con dicha autora que estas habilidades son aquellas que en su mayoría comienzan a desarrollarse antes de que la persona realice procesos sistematizados de investigación. Para efectos del seguimiento que se le dio a este curso, a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la sistematización de la práctica docente (de la formadora de formadores) se considera la siguiente agrupación de habilidades para la investigación en la formación inicial, reunidas en cuatro grandes divisiones y que a continuación se enlistan: 1) Habilidades perceptivas comunicativas: éstas tienen que ver con la comprensión del modelo de instrucción que el

formador utilice y que apoya al logro de niveles en las tareas asignadas y el logro de los niveles de participación de los estudiantes; 2) Habilidades metodológicas: éstas tienen que ver con las formas en las que se realizan las tareas de investigación, cómo las organizan, desarrollan y presentan, aquí cabe la presentación correcta oral y escrita por parte de los estudiantes; 3) Habilidades cognitivas: éstas tienen que ver con la construcción de conceptos, reflexión, análisis, inferencias, síntesis y conclusiones que los estudiantes realizan en el trabajo académico y por último 4) Habilidades ético-morales: éstas son aquellas que les permiten ser justos, equitativos, asertivos y colaboradores positivos en los grupos de trabajo para la generación y difusión del conocimiento.

Se está trabajando sobre el esquema básico de habilidades en la investigación para la formación normalista. Por el momento, solo haremos una introducción de ese trabajo y más adelante lo desarrollaremos en los resultados de esta investigación.

Evaluación formativa

Para concluir este apartado, hablaremos de la evaluación formativa. El programa del curso Desarrollo y aprendizaje sugiere que se evalúe con un enfoque de evaluación auténtica donde se valoren las producciones o evidencias del estudiante, así como sus reflexiones y aportes en la construcción del conocimiento y colaboración con sus pares (SEP, Desarrollo y aprendizaje, 2018). Al igual que en el Plan 2012, obedece al enfoque por competencias el cual “consiste en un proceso de recolección de evidencias del logro de las competencias, para la emisión de juicios de valor sobre el desempeño de los estudiantes a partir de su comparación con un marco de referencia” (SEP, Orientaciones para la evaluación de los estudiantes, 2012, pág. 9).

Las orientaciones para la evaluación de los estudiantes aclaran que la función formativa de la evaluación apoya al desarrollo de las competencias y la función sumativa de la evaluación el logro del perfil de egreso. Reconoce tres tipos de evidencia: de conocimiento, de producto y de desempeño.

En este estudio se analizarán evidencias de producto, el trabajo colaborativo y las tareas de investigación, lo que hace este ejercicio metodológico integral. La estrategia de enseñanza basada en la resolución de problemas (Díaz Barriga, Frida, 2006) la reconoce como una de las estrategias con mayor aceptación en los enfoques integradores basados en actividades que fomentan el pensamiento complejo y aprendizaje situado en la práctica y en el contexto de diversas comunidades.

Metodología

El método es análisis de contenido, éste permite manejar material narrativo cualitativo, pero también un procedimiento de cuantificación. El análisis de contenido cualitativo verifica la presencia de temas, de palabras o de conceptos en un contenido. Es

importante identificar la novedad, el interés, el valor de un tema: interpreta el material estudiado con la ayuda de algunas categorías analíticas destacando y describiendo particularidades (Monje Álvarez, 2011).

Para esta investigación, se llevó a cabo el procedimiento estándar que proponen Delgado y Gutiérrez (1999) del Análisis del Contenido, que consiste en tener el corpus como el objeto de análisis. Aquí hay interdependencia entre el objeto de análisis y la investigación, debido a que una de las investigadoras interviene en el estudio. El análisis consistió en cuatro fases: a) Determinación de unidades de contexto, b) Codificación de información, c) Categorización y d) Interpretación de datos analíticos.

Enfoque

El enfoque de esta investigación es pedagógico, basado en la evaluación formativa, con una carga ideológica de la evaluación auténtica, debido a que llevó de forma simultánea las unidades de enseñanza-aprendizaje con la evaluación sin rupturas y desfases. El alumno no tan solo muestra sus habilidades y conductas aprendidas sino son capaces de aplicar dichas habilidades, conductas a una situación problema de la vida real, en este caso, una situación problema que el mismo programa del curso propuso. El cambio de paradigma con relación a una evaluación coercitiva, sancionadora y etiquetante está cambiando en los estudiantes del 1º “B” de la Licenciatura en Educación Primaria.

Participantes

Estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria del 1º “B” de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla (ENUFC) ubicada en la H. H. Cuautla, Morelos. Rediseño curricular 2018.

Descripción y características específicas del grupo

El grupo está integrado por 25 estudiantes, de los cuales, 8 son hombres y 17 mujeres, observados desde el espacio curricular Desarrollo y Aprendizaje. El grupo es dinámico y entusiasta, la mayoría de los jóvenes tiene dificultades para leer y comprender textos, pero se esfuerzan para avanzar y dejar atrás esta carencia que traen desde sus formación anterior, para ello realizan las lecturas y presentan organizadores gráficos que les permite organizar la información y conceptualizar, así como realizar tareas de investigación.

Técnica

La observación participante nos permitió recabar información clara y precisa. El acto de observar se asocia con el proceso de mirar con atención una cosa, una actividad, o fenómeno, concentrar toda la capacidad sensitiva en algo por lo cual estamos particularmente interesados.

Instrumentos

Matriz de unidades de análisis y matriz de categorías de análisis emanadas del análisis de contenido de los informes técnicos de investigación, ensayos y análisis del discurso de películas comerciales a las que se observó desde un enfoque de las teorías de aprendizaje.

Unidades de análisis

Al realizar el análisis de las evidencias de aprendizaje, se develan las siguientes unidades: participación, responsabilidad, comprensión de textos, descripción de teorías de aprendizaje, explicaciones basadas en modelos de enseñanza, análisis de datos empíricos, exposición de ideas de forma oral y escrita, búsqueda de información, uso de la tecnología, uso adecuado del lenguaje oral y escrito, ejercicio profesional, observación en contextos reales.

Categorías de análisis

Como parte del proceso de investigación se concordó que las categorías de análisis son: niveles de participación, actitudes frente a la evaluación, desempeño académico, pensamiento pedagógico sustentado y conducción del trabajo docente, lo que vuelve el proceso formativo en el aprendizaje.

Desarrollo y discusión

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Normal 2018 propone en cada uno de los cursos que los estudiantes desarrollen habilidades en la investigación (SEGOB, 2018), para ello sugiere que se elaboren reportes o ensayos en el cual analicen y reflexionen sobre los conceptos teóricos, comparen y contrasten la información y generen conclusiones.

En particular el curso Desarrollo y Aprendizaje recomienda que en todas las unidades de aprendizaje los estudiantes elaboren reportes escritos a partir del análisis de la información, comparen y contrasten para sus conclusiones. Para cumplir con lo anterior se solicitó a los estudiantes que presentaran un producto que permitiera evaluar de manera formativa cada una de las tres unidades, en el cual pudiesen demostrar el desarrollo de habilidades en la investigación y el pensamiento pedagógico sustentado a partir de la utilización de los enfoques de aprendizaje de trabajo colaborativo y aprendizaje basado en problemas.

En la unidad 1 los estudiantes respondieron el Cuestionario de Dilemas de Vilanova, García, García y Señorino (SEP, Desarrollo y aprendizaje, 2018), esto propició que ellos discutieran cuáles fueron los resultados y trataran de dar una explicación a partir de los conocimientos que hasta el momento tenía. Para ampliar la información, aplicaron el instrumento a compañeros de la Normal Urbana Federal Cuautla. Los estudiantes se

organizaron en seis equipos y cada uno aplicó de manera aleatoria el cuestionario a un grupo, participando los siguientes: 1º A, 2º A y 3º A de la Licenciatura en Educación Primaria, 2º y 3º de la Licenciatura en Educación Especial y 1º de la Licenciatura en Educación Preescolar. Posteriormente procesaron la información e interpretaron los resultados usando la tabla propuesta por Vilanova, García, García y Señorino en Excel.

En equipos los estudiantes elaboraron un informe de investigación en el cual plantearon el siguiente problema: “¿Qué concepciones tiene los estudiantes de X de la Licenciatura X sobre el aprendizaje?”. En el objetivo de la investigación, ellos determinaron que era el siguiente: “Identificar las diferentes concepciones que tiene los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje; con el fin de hacer un análisis sobre las respuestas obtenidas y reflexionar si es una ventaja o desventaja para su práctica docente”. Para poder realizar el análisis y la reflexión debieron construir un marco explicativo sobre los siguientes tópicos ¿Qué es el aprendizaje? ¿Cómo se aprende? ¿Qué son las teorías implícitas del aprendizaje? y por último ¿Qué son las concepciones de los docentes? en formato APA y manejando citas dentro de su argumentación. Para que comprendieran cómo estaban realizando su investigación, describieron el método que utilizaron, el instrumento, los participantes y la manera en la cual analizaron la información.

Una vez establecidos los resultados estadísticos de las encuestas procedieron presentar las gráficas y realizar el análisis de resultados en cuatro fases: a) Fase uno: Determinación de unidades de contexto; b) Fase dos Codificación de la información, c) Fase tres Categorización y d) Fase cuatro: Interpretación de los datos analíticos. Los estudiantes observaron que en todos los grupos encuestados la teoría predominante fue la constructiva, esto les permitió analizar cómo conciben los docentes en formación el aprendizaje y concluyeron que el porcentaje mayor la obtuvo la teoría constructiva, en seminario discutieron las implicaciones que tienen estas concepciones en su formación docente.

En la unidad 2 se analizaron las teorías de desarrollo y aprendizaje desde los enfoques teóricos: Cognitivo y Sociocultural, haciendo presentaciones en equipos de cuatro integrantes a partir de la organización que realizaron para asistir a observar en escuelas primarias de diferentes contextos. Si bien el programa del curso *Herramientas para la observación y el análisis de la práctica educativa* no indica que los estudiantes visiten las escuelas primarias (SEP, 2018), el colegiado de maestros que impartió clases a primer semestre grupos “A” y “B” determinó que era necesaria su asistencia porque en los diversos cursos se requerían insumos de los estudiantes de primaria o de los docentes en servicio en dichas instituciones. Para ello elaboraron el proyecto integrador en el cual se establecieron las escuelas, grados y contextos y cuáles insumos serían requeridos por cada asignatura del semestre con la finalidad de que los jóvenes observaran y analizaran la práctica educativa en cada uno de los cursos que integran los diferentes Trayectos Formativos.

En particular en el curso del cual se desprende dicha investigación se solicitó los estudiantes elaborarán una guía de observación para que pudiesen identificar dentro del aula las teorías de aprendizaje que eran utilizadas por los docentes titulares en las escuelas primarias. A partir de estos insumos analizaron y contrastaron la información que presentaron en formato de ensayo como evidencia trabajo final de la unidad 2.

En las conclusiones los estudiantes identificaron que en las primarias que observaron durante dos jornadas de tres días, predominan las actividades de la escuela tradicional y son pocos los docentes que trabajan la escuela activa, desde el enfoque cognitivo y sociocultural; limitando las actividades a organizar equipos para que cumplan con las tareas asignadas sin que exista la retroalimentación, autoevaluación o coevaluación. Cabe aclarar que en este estudio no se está analizando el trabajo de los docentes de educación básica, por lo cual no se presentan las evidencias que sustentan la investigación que realizaron los jóvenes, sino el análisis que realizaron al contrastar la teoría y la práctica en un ensayo que fue considerado como evidencia de la evaluación formativa.

En la unidad 3 los estudiantes analizaron qué es aprendizaje, qué es educar y el papel del docente en la promoción del aprendizaje y del desarrollo del niño, a partir de la bibliografía sugerida. Si bien el programa del curso sugiere que los estudiantes elaboren una estrategia de intervención fundamentada en algunas teorías analizadas, esta actividad no fue posible realizarla debido a la falta de tiempo por suspensiones oficiales no consideradas desde el inicio de semestre. Por tal motivo, se solicitó a los estudiantes vieran tres películas comerciales: *300*, *Alexander* y *El misionero* y que, mediante una guía de observación, presentaran la información en una tabla comparativa con los siguientes tópicos: a) ¿Cómo influye el contexto sociohistórico en la concepción y el estudio del desarrollo humano desde la antigüedad hasta la época actual?; b) ¿Qué papel jugaban los niños en el proceso de su propio desarrollo?; c) ¿Hasta dónde el desarrollo de humano de los personajes dependía de procesos biológicos, de condiciones ambientales de procesos culturales o de la interacción de éstas?; d) ¿Cómo concebían la educación?; e) ¿Qué teorías de desarrollo y aprendizaje eran utilizadas?; f) ¿Cómo concebían el aprendizaje?; g) ¿Cómo aprendían? y h) ¿Qué factores influían para que aprendieran? Con estos elementos realizaron un escrito en el cual explicaron cómo ha influido el contexto sociohistórico del desarrollo humano en la conceptualización del aprendizaje y la educación, y cuál es el papel del maestro en la promoción del aprendizaje y desarrollo de los niños.

Resultados

Desde el rediseño curricular 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria propone en cada uno de los cursos que los estudiantes desarrollen habilidades en la investigación (SEGOB, 2018). Para ello plantea como estrategias de aprendizaje en cada curso que se elaboren reportes y ensayos, en los cuales analicen y reflexionen sobre los conceptos

teóricos, comparen y contrasten la información y generen conclusiones. En el curso Desarrollo y Aprendizaje se generaron espacios dialógicos de marcos explicativos de teorías de aprendizaje potenciando habilidades comunicativas, sociales, instrumentales y de pensamiento, a partir de hacer investigación y análisis de lo leído, visto e indagado durante las tres unidades del curso y las tareas investigativas planteadas.

Dichas tareas investigativas fueron: la aplicación del Cuestionario de Dilemas de Vilanova, García, García y Señorino (SEP, Desarrollo y Aprendizaje, 2018), la elaboración de un informe técnico de investigación, en el cual, se reportan los resultados estadísticos y el análisis de resultado lo realizaron en cuatro fases: 1) Fase uno: determinación de unidades de contexto, 2) Fase dos: codificación de la información, 3) Fase tres: categorización y 4) Fase cuatro: interpretación de los datos analíticos. Además, se incluyó la elaboración de un ensayo y un texto argumentativo.

Como parte de los resultados de las tareas investigativas emprendidas por los futuros docentes, éstos observaron que la teoría predominante entre sus compañeros encuestados de las diferentes licenciaturas predominó la teoría constructivista y la sucedió la teoría directa.

Con relación al esquema básico de habilidades en las tareas de investigación emprendidas durante este curso se lograron agrupar en cuatro grupos: habilidades perceptivas comunicativas, habilidades metodológicas, habilidades cognitivas y habilidades ético-morales. Cabe mencionar que el perfil aún no se tiene terminado, debido a que es un hallazgo de este proceso de investigación y para lo cual se detallará a partir de un estudio nuevo.

Las categorías de análisis emanadas de este trabajo resultaron: niveles de participación, actitudes frente a la evaluación, desempeño académico, pensamiento pedagógico sustentado y conducción del trabajo docente, dejan huella epistémica acerca de esta experiencia pedagógica exitosa basada en los enfoques del aprendizaje, específicamente: aprendizaje colaborativo y aprendizaje por resolución de problemas.

Conclusiones

Desarrollar habilidades cognitivas, metodológicas, sociales, éticas y comunicativas es posible desde el inicio de la formación docente siempre y cuando se les permita a los estudiantes realizar tareas completas, los enfoques de enseñanza estén basados en la indagación y modelos que planteen procesos de investigación.

Se concluye que los estudiantes de 1º “B” de la Licenciatura en Educación Primaria al trabajar de manera colaborativa tuvieron interdependencia positiva por los niveles de participación mostrados al revisar y analizar la bibliografía necesaria, al realizar la

fundamentación teórica de sus evidencias de aprendizaje, al discutir y analizar los resultados de su indagación e intercambiar opiniones, ideas, conceptos, hallazgos lo que les facilitó la conceptualización y la resolución de problemas y el trabajo colaborativo.

Al presentar evidencias de aprendizaje de producto los estudiantes vivenciaron procesos de inicio a fin hasta llegar a la difusión de sus trabajos al momento de participar en seminario dentro del curso Desarrollo y Aprendizaje.

El trabajo colaborativo fue un enfoque de aprendizaje durante todo el curso de esta experiencia en formación docente, develó la importancia de los niveles de participación al interior de pequeños grupos de trabajo y el trabajo en binas. Lo relevante de esta ocasión fueron las participaciones equitativas, justas y positivas en la mayoría de los equipos.

Se está contribuyendo al desarrollo del pensamiento pedagógico sustentado fomentando la capacidad de razonar, la comprensión ética, el crecimiento personal e interpersonal propiciando que la reflexión se haga emanada de la teoría o acción pedagógica.

Referencias

- Delgado, J. (1999). Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. España: Síntesis.
- Diaz Barriga, F. (2006). Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: Mac Graw-Hill.
- Enriquez, N. (2017). La investigación y la enseñanza por proyectos. Una experiencia a nivel licenciatura. Alemania: Grao Editorial Castellana.
- Ferry, G. (1993). Pedagogía de la formación. Argentina : Novedades Educativas.
- Monje Álvarez, C. (2011). Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa. Guía de estudio. Colombia: Universidad Surcolobiana.
- Moreno Bayardo, G. (2002). Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades. México : Universidad de Guadalajara.
- Paolo, F. (2009). La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI.
- DOF (14 de Julio de 2018). Acuerdo 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. Obtenido de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- SEP. (2012). Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. México: SEP.
- SEP. (2012). Orientaciones para la evaluación de los estudiantes. México: SEP.
- SEP. (2018). Desarrollo y aprendizaje. México: SEP.
- SEP. (2018). Herramientas para la observación y el análisis de la práctica educativa. Obtenido de: <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/1106b.pdf>
- SEP. (2018). Orientaciones curriculares para la formación inicial. México: SEP.
- Zapata Maya, Y. (2010). La formación del pensamiento crítico: entre Lipman y Vigotsky. Colombia: Universidad Javeriana.

CONSTRUYENDO EL PENSAMIENTO MATEMÁTICO A PARTIR DEL NUEVO MODELO EDUCATIVO

Liliana Montaña Vargas

lili_mont_26@hotmail.com

Roberto Rey Meza Ramírez

profr_robertorey_enufc@hotmail.com

Olivia Fontanelli Aguilar

fonty2a1@gmail.com

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

RESUMEN

Actualmente la educación se encuentra en constante cambio, lo que ha traído modificaciones y éstas, a su vez, no han sido totalmente aceptadas por el magisterio. Otras por su parte, han llegado en el momento exacto, es decir, se aceptan siempre y cuando el objetivo sea el de mejorar la calidad educativa, darle el valor que se merece al magisterio sin minimizar sus esfuerzos y buscar siempre el bien común.

La presente investigación busca proporcionar información útil a toda la

comunidad educativa para la transformación de la práctica docente, permitiéndoles ampliar los horizontes sobre cuán importante es conocer las adecuaciones curriculares, principalmente en un campo tan imprescindible como es el de Pensamiento Matemático, tomando como base el Primer Año de Educación Primaria.

PALABRAS CLAVE: calidad, educación, adecuaciones curriculares, pensamiento matemático.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La condición cambiante de la cultura y el conocimiento en los tiempos actuales, junto con la necesidad de mejorar la calidad de la educación y la presión creciente de la sociedad por las formas y métodos de enseñanza, traen consigo programas de cambio o reformas para mejorar la educación. Dicha mejora implica la revisión del currículum, que no siempre cumple con lo que se pretende subsanar.

Por lo anteriormente expuesto, resulta importante comparar la modificación curricular del campo Pensamiento matemático de primer grado de primaria en los Programas de estudio de 2011 de Educación Básica con el nuevo Plan y programas de estudio denominado Aprendizajes Clave para la Educación Integral con el objetivo de innovar, mejorando el aprendizaje de los estudiantes y, en consecuencia, la calidad educativa desde el primer grado nivel primaria.

Marco teórico

La Reforma Integral de la Educación Básica (con base en la publicación del Acuerdo Secretarial 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica) culminó un ciclo de reformas curriculares con la de Educación Primaria en el año 2009 (SEGOB, 2011). Durante este transcurso, antes de iniciar el ciclo escolar 2011-2012, se consolidó con el Plan de estudios 2011 Educación Básica, con una concepción de progresiones de aprendizaje en un horizonte de 12 años. Es a través de este Plan de estudios que se definen los campos de formación académica y el mapa curricular que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes.

Sin embargo, el 13 de marzo del año 2017 se presentó el Nuevo Modelo Educativo, el cual plantea una reorganización en el sistema educativo. Meses después, el 29 de junio del mismo año, se publicó el documento “Aprendizajes Clave para la Educación Integral”, denominación para el nuevo Plan y Programas de Estudio para la educación básica, en el DOF (SEP, 2017).

Las adecuaciones trajeron una modificación curricular al campo de Pensamiento matemático. Lo interesante recae en que, “la importancia del análisis del currículum, tanto sus contenidos como sus formas, es básica para entender la misión de la institución escolar en sus diferentes niveles y modalidades” (Gimeno Sacristán, 2007, pág. 17).

La condición evidente de la pluralidad cultural de las sociedades actuales que choca con la uniformidad del currículum Pensamiento matemático, así como la condición de las sociedades denominadas de la información, que desestabilizan las formas de pensar y de actuar a las que hemos estado acostumbrados, reclaman una visión procesual del currículum, la cual nos lleva a distinguir entre el proyecto educativo o texto del currículum oficial y su realización (el currículum en la acción). El enlace entre ambas facetas intentan establecerlo las estrategias de diseño curricular.

Aunado a lo anterior, es indispensable conocer el desarrollo cognitivo del estudiante, para lo cual nos basamos en la teoría de Jean Piaget la cual influyó profundamente en nuestra forma de concebir el desarrollo del niño. Antes que propusiera su teoría, se pensaba generalmente que los niños eran organismos pasivos plasmados y moldeados por

el ambiente. Piaget nos enseñó que se comportan como "pequeños científicos" que tratan de interpretar el mundo, tienen su propia lógica y formas de conocer, las cuales siguen patrones predecibles del desarrollo conforme van alcanzando la madurez e interactúan con el entorno. Se forman representaciones mentales y así operan e inciden en él, de modo que se da una interacción recíproca.

Jean Piaget precisa al máximo los términos al definir un estadio:

- Para considerar que existe un estadio, lo primero que se requiere es que el orden de sucesión de las adquisiciones sea constante. Insiste claramente en que no se trata de un orden cronológico, sino un orden sucesorio.
- Todo estadio ha de ser integrador. Esto es, que las estructuras elaboradas en una edad determinada se conviertan en parte integrante de las de los años siguientes.
- Un estadio comprende al mismo tiempo un nivel de preparación y un nivel de terminación.
- Cuando se dan juntos una serie de estadios hay que distinguir el proceso de formación, de génesis y las formas de equilibrio final.

Dividió el desarrollo cognoscitivo en cuatro grandes etapas: etapa sensoriomotora, etapa preoperacional, etapa de las operaciones concretas y etapa de las operaciones formales. En cada etapa se supone que el pensamiento del niño es cualitativamente distinto al de las restantes. Según Piaget, el desarrollo cognoscitivo no sólo consiste en cambios cuantitativos de los hechos y de las habilidades, sino en transformaciones radicales de cómo se organiza el conocimiento. Una vez que el niño entra en una nueva etapa, no retrocede a una forma anterior de razonamiento ni de funcionamiento.

Se sostiene que "Piaget dividió el desarrollo cognoscitivo en cuatro etapas, cada una de las cuales representa la transición a una forma más compleja y abstracta de conocer" (Mecee, 2001). Propuso que el desarrollo cognoscitivo sigue una secuencia invariable, es decir, todos los niños pasan por las cuatro etapas en el mismo orden. No es posible omitir ninguna de ellas. Las etapas se relacionan generalmente con ciertos niveles de edad, pero el tiempo que dura una etapa muestra gran variación individual y cultural.

Metodología

Dado que se busca comparar los cambios realizados en las cualidades y características del currículo Campos de Formación Académica, específicamente el de Pensamiento Matemático, el presente trabajo es elaborado bajo el planteamiento metodológico cualitativo. Con investigación documental y de campo, porque el levantamiento de información como el análisis, la fundamentación de los conocimientos y los métodos utilizados para obtener conclusiones se realizan directamente en el medio ambiente donde se desenvuelve el fenómeno de estudio.

Al mismo tiempo, se hace uso de un enfoque fenomenológico, porque es a través del punto de vista del investigador que se puede sistematizar la información recolectada

después de entrar de lleno al ámbito de las experiencias, pues más allá de los gustos u opiniones personales de los sujetos, es que éstas se convierten en el objeto de estudio y dan sentido a la presente investigación.

El estudio de caso se define como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999, pág. 11). Sugiere ser la mejor opción para abarcar la complejidad del análisis de comparación del Campo Pensamiento Matemático de Modelos Educativos diferentes, por consiguiente, el estudio de caso, al ser uno de los métodos empleados para realizar investigaciones de procesos social y educativos, tradicionalmente se divide en cuatro fases de investigación muy bien delimitadas y aplicadas a un contexto en particular (especificado más adelante).

La primera fase inicia con la observación, pues, antes de iniciar cualquier tipo de investigación, se debe saber y delimitar qué se quiere estudiar, para poder seleccionar un caso relevante y apropiado puesto que “las observaciones conducen al investigador hacia una mejor comprensión del caso. El plan de observación se va perfilando mediante el tema de investigación” (Stake, 1999, pág. 60).

Después de observar participativamente, se sugiere la selección del caso como segunda fase. Al ser de tipo intrínseco, el estudio de caso fue anticipadamente determinado, es decir, fue resultado de la observación. Solo se cimentó la viabilidad, se descubrieron los aspectos a estudiar, hasta donde se desea llegar y los instrumentos de recolección de datos.

Como tercera fase, es necesario elaborar un conjunto de preguntas generadoras, con el fin de abrir un tema a discusión e invitar indagar sobre él, además de despertar la curiosidad y deseo de entenderlo. A través de ellas se guía el camino que lleva la investigación con una vinculación del contexto real, sin olvidar que deben estar pensadas al objetivo de la investigación.

La última fase surge de técnicas, procedimientos e instrumentos de recopilación para análisis de datos específicos: la bibliografía, la cual parte de instrumentos como la entrevista que es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples y la observación que conduce al investigador hacia una mejor comprensión del caso.

La observación directa, participativa y fenomenológica se define como el examen detenido de los diferentes aspectos de un fenómeno, porque resulta necesario identificar y entender a través de estructuras de experiencias, los factores que influyen directamente sobre el problema identificado. Mientras que, con la entrevista se complementa la recolección de información, puesto que es “la recopilación de información obtenida directamente del entrevistado, siguiendo una serie de preguntas preconcebidas” (Muñoz Razo, 2015, p. 379-386).

Ya identificadas las fases para realizar el estudio de caso, resulta necesario identificar la población y muestra, dado que, resulta complicado estudiar todo el conjunto de zonas escolares del estado de Morelos, incluso todas las escuelas que integran una sola zona escolar, se eligió de manera arbitraria una parte significativa de la zona escolar 12. La escuela primaria Urbana Federal Matutina “Ignacio Maya” ubicada en el municipio de Cuautla, Morelos, se convierte en muestra (conformada por doce maestros frente a grupo y una maestra responsable de la biblioteca escolar), mientras que la zona escolar mencionada toma el papel de población.

Desarrollo y discusión

Es claro que lo nuevo regularmente resulta ser complicado de asimilar y más aún cuando el modelo educativo es más complejo y demanda mucho más a los docentes. No obstante, al estar comprometidos con su profesión y con el impacto que esta tiene, aceptan que a través del tiempo la educación, como todas las cosas, evoluciona, siendo importante adaptarse para estar a la par con las necesidades actuales que presentan los estudiantes.

Los planes sexenales van y vienen de acuerdo con la mentalidad de quienes gobiernan, interrumpiendo la viabilidad de estos, es decir, el proceso que necesitan para demostrar resultados certeros y verídicos, y de éstos tomar lo que se necesita mejorar, impulsar o erradicar, por ejemplo, los Programas de estudios 2011, estaban pensados para un trayecto de 12 años, sin embargo, el proceso fue interrumpido con resultados inciertos. Para el nuevo Plan y programas de estudio Aprendizajes Clave para la Educación Integral, se necesita una generación completa de 15 años para tener un proceso completo y resultados certeros.

La estructura y organización de los campos de formación académica, en específico el de Pensamiento matemático en los Planes y programas mencionados, han sufrido adecuaciones que resultaron ser pertinentes y acertadas para un período y contexto específico, porque es cierto que llega un punto en el que la secuencia de contenidos y planes se rompe haciendo necesaria la adecuación para contextualizar los conocimientos para hacer de estos relevantes y con sentido.

Los docentes no sólo luchan con la puesta en práctica de las modificaciones curriculares, en ocasiones no cuentan con herramientas y recursos para llevarlas a cabo, además de que las actualizaciones no son continuas y suficientes, pero sobre todo la gran carga administrativa y burocrática que inicia como justificación de la labor y la termina imposibilitando.

Mientras los cambios en el currículo no dejen de ser esquemas burocratizados con temarios extensos y desfasados, que posean un enfoque y aprendizajes esperados predeterminados donde el profesor se limita a seguirlo, no existirá un cambio significativo en

la educación respecto a lo que verdaderamente se necesita para subsanar las carencias educativas en los salones de clase.

Se requiere de una combinación casi perfecta (la perfección no existe, pero el camino a ella trae gratos resultados), entre los conocimientos de los profesores y la enseñanza a los educandos, el libro de matemáticas y materiales didácticos y el apoyo de los padres y directivos. Dicha combinación traerá consigo prácticas que enriquezcan a los estudiantes como personas y con ello hacer más pleno su paso por la escuela primaria.

Verdaderamente es un gran desafío llegar a la mejora de la calidad del aprendizaje y mejores resultados educativos, situación compleja pero posible con la involucración de todos los actores con o sin grado en educación, puesto que, si la escuela primaria se lo propone, puede centrarse en la relación de los profesores y la cultura escolar para generar estrategias de mejora, a través del trabajo en conjunto.

De poco servirá acometer reformas curriculares si no se ligan con la formación de los profesores, pues no hay política más eficaz de perfeccionamiento del profesorado que la que conecta la nueva formación a aquello que motiva su actividad diaria: el currículo (Gimeno Sacristán, 2007).

En definitiva, la serie de adecuaciones al currículo de Pensamiento matemático tiene la encomienda de estar reestructurada con el fin de mejorar el nivel educativo, dicho de otra manera, no se eliminan las adecuaciones anteriores, sino que se mejoran y así abarcar las necesidades que el anterior no cubría, obtener un avance y no un retroceso a través de una propuesta curricular con carácter cultural y pedagógico

En esta investigación en especial retomaremos cómo Piaget ve la seriación, que es la capacidad de ordenar los objetos en progresión lógica (de forma creciente o decreciente), ya que es importante para comprender los conceptos de número, tiempo y medición. A los 3 y 4 años de edad, los niños parecen entender la regla lógica del cambio progresivo (los objetos pueden ordenarse atendiendo a su tamaño creciente o decreciente), mientras que en la educación primaria, para resolver los problemas de seriación, el niño debe aplicar también la regla lógica de la transversalidad (conforme a la teoría de Piaget, se entiende entre los 7 y 11 años), sin embargo, parte del problema que presentan radica en que no comprenden que los objetos en la mitad de una serie son a la vez más cortos y más largos que los otros.

Una vez analizado nuestro marco teórico y realizada la investigación de campo, se pueden obtener los resultados enunciados a continuación.

Resultados

La entrevista (instrumento de recolección de datos antes mencionado) aplicada a trece profesores con estudios en educación, arroja de manera general los siguientes datos:

- El 85 % profesores comparten la misma raíz de formación docente, ya que son egresados de diferentes escuelas normales, sólo el 15 % restante egresó de universidades pedagógicas. Sin embargo, el hecho de haberse formado profesionalmente en diferentes contextos y tiempos, no significa que no cumplen con el perfil que debe de tener un maestro que se encuentra frente a grupo.
- El total de maestros considera que el trabajo administrativo influye de manera directa en el que hacer del aula, mencionan que este de una forma u otra está entrelazado al trabajo del aula, por ejemplo, en ocasiones se tiene que tomar del tiempo de clase para realizar las actividades que solicitan de manera espontánea, por mencionar alguna y en la que todos los profesores coincidieron, los documentos imprevistos.
- Por otra parte, el 100 % de profesores de la escuela primaria coinciden en que, al ser el ciclo escolar 2018-2019 el primero en poner en práctica el modelo educativo 2018, se les presentaron retos desde antes de que iniciara el ciclo escolar, puesto que la actualización es el principal reto en cada uno de ellos, dado que no habían terminado de comprender en su totalidad el modelo educativo previamente desfasado y después se les indica que es necesario comenzar a retomar lo nuevo y convertirse prácticamente en un experto en el tema.
- El 61 % de profesores que, al estar en grupos ubicados en los dos ciclos superiores de nivel primaria, presentaron retos como: adecuar su plan de clase de acuerdo con los tres componentes curriculares; la evaluación, porque los libros con los que trabajan continúan con separaciones bimestrales, a pesar de que se cambió a una trimestral, los horarios, pues tuvieron la necesidad de adecuarlos para incluir materias nuevas (educación socioemocional y clubes). Mientras que los profesores restantes (los que integran el primer ciclo en nivel primaria) se enfrentaron a un análisis profundo respecto a los nuevos libros de texto para el alumno y para el maestro, así como al nuevo Plan y programas de estudio denominado Aprendizajes Clave para la Educación Integral.
- De los docentes frente a grupo, el 61 % sigue trabajando con las orientaciones didácticas que marca el Plan y programas de estudio 2011; mientras que los cuatro profesores a cargo de los grupos que integran el primer ciclo en nivel primaria equivalente al 31%, con las que son señaladas en el nuevo Plan y programas de estudio denominado Aprendizajes Clave para la Educación Integral.
- Los profesores que conforman el primer ciclo nivel educación primaria (equivalente al 31 %) mencionan que, desde su experiencia, el libro correspondiente al Plan y programas de estudio 2011 Desafíos matemáticos, apaleaba a un número desmesurado de lecciones que en su mayoría no tenían continuidad, provocando que el aprendizaje del contenido muchas veces no aterrizará y el aprendizaje esperado no se cumpliera en su totalidad. Conviene subrayar que el 8 % de docentes hace hincapié en que los libros acordes al Plan y programas de estudios 2011, en un inicio

- estuvieron pensados para trabajarse en escuelas de tiempo completo, con el paso del tiempo se incorporaron a todas las escuelas primarias del país.
- La división del ciclo escolar en tres bloques resulta ser acertada para el 23 % de los docentes, no sólo en el Campo de Pensamiento Matemático, sino en las áreas y ámbitos, pues en cuanto a la evaluación el papeleo es menos, lo cual deja más tiempo de trabajo en el aula.
 - Sin embargo, el 16 % de profesores a cargo de los dos grupos de segundo grado, consideran que la nueva modalidad evaluativa no es viable porque, según mencionan, hacer un examen cada tres meses para los estudiantes es complicado por el lapso, a pesar de que el nuevo libro de matemáticas trabaje contenidos que refuerzan en actividades posteriores. Por tal motivo, este porcentaje optó por hacer un examen mensual y dar la calificación trimestral promediando tres exámenes.
 - El 62 % de profesores considera que el Reporte de Evaluación da pie a que los padres de familia o tutores se involucren en la educación de sus hijos, los apoyen y acompañen en su proceso de formación.
 - El 16 % del total de profesores sugiere que los contenidos planteen información de situaciones cotidianas (contextualizar), dado que éstas son buenas siempre y cuando estén pensadas en las necesidades que se tienen un tiempo y contexto real.
 - El 92 % de los docentes deducen que las adecuaciones deben de hacerse con base en las necesidades identificadas en los alumnos que tiene a su cargo. A pesar de no realizar una planeación individual, este porcentaje trabaja las necesidades de manera personalizada, con base en el examen de diagnóstico realizado al inicio del ciclo escolar, así como en los estilos de aprendizaje, ya que, conforme avanza éste, se conocen las fortalezas y debilidades de cada estudiante. De este modo se le da el apoyo al educando para que no se rezague y logre cumplir los aprendizajes esperados a la par con sus demás compañeros.
 - Finalmente, el 61 % de los docentes piensa que los cambios que se han presentado a lo largo del tiempo fueron favorables cada uno en su momento, con resultados completos e incompletos. Desafortunadamente no se les da continuidad a los cambios, empieza la adaptación de uno y enseguida viene otro, sin dejarlo prosperar para conocer los resultados de manera real.

Conclusiones

La estructura y organización de los campos de formación académica, en específico el de Pensamiento matemático en los Planes y programas mencionados, han sufrido adecuaciones que resultaron ser pertinentes y acertadas para un período y contexto específico porque, si bien es cierto que llega un punto en el que la secuencia de contenidos y planes se rompe, resulta necesaria la adecuación para contextualizar los conocimientos y hacer de estos relevantes y con sentido.

Si el currículo es un objeto de construcción cuya entidad depende del proceso mismo, es preciso que, a través de una propuesta curricular con carácter cultural y pedagógico, se busque entre los conocimientos de los profesores y la enseñanza de ellos a

los educandos, el libro de matemáticas y materiales didácticos, el apoyo de los padres y directivos, de manera que propicien una reestructuración de la práctica pedagógica, con el fin de formar estudiantes de pensamiento crítico y hacer más pleno su paso por la escuela primaria.

Dicha propuesta consiste en rescatar los elementos de los dos Planes y programas de estudio mencionados, que permitan equilibrar las modelaciones implícitas de la práctica pedagógica para plantear actividades de enseñanza o darles contenido concreto a objetivos pedagógicos y aprendizajes esperados preestablecidos que, por más específicos y muy concreta información que contengan, en ocasiones no son capaces de transmitir al profesor qué es preciso enseñar a los estudiantes.

En otras palabras, es necesario otorgar un grado de autonomía a los profesores, romper el currículo estático y propiciar una realidad curricular independiente y concurrente a la definida por la administración hasta verlo convertido o plasmado en un currículo contextualizado por la práctica pedagógica.

Verdaderamente es un gran desafío llegar a la mejora la calidad de aprendizaje y mejores resultados educativos a través de adecuaciones curriculares contextualizadas, situación compleja pero posible con la involucración de todos los actores con o sin grado en educación puesto que, si la escuela primaria se lo propone, puede centrarse en la relación de los profesores y la cultura escolar para generar estrategias de mejora, a través del trabajo en conjunto.

En definitiva, la renovación curricular al campo de pensamiento matemático y su serie de adecuaciones tienen el supuesto de estar reestructuradas con el fin de mejorar los contenidos del currículo y la metodología en las aulas. Dicho de otra manera, no se eliminan las adecuaciones anteriores, sino que se mejoran para así poder abarcar las necesidades que el anterior no cubría obteniendo un avance y no un retroceso.

En este sentido se analizan los elementos del currículo del Nuevo Modelo Educativo y del Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Primer grado, con el fin de dar una propuesta curricular a partir de las entrevistas aplicadas y su análisis y de la experiencia obtenida durante mi formación docente.

El primer elemento del currículo son los propósitos del estudio de las matemáticas para la Educación Básica en el Nuevo Modelo Educativo, estos retomaron aspectos en cuanto a la disposición hacia el estudio de las matemáticas, el trabajo colaborativo y autónomo, desarrollar habilidades para pensar, plantear y resolver problemas usando herramientas matemáticas. Innovó en cuanto a la concepción de las matemáticas “como una construcción social en donde se formulan y argumentan hechos y procedimientos matemáticos” (SEP, 2017, pág. 225).

En este marco se plantea recuperar del Programas de estudio 2011 Primaria de primer grado la formulación autónoma de conjeturas y procedimientos para elaborar explicaciones para ciertos hechos numéricos, de modo que, desde el primer grado hasta concluir la educación primaria, los estudiantes se apropien de los significados de las operaciones y de esta manera sean capaces de reconocer las situaciones y los problemas en los que le son útiles.

Al mismo tiempo, los primeros seis propósitos de la Educación Primaria tienen la misma finalidad tanto en el Programas de estudio 2011 Primaria de primer grado, como en el Nuevo Modelo Educativo. La diferencia notable entre los dos planes es el propósito número siete del Nuevo Modelo educativo actual.

De manera que resulta importante rescatar y profundizar aspectos que se dejaron de lado en el Nuevo Modelo Educativo, por ejemplo: en el propósito número uno se debe ahondar en las propiedades del sistema decimal de numeración con el fin de interpretar o comunicar cantidades en distintas formas. En el número cuatro es trascendente conocer las propiedades básicas de diferentes tipos de rectas y ángulos, polígonos irregulares, pirámides, conos, cilindros y esferas para que los estudiantes cuenten con conocimiento previo al ingresar a secundaria. En el propósito cinco se debe por lo menos hacer mención de medidas con distintos tipos de unidad para calcular el perímetro y área de polígonos regulares e irregulares, para que, al ingresar a secundaria cuenten con conocimientos previos. En el propósito seis, es importante rescatar la representación de información mediante tablas y gráficas de barras (para reafirmar los conocimientos y facilitar el aprendizaje a los estudiantes con estilo visual).

En cuanto al enfoque pedagógico que tiene el Nuevo Modelo Educativo, “la resolución de problemas es tanto una meta de aprendizaje como un medio para aprender contenidos matemáticos y fomentar el gusto con actitudes positivas hacia su estudio” (SEP, 2017, pág. 227) se hace referencia a la autenticidad de contextos para la resolución de problemas correspondientes a su edad y nivel escolar, visto como un reto en donde el estudiante se apropia del contexto y así lograr llegar a la significatividad. Además de dar un papel imprescindible al profesorado como seleccionador y adaptador de los problemas propuestos a los estudiantes, fuente de reflexión e información.

Este nuevo modelo enfatiza el trabajo colaborativo y capacidades comunicativas reflejadas en la búsqueda de acuerdos y argumentos para mostrar que un procedimiento o resultado es correcto o incorrecto, así como la disposición de escuchar y respetar las ideas de los demás y de modificar las propias en una evaluación, como medio para mejorar los factores que intervienen en el proceso didáctico.

Por otra parte, el enfoque didáctico ubicado en el Programas de estudio 2011. Primaria de primer grado consiste en “plantear problemas a los alumnos para que los resuelvan con sus propios medios, discutan y analicen sus procedimientos y resultados”

(SEP, 2011, pág. 77), de modo que reflexionen y encuentren diferentes formas de resolver los problemas y formular argumentos que validen los resultados.

La situación o situaciones problemáticas son un medio importante en la didáctica de las matemáticas tanto como la construcción del conocimiento a través de aprendizajes previos que dan paso a una reestructuración procesual apoyada en el razonamiento en lugar de la memorización, así como el papel del profesor al analizar y proponer problemas interesantes, debidamente articulados, para que los alumnos aprovechen lo que saben haciendo uso de técnicas y razonamientos cada vez más eficaces.

En este escenario, se propone también una combinación didáctica y pedagógica en donde la esencia del trabajo docente como profesional de la educación en la enseñanza de las Matemáticas sea buscar en los estudiantes el aprendizaje autónomo para la resolución de problemas, averiguar cómo interpretan la información que reciben de manera oral o escrita, lograr que aprendan a trabajar de manera colaborativa, aprovechar el tiempo de la clase, ayudarlos a analizar y socializar lo que producen.

Con estos aspectos será posible lograr las competencias matemáticas: resolver problemas de manera autónoma, comunicar información matemática, validar procedimientos y resultados, manejar técnicas eficientemente que menciona el Programas de estudio 2011 Primaria de primer grado, donde se hace uso de conocimientos y habilidades, pero también entran en juego las actitudes y valores para convertir la clase en un espacio social de construcción de conocimiento.

Finalmente, el Nuevo Modelo Educativo describe los organizadores curriculares en tres ejes temáticos con relación a los aprendizajes esperados, aplicando doce temas en los ejes:

- Número, algebra y variación: en el nivel primaria profundiza en el estudio y trabajo de la aritmética, números naturales, fraccionarios, decimales y enteros, las operaciones que se resuelven con ellos y las relaciones de proporcionalidad; con la finalidad de que los estudiantes desarrollen procedimientos sistemáticos de cálculo escrito y mental.
 - o Desde el primer grado de primaria los estudiantes abordan situaciones de variación hasta el sexto grado (con relación a la proporcionalidad en las fracciones y decimales).
 - o Los temas que se trabajan en primer grado de primaria en relación a este eje son: número, adición y sustracción, y multiplicación y división.
- Forma, espacio y medida: las experiencias dentro del ámbito geométrico y métrico ayudan a los alumnos a comprender, describir y representar el entorno en el que viven, así como resolver problemas y desarrollar gradualmente el razonamiento deductivo.
 - o Paulatinamente los estudiantes deben apropiarse de un vocabulario geométrico que les permita comunicar sus anticipaciones y sus validaciones.

- Además de tener experiencias con longitudes y tiempo, se incorpora la estimación y la comparación directa de pesos y capacidades.
- Los temas que se trabajan en primer grado de primaria en relación a este eje son: Figuras y cuerpos geométricos, y Magnitudes y medidas.
 - Análisis de datos: busca que los estudiantes adquieran conocimientos y desarrollen habilidades propias de un pensamiento estadístico y probabilístico a través de: la importancia de los datos, el uso de las distribuciones y sus representaciones, el uso de medidas de tendencia central y de dispersión, y el estudio de la probabilidad como método para tratar con la incertidumbre.
 - En este eje se trabajan dos líneas, la primera de análisis de datos y su representación en tablas o gráficas y la segunda de medidas de tendencia central y algunas medidas de dispersión de datos.
 - El tema que se trabajan en primer grado de primaria en relación a este eje es: Estadística.

Como una propuesta de complementación a los ejes anteriores se sugiere retomar del Programas de estudio 2011 Primaria de primer grado, el estándar con actitudes hacia el estudio de las matemáticas, donde el alumno desarrolla una concepción positiva de sí mismo como usuario de las matemáticas, aplicando el razonamiento racional y matemático a la solución de problemas personales, sociales, naturales y particulares. Además, comparte e intercambia ideas sobre los procedimientos y resultados al resolver problemas, brindando al mismo tiempo cierto grado de sensibilidad e inclinación por las matemáticas.

Así como la organización de la asignatura en tres niveles de desglose donde el primer nivel corresponde a los ejes vistos como la dirección o rumbo de una acción, en este caso de la aritmética; el segundo de los temas que se desprenden de los ejes definidos como “grandes ideas matemáticas cuyo estudio requiere un desglose más fino (los contenidos), y varios grados o incluso niveles de escolaridad”(SEP, 2011, pág. 82) y el tercero a los contenidos, aspectos muy delimitados cuyo estudio requiere entre dos y cinco sesiones de clase, permitiendo así una integración de los temas y contenidos con el desarrollo cognitivo del alumnado que cursa este grado escolar.

Referencias

- Gimeno Sacristán, J. (2007). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Mecee, J. (2001). Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores en la "Biblioteca para la Actualización del Maestro". México: SEP.
- Muñoz Razo, C. (2015). Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis. México: PEARSON.
- SEGOB. (19 de agosto de 2011). Diario Oficial de la Federación. Obtenido de ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011
- SEP. (2011). Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica Primaria Primer Grado. México: SEP.
- SEP. (2017). Aprendizajes Clave para la educación integral. México: SEP.
- Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata, S. L.

PROCESOS COGNOSCITIVOS DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS DE LA ENUFC

Clara Celia Sarabia Morán

claracelia@hotmail.com

Leonardo Caballero Serrano

caballeroleal1@hotmail.com

Jorge Gerardo López Coutigno

jorge.lopez@iebem.edu.mx

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

RESUMEN

La investigación está pensada para contribuir en el desarrollo de los procesos cognoscitivos desde un enfoque pedagógico y sobre la base de la teoría socio-histórico cultural de Lev Vigotsky, dirigida a los estudiantes normalistas que se encuentran cursando la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla.

En esta investigación se mencionan, de manera general, sólo algunos de los procesos cognoscitivos como percepción, atención y memoria. Se hace énfasis en el pensamiento dialéctico y en algunas habilidades del pensamiento como criticidad, análisis, reflexión y creatividad, así como del lenguaje.

Para comprender las diferentes perspectivas del proceso de aprendizaje de los

estudiantes del nivel superior, fue necesario analizar algunos paradigmas del aprendizaje y estrategias de aprendizaje en educación superior, entre otros constructos teóricos de la formación profesional docente; se reconocen de manera relevante los aportes teóricos sobre la construcción del conocimiento, así como también el desarrollo integral en un marco de crecimiento cognoscitivo, socio-afectivo, psicomotriz y volitivo de los estudiantes normalistas.

Se proponen estrategias de aprendizaje en el nivel superior esenciales para llevar a cabo un conocimiento autónomo, participativo y meta cognitivo.

PALABRAS CLAVE: Procesos cognoscitivos, aprendizaje, habilidades del pensamiento, investigación, metacognición.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Es necesario hacer conciencia de la importancia de los procesos cognoscitivos en el aprendizaje de la educación superior en el nivel de licenciatura, desde un enfoque pedagógico ya que se aprende sin saber qué procesos cognoscitivos se desarrollan y/o cómo se contribuye para potenciarlos.

Esta coyuntura es la que ha motivado llevar a cabo la presente investigación acerca de los procesos cognoscitivos en la educación superior a partir de la pregunta crucial:

¿Cómo contribuir en el desarrollo de los procesos cognoscitivos en la Educación Superior a nivel licenciatura?

PROPÓSITOS

Reflexionar sobre la importancia de desarrollar los procesos cognoscitivos para el aprendizaje de la Educación Superior a nivel licenciatura y provocar cambios en el pensamiento de los estudiantes normalistas, de manera tal que impacten en su formación profesional y, por ende, en la sociedad.

Proponer estrategias de aprendizaje que contribuyan en el desarrollo de los procesos cognoscitivos de los estudiantes de educación superior a nivel licenciatura (ENUFC)..

MARCO TEÓRICO

En este apartado se hace énfasis de la complejidad de abordar los procesos cognoscitivos, ya que analizarlos implica distinguir que hay diversas formas de como estudiarlos. De acuerdo con el Dr. Mureduu Torres, César D. (Del Seminario de Bases Epistemológicas, de El Colegio de Morelos), el primero y más complicado en la actualidad corresponde a las Neuro-Ciencias, ya que estudia el funcionamiento de las diversas partes del cerebro y la intervención de los procesos cognoscitivos, tratando de encontrarse en el mapa cerebral.

La neuro-ciencia cognitiva es el conjunto de ciencias cuyo sujeto de investigación es el sistema nervioso, con particular interés en cómo la actividad del cerebro se relaciona con la conducta y el aprendizaje tiene como objetivo principal la comprensión de la mente humana; en particular, desde esta disciplina se pretende identificar la relación entre los fenómenos cognitivos y las estructuras cerebrales en las que se asientan. Dicho de otro modo, esta ciencia busca las bases biológicas de la cognición. (Salas, 2003, pág. 156).

Para ello se requiere de conocimientos de anatomo-fisiológicos que en esta investigación no se abordan. El segundo corresponde a la epistemología, que analiza de manera diferente los procesos cognoscitivos, de como lo hacen los neurofisiólogos, ya que no se establece ubicación en el mapa cerebral, ni le interesa la medición eléctrica involucrada, sino que se establece como se realiza un juicio, por el cual atribuye, de manera acertada o no un determinado atributo a un sujeto, logrando con ello elaborar un enunciado lógico, que pretenda dar cuenta de una situación o de un hecho; cómo fue que se extrajeron los componentes de ese enunciado y cómo los refiere a la situación o hecho que indujo el inicio de este proceso, cómo los logra comparar, ordenar y discernir, para, por último elaborar ese enunciado, el cual pudiera ser expresado desde un enfoque matemático. Una vez expresado fuera tal producto elaborado por la capacidad cognitiva humana, cae en el terreno de otras ciencias, como la lingüística, la matemática y la lógica.

Otro nivel de estudios corresponde al análisis de las capacidades humanas que entran en juego cuando ocurre ese acto enigmático y misterioso, que pretende indicar el grado de conocimientos con relación a la situación o hecho que moviliza los sentidos, las emociones, los recuerdos, la interacción con otros, incluido los ancestros de quienes se reciben experiencias y hasta pensamiento y lenguaje. Entonces nos vemos en el terreno de la Psicología y de la psico-sociología.

En esta investigación se analizan los procesos cognoscitivos desde la perspectiva pedagógica de cómo se construye en el aprendizaje a través de estrategias que favorecen el desarrollo de la percepción, la atención y la memoria, así como las habilidades del pensamiento: criticidad, análisis, reflexión, creatividad y el lenguaje en los estudiantes normalistas de la licenciatura en educación primaria.

En este estudio se exponen los aportes de Vigotsky sobre el desarrollo cognitivo, la interacción social, el aprendizaje y la Zona de Desarrollo Próximo; por considerarlos relevantes, en su teoría la interacción social es uno de los elementos claves que históricamente ha contribuido a la interrogante de cómo se aprende y de la importancia del contexto donde se desarrollan los sujetos.

Asimismo, las investigaciones de Vigotsky dan cuenta de los avances en este terreno. Cada uno de estos aspectos o territorios en los que se coloca la capacidad cognitiva humana, puede llevar a muy distintos tipos de análisis y de resultados por ello la complejidad de lo que se expone en este trabajo de investigación ya que se pudiera pisar en uno u otro terreno.

Tener esta conciencia de la complejidad del tema, delimita incursionar en otros campos científicos y abordarlo en este estudio solo desde el campo pedagógico, de ahí que tenga que emitir que los procesos cognoscitivos que se tratan de describir, analizar y relacionar son actos propiamente educativos en el nivel superior a nivel licenciatura, los cuales van a ser tratados fundamentalmente desde una aproximación psicopedagógica. Es en ese terreno donde se comprenderá que Vigotsky y sus seguidores validan el soporte teórico, el cual podría

ser discutible con investigaciones de índole más reciente acerca del conocimiento y su devenir histórico.

Desde esta perspectiva, el conocimiento es la toma de conciencia de lo que se ha aprendido y de los procesos que se requieren para autorregularlo, al desarrollar en los estudiantes la interacción social y los procesos cognoscitivos, se potencializa la construcción del aprendizaje.

En la búsqueda de describir y explicar la naturaleza del conocimiento y cómo éste se construye es el desafío de estudiar la psicogénesis del aprendizaje, actualmente el paradigma histórico-cultural toma auge en el ámbito educativo.

El conocimiento se construye en la interacción socio-histórico-cultural, con este enfoque vigotskiano se pone al descubierto que el sujeto no es un ente aislado; es él y su contexto sociocultural. Desde esta postura teórica, la cultura preexiste del sujeto y lo que predetermina es a través de procesos y prácticas de culturación y educación. “El sujeto con la mediación de otros y del uso de los artefactos aprendidos, no solo reproduce la cultura en la que vive, sino también se apropia de ella para contribuir activamente a transformarla”. (Vigotsky, 2007).

Los procesos cognoscitivos inciden de manera favorable en la construcción del aprendizaje a partir de un conjunto de acciones adecuadas para el desarrollo integral. Según Vigotsky, el aprendizaje es un proceso de interacción social que ocurre en forma contextualizada, la actividad cognitiva creativa, innovadora y original potencia el pensamiento. Según Piaget (2000), se requiere de crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no de ser repetidores de lo que han hecho otras generaciones o de lo que nos dicen que debemos saber, se requiere hombres que sean creativos inventivos y descubridores. Se requiere de formar mentes que puedan criticar, que puedan verificar y no ser conformistas y aceptar todo lo que se les ofrezca.

La investigación de Vigotsky fue en relación a las funciones psíquicas, su teoría socio-histórica plantea que: “La mente humana es un producto histórico, es un instrumento de transformación del mundo y el mundo también transforma la mente” (Vigotsky, 2007).

Su teoría se basa en el estudio de la construcción y desarrollo mental, sus aportes constituyeron la insistencia en la influencia de las actividades con significado social en la conciencia, es decir darse cuenta de la realidad.

Esta concepción del desarrollo de los procesos cognoscitivos, proporcionados por agentes culturales en interacción, ha sido de gran importancia para la práctica educativa, continuando hoy su vigencia y aplicación.

Vigotsky plantea de manera fundamental:

El trabajo en colaboración siempre se puede hacer más de lo que se hace en forma independiente...en colaboración se es más fuerte e inteligente que en el trabajo independiente, se eleva en cuanto a su nivel, más allá de las dificultades intelectuales que se resuelven, siempre existe una distancia... que determina la divergencia entre el trabajo independiente y el trabajo asistido (Vigotsky, 2007, pág. 355).

En su interacción social plantea el trabajo colaborativo para el aprendizaje, se aprende en la interacción con el sujeto, del antecedente histórico, de la cultura, de la sociedad, del diálogo, de la interacción con los objetos, de la palabra escrita, de la investigación, en la confrontación del debate, entre otras herramientas del lenguaje.

Vigotsky plantea que a partir de los procesos cognoscitivos se conoce el entorno, las necesidades y deseos guiados por las acciones de la vida cotidiana.

Los aportes de Vigotsky en relación al desarrollo cognoscitivo representan una gran contribución a la Educación para el siglo XXI, dado que permite conocer las capacidades intelectuales y, por ende, hacer más explicativo el proceso de aprendizaje.

Los procesos cognoscitivos son un complejo proceso dialéctico tienen lugar en cualquier acción de la vida cotidiana, desde una concepción social a partir de interactuar con los otros, se enriquece y se construye el conocimiento.

El docente como mediador de los procesos cognoscitivos puede aplicar estrategias de aprendizaje que contribuyan al desarrollo integral y a la toma de conciencia de los procesos cognoscitivos.

METODOLOGÍA

La investigación se fundamentó en el paradigma cualitativo, se ubicó en un escenario natural, el cual permitió analizar el aprendizaje de los estudiantes en el aula y en la práctica docente de dicho nivel y al mismo tiempo, a partir de la observación participativa y sistemática, se detectó la presencia de los procesos cognoscitivos y el tipo de pensamiento que se manifiesta en su desarrollo formativo.

La investigación cualitativa es un proceso sistemático orientado a la comprensión de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas de escenarios educativos, a la toma de decisiones, hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (Sandín, 2003, p. 123)

Se plantea en la investigación cualitativa la perspectiva del enfoque crítico que se ha impregnado de manera sistemática en el análisis de la práctica docente. La investigación se centra en el desarrollo del pensamiento dialéctico y las habilidades del mismo, así como los paradigmas y conceptualización del aprendizaje. Bajo este enfoque se realiza el análisis sobre los procesos cognoscitivos para poder comprender e interpretar el aprendizaje de los

estudiantes normalistas y su relación con la realidad sociocultural educativa, que impacte, posiblemente, en un cambio de pensamiento dialéctico comprometido con la sociedad.

En este sentido, el enfoque crítico en la educación se preocupa por las condiciones sociales, políticas, culturales y económicas que produce el pensamiento, para analizar y construir alternativas de mejora en su entorno social y educativo. La investigación desde este enfoque se caracteriza por hacer análisis críticos de la teoría, del discurso oficial y de cuestionar la realidad existente en los procesos de aprendizaje y de la educación.

“El enfoque crítico destaca valorativamente la significación del discurso pedagógico contextualizado en un paradigma que emerge de las nuevas construcciones colectivas y socioculturales desde el pensamiento crítico, se reivindica un nuevo modo de interpretar, comprender y recrear el disenso pedagógico” (Larez, 2007, pág. 132)

En la presente investigación se llevó a cabo la observación participativa que permitió obtener información específica directamente de los estudiantes y docentes a partir de la interacción social.

Observar sistemáticamente el desarrollo de los procesos cognoscitivos de los estudiantes normalistas fue un acercamiento que posibilitó valorar las actividades, experiencias y significados de su pensamiento y lenguaje.

Así también, se llevaron a cabo entrevistas con expertos en Educación Superior, para recopilar información y tener la evidencia de su perspectiva respecto al aprendizaje y el pensamiento, así como la opinión sobre los procesos cognoscitivos.

Por otro lado, se aplicaron cuestionarios sobre el tema dirigidos a docentes de Educación Superior y estudiantes de licenciatura, lo que permitió obtener información sobre los procesos cognoscitivos. Se observó que algunos estudiantes de ese nivel tienen la capacidad de analizar, reflexionar, ser críticos y creativos en su entorno. Sin embargo, en algunos casos se encontró que no hay conciencia de la importancia de desarrollar los procesos cognoscitivos como el pensamiento y sus habilidades y del lenguaje, los cuales son de gran relevancia para el aprendizaje.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

La situación general de la Educación Superior en México hace evidente la necesidad de replantear algunos de los procesos cognoscitivos en el aprendizaje en el aula. Por lo que es necesario desarrollar en los estudiantes de licenciatura los procesos cognoscitivos como el pensamiento y lenguaje, a través de estrategias de aprendizaje aplicables en ese nivel. Este desarrollo cognoscitivo es una de las alternativas para mejorar y motivar la praxis educativa.

El proceso de aprendizaje en la educación superior en el nivel licenciatura ha sido tema de análisis y discusión. Los discursos oficiales tienen tendencias hacia el control interno de las instituciones a partir de certificaciones y/o evaluaciones que avalan los procesos de avances y dificultades en el aprendizaje, esto traspasa la autonomía en la educación superior.

Algunos académicos de la ENUFC señalan que la mejora de la educación superior a nivel licenciatura tiene varios factores que faltan por resolverse. Por ejemplo, la falta de autonomía, libertad de cátedra, insuficiencia de espacios, poca disponibilidad de trabajo en equipo y colaborativo, faltan salas de estudio, la adecuada infraestructura en general. No se cuenta con el recurso necesario tecnológico y material, entre otros problemas como la falta de producción académica, la ausencia didáctica y pedagógica de algunos docentes, la falta de preparación, capacitación y actualización permanente, tiempos institucionales para realizar investigación. Asimismo, la poca importancia que se le da a los procesos internos de formación, a la identidad profesional, a la ética laboral y al perfil profesional, entre otros, que son fundamentales para explicar la calidad del aprendizaje. Por otro lado, las condiciones actuales de la asignación de recursos de las instituciones de Educación Superior pública son insuficientes para todos los proyectos y programas que se desearía atender.

ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA

A continuación, se describirá la propuesta formulada a raíz de los resultados de investigación

Figura 1 Estructura de la Propuesta de Estrategias cognoscitivas



Los objetivos de la propuesta son:

- Concientizar sobre la importancia del desarrollo de los procesos cognoscitivos que operan en el proceso de aprendizaje.

- Aplicar estrategias cognoscitivas, mediante las cuales los estudiantes normalistas se acerquen al conocimiento de manera cada vez más autónoma lo cual supone que el estudiante construya un pensamiento crítico, analítico, reflexivo y creativo.

La propuesta de enseñanza considera los siguientes supuestos:

- Los procesos cognoscitivos de los estudiantes en la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla (ENUFC), estos procesos los realizan los propios estudiantes a través de operaciones mentales que impactan sobre sus destrezas y habilidades.
- Se basa en la propuesta socio-histórica de Vigotsky que integra por un conjunto de capacidades organizadas e interrelacionadas, las cuales son producto tanto de la herencia biológica como del contexto social.
- Se requiere de construir conocimientos con nuevas estrategias que vinculen la tecnología para el desarrollo de los procesos cognoscitivos.

El enfoque de la propuesta es:

- De naturaleza cognoscitivo-contextual o socio-cognoscitiva y por el interés por desarrollar las potencialidades del aprendizaje a través del uso adecuado del pensamiento y del análisis de la realidad.

Los beneficios de la propuesta de aplicar Estrategias Cognoscitivas en el proceso de aprendizaje son:

- Contribuir en la formación integral y en los procesos cognoscitivos de los estudiantes.
- Cambiar la pasividad receptiva a la meta cognición y dinamismo intelectual, lo que implica un conocimiento suficiente tanto de las capacidades, destrezas, habilidades y actitudes, como de aquéllas asociadas a los distintos campos del conocimiento en las que se diseñen estrategias de aprendizaje orientadas a su participación activa durante la clase.

La propuesta incluye redefinir el papel del docente:

- El docente al observar, guiar, participar activamente, inducir, moderar e intervenir en el proceso de aprendizaje del estudiante logrará el conocimiento meta cognoscitivo de sus estudiantes

Las estrategias cognoscitivas de aprendizaje que se sugieren son:

Figura 2 Estrategias cognoscitivas de aprendizaje



RESULTADOS OBTENIDOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados en el proceso de esta investigación generaron nuevas reflexiones que hacen referencia a aspectos críticos en el aprendizaje y en los procesos cognoscitivos que merecen ser considerados con mayor detenimiento.

La presente investigación no agota los resultados obtenidos, es sólo mirar desde el enfoque pedagógico los procesos cognoscitivos, de incursionar en los paradigmas del aprendizaje y plantear una propuesta de estrategias de aprendizaje para contribuir en los procesos cognoscitivos en Educación Superior a nivel licenciatura.

En el proceso de la investigación se observó en los estudiantes normalistas la mejora en el aprendizaje a través de estrategias que contribuyeron al desarrollo de algunos procesos cognoscitivos; las estrategias fueron aplicadas de manera sistemática en el transcurso de la formación profesional docente de los estudiantes normalistas de la licenciatura en Educación Primaria de diferentes generaciones, de tal forma que los resultados de esta investigación permitieron reconocer e inferir la influencia favorable del desarrollo de los procesos cognoscitivos en el aprendizaje de la Educación Superior en el nivel de licenciatura. Asimismo, se enfatizó en el desarrollo del pensamiento dialéctico y en las habilidades de éste, mismas que se han puesto en práctica en distintas actividades docentes.

A continuación, se presenta un cuadro comparativo del aprendizaje, resultado de la observación participativa y sistemática

Tabla 1. Cuadro comparativo de la observación participativa y sistemática del aprendizaje con estudiantes de educación superior a nivel licenciatura

<p style="text-align: center;">GRUPO (Y)</p> <p style="text-align: center;">APRENDIZAJE CON PROCESOS CONDUCTISTA</p>	<p style="text-align: center;">GRUPO(Z)</p> <p style="text-align: center;">APRENDIZAJE CON PROCESOS COGNOSCITIVISTAS</p>
<ul style="list-style-type: none"> • En general no se comprometen en el aprendizaje y no es significativo para ellos • Mecanizan y memorizan algunos aprendizajes sobre los cuales tienden a olvidar • Compiten y son dependientes e indiferentes • Tienen una actitud inadecuada por la falta de interés en el proceso de aprendizaje • Tienen una baja autoestima e inseguridad • Son indiferentes y en ocasiones reservados • Faltan al respeto, no se responsabilizan de su aprendizaje, son acríticos y no analizan sus procesos de formación docente • Carecen de identidad profesional • Se salen de la clase, no asisten, son impuntuales • No investigan, no leen ni comprenden las lecturas • No participan en la clase, no atienden, se distraen con facilidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Se comprometen y responsabilizan con su aprendizaje • Participan de manera activa y aportan conocimientos • Son analíticos, críticos reflexivos y creativos • Son honestos, respetuosos, tolerantes y responsables • Solucionan problemas y toman decisiones • Comprenden la lectura y tienen gusto por ella • Comprenden el ambiente que les rodea • Son metas cognoscitivos, investigan, dialogan, debaten • Discuten, explican, contextualizan • Son autónomos y entusiastas • Observan, sistematizan y comparan • Trabajan en equipo y colaboran • Desarrollan su proceso integral

Fuente: Elaboración propia de la investigación (2017).

CONCLUSIONES

- Las conclusiones de esta investigación responden a los propósitos que motivaron la investigación y recogen otros conocimientos y reflexiones generados a lo largo del proceso del trabajo de investigación.
- Con el análisis de esta investigación cobra relevancia la responsabilidad para seleccionar cuidadosamente las estrategias que favorezcan el aprendizaje, ya que son un punto de partida para la participación de los estudiantes, que evidencia el compromiso con su aprendizaje y la corresponsabilidad del trabajo en clase.
- Se encontró, sobre la base de las opiniones de los expertos, que es posible potenciar el aprendizaje y a contribuir en el desarrollo de los procesos cognoscitivos a través de estrategias que se han validado durante varios años y que han tenido credibilidad en su aplicación a fin de favorecer el conocimiento.
- Los resultados de la investigación revelan la necesidad de reflexionar profundamente sobre los procesos cognoscitivos e implementar estrategias innovadoras que reorienten el trabajo docente hacia el desarrollo integral.
- Se reivindica el papel del docente normalista forjador de conciencias, de ciudadanos comprometidos y responsables en la formación de docentes e investigadores críticos, analíticos, reflexivos, creativos y transformadores de la realidad social.
- La interacción social es condición indispensable para el proceso de aprendizaje en el desempeño profesional, el crecimiento personal y para el ejercicio de una ciudadanía responsable.
- Es de suma importancia desarrollar el pensamiento dialéctico y sus habilidades de criticidad, análisis, reflexión y creatividad, así como el desarrollo integral de los estudiantes normalistas.

REFERENCIAS

- Berlin, I. (2000). Vico y Heder. Madrid: Cátedra.
- Bixio, C. (2010). Maestros del siglo XX. El oficio de educar. Homenaje a Paulo Freire. Buenos Aires: Homosapiens.
- Bourdieu, P. (2009). Homo academicus. México: Siglo XXI.
- Bruner, J. (1998). Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.
- Carretero, M. (2004). Sobre psicología del pensamiento. Psicología del pensamiento. México: Alianza Editorial.
- Chivas, O. F. (1995). Creatividad + Dinámica de grupo = ¿eureka! . La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Chomsky, N. (2007). La (des)educación. Madrid: Biblioteca del Bolsillo. México: Paidós.
- De Alba, A. (1995). Posmodernidad y educación. México: UNAM/Porrúa.
- De Bono, E. (2015). Creatividad. Barcelona: Ediciones Culturales Paidós.
- De la Mora Ledesma, J. (1979). Psicología del aprendizaje. México: Editorial Progreso.
- Delval, J. (1994). El desarrollo humano. Madrid: Siglo XXI.
- ENAH. (2011). Antología. México: ENAH.
- Esteban, M. S. (2003). Investigación cualitativa en Educación. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Ferraté, J. (2009). Teoría del poema. Barcelona: Seix-Barral.
- Freire, P. (2016). Pedagogía de la autonomía. Barcelona: Seix-Barral.
- Giroux, H. A. (1992). Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. México: Siglo XXI.
- Hernández, F. (2014). El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales. *Educere Tránsito*, 7(23), 433-440.
- Jara, H. O. (1994). Para sistematizar experiencias. México: CREFAL.
- Kosslyn, E. E. (2008). Procesos cognoscitivos. Madrid: Pearson Educación.
- Labarrere, S. A. (1994). Pensamiento. Análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos. México: Ángeles editores.
- Larez, R. R. (2007). Procesos didácticos y formación del pensamiento crítico. Santiago de Chile: Olejnik.

- Levy, D. (1995). La Educación Superior y el Estado en Latinoamerica. Desafíos privados al dominio público. México: UNAM.
- Luria, A. R. (1977). Desarrollo histórico de los procesos cognoscitivos. Madrid: Akai.
- Merani, A. (1980). El lenguaje. Grijalbo: México.
- Messina, G. (2008). De la experiencia a la construcción de teoría. Revista Internacional Mgisterio. Educación y Pedagogía (23).
- MMEM. (1997). La pedagogía de Freinet. México: Movimiento mexicano para la escuela moderna.
- Monereo, C. (2009). Estrategias de enseñanza aprendizaje. México: Colofón/GRAO.
- Montana, A. (2016). Teorías del aprendizaje. México: McGraw Hill.
- Piaget, J. (2000). Pedagogías del siglo xx, cuadernos de pedagogías. Especial 25 años. . Barcelona: CISS, Praxis Educación.
- Piaget, J. (2003). Estudios sobre lógica y psicología. Madrid: Ariel.
- Salas, S. R. (2003). ¿La educación necesita realmente de la neurociencia? Estudios Pedagógicos (29), 155-171. Recuperado el 15 de Septiembre de 2018, de <http://.redalyc.org/articulo.oa?>
- Sandín, M. P. (2003). Investigaciones cualitativas en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw-Hill.
- Skinner, B. (1977). Sobre el conductismo. Barcelona: Fontanella.
- Vigotsky, L. (1983). La imaginación y el arte en la infancia. Madrid: Akal.
- Vigotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Grijalbo.
- Vigotsky, L. S. (2007). Pensamiento y habla. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Woods, P. (1987). La escuela por dentro. Barcelona: Ediciones Paidós.

INGLÉS, ¿PREPARAR PARA APRENDER O PARA ENSEÑAR? CASO: FORMADORES DE DOCENTES DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS ESTUDIANTES

Sonia Abigail Azamar Sánchez
sony.azamar@gmail.com
José Carlos Hernández Reyes
charlyzacg.7@gmail.com
Escuela Normal de Zumpango

RESUMEN

El presente trabajo pretende comprender el propósito de la enseñanza del inglés en relación con el ejercicio docente. El Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria expone el objetivo del aprendizaje del idioma en la formación inicial, sin embargo, la realidad en los espacios académicos es diferente, las perspectivas de enseñanza y las intenciones van más allá de lo ya establecido. Los formadores de docentes sostienen una postura diferente a la de los normalistas, por ello, el propósito se vuelve ambiguo. El enfoque empleado es de corte cualitativo, hace uso del método etnográfico partiendo de entrevistas aplicadas a dos formadores de docentes encargados del curso

de inglés y cuatro estudiantes normalistas de séptimo semestre de la carrera. El avance del proyecto de investigación permite comprender que existe un propósito curricular y otro denominado personal, que es el que cada docente propone para sus clases. El primero se refiere a la enseñanza del idioma como una cultura, más que como un idioma, y el segundo representa una preparación basada en conocimientos disciplinares explícitos y conocimientos didácticos implícitos que le permiten a los normalistas enfrentar las futuras exigencias del ejercicio docente.

**PALABRAS
aprendizaje,
normalistas.**

**CLAVE:
inglés,
enseñanza,
formadores,**

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Eventualmente el inglés se ha convertido en la principal lengua de comunicación mundial, en el caso de México la práctica de este idioma adquiere importancia adicional debido a la cercanía geográfica con el país vecino, Estados Unidos. La adquisición y

práctica del inglés, además de abrir puertas laborales a los ciudadanos, ofrece un espacio para valorar la interculturalidad y diversidad lingüística.

El aprendizaje de este idioma es obligatorio a partir de la secundaria, sin embargo, algunas primarias brindan este servicio a sus alumnos; no obstante, una de las peculiaridades en las que incide, es que las clases son impartidas por maestros que cuentan con los conocimientos disciplinares del inglés, pero no precisamente los conocimientos didácticos o pedagógicos.

En México, la Escuela Normal ha sido la principal institución encargada de la formación de profesores para el nivel escolar básico: preescolar, primaria y secundaria. En este caso, la Normal de Zumpango se encarga de preparar a Licenciados en Educación Primaria de acuerdo con las políticas de formación docente propuestas por el Gobierno Federal a través la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La SEP se dedica a proporcionar planes, modelos y enfoques de formación académica para que los futuros maestros adquieran conocimientos tanto disciplinares como didácticos y pedagógicos que les permitan desarrollar la práctica docente. El plan de estudios 2012 ha preparado docentes de educación primaria capaces de impartir las asignaturas propuestas en la malla curricular de educación primaria de los planes de estudio 2011 (prueba de aula) y 2018, sin embargo, existe una excepción con la materia de inglés: no son los normalistas quienes imparten las clases.

El plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2012 propone el aprendizaje del idioma inglés a partir del tercer semestre de la carrera hasta el séptimo semestre, en este periodo se pretende abarcar los niveles A1 hasta B2 señalados en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Actualmente los alumnos de la licenciatura le asignan un sentido burocrático al aprendizaje del inglés, es decir, aprenden el idioma para cubrir los créditos de la materia y egresar con el nivel requerido. Debido a esto, muchos de los estudiantes normalistas pierden el sentido de aprender y adquirir conocimientos de manera permanente que les permita trascender en la vida profesional.

El aprendizaje del inglés se piensa como un conocimiento aislado debido a la poca relación que guarda con los cursos que contribuyen a la formación y práctica docente considerando que en las jornadas de práctica no se solicita a los normalistas enseñar inglés o impartir clases de esta lengua. De modo que muchos estudiantes conciben el aprendizaje del idioma como herramienta de desarrollo personal y académico, pero no para el profesional.

En este sentido, la finalidad de la enseñanza de esta materia parece ser ambigua, por lo cual, resultan las siguientes preguntas de investigación: 1) ¿Cuál es el propósito de la enseñanza del inglés en la formación de maestros con respecto al ejercicio docente? y 2)

¿Cuáles son las concepciones de estudiantes y maestros sobre la enseñanza de este idioma en la formación docente?

El propósito general consiste en comprender la intención que tiene la enseñanza del inglés en la formación de docentes; del cual se derivan los propósitos específicos: a) Identificar las perspectivas que tienen los estudiantes y los docentes a cerca de la enseñanza del idioma inglés; b) contrastar las diferentes concepciones de la enseñanza del idioma inglés en la formación de docentes y c) explicar el propósito que tiene la enseñanza del inglés en la formación de docentes.

La tesis que sostiene esta investigación es que el propósito de la enseñanza del inglés en la formación docente consta de preparar a los estudiantes normalistas para adquirir el aprendizaje de la lengua y además permitir la enseñanza en las escuelas primarias.

Políticas de formación académica para los docentes en México y en el extranjero

Se ha sostenido que “formarse es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar capacidades de razonamiento y recursos” (Ferry, 1997, p. 96). Todo aquello representa una suma de conocimientos que permiten al sujeto desempeñar una tarea específica, en este caso la tarea de la enseñanza.

La Escuela Normal está catalogada como formación inicial que, según Moreno, (2014) se puede entender como “la oferta de planes y programas en instituciones de Educación Superior que han sido diseñados para formar a los futuros docentes para los niveles educativos: inicial y básico” (p. 53), tal como es el caso de los Licenciados en Educación Primaria.

Las políticas de formación de docentes dependen de los sectores de gobierno y las instituciones encargadas de la educación según cada país, en el caso de México, este organismo es la SEP. A continuación, se presentan algunas políticas de formación docente en México, Estados Unidos y España.

Formación académica de los docentes en México

La formación en las Escuelas Normales tiene una duración de 4 años, éstas facultan la preparación de docentes, brindan conocimientos disciplinares de diversos campos como: lengua materna y extranjera, pensamiento matemático, ciencias sociales y experimentales, además se encargan de brindar conocimientos pedagógicos y didácticos que le permiten al normalista conocer la metodología de enseñanza de los ya mencionados campos.

Según Tardif (2004), es importante reconocer que en la práctica los profesores articulan diversos saberes procedentes de su formación profesional, disciplinaria, curricular,

experiencial o práctica, contruidos en lo largo de su vida y de su trayectoria profesional, es decir los saberes que fundamentan la docencia, son existenciales, sociales y pragmáticos.

Formación académica de los docentes en Estados Unidos

Los programas de formación inicial de docentes generalmente duran por lo menos de cuatro hasta cinco años. Durante este tiempo, los futuros docentes desarrollan los conocimientos de pedagogía, así como materias de estudio, destrezas y predisposiciones más elementales que se requieren de todo maestro que ingresa a la profesión docente. Según Villegas-Reimers (2002) principalmente el tipo de conocimientos que se pretende desarrollar en los futuros docentes son los siguientes:

- Pedagógico general: Esto incluye entornos de aprendizaje y estrategias de instrucción y organización del aula.
- Conocimiento de las materias de estudio: Contenido, estructuras substantivas y estructuras sintácticas (equivalente al de una disciplina).
- Contenido pedagógico: La manera de enseñar una disciplina; estrategias, representaciones de instrucción y de materiales curriculares.
- Estrategias, técnicas y herramientas diseñadas para crear o sustentar una comunidad del conocimiento, así como la habilidad para utilizarlas.

Formación académica de los docentes en España

La formación académica de los docentes consta de un periodo de cuatro años de preparación. De acuerdo a Mauri Majós (2002) revela una triple tendencia que trata de formar a los maestros en:

- Aspectos socio psicopedagógicos que los capaciten para comprender las teorías, planteamientos educativos base y los principios, así como los criterios que rigen el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos de un determinado período de la escolaridad.
- Aspectos didácticos propios de las áreas que conforman el currículo de la etapa primaria, tales como conocimiento lingüístico y literario, matemático, del medio natural y social, musical, visual, plástico, corporal y de lenguas extranjeras.
- Aspecto práctico: Éste les permita intervenir en el contexto escolar tomando en cuenta su carácter institucional, sistémico y dinámico

En virtud de ello, podemos observar que la formación docente de este país contiene rasgos de tipo pedagógico-didácticos y disciplinares, ya que se pretende preparar a maestros capacitados para enseñar las áreas pertenecientes al currículo básico de primaria, incluyendo la lengua extranjera, de tal modo que una gran parte de su formación consiste en aprender la disciplina, pero también a aprender metodologías de enseñanza para realizar intervenciones con los distintos grupos.

Competencias lingüísticas del inglés de los estudiantes

Como señala la UNESCO (2007): “Las competencias lingüísticas son fundamentales para el empoderamiento de los individuos en sociedades plurales y democráticas, ya que permiten el éxito académico, promueven el acceso a otras culturas y favorecen la apertura al intercambio cultural” (p. 13). El inglés en particular es importante para los estudiantes por su papel en contextos comunicativos multinacionales, de modo que el aprendizaje y alcance de estas competencias le permite al normalista no sólo acreditar un curso, sino que favorece su desarrollo profesional y personal intercultural.

Según la Dirección General de Educación y Cultura, (2004) la competencia en comunicación lingüística se entiende como: la habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita (escuchar, hablar, leer, escribir), y para interactuar lingüísticamente de forma apropiada en una amplia gama de contextos sociales y culturales -educación formación, trabajo, hogar y ocio (p. 14).

De este modo, el aprendizaje del inglés requiere de la adquisición de diversos conocimientos, conforme a la propuesta desde la Unión Europea MCER (2002): la comunicación en lenguas extranjeras (...) está basada en la habilidad para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en una gama apropiada de contextos sociales — trabajo, hogar, ocio, educación y formación— de acuerdo con los deseos y necesidades de cada uno. La comunicación en lenguas extranjeras también necesita destrezas tales como la mediación y el entendimiento intercultural. El grado de habilidad variará entre las cuatro dimensiones, entre las diferentes lenguas y de acuerdo con el entorno y herencia lingüística del individuo (p. 8).

Es así que el aprendizaje de la lengua inglesa se convierte en un conocimiento transversal que busca la comprensión gramatical y el uso de la lengua en contextos sociales reales, pero además pretende que los sujetos se correlacionen y comprendan la cultura.

Las habilidades lingüísticas del aprendizaje del inglés son cuatro y se clasifican de la siguiente manera: 1) Input Skills: Reading and Listening. Éstas se consideran habilidades de entrada, tales como la lectura y comprensión y la escucha; 2) Output Skills: Speaking and Writing. Son consideradas habilidades de salida y hacen alusión al habla y la escritura del idioma.

La formación didáctica para la enseñanza del inglés

El plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria consta de cinco cursos de inglés cuyo propósito es adquirir un nivel desde A1 a B2 según el MCER, poniendo en práctica habilidades de comunicación previamente mencionadas. Los cursos están centrados en la adquisición de conocimientos disciplinares del idioma para los normalistas, más no dirigidos hacia el aprendizaje de la didáctica del inglés.

De acuerdo a Bastidas Arteaga (2012) el concepto de didáctica lo fundamenta el filósofo, pedagogo y teólogo Juan Amos Comenio. El término se define como la facultad para saber qué, cuándo, cómo y con qué enseñar en los distintos momentos del proceso educativo. La didáctica trae consigo nuevos vocablos como métodos, estrategias, técnicas, instrumentos, materiales, momentos y demás.

Este pensamiento de preparación de clase se vería reafirmado por varios pedagogos que le prosiguieron, dándole forma progresiva y reconociéndola con un término de la educación moderna y contemporánea: la pedagogía.

De acuerdo a los planes, el curso de inglés forma parte del trayecto Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación, si bien es cierto, el mundo actual tiene exigencias y demandas que transforman a la sociedad, no es la excepción con los futuros docentes. La realidad exige poseer un nivel intermedio-alto para brindar mejores oportunidades tanto personales, como laborales, pretendiendo incorporar el ejercicio docente la enseñanza del inglés.

Metodología

La metodología se desarrolló bajo un diseño de corte cualitativo, se empleó el método etnográfico que facilita describir y comprender lo que hace la sociedad, sus creencias, valores y perspectivas. El trabajo se encuentra en la etapa de la recolección de datos, los instrumentos que ya se pueden analizar en este estudio son: observación participante, notas de campo, entrevistas semiestructuradas a formadores de docentes y normalistas. Asimismo, para organizar, analizar e interpretar la información se llevó a cabo una triangulación de la información, producto de la observación participante, los registros y las entrevistas.

El trabajo de indagación se desarrolló en el Estado de México, donde se encuentra ubicada la Escuela Normal de Zumpango que ofrece formación inicial a docentes en el área de la Educación Básica de nivel Primaria en un periodo correspondiente al mes de agosto del 2018 al mes de Julio del 2019.

Para el desarrollo de la investigación se establecieron guiones de entrevista dirigidos a cuatro estudiantes normalistas de séptimo semestre y dos formadores de docentes encargadas de los cursos de inglés. Se utilizó una guía de preguntas para detonar la participación y el compartir de opiniones enfocados al tema: el propósito de la enseñanza del inglés en la formación de docentes.

Desarrollo y discusión

En esta sección se muestran el análisis y la interpretación de los datos e información referente a los formadores de docentes.

La enseñanza del inglés desde la perspectiva de los formadores de docentes

La enseñanza del inglés en la formación inicial es parte de las acciones que exige el plan de estudios 2012, se pretende que con cada curso se alcance el nivel esperado de conocimiento del idioma, sin embargo, la realidad que se presenta es la descrita a continuación.

Características de la clase de inglés

Impartir clases representa un reto para el docente, en este caso, el impartir el aprendizaje de inglés es un reto mayor. Como bien sabemos, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como finalidad que el alumno adquiera los conocimientos y habilidades necesarias que desarrollen sus competencias. En el caso exclusivo del inglés, es necesario que los normalistas desarrollen las competencias lingüísticas, sin embargo, se busca que estos aprendizajes estén relacionados al contexto del alumno y que le sean significativos, en este sentido, los formadores de docentes argumentan lo siguiente: “se busca que el inglés sea comunicativo, hacerlo meaningful, hacerlo como significativo, bueno, o sea, en sentido de que te refleje algo de tu realidad y no sea tan ajeno, tan confuso y tan abstracto”(E1FD/24/11/2018).

De tal modo, Ausubel acuñó el término “aprendizaje significativo” para otorgarle otro sentido al aprendizaje. Se menciona que para aprender es necesario relacionar los nuevos aprendizajes a partir de las ideas previas del alumno. Según Coll (1986) aprender significativamente quiere decir poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje. Además, Díaz Barriga (2006) hace referencia a la cognición situada, que es una de las tendencias que sostiene que aprender y hacer son acciones inseparables, por lo que los alumnos han de aprender haciendo dentro del contexto pertinente.

Es así que las clases dirigidas a los normalistas pretenden ser significativas, tomar en cuenta el contexto, situar la enseñanza, y a partir de lo que ellos conocen y crear nuevos esquemas que permitan entender al inglés, no simplemente como un idioma, sino como una cultura.

El inglés: ¿un aprendizaje integrador o adicional a la formación docente?

La malla curricular del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria reconoce el aprendizaje del inglés como un curso integrador, que pretende relacionarse con los cursos de los distintos trayectos formativos, sin embargo, la realidad que se vive en la normal es otra. Los docentes tienen la creencia de que el aprendizaje del inglés parece ser ajeno a la formación docente de acuerdo con el siguiente argumento: El inglés se ve ajeno y

no te parece como útil, a menos de que claro, tengas carreras como muy específicas, así es que soy, este, de negocios internacionales, entonces sí necesito el inglés, pero para ser a lo mejor docente de primaria el inglés podría pensarse como una asignatura ajena y de relleno (E1FD/24/11/2018).

A partir de lo anterior, es posible reconocer que el sentido de la enseñanza no se concibe de manera funcional con respecto a la formación docente, sino que parece ser un conocimiento exento de intencionalidad concreta dentro de la malla curricular.

Si bien es cierto, no todos docentes comparten esta creencia, algunos formadores conciben la enseñanza del idioma como un conocimiento adicional: En la formación académica, es muy valioso porque es una herramienta, es una habilidad, es un conocimiento que les va a permitir tener acceso a becas de movilidad internacional, a becas que les van a permitir estudiar en otros países el idioma, otro idioma o materias relacionadas en sí con pedagogía, el poder estar en una conferencia, un simposio y platicar con maestros de primaria de otros países y compartir experiencias o ideas, eso desde su formación académica les abre, es una puerta que les abre la posibilidad de intercambiar y crecer de experiencias de maestros de todo el mundo (E2FD/04/12/2018).

De este modo se puede apreciar que existen diversos puntos de vista, donde muchas veces se piensa que el aprendizaje del inglés no tiene relación directa con la Licenciatura de Educación Primaria, si bien es cierto que se puede concebir como un aprendizaje que permite al docente en formación un crecimiento personal y profesional.

Vínculo entre el aprendizaje del inglés y el ejercicio docente

Dado a lo anterior, se planteó la siguiente pregunta en la entrevista: ¿Qué relación existe entre la formación en inglés con el ejercicio docente de los alumnos normalistas? A lo que las maestras respondieron lo siguiente: La manera en que tú enseñas español podría darte una idea de cómo enseñar inglés o viceversa, el fin último sería que ustedes como docentes de primaria pudieran dar español, matemáticas, geografía, lo que sea e inglés, entonces sería como parte de lo que ustedes hacen y lo que ustedes son dentro de su desempeño profesional. (E1FD/24/11/2018).

Como se observa el argumento anterior, se percibe que la relación existente consiste en enseñar el idioma inglés tal y como lo hacemos con otra asignatura en la primaria, aunque esta sea la última opción.

Por otro lado, otra respuesta que se obtuvo fue la siguiente: La realidad, tarde o temprano es que les van a pedir a ustedes dar inglés. ¿A todos? No lo sé, pero algunos, estoy muy segura que sí, entonces la relación es que ustedes, es muy probable que estén frente a un grupo, ya que estén contratados, les van a pedir, les van a solicitar que ofrezcan el servicio de enseñanza del idioma (E2FD/04/12/2018).

De este modo es posible percatarse que ambos argumentos tienen puntos comunes donde se expone que no existe una relación inmediata entre el aprendizaje del inglés y el ejercicio docente, sino que esa relación se provee que exista en un futuro, donde se involucre la práctica de la docencia y el conocimiento del inglés.

A continuación, se presenta el análisis y la interpretación de los datos e información referentes a la perspectiva de los docentes en formación.

En estudiante normalista en la clase de inglés

La manera en que el estudiante normalista percibe la enseñanza del inglés coincide con la manera en la que los maestros buscan enseñarla, en este caso, una alumna hace referencia a su experiencia con tres diferentes maestras. Bueno, pues sí he tenido ya varios semestres del curso de inglés y con tres maestras diferentes y cada una le ha dado un enfoque distinto, por ejemplo, la primera fue como más al conocimiento de la estructura, la gramática, los usos, etcétera y la segunda maestra, que en lo personal es la que más me ha gustado, es como más a la comprensión desde lo que es otro idioma, o sea, ella, el enfoque que manejó es como más didáctico, que por medio del juego, cosas diarias, conversaciones con tus amigos puedes aprenderlo y la última maestra sí, también me ha agradado la parte que hace énfasis de la pronunciación de palabras y la escucha del inglés entonces cada quien le da un enfoque distinto(E1DF/24/01/2019).

Con lo anterior es posible observar que, a pesar de existir un propósito curricular, cada docente decide transformar y establecer un nuevo propósito en la enseñanza del mismo idioma, causando efectos en la actitud y disposición del alumno por aprender o no.

De acuerdo con Fierro (1999) se retoma la dimensión personal que enuncia que la labor docente está influenciada según aspectos de la vida propia, es decir, el universo interno del docente está reflejado en su práctica; de este modo podemos atribuir que la variación de enfoques de enseñanza se debe al tipo de experiencias de cada formador.

Así mismo existen docentes que se preocupan por la parte de la didáctica del inglés, de acuerdo con el registro de observación se argumenta lo siguiente: “La maestra nos hace comentarios como: ‘el día que tú enseñes esto, así lo puedes hacer’, ‘las canciones que hemos hecho, esto funciona con los kinestésicos’, ‘eso tú lo puedes hacer, te puede ayudar’” (NC/16/11/2018). A pesar de ese primer acercamiento, podemos considerar que no es suficiente para permitirle al normalista impartir clases óptimas de inglés en la primaria.

El inglés como aprendizaje ajeno a la formación docente

Como ya se hizo mención anteriormente, existe una creencia también por parte de los futuros docentes que expresa la falta de relación del aprendizaje del inglés con la formación académica, según lo menciona una alumna: Como lo he visto, como lo manejan aquí, es como algo aislado, aquí lo ponen como si fuera un punto y aparte, un “eso es tu

carrera y aparte está el inglés”, pero eso sí, si no pasas el inglés, no cumples nada con tu carrera (E3DF/28/01/2019).

Esto quiere decir que la enseñanza del idioma no representa una articulación del conocimiento con los demás cursos de formación académica, sino que la vinculación que existe es más burocrática, aprobar inglés para poder tener derecho a cursar las demás asignaturas.

El reflejo del aprendizaje del inglés en las prácticas de inmersión

Las prácticas de inmersión representan una articulación de saberes y conocimientos adquiridos en los cursos de la malla curricular, teniendo de referencia esto, se planteó en la entrevista la pregunta: ¿cuál es la relación entre la formación en inglés y el ejercicio docente? La respuesta fue la siguiente: Bueno, pues hasta ahorita en la práctica, la verdad no he identificado mucho la relación que existe con el idioma porque en las escuelas en las que he practicado tienen su propio *teacher*, entonces no he tenido la necesidad de enseñar inglés, pero sí creo que haya una, bueno, en algún momento puede llegarnos a tocar cumplir con ese papel y entonces s’í la note, no digo que no exista, simplemente no la he experimentado (E2DF/28/01/2019).

Como se expuso anteriormente, los alumnos consideran que hay una posibilidad de relacionar el aprendizaje del inglés con las prácticas, sin embargo, aún no la han experimentado de manera directa, esto sucede debido a que la escuela normal no se encarga de prepararnos para ser futuros docentes de inglés.

Reflexiones parciales y conclusión

La presente investigación tuvo como propósito dar respuesta a dos preguntas: ¿cuál es la intención de la enseñanza del inglés en la formación de maestros con respecto al ejercicio docente? y ¿cuáles son las concepciones de estudiantes y maestros sobre la enseñanza de este idioma en la formación docente?

Con respecto a la primera pregunta podemos mencionar que existen dos propósitos relacionados, el primero es curricular, tiene que ver con la enseñanza del idioma inglés en la formación inicial como un medio de trasmisión de conocimientos que le abre puertas académicas, personales y profesionales hacia una visión más amplia del panorama de la educación básica.

Por otro lado, se halla otra finalidad, que tiene que ver con el estilo docente, es así que lo catalogamos como un propósito personal. Al existir dos formadoras de docentes entrevistadas, podemos encontrar dos intenciones distintas, la primera está referida al aprendizaje del inglés como una cultura, pretendiendo ir más allá que sólo la enseñar gramática y la segunda se refiere a la formación explícita de conocimientos disciplinares del

inglés, además de la implícita sobre conocimientos didácticos, para preparar a los futuros docentes a una experiencia no muy lejana de enseñanza del idioma en la escuela primaria.

Por lo cual podemos señalar que el propósito de la enseñanza se encarga directamente de que los normalistas adquieran aprendizajes de la lengua y, de manera tácita, que sean capaces de enseñar en las escuelas primarias.

Con respecto a la segunda, tanto docentes como estudiantes conciben el aprendizaje de la lengua como un conocimiento adicional a la formación profesional, esto quiere decir que aún no es concebido como integrador, lo cual permite ver que hace falta una articulación más profunda ya que del mismo modo, la relación del inglés con el ejercicio docente tanto para docentes en formación como para formadores existe, se sostiene como una suposición, pero no como una realidad.

Referencias

- Mauri Majós, T. (2002). La formación inicial y permanente en España en contexto de la educación del siglo XX. Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países. Chile: Andros Ltda.
- Bastidas Arteaga, J. A. (2012). La Preparación Inicial en Didáctica para la enseñanza del inglés en la Escuela Primaria. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 6 (1). p. 1-17.
- Coll, C. (1986). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. México: Siglo XXI.
- DGEyC. (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Consultado en: https://www.tendencias21.net/derecho/Las-8-Competencias-claves-en-el-aprendizaje-europeo-1_a74.html
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Impacto en Medios Publicitarios.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación, formación de formadores*. Argentina : Ediciones Novedades Educativas.
- MCER. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: MECD.
- Moreno, M. (2014). Los organismos internacionales y las políticas de formación docente. En Ducoing, W (2014), *La escuela Normal: Una mirada desde el otro*. México: UNAM.
- SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (2012). *Plan de Estudios 2012. Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.
- SEP. (2018). *Plan de Estudios 2018. Educación Básica*. México: SEP.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Villegas-Reimers, E. (2002). *Formación Docente en los Estados Unidos de Norteamérica: Tendencias recientes en sus prácticas y políticas*. Formación docente: Un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países. Chile: Andros.

LA DOBLE HERMENÉUTICA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE ANÁLISIS Y REFLEXIÓN MEDIANTE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE TEHUACÁN

Roberto Efraín Sánchez Navarro
robie_sanchez@yahoo.com.mx
Escuela Normal Superior de Tehuacán

RESUMEN

La Escuela Normal Superior de Tehuacán (ENST) como institución formadora de docentes en las especialidades primaria, preescolar, telesecundaria, incluye entre sus funciones académicas las de impartir cursos asentados en mallas curriculares, mientras que en la especialidad de preescolar en su malla hay un trayecto formativo denominado práctica profesional por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). Los cursos de tal trayecto indican que las futuras profesionales realicen a su nivel, apoyándose de las herramientas de investigación educativa, las habilidades de análisis, reflexión, innovación de la práctica docente.

Para lo cual fue necesario que indagaran en bases epistemológicas para entender y lograr la mejora en el trabajo docente. Este trabajo de investigación se

configuró con el enfoque cualitativo tomando como fundamento epistemológico a la hermenéutica y con un nivel de mayor profundidad a la doble hermenéutica y a los métodos descriptivo y de observación participante.

Los resultados lograron dar cuenta que las educadoras en formación, al haber ejecutado un trabajo con metodología basado de argumentos científicos, guiados por la investigación educativa y el desempeño pedagógico de los asesores, entendieron un modelo a seguir para resolver problemáticas en el aula, y desarrollar las habilidades planteadas.

PALABRAS CLAVE: práctica profesional, paradigma, interpretación, observación participante, análisis, investigación educativa.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Qué enfoque epistemológico de la investigación educativa es el más adecuado para un eficaz alcance en el desarrollo del trayecto curricular denominado práctica profesional de la licenciatura de preescolar en la Escuela Normal Superior de Tehuacán?

Objetivo General. Implementar una metodología para desarrollar las habilidades de análisis, interpretación y reflexión en las educadoras en formación, en su trayecto de práctica profesional mediante metodología de la investigación educativa.

Objetivos específicos.

- Identificar los alcances de la investigación educativa aplicados en el trayecto de práctica profesional del área de preescolar.
- Diseñar actividades basadas en investigación educativa para la realización de jornadas de práctica profesional por parte de educadoras en formación.
- Aplicar un enfoque epistemológico en los análisis de actividades de prácticas educativas de las educadoras en formación en el trabajo de preescolar.

Justificación

Según Martínez (2010), la necesidad de investigar en Educación y en los centros e instituciones educativas surge desde la curiosidad, desde el momento en que nos hacemos preguntas sobre cómo funcionan las cosas, sobre los comportamientos de las personas y las instituciones educativas, sobre los efectos que produce nuestra práctica educativa o sobre cómo podemos innovar y mejorar los resultados de nuestras acciones.

En la ENST, revisando la malla curricular de los cursos del programa educativo de la licenciatura de preescolar, se detecta que una de las áreas sustantivas es la del trayecto formativo denominado práctica profesional que en el conjunto de cursos que la integran, estos persiguen objetivos que demandan que las alumnas vayan a las instituciones a observar y analizar procesos del trabajo docente, reflexionarlos, detectar problemáticas, e intentar darles solución mediante elementos metodológicos derivados de la investigación científica, permitiéndoles evidenciar el logro de competencias del perfil de egreso que establecen los planes y programas.

La incorporación de las estudiantes a las escuelas en condiciones similares a las educadoras que se encuentran en servicio sentará las bases para considerar a la práctica como un objeto de mejora permanente, de ahí la importancia de los modelos, enfoques para la enseñanza y el aprendizaje, así como de las herramientas teórico-metodológicas y técnicas para su investigación. En el contenido del programa del curso Práctica profesional se nos indica lo expuesto a continuación.

De acuerdo con la SEP (2012), la mejora de la docencia requiere de un ejercicio permanente de reflexión y análisis de la experiencia, por lo que se requiere procesar distintos tipos de información, por ejemplo, la que proviene de los diarios, los registros de observación, cuadernos de los alumnos, materiales didácticos, etc., para ello la perspectiva de la docencia reflexiva, particularmente la que tiene como base la investigación de la práctica, será una herramienta fundamental que permitirá realimentar las experiencias obtenidas durante la práctica profesional. Para alcanzar tales propósitos la ENST mediante una estrategia de acompañamiento del equipo de investigación institucional se ha dado a la tarea de indagar un enfoque epistemológico en metodología de investigación educativa *ad hoc* para responder a los lineamientos de los planes y programas de estudio de los cursos del trayecto formativo señalado.

Argumentando a Pinto (2010), en la pedagogía de la práctica docente a los futuros docentes les es elemental que entiendan que la investigación educativa, es un conjunto de acciones sistemáticas con objetivos propios que, apoyados en un marco teórico o en uno de referencia, en un esquema de trabajo apropiado y con un horizonte definitivo, describen, interpretan o actúan sobre la realidad educativa, para organizar nuevos conocimientos, teorías, métodos, medios, sistemas, modelos patrones de conducta y procedimientos educativos o modificando los existentes De acuerdo con Pinto, es necesario que el curso de práctica profesional sea el espacio donde las educandos transformen, prueben teorías, procedimientos, modelos educativos, donde entiendan la realidad con base a las problemáticas que se viven en los distintos contextos; políticos, económicos, sociales, culturales, ambientales, etc.

Marco teórico

¿Qué es la investigación educativa?

De acuerdo con Albert (2007), la investigación educativa es la aplicación de conceptos como conocimiento científico, ciencia, método e investigación científica aplicados todos ellos al ámbito de la educación. Contando de epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo.

¿Cuál es el objetivo de la investigación educativa en la pedagogía?

Respondiendo con base a Mendoza (2008), la investigación educativa pretende en última instancia mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje; en segundo lugar, que la calidad de la enseñanza se mejora si los resultados de la investigación penetran el aula y, en tercer lugar, que la investigación solo se posicionará en el aula si los docentes se asumen protagonistas fundamentales en la misma, mediante una profunda comprensión del

proceso. Dada la anterior definición de investigación educativa se nos presenta un concepto elemental de todo proceso de indagación, el de la epistemología.

¿Qué es epistemología?

Tomando a Morales (2011), es un discurso necesario, su labor es la de dar fundamento y legitimidad al conocimiento, mucho más allá de lo metodológico. Trabaja demandando ciertas conjeturas y argumentaciones. De hecho episteme proviene del griego femenino y su significado sería conocimiento fundamentado.

¿Qué es un paradigma?

De acuerdo con Herrán, (2015) citando a Thomas Kuhn, son las realizaciones científicas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Interpretando a Kuhn un paradigma es un modelo a seguir que nos ayuda a solucionar problemáticas bajo proceso científico. El paradigma plantea un patrón a cumplir por ser ciencia.

¿Para qué nos sirve un paradigma en la educación?

El mismo Herrán, (2015) citando a Ritzer, dice que es una imagen fundamental del objeto de estudio dentro de una disciplina. Sirve para definir lo que debe estudiarse, qué cuestiones deben preguntarse, cómo debe preguntarse y qué reglas deben seguirse al interpretar las respuestas obtenidas.

¿Cuál es la clasificación de las epistemologías?

Bunge, (1980) citando a Piaget, nos indica que se divide en epistemologías metacientíficas, paracientíficas y científicas. En las científicas se encuentran, entre otras, el positivismo, neopositivismo, la fenomenología, la etnografía, la hermenéutica, la crítica.

Para el proyecto llevado a cabo por el equipo de investigación institucional se ha elegido la hermenéutica y la etnografía.

¿Qué es la hermenéutica?

Para Mendoza (2008) la hermenéutica busca entender/comprender la complejidad del fenómeno educativo, en especial, el contenido-significado de los actos interpretativos de

los docentes. La investigación basada en esta pauta, centra su atención en el proceso mediante el cual los docentes crean significados, realiza la búsqueda de razones, justificaciones y pautas de racionalidad empleadas en la práctica pedagógica.

De acuerdo con López (2013), aspira al cómo interpretar las situaciones, qué significan para los sujetos y qué intenciones, creencias y motivaciones los guían.

Citando a Martínez (2010), en este paradigma considera la realidad educativa como subjetiva, persigue la comprensión de las acciones de los agentes del proceso educativo. La práctica educativa puede ser transformada si se modifica la manera de comprenderla. Las investigaciones realizadas según este paradigma se centran en la descripción y comprensión de lo particular.

Según el marco referencial visto podemos entender que la hermenéutica permite comprender la realidad de la práctica con potencial para lograr transformarla porque llega a centrarse en aspectos particulares del proceso educativo. Así también nos ayuda a entender la realidad: “se plantea a la hermenéutica como una postura epistémico-metodológica, donde se destaca su versatilidad, dada la posibilidad de interpretar y comprender la realidad en sus diversas manifestaciones” (Ruedas, 2014).

Según Gadamer (1993), citado por Bolaños (2015), nos dice que el punto central es que el ser y el sentido de la existencia se experimenta allí donde algo acontece “dinámicamente” y esto es comprendido por el intérprete, no donde se construye y se sobrepone artificialmente. El comprender hermenéutico es movimiento constante, dinamicidad racional y relacional. Por consiguiente, es el paradigma de la hermenéutica el necesario a emplear en el trabajo de investigación que realizan las educadoras en formación inmersas en las aulas y observando en sus contextos las realidades halladas para lograr dar soluciones a problemáticas. Tomando los enunciados de Barrero (2010) para entender el principal objetivo de la hermenéutica:

La hermenéutica permite una investigación sociológica que se aborda de manera holística, permitiendo la comprensión e interpretación de los problemas surgidos en relación con la educación y con el grupo social, se da un intercambio dinámico entre la teoría y la práctica utilizando instrumentos como la observación participante y la entrevista, entre otros, además de que analiza los datos en varias etapas: reducción, categorización, representación, validación e interpretación.

Lo que hasta el momento se ha presentado nos ubica en un primer nivel de desarrollo de la hermenéutica, pero en la actualidad hay otro nivel de mayor alcance para la interpretación con base en la ciencia, a éste se le conoce como “doble hermenéutica”.

¿Para qué la hermenéutica en la educación?

Respondiendo con Mendoza (2008), la hermenéutica tiene profundas implicaciones en el campo de la educación, no sólo como posibilidad de interpretación del fenómeno pedagógico, sino como misión misma de la formación del ser humano. de suerte que se podría hablar de una “hermenéutica pedagógica” como forma de comprensión del mundo gracias a la interacción dialógica entre la teoría y la práctica, los textos y los contextos.

¿Qué es la doble hermenéutica?

Con base en López (2013), es la propiedad del doble proceso de traducción o interpretación involucrado. Las descripciones son categorías interpretativas que también requieren un esfuerzo doble de traducción para entrar y salir de los marcos de significado de las teorías sociológicas. De acuerdo a lo anterior se define que es un proceso de esfuerzo intelectual para entender significados.

Al respecto, Habermas (1987:157), citado por Ortiz, (1999), afirma: “Giddens habla de una doble hermenéutica porque en las ciencias sociales los problemas de comprensión no sólo entran en juego a través de la dependencia de la descripción de los datos respecto a la teoría y a través de la dependencia de los lenguajes teóricos respecto de los paradigmas. En las ciencias sociales se da una problemática de la comprensión por debajo del umbral del desarrollo teórico, a saber: en la obtención y no sólo en la descripción teórica de los datos. Pues la experiencia cotidiana que a la luz de conceptos teóricos y con ayuda de instrumentos de medida puede transformarse en datos científicos, está ya estructurada simbólicamente y no resulta accesible a la simple observación. Según lo anterior nos indica que la comprensión solo se dará cuando hay un apoyo descriptivo en base a la teoría, y se confirma con lo siguiente:

Según Andrade (2009) citando a Giddens dice que la doble hermenéutica es un planteamiento que se sustenta de una parte el mundo social provisto de sentido por los actores legos en su vida cotidiana y, por otra parte, los marcos teóricos de sentido generados por los científicos sociales para la reinterpretación del primero, donde hay un constante “deslizamiento” de uno y otro, inherente a la práctica de las ciencias sociales.

¿Cuál es el objetivo de la doble hermenéutica en la educación y en la investigación educativa?

Según Mendoza (2008), la investigación no puede quedar constreñida a las descripciones o narraciones, lo que no conduciría a la construcción teórica. Ya revisando lo anterior nos queda definir en qué consiste la práctica profesional.

¿Qué es la práctica profesional?

Según la SEP (2012), ésta es un trayecto integrado en la malla curricular de los programas educativos de las licenciaturas de preescolar y principalmente primaria, y está integrado por ocho cursos, de los cuales siete de ellos articulan actividades de tipo teórico-práctico, con énfasis en el acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos y a su análisis, los cuales se ubican del primero al séptimo semestre. Se deduce que la práctica profesional busca que las educadoras en formación en contextos específicos lleven a cabo el análisis de actividades teórico-prácticas, para entenderlas en el proceso de desarrollo de la profesión, pero para analizar las actividades áulicas será necesario un método o estrategia.

¿Qué es la observación participante?

De acuerdo Fuertes (2011), es una estrategia de investigación cualitativa que permite obtener información y realizar una investigación en el contexto natural. El investigador o la persona que observa se involucra y “vive” las experiencias en el contexto y en el ambiente cotidiano de los sujetos, de modo que recoge los datos en tiempo real.

¿Cómo debe aplicarse?

Según María José Albert Gómez (2007), las observaciones de las actividades pedagógicas que se realizan deben separar claramente las descripciones de las interpretaciones y de los juicios, reunir una variedad de información desde diferentes perspectivas, proporcionar un feedback formativo como parte del proceso de verificación del trabajo de campo.

¿Qué es el método descriptivo y para qué su uso en la práctica docente?

La investigación descriptiva se empleará en este proyecto tomando en cuenta lo que según Cazau (2006) define: “Los estudios descriptivos sirven para analizar como es y se manifiesta un fenómeno y sus componentes”, este enfoque permitirá junto la doble hermenéutica lograr conocer a fondo la realidad vivida en los contextos donde se revisa la práctica profesional”.

Según Miguel Fernández (2009), solo después de habernos acercado con la mayor precisión posible a la realidad de los procesos implicados en la función de que se trate, la educativa en nuestro caso, a través de los correspondientes análisis de nuestra práctica escolar, sólo después, podremos hablar de nivel científico de nuestra intervención técnico-pedagógica.

Ya se revisó que, para el análisis de la práctica es necesario contar con un método y alguna técnica que ayuden a obtener información para el proceso, el mismo análisis deber llevarse a cabo por medio de un método.

Citando a Albert (2007), el análisis de datos es un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer el significado relevante a un problema de investigación. Se entiende que el análisis a través de una revisión profunda nos permite categorizar, ordenar la información para conocer la realidad, de modo que, integrando los elementos presentados, tenemos que la investigación educativa es la piedra angular que guía el trabajo de indagación en el proceso de educación, sus actividades se sitúan en el enfoque cualitativo, dado que éste tiene como una de sus elecciones de lineamiento epistemológico el de la hermenéutica y que su base es interpretar procedimientos descritos para el logro de una mejor comprensión de los contextos que estudia. Por otro lado, la investigación educativa ocupa una metodología o caminos para entender la realidad basada en la ciencia, entre éstos se encuentran: el descriptivo, el de observación participante y el de análisis de contenidos, que son los que este trabajo ha implementado como proyecto de trabajo.

Metodología de la investigación

Para lograr el propósito del proyecto que consiste en implementar una metodología para desarrollar las habilidades de análisis, interpretación y reflexión en las educadoras en formación, en su trayecto de práctica profesional mediante metodología de la investigación educativa, se han tenido en cuenta los siguientes elementos:

Enfoque. Para este proyecto será el cualitativo, ya que la educación está enmarcada como ciencia social y el enfoque que da pauta al uso de términos y lenguaje para proceso de investigación educativa es el mencionado.

Contexto de la investigación. La Escuela Normal Superior de Tehuacán (ENST) es una institución formadora de docentes en las especialidades de primaria, preescolar, telesecundaria y entre sus funciones académicas abarca las de impartir cursos denominados de práctica profesional de acuerdo con una malla curricular establecida por DGESPE. El curso de práctica profesional indica que los futuros profesionales realicen, a su nivel, trabajo de investigación educativa donde sean capaces en las aulas de desarrollar las habilidades de; análisis, reflexión, innovación de la práctica.

Hipótesis. El uso metodológico de la doble hermenéutica empleado por las educadoras en formación para el análisis, interpretación y reflexión de la práctica educativa dará un mejor entendimiento de la realidad y la forma de aprender de los alumnos del área de preescolar.

Diseño utilizado. No experimental

Sujetos. Las educadoras en formación de los grupos de práctica profesional, los alumnos de los grupos encargadas a las educadoras en formación y las educadoras tutoras de los grupos de práctica profesional, así como los asesores de los cursos de práctica profesional del trayecto formativo.

Instrumentos de recolección de datos. Diario de campo que utiliza cada educadora en formación, en este caso se usa modalidad digital.

Muestra. La observación focalizada se llevó a cabo con tres asesores de titulación miembros del equipo de investigación con 18 educadoras en formación en el ciclo 2017-2018, trabajando en seis jardines de preescolar y con 450 alumnos. También se cuenta con 15 educadoras en formación en el ciclo 2018-2019 en ocho jardines de preescolar con un total de 380 alumnos.

Población. Para el ciclo escolar 2017-2018 las actividades totales se contabilizaron en 25 jardines de niños, en 75 aulas e, interrelacionando con 2474 alumnos, 96 educadoras en formación. Para el ciclo escolar 2018-2019 las actividades se aplicaron en 27 jardines, en 79 aulas e, interrelacionándose con 2950 alumnos, 102 educadoras en formación.

Método de recogida de datos. Observación participante

Instrumento. Diario de campo que llevan siempre en cada jornada de práctica profesional las educadoras en formación, en este instrumento realizan proceso de sistematización y recolección de datos aplicando método de observación, y aplicando un procedimiento en el registro tomando en cuenta 2 secciones, la de inscripción y la de interpretación, es en esta sección donde se aplicará la metodología de la doble hermenéutica para que se logre entender la realidad de los participantes del proceso de aprendizaje.

Desarrollo y discusión

Según los lineamientos del trayecto de práctica profesional, la coordinadora de la especialidad lleva a cabo la gestión para el desarrollo de las actividades de la práctica profesional durante el ciclo escolar vigente de los jardines de niños. A cada educadora en formación en los semestres de tercero a sexto, se les asigna en dos jornadas de quince días cada una, un grupo para la observación y práctica docente, donde las alumnas aplican el método de observación participante y deben registrar en un diario de campo (que es el instrumento de recogida de datos) la información necesaria para investigación en dos

procesos, el primero de la descripción por medio del método descriptivo de los componentes analizados en el aula asignada como lo sugiere Cazau. En el segundo, el registro de la interpretación de las actividades analizadas aplicando método de la doble hermenéutica, no brindan un punto de vista sin antes tener sustento teórico.

Una vez realizado el trabajo de diario de campo, las educadoras en formación hacen uso del método de análisis de datos para dar con la detección de una problemática que deben analizar, interpretar, reflexionar para intentar dar una solución a la misma (ver Anexo 2). A las educadoras en formación de los semestres séptimo y octavo, durante cuatro jornadas intensivas de dos meses cada una, también se les asignó un grupo de preescolar, donde deben resolver una problemática y presentarla en un trabajo de titulación sea tesis o informe de prácticas profesionales. En cada una de sus cuatro jornadas que realizan las educadoras en formación, deben registrar en un diario de campo (instrumento de recogida de datos) aplicando el método de observación participante, según María José Albert Gómez (2007), que incluyen las observaciones de las actividades pedagógicas que se realizan y donde deben separar claramente las descripciones basándose en el método descriptivo, de las interpretaciones y de los juicios efectuados con la ejecución del método de la doble hermenéutica, para reunir una variedad de información desde diferentes perspectivas, y proporcionar retroalimentación formativa como parte del proceso de verificación del trabajo de campo, tomando en cuenta que la retroalimentación debe emanar de fuentes teóricas y dejar fuera el sentido empírico (ver Anexo 1).

Resultados

Tomando en cuenta que el trabajo ya se realizó y probó con una generación (2014-2018) egresada en el ciclo 2017-2018 donde 38 educadoras en formación trabajaron aplicando la metodología de la doble hermenéutica en el Trayecto formativo denominado Práctica Profesional en los semestres séptimo y octavo con el curso de Práctica Profesional aplicándose en los trabajos de las opciones de titulación. Para la generación 2015-2019 se ha trabajado aplicando la metodología de la doble hermenéutica desde el quinto semestre con el curso Trabajo docente e Innovación, en sexto semestre con el curso Proyectos de intervención educativa y los semestres séptimo y octavo con el curso de Práctica Profesional aplicándose en los trabajos de las opciones de titulación. Para la generación 2016-2020 se ha trabajado aplicando la metodología de la doble hermenéutica desde cuarto semestre con el curso Estrategias de trabajo docente, en quinto semestre con el curso Trabajo docente e Innovación y se realizará en sexto semestre con el curso Proyectos de intervención educativa.

Los resultados nos han permitido lograr que las educadoras en formación apliquen un trabajo de metodología basado en la investigación educativa, donde se apoyen del trabajo de la epistemología, que les da un modelo a seguir para resolver problemáticas en el

aula de preescolar, les ha permitido también desarrollar las habilidades de análisis, interpretación y reflexión para la mejora de la práctica, como lo exige los estándares del Servicio profesional docente. Su nivel de logro se ha detectado cuando argumentan un proceso observado en el aula o cuando mencionan las interacciones entre alumnos, explican los razonamientos verbales, orales de los niños, cada semestre fue dejando a lado las justificaciones empíricas y los supuestos y fueron capaces de fundamentar en base a los teóricos de las ciencias sociales. En sus mismos desarrollos de sus trabajos de investigación para la titulación y en la generación 2014-2018 cuando el 20 % de las egresadas logró aparecer en los primeros lugares en el examen del Servicio Profesional docente y el 80 % de las egresadas obtuvieron el nivel idóneo en el mismo. Al ver el desarrollo de habilidades en la lectura, escritura, toma de decisiones, liderazgo entre otras.

Conclusiones

El logro del objetivo general de implementar una metodología para desarrollar las habilidades de análisis, interpretación y reflexión en las educadoras en formación, en su trayecto de práctica profesional mediante metodología de la investigación educativa y la de comprobar la hipótesis del uso metodológico de la doble hermenéutica empleado por las educadoras en formación para el análisis, interpretación y reflexión de la práctica educativa dará un mejor entendimiento de la realidad y la forma de aprender de los alumnos del área de preescolar, han ayudado a lograr los fines del curso de práctica profesional y por ende en su proceso de profesionalización. El equipo de investigación de la ENST recomienda aplicar la doble hermenéutica en las demás normales.

Anexo 1 Ejemplo de Diario de campo digital aplicando la doble hermenéutica



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
ESTADO DE PUEBLA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR
DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN Y DESARROLLO DE DOCENTES
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN DE DOCENTES
SUPERVISIÓN ESCOLAR ZONA 001
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE TEHUACÁN
MODALIDAD ESCOLARIZADA
CLAVE 21ENL0016R



LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

DIARIO DE TRABAJO

Que presenta:
IRIS SANTOS SOSA
Educatora en formación
Del séptimo semestre grupo "A"

PRIMER PERIODO DE PRACTICAS PROFESIONALES

En el 3er grado grupo "A"
CEPI "ESPIGAS DE MAÍZ"
CLAVE: 21DCC0067L
ZONA ESCOLAR: 418
SANTIAGO MIAHUATLÁN PUEBLA


ASESOR DE TITULACIÓN: MTRO. ROBERTO EFRAÍN SÁNCHEZ NAVARRO

MIÉRCOLES 22 DE NOVIEMBRE DEL 2017			
CAMPO FORMATIVO: PENSAMIENTO MATEMÁTICO		COMPETENCIA: Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en práctica los principios del conteo	A.E.: Compara colecciones, ya sea por correspondencia o por conteo, e identifica donde hay "más que", "menos que", "la misma cantidad que".
HORA	INSCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN	ANEXOS
8:30 a.m.	La titular, la Mtra. Lidia estuvo a cargo de las actividades del día de hoy, la planeación fue con base en el campo formativo Pensamiento Matemático, específicamente, la creación de colecciones, reconocer el significado de la palabra más, menos e igual.	Pude observar como la mayoría de los niños pueden contar por memorización los números hasta más del 30 pero no tienen claro lo que representan en realidad, los han memorizado y los repiten sin ningún sentido significativo, al momento de contar los cereales ocupados para agrupar colecciones por color ahora si lo hacían con propósito, contaban con el propósito de conocer cuántos cereales de cada color había. Los alumnos que logran contar lo hacen según los autores Gelman y Gallistel con el principio de conteo de correspondencia biunívoca, es decir "comprenden que, para contar los objetos de un conjunto, todos los elementos del mismo deben ser contados y ser contados una sola vez." (Gallistel, 1978) Es muy bajo el porcentaje de los niños que tienen este principio bien establecido, la mayoría está en proceso de hacerlo, aun así, dentro del	 

Anexo 2. Análisis de práctica educativa en ciclo 2018-2019, aplicando doble hermenéutica

DIA DE OBSERVACION: 04 de diciembre de 2018		Grado: 2°	Grupo: "A"
INSCRIPCION		INTERPRETACION	
<p>INICIO: Aprendizaje profundo (Pellegrino) Planteamiento de objetivos y expectativas Plante las actividades a realizar en el día y se <u>busco</u> el objetivo de seguir aprendiendo diferentes formas de pintar. Retroalimentación de lo visto el día anterior, mencionaron que la técnica que vimos fue de pintar con puntitos adorno de noche buena, ciertamente el nombre de la flor solo lo recordaban tres niños pues el resto solo decía que era nuestro adorno de la flor de navidad. Aprendizaje profundo (Pellegrino) Competencia cognitiva e interpersonal. Lenguaje integral (Kennet Goodman) Lenguaje con un propósito y utilidad social. Socializamos lo siguiente a través del juego gigantes y enanos en el cual todos estaban atentos a las indicaciones. Se hizo la pregunta ¿Qué festividad se aproxima en el mes? Los primero tres que se equivocaron respondieron que navidad</p>		<p>A pesar de que no estaba marcado como un objetivo a lograr dentro del inicio de la planeación de hoy, observé como estaban logrando expresar un lenguaje integral con sus participaciones ya que lo que mencionaban era de su interés lo cual dio pauta a la retroalimentación y sirvió no para que yo les recordara si no para que le dieran un propósito el <u>porque</u> de las actividades que realizaríamos hoy y durante la semana. Su lenguaje de los niños fue de acuerdo a su contexto, es decir ocuparon un lenguaje propio y de interés de acuerdo con lo que define <u>Kennet Goodman</u>.</p> <p>Así como el juego de gigantes y enanos propició desarrollo de lenguaje solo de quince niños y me percaté que para la actividad del día de hoy no iba ser necesario dar mi propia explicación acerca de los árboles de navidad pues ellos con su propio lenguaje lo pudieron explicar y de acuerdo con <u>Kennet Goodman</u> cuando los alumnos llegan con un avance en su propio lenguaje a la escuela muchas veces la maestra</p>	

Procesadora: "Eufrosina Camacho de Avila"
 Fecha: 04 de noviembre de 2018
 Grado: 2°
 Grupo: "A"
 Tiempo de observación: 0:30 am a 1:25 pm



INSCRIPCION	INTERPRETACION
<p>Para comenzar las actividades de esta jornada escolar, se dio apertura con la siguiente dinámica, la cual consistió en colocar 6 globos de colores en pizarrón, el cual dentro de ellos se encontraban 6 textos, 3 de cuentos y 3 de una noticia de un periódico, por lo cual de forma grupal, comenzamos a explorar una por una y les iba leyendo los textos, la consigna consiste en que a través de la narración los alumnos tenían que comentar si era un texto de cuento o de periódico, observe que esta actividad salió con éxito, pues los alumnos si saben diferenciar y decirlo.</p> <p>Durante este día realizaron la actividad del club, por lo cual los alumnos se integraron en uno de los tres "Club" que tiene la escuela, es importante mencionar que, estuve de apoyo con mi educadora titular, proyectándoles un video para observar la comprensión de los alumnos y la expresión oral que los infantes tienen, desde mi perspectiva, fue una buena dinámica ya que se observa la retención de información en los alumnos.</p> <p>Durante este día se les dio la introducción a un nuevo tema, el cual consiste en saber un nuevo tipo de texto que es "La carta", por lo cual se les dio un ejemplo con material de una carta y las partes que lo conforman, y así el mismo tiempo después de haber realizado este ejemplo, salimos a realizar una carta para aplicar lo</p>	<p>Puedo comentar la importancia de poner actividades que llamen la atención de los infantes, por lo cual puedo resaltar que trabaje la metodología de aprendizaje situado, en dos aspectos 1) Contextos-reales y 2) Reflexión, en la acción, ya que en las actividades del día ahora se trata de que ellos mismos realicen una actividad, poniendo en prueba si entendieron el tema que se está trabajando, como docente, sabemos la importancia, pues a través de la aplicación de las actividades, nos damos cuenta</p>

Referencias

- Achilli, E. L. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Argentina: Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.*
- Albert, G. M. (2007). *La Investigación. Claves teóricas.* España: Mc Graw Hill.
- Ander, E. E. (1995). *Técnicas de investigación social.* Argentina: Editorial Magisterio Rio de la Plata.
- Andrade, C. A. (2009). *Los postulados fundamentales de la teoría de la modernidad reflexiva de Anthony Giddens.* México: Limusa.
- Bardín, L. (1986). *El análisis de contenidos.* Madrid, España: Akart.
- Barrero, E. C. (2010). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa del siglo XXI. *Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación.* 25, (57), 101-120
- Bolaños, V. R. (2015). *Elementos de hermenéutica y fenomenología para un diálogo metodológico entre las ciencias.* Ecuador: Sophia Ed.
- Bunge, M. (1980). *Epistemología, ciencia de la ciencia.* Barcelona: Ariel.
- Campoy, A. T. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos.* México: EOS.
- Cassís, L. A. (2011). Donald Schön: Una práctica profesional reflexiva en la universidad. *Compás empresarial,* 3(5).
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales.* Argentina: (s.e.)
- Fernández, P. M. (2009). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento e Investigación en el aula. Análisis de la práctica.* España: Siglo XXI.
- Fuertes, C. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de docencia universitaria.* 9 (3).
- Gómez, R. (2010). *Sistematizar el conocimiento o Sistematiza.* EUA: Financial Inclusion y Digital Financial Advisory Services.
- Gutiérrez, C. C. (2011). *Casos prácticos de UML.* Argentina: UCM. Editorial complutense.
- Herrán, A. d. (2015). *Reflejo de los paradigmas consensuados en el conocimiento pedagógico.* México: Limusa.

- López, L. (2013). La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo. *Sophia* 15. (2).
- Martínez, G. A. (2010). *La investigación en la práctica educativa; Guía metodológica de investigación*. México: CIDE.
- Mendoza, C. C. (2008). La hermenéutica: posibilidad en la búsqueda del sentido de la praxis pedagógica. *Revista universitaria de investigación*. 2. (12) p. 4-8.
- Morales, C. J. (2011). *Fenomenología y Hermenéutica como epistemología de la Investigación*. Carabobo, Venezuela: Limusa.
- Ortiz, L. 1999. Acción, significado y estructura en la teoría de A. Giddens. *Convergencia* 6(20), 57-84. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10502002>
- Pinto, N. E. (2010). La investigación educativa en la formación integral del futuro educador. *Revista ciencias de la educación*. 36.
- Ruedas, M. M. (2014). Hermenéutica: La roca que rompe el espejo. *Investigación y posgrado*. 24 (2).
- SEP. (23 de ENERO de 2012). *Curso Práctica Profesional. Séptimo semestre*. Obtenido de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepree/pp_lepree.pdf

NIVELES DE ASIMILACIÓN COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA

Teresita de Jesús Daniel Ancheta
teresita.tdj96@gmail.com

Jesús Eduardo Rubio Valenzuela
eduardo.rvlza.21@gmail.com
Escuela Normal Superior de Hermosillo

RESUMEN

La siguiente investigación es de tipo acción participante con un enfoque mixto, donde se analiza la práctica docente de normalistas que se llevó a cabo en una Escuela Secundaria, en Hermosillo, Sonora. Este trabajo fue realizado tomando como referencia los niveles de asimilación adaptados por varios pedagogos, partiendo del concepto de asimilación de Piaget. La investigación incluye un diagnóstico de los

grupos con los que se trabajó analizando y registrando los obstáculos epistemológicos que presentaban los sujetos junto con la aplicación de un cuestionario, además de una propuesta elaborada con base en estrategias cognitivas y evaluada por los niveles antes mencionados.

PALABRAS CLAVE: niveles de asimilación, estrategias cognitivas, obstáculos epistemológicos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante la primera jornada de observación, realizada del 20 al 31 de agosto, se convivió con los grupos de segundo grado “B” y “C”, con 30 y 31 alumnos respectivamente. La primera semana fue dedicada a la realización de actividades diagnósticas.

En particular, la problemática a abordar se centra en el lenguaje algebraico ya que las matemáticas como tal son un lenguaje y tiene sus reglas, y una vez que se comprende, se podrá facilitar el aprendizaje de las matemáticas. Como se menciona en el apartado de “Descripción del tema de estudio”, los alumnos presentaron dificultades en la sustitución de valores en las fórmulas de cálculo de áreas, incluso al realizarse en plenaria. El caso fue el siguiente: al decir “lado al cuadrado y escribir L^2 ”, los alumnos lo concebían como $L \times 2$; al tener “base por altura sobre 2 y escribir $bh/2$ ”, el 2 sí era entendido por la mayoría de los alumnos como una división a la mitad la multiplicación de la base y altura debido a que ya

se habían acercado en años anteriores, pero otros alumnos lo interpretaban como multiplicar por 2 o simplemente no sabían cómo operar la fórmula que se presentaba.

A continuación, se presentan las preguntas que dirigen la presente investigación.

Interrogante central

¿Cuáles son las estrategias que ayudan a combatir las dificultades que se presentan en los alumnos de segundo grado de secundaria al momento de aprender lenguaje algebraico?

Preguntas de investigación

- ¿Qué dificultades se presentan en clase, con respecto al aprendizaje del tratamiento de lenguaje algebraico?
- ¿Cuáles son los errores más recurrentes de los alumnos en el tratamiento del lenguaje algebraico?
- ¿Qué estrategias implementar para atender las dificultades presentadas?
- ¿Qué estrategias se implementaron durante la práctica de enseñanza?
- ¿Cuál fue el resultado de la implementación de la secuencia didáctica, con respecto a los niveles de asimilación?

A continuación, los objetivos que se desean lograr durante y al culminar la investigación.

Objetivo general

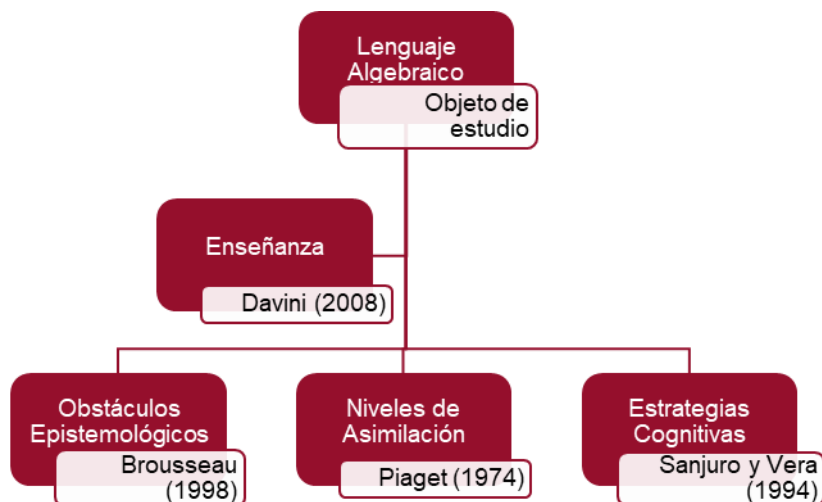
Desarrollar una propuesta de intervención didáctica con la finalidad de combatir las dificultades presentadas en los alumnos de segundo grado de secundaria al momento de aprender lenguaje algebraico.

Objetivos específicos

- Identificar las dificultades que presentan en el aprendizaje del tratamiento de lenguaje algebraico.
- Contabilizar los errores más recurrentes de los alumnos en el tratamiento de lenguaje algebraico.
- Diseñar una secuencia didáctica con base en estrategias para atender las dificultades presentadas.
- Llevar a cabo la práctica de enseñanza a partir de la secuencia didáctica diseñada.
- Evaluar la eficiencia y eficacia de la implementación de la secuencia didáctica.

Marco teórico

Figura 1. Esquema teórico



Fuente: Daniel y Rubio (2019).

Sabemos que el estudio de las matemáticas como ciencia es de suma importancia para el hombre de la sociedad actual, pues es un poderoso instrumento de análisis, ya que la función de nuestro razonamiento lógico se logra a través del desarrollo del razonamiento matemático. Entre las ramas de esta ciencia encontramos el álgebra, el cual se caracteriza por el lenguaje que utiliza para la representación de situaciones de la realidad.

El lenguaje algebraico como tema es abordado a lo largo de la educación secundaria, pretendiendo llevar al adolescente a un aprendizaje significativo del algebra, como se menciona en la especificación de los estándares curriculares del Plan de Estudios 2011 “Transitar del lenguaje cotidiano a un lenguaje matemático para explicar procedimientos y resultados”.

Tomando en cuenta lo anterior, se considera pertinente que el proceso de enseñanza y aprendizaje de este tema en especial debe ser tratado desde la corriente teórica constructivista que, de acuerdo con Piaget (1984) y sus discípulos, es entendida como la construcción del aprendizaje del propio sujeto a medida que organiza la información que proviene del medio cuando interacciona con él (Sarmiento, 2007, p. 44).

Esto último concuerda armoniosamente con la manera que la SEP sugiere llevar dicho proceso. El nivel de secundaria atiende al tránsito del razonamiento intuitivo al

deductivo y de la búsqueda de información al análisis de los recursos que se utilizan para presentarla (SEP, 2011, p. 49).

Uno de los grandes aportes que realizó Gastón Bachelard a la moderna teoría del conocimiento fue sin duda la noción de obstáculo epistemológico, estos son “dificultades específicas que no permiten una apropiación de la realidad” (Bachelard, G. 1981, p. 27).

Bachelard (1981) clarifica que los obstáculos epistemológicos no se refieren a los elementos externos en el proceso de adquirir un conocimiento, como podría ser la complejidad del nuevo fenómeno, sino que éstos se presentan en todos los sujetos que se enfrentan a nuevas realidades, las cuales se caracterizan por no tener experiencias directas con el conocimiento. Con base en la noción de Bachelard, es necesario precisar que en esta investigación los conceptos “dificultad” y “obstáculo epistemológico” representan una misma definición.

En complemento a los estudios de Bachelard, Brousseau (1998) amplía el concepto de obstáculo epistemológico, sin referirse necesariamente a conocimientos erróneos, sino a “tipos de conocimientos que están obstaculizando la adquisición (construcción) de uno nuevo” (Brousseau, 1998, p. 4). Entonces el conocimiento anterior se convierte en un obstáculo para adquirir un nuevo conocimiento en un ámbito específico. De esta forma “el conocimiento funcional en un contexto es disfuncional dentro de otro más amplio, en el cual se torna más bien en un obstáculo epistemológico” (Brousseau, 1998, p. 5).

Partiendo del lineamiento anterior, en esta investigación se categorizarán las dificultades más frecuentes que presentan los alumnos de segundo grado con los que se lleva a cabo la práctica docente. A su vez, se persigue el siguiente objetivo respecto a los obstáculos epistemológicos: que el estudiante pueda deshacerse de antiguas concepciones respecto al lenguaje algebraico, de modo que pueda trabajar un problema y evite las dificultades que se le presentan, pues el obstáculo epistemológico no se elimina, porque usualmente es un conocimiento mal aplicado.

Desde los trabajos de Piaget ya se hablaba de la adquisición de nuevos esquemas (capacidades logradas mediante la experiencia) por parte del estudiante o de la modificación (de forma activa) de los que ya posee y de la asimilación activa de un nuevo estímulo y de su incorporación a los esquemas ya existentes, como apunta Good y Brophy (1983). Todos los esquemas surgen de la asimilación recíproca de las estructuras y la acomodación a la realidad exterior, por lo que el primer momento del aprendizaje en el tópico de lenguaje algebraico debe ser de asimilación por parte del alumno.

Para Piaget (1974) la asimilación es el proceso que consiste en moldear activamente la nueva información para encajarla en los esquemas existentes. En el proceso de asimilación el sujeto tiene un rol eminentemente activo y, mediante ésta, la intención es reestructurar cognitivamente el aprendizaje del lenguaje algebraico.

Algunas personas reproducen los conocimientos con mayor facilidad de lo que pueden aplicarlos, otros los aplican con mayor destreza y de ahí la importancia de mencionar la diversidad. En cada una de estas formas de conocimiento, hay un determinado nivel de profundización de la actividad cognoscitiva, de ahí que se plantee la existencia de distintos niveles de asimilación de los conocimientos. Por ello algunos pedagogos advierten tres niveles de asimilación:

Tabla 1. Descripción de los niveles de asimilación

Descripción de los niveles de asimilación	
Nivel de comprensión o conocimiento	Conocer, dar sentido, saber que algo existe. Se retiene el conocimiento y puede reproducirse, pero no se razona y ni aplica. No existe una acción reflexiva, mucho menos una integración a situaciones reales, el conocimiento se queda en la memoria a corto plazo, no hay aprendizaje duradero, significativo, solo aprendizaje memorístico.
Nivel de saber o reproducción	Comprensión cognitiva, entender a fondo, profundizar en el manejo de la información, memorización más comprensión, etc. En esta etapa ya se da una retención del conocimiento, una comprensión reflexiva, existe ya un verdadero aprendizaje, aunque es un saber improductivo, se presenta dificultades para aplicarlo en la solución de problemas y situaciones de la vida real.
Nivel de saber hacer o de aplicación	Aprendizaje profundo, manejo y aplicación de la información, comprensión autónoma, etc. Está presente una comprensión de conocimiento, se utiliza y aplica con propiedad, se expresan las ideas con acierto utilizando sus propias palabras para formular ideas independientes, existe un dominio independiente del saber.
Nivel de creación	Aquí el reto es mayor, pues se debe ser capaz de proponer nuevos modelos y, posteriormente, llegar al planteamiento de problemas y su solución como vía para acercarse al método científico del conocimiento (Labarrere, 2001).

Fuente: Pimienta (2007).

Finalmente, a partir de los niveles de asimilación ya existentes, se plantean nuevas especificaciones de cada nivel en el conocimiento del lenguaje algebraico, descritas más adelante.

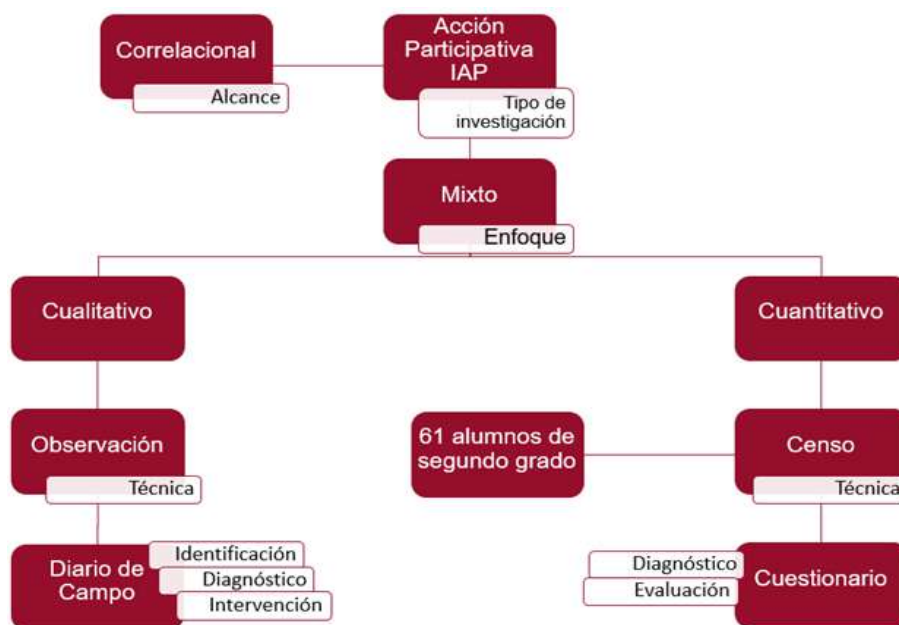
En la elaboración de la presente investigación es importante incluir el concepto de estrategia, el cual Sanjurjo y Vera (1994) mencionan que, cuando se habla de estrategias

cognitivas, se alude a secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de información o conocimientos. Esta definición se asocia al tipo de estrategia que se implementará durante la práctica docente, ya que logra hacer una conexión entre lo que el alumno está aprendiendo con ayuda de las estrategias que se consideren más pertinentes para lograr el aprendizaje esperado.

Cuando se habla de secuencias integradas de procedimientos dentro de la clase de matemáticas, se hace una relación directa con la enseñanza, la cual es considerada como una tarea que le compete enteramente al docente, ya que es él quien se encarga de enseñar. Monereo (1998, p.48) define “enseñar” como “acción de comunicar algún conocimiento, habilidad o experiencia a alguien con el fin de que lo aprenda”, así es, la finalidad con la que el docente enseña es para que el alumno aprenda.

Marco metodológico

Figura 2. Esquema metodológico



Fuente: Daniel y Rubio (2019).

La investigación es de tipo Acción Participativa (IAP) con un enfoque mixto, la cual conceptúa a los objetos de investigación como sujetos partícipes, en interacción con los

expertos investigadores en los proyectos de investigación. A su vez, tiene un alcance correlacional, ya que pretende responder preguntas de investigación que relacionan la variable de los obstáculos epistemológicos con los niveles de asimilación y la práctica de enseñanza a partir de las estrategias cognitivas.

En la fase de identificación, se llevó a cabo la observación con el objeto de registrar las problemáticas en el diario de campo. Se realizó una segunda vez para diagnosticar la presencia de obstáculos epistemológicos en los alumnos y por ultimo para llevar un registro en de la intervención realizada.

También se utilizó el censo en una primera instancia y con el fin de diagnosticar a los alumnos a manera de un cuestionario. Dicho instrumento toma como base los niveles de asimilación; se compone de siete reactivos en total distribuidos según el nivel de asimilación, de la siguiente forma: Nivel 1 (reactivos 1 y 2), Nivel 2 (reactivos 3, 4, 5 y 6), Nivel 3 (reactivo 7).

A partir del concepto de asimilación de Piaget (1974), los niveles de asimilación propuestos por varios pedagogos, así como los obstáculos epistemológicos de Bachelard, se diseñaron niveles de asimilación (véase Tabla 2), que responden al tópico de lenguaje algebraico.

Tabla 2. Adaptación de Niveles de Asimilación

Nivel de comprensión o conocimiento	Se ubicarán en este nivel aquellos alumnos cuyas habilidades les permitan reconocer de manera visual los términos y/o expresiones algebraicas. El alumno no es capaz de razonar ni operar con expresiones algebraicas.
Nivel de saber o reproducción	Se categorizarán en este nivel aquellos alumnos que comprendan a un nivel operativo el tratamiento de expresiones algebraicas. Que tengan la capacidad de resolver problemas meramente algebraicos. Los alumnos no logran razonar problemas adaptados a la vida real, por lo que no pueden resolverlos cuando se encuentran diseñados de esta manera.
Nivel de saber hacer o de aplicación	Los alumnos son capaces de manejar y aplicar el conocimiento para resolver problemas contextualizados de manera autónoma; además, poseen la habilidad de comunicar el procedimiento utilizado para resolver la problemática.

Fuente: Daniel y Rubio (2019).

Desarrollo y discusión

En este apartado se dan a conocer los resultados producto de la segunda fase de la investigación, la cual corresponde al diagnóstico y se realiza mediante la construcción de respuestas a las preguntas específicas, la primera: ¿qué dificultades se presentan en clase, con respecto al aprendizaje del tratamiento de lenguaje algebraico?

Durante el desarrollo de la presente investigación, se identificaron obstáculos epistemológicos, bajo la teoría de Brousseau, con la técnica de observación. Utilizando como instrumento el diario de campo, se registraron actividades y comportamientos. La información pertinente se procesó mediante la siguiente matriz:

Tabla 3. Información extraída del diario de campo

Obstáculo epistemológico	Características generales de los alumnos que lo presentan	Problemas que provoca	Formas de intervención del docente	Resultados obtenidos de la intervención del docente
Incorrecta resolución de un número al cuadrado	✓ Mayoría de los alumnos con rendimiento académico insuficiente y suficiente	✓ Retomar la definición de “elevar al cuadrado”, pausando la consigna de la sesión	✓ Hacer varios ejemplos de elevar distintos números al cuadrado	✓ La mayoría de los alumnos comprendieron el concepto en la sesión
Incorrecta sustitución de valores en fórmulas	✓ Alumnos de rendimiento académico insuficiente	✓ Retrasa los tiempos destinados para la actividad de desarrollo individual	✓ Se aclaró que cada variable tiene un nombre que pertenece a una parte de la figura geométrica, y se expresa con la letra que se asemeja a su nombre.	✓ Los alumnos comprendieron, sin embargo reincidieron

Incorrecta resolución de cocientes expresados en fracción	✓ Todos los alumnos lo presentan	✓ No utilizan fracciones porque prefieren utilizar decimales y, cuando en una fórmula se expresa una fracción, no saben cómo resolverla	✓ Resolver ejercicios a manera de plenaria	✓ Los alumnos comprendieron, sin embargo reincidieron
Dificultad para identificar términos semejantes	✓ Alumnos con rendimiento académico insuficiente y suficiente	✓ No permite que sean capaces de operar los términos	✓ Se utilizaron colores para distinguir términos semejantes	✓ Los alumnos no tuvieron problemas posteriores en la asociación de términos semejantes
No operan términos semejantes	✓ Alumnos con rendimiento académico insuficiente y suficiente	✓ No permite llevar a cabo los ejercicios correctamente, especialmente aquellos con signos distintos	✓ Se utilizaron colores para distinguir términos semejantes, y una recta numérica para la operación de números con signo diferente	✓ Parte de los alumnos continuaron teniendo problemas con la operación con signo distinto

Fuente: Daniel y Rubio (2019).

Por lo que, la respuesta a la pregunta “¿qué dificultades se presentan en clase, con respecto al aprendizaje del tratamiento de lenguaje algebraico?” ese: la incorrecta resolución de un número al cuadrado, incorrecta sustitución de valores en fórmulas, incorrecta resolución de cocientes expresados en fracción, dificultad para identificar términos semejantes y no operan términos semejantes.

¿Cuáles son los errores más recurrentes de los alumnos en el tratamiento del lenguaje algebraico?

Para dar respuesta a esta pregunta, se aplicó el instrumento diagnóstico, diseñado con base en los niveles de asimilación que parten de la concepción de Piaget, para así diseñar una manera de clasificar los resultados obtenidos por los estudiantes en el examen y, con ello, crear estrategias que atiendan las dificultades que presentan los alumnos considerando la frecuencia de aparición de tal dificultad, es decir, que las estrategias implementadas serán proporcionales al porcentaje de sujetos que resulten en cada nivel.

Para esta clasificación se consideraron tres niveles: a) Nivel 1: Comprensión o Conocimiento; b) Nivel 2: Saber o Reproducción y c) Nivel 3: Saber hacer o de Aplicación.

Entendiendo como una totalidad a los 56 alumnos de ambos grupos en conjunto en el Nivel 1, se descubrió lo siguiente: Comprensión o Aplicación se ubican los alumnos que han tenido un primer acercamiento al lenguaje algebraico, sin embargo, no son capaces de identificar cuáles son las expresiones algebraicas cuando se presentan en conjunto con expresiones meramente aritméticas, y por ende tampoco saben identificar el grado de una expresión algebraica. En este nivel se encuentra la mayoría de la población de los sujetos; 71.4% (40 sujetos).

En el Nivel 2 se toma en cuenta: Saber o reproducción se ubican los alumnos que, a pesar de saber identificar una expresión algebraica en conjunto con sus componentes, no saben operarlas o tienen errores en algunos ejercicios no contextualizados. Esto puede ser a causa de no identificar términos semejantes para sumar o restar. Por otra parte, cuando se tienen exponentes en variables, suelen sumar los exponentes en una suma de términos cuando contienen la misma literal (y viceversa en la resta). Aquí se encuentra el 17.9 % (10 sujetos).

Por último, en el Nivel 3 se reconoce que: Saber hacer o aplicación se encuentran aquellos alumnos que saben cómo operar correctamente con lenguaje algebraico, sin embargo no logra comprender correctamente los problemas contextualizados para llegar a su resolución; 10.7 % (6 sujetos).

Para atender las dificultades presentadas, se diseñó una propuesta que ayudará a combatir los obstáculos epistemológicos y, que a su vez, ayudará a que los alumnos logren llegar a un nivel de asimilación mayor a los resultados obtenidos en el diagnóstico.

La propuesta de intervención lleva por nombre: "Álgebra a pasitos" y consiste en llevar a cabo una secuencia de actividades de acuerdo a los niveles de asimilación adaptados a las necesidades que se tienen en el lenguaje algebraico, pero, además, estas actividades sean aplicadas proporcionalmente a los resultados obtenidos en la fase de diagnóstico, es decir, como se tiene aproximadamente a tres cuartas partes de los sujetos en Nivel 1, habrá más actividades atendiendo este nivel, además de ser más reforzadas, ya

que de acuerdo a la teoría, los sujetos tienen que dominar el nivel en el que se encuentran para poder subir al siguiente.

Dicha propuesta persigue los objetivos específicos correspondientes a la fase de Planeación, Intervención y Evaluación del proyecto de investigación, retomados a continuación:

- Diseñar una secuencia didáctica con base en estrategias para atender las dificultades presentadas.
- Llevar a cabo la práctica de enseñanza a partir de la secuencia didáctica diseñada.
- Evaluar la eficiencia y eficacia de la implementación de la secuencia didáctica.

Por otra parte, de manera más puntual, se pretende que al llevar a cabo en dicha propuesta que|:

- Los alumnos sean capaces de subir mínimamente al siguiente nivel del que fueron ubicados en el diagnóstico.

Resultados

En este apartado se da respuesta a la tercera y cuarta pregunta de investigación: ¿qué estrategias implementar para atender las dificultades presentadas? y ¿qué estrategias se implementaron durante la práctica de enseñanza?

Los resultados obtenidos del diagnóstico arrojaron como resultado el formular una propuesta de intervención que ayudara a combatir los obstáculos epistemológicos detectados. A continuación, se describen las actividades llevadas a cabo, junto con el resultado de su implementación.

La primera actividad se llevó a cabo en dos sesiones. En la primera, se dividió el grupo en seis equipos de cinco alumnos cada uno, formados estratégicamente para que hubiese un equilibrio tanto en disciplina como en conocimiento. Su consigna fue que, utilizando sus apuntes y conocimiento adquirido en las clases, contestaran cinco preguntas y las plasmaran en una cartulina. Las preguntas fueron: ¿Qué es una expresión algebraica? (dos ejemplos), Menciona los componentes de una expresión algebraica, Define y brinda ejemplos de términos semejantes, Escribe un ejemplo de una suma en lenguaje algebraico (Resuelto), Ejemplifica una resta en lenguaje algebraico (Resuelto). En la segunda sesión se escogería a un alumno al azar para que expusiera la información de su cartulina; éste tendría la responsabilidad del equipo. Dicha actividad resultó favorable ya que dentro del equipo se apoyaban para que todos comprendieran toda la información. Además que, al momento de explicar los ejemplos, solamente cometían mínimos errores al operar.

La segunda actividad (Sesión 3) se realizó de manera individual, la cual se entregó al final de la sesión. Consistió en contestar diez preguntas: 1) Ejemplo de expresión

algebraica, 2) Señalar el exponente, 3) Señalar el signo, 4) Señalar el coeficiente, 5) Señalar la literal, 6) Suma con respuesta correcta, 7) Resta con respuesta correcta, 8) Una expresión algebraica es un conjunto de números operados con suma, resta, multiplicación y división (Falso o Verdadero), 9) Cuando se suman literales con exponentes, no se suman sus exponentes (F o V) y 10) Señalar los términos semejantes. Para contestar estas preguntas, se preparó un banco de respuestas (tanto correctas como incorrectas) que fue escrito en el pizarrón, de ahí los alumnos deberían de escoger la respuesta que creyeran correcta para cada uno de los incisos de la actividad. El resultado de la actividad fue que solo 25 de 53 alumnos la entregó completa. Debido a la irresponsabilidad presentada, al siguiente día se les entregó revisada la actividad, junto con una nota personalizada escrita a mano en algún espacio libre con la leyenda que incluía que se tuvieron aproximadamente 45 minutos para responder la actividad, junto con información de las actividades que impidieron que completaran la actividad (por ejemplo, pedir permiso para salir, estar platicando, etc.) e información acerca de la entrega de trabajos del último mes. Todo ello con la finalidad de gestionar a los padres de familia de concientizar a sus hijos sobre la responsabilidad del cumplimiento de tareas dentro del aula. Dicho trabajo con la nota se debía entregar firmado y con una nota de enterado de los padres de familia, algunos padres de familia incluso escribieron una nota de agradecimiento y su número de teléfono para mantenerlos al tanto del trabajo de sus hijos.

La Sesión 4 consistió en hacer una “Guía de Estudio” a manera de plenaria. Se les decía, por ejemplo, “¿cómo definen una expresión algebraica?”, por lo que entre todos se construía una definición fácil de comprender, junto con un ejemplo correcto (marcando este con una palomita verde) y uno incorrecto (marcándolo con una X roja). Se definieron los conceptos de expresión algebraica, el nombre de cada uno de sus componentes, el concepto de términos semejantes, además de que se establecieron criterios para poder sumar o restar monomios.

En la Sesión 5 se comenzó con la multiplicación de polinomios, en la cual primeramente se realizaron dos ejemplos paso a paso, escrito y descrito en el pizarrón, los cuales los alumnos ayudaron a resolver y tomaron nota de todo el procedimiento, para después resolver de manera individual 5 ejercicios.

En la última sesión de implementación de la propuesta, se trató el tema de división de polinomios. La complejidad de los ejercicios se dividió en cinco casos posibles: el primer caso describía que cualquier número dividido entre sí mismo siempre es 1, sin importar la complejidad de éste cuando incluyen variables. El segundo caso es cuando se tiene una misma variable elevada a la misma potencia, tanto en el numerador como en el denominador, donde esta se convierte en un 1 y no se escribe, sólo los coeficientes y literales sobrantes. El tercer caso es donde se restan los exponentes cuando se tiene la misma variable en ambas partes de la división. El cuarto caso es para aclarar que, cuando se restan los exponentes, también se obtienen potencias negativas. Por último, el caso

número 5, es donde los dos términos son indivisibles. Con base en esta información, los alumnos resolvieron cuatro ejercicios.

La Sesión 7 fue destinada para evaluar la efectividad de la propuesta mediante un cuestionario diseñado con base en los niveles de asimilación adaptados al tema de lenguaje algebraico, tal y como en el instrumento diagnóstico. Con base en esta información, se da respuesta la última pregunta de investigación: ¿uál fue el resultado de la implementación de la secuencia didáctica, con respecto a los niveles de asimilación?

Los resultados obtenidos fue que se disminuyó en un 3.5 % los alumnos que pertenecían en el Nivel 1, se aumentó en un 1 % los alumnos de Nivel 2 y un 2.5 % el Nivel 3.

Conclusiones

La interrogante central del presente trabajo de investigación es: ¿cuáles son las estrategias que ayudan a combatir las dificultades que se presentan en los alumnos de segundo grado de secundaria al momento de aprender lenguaje algebraico?

La respuesta a ella es que todas las actividades aplicadas dieron una respuesta positiva debido a que todas aportaron conocimiento a los alumnos, además de que se involucró a los padres de familia para ayudar a concientizarlos. A pesar del poco porcentaje a favor que se tuvo en los resultados de la evaluación, dentro del aula los alumnos participaron en plenaria y en participación puntual, dando procedimientos y respuestas correctas, por lo que se puede deducir que al momento de contestar un examen existen diversas variables que pueden afectar al sujeto, por lo que pueden tener errores en él.

En conclusión, el trabajar con niveles de asimilación facilita la identificación de la problemática con temas en específico, y a su vez también ayuda a atenderlos de manera puntual; generando actividades que promuevan el llevar una secuencia más amena, desde lo menos complejo, hasta lo más complejo. Teniendo en cuenta que la teoría menciona que un alumno no puede saltarse niveles, y si existe algún sujeto que es capaz de resolver problemas de Nivel 3 pero no de los inferiores, probablemente tenga dificultades que pueden presentarse en temas similares.

Referencias

- Bachelard, Gastón, (1981). *El nuevo espíritu científico*. México : Editorial Nueva Imagen.
- Brousseau, Guy, (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Esquinas, Ana, (2009). *Dificultades de aprendizaje del lenguaje algebraico: del símbolo a la formalización algebraica: Aplicación a la práctica docente*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/8283/1/T30670.pdf>
- Good, T.; Brophy, J.E. (1983). Motivación. En T. Good y J.E. Brophy: *Psicología educativa*. México: Interamericana.
- Monereo, Carles (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. España: Editorial Graó.
- Piaget, Jean (1974). *Psicología de la inteligencia*. Argentina: Editorial Psique.
- Pimienta, Julio (2007). *Metodología Constructivista*. México: Pearson Educación.
- Sarmiento, Mariela, (2007). *La enseñanza de las matemáticas y las TIC. Una estrategia permanente*. España: Universitat Rovira I Virgli.
- San Jurjo, L.; Vera, M. T. (1994). *El aprendizaje significativo en el nivel medio y superior*. Argentina: Homo Sapiens.
- SEP, (2011). *Programa de estudios 2011 Guía para el Maestro de Educación Básica de Matemáticas*. México: Secretaría de Educación Pública.

DIAGNÓSTICO DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA EJECUCIÓN DE PROYECTOS FORMATIVOS

Gabriela Ávila Camacho
gabriela.avila@gmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Coahuila

RESUMEN

Se presenta un estudio llevado a cabo en la Escuela Normal de Educación Preescolar que tuvo el propósito de diagnosticar el nivel de desempeño de los docentes al implementar proyectos formativos como opción para el desarrollo de competencias genéricas y profesionales de los futuros educadores, ya que recientemente se han incorporado de manera general en la Institución. Se trabajó con enfoque descriptivo-cuantitativo. Con base en el análisis de los datos obtenidos de la aplicación del Cuestionario de Valoración del Desempeño Docente en la Ejecución de una Secuencia Didáctica CVDD-ESD V1 a 134 estudiantes se determina que los alumnos perciben niveles

muy altos de desempeño en los maestros en el manejo de elementos curriculares, en la capacidad de relacionar el trabajo en el aula con problemáticas reales de la práctica docente, en lograr que se apropien de los saberes claves, guiando en la transferencia de los conocimientos a la práctica, orientando al alumno en la búsqueda de solución a problemas, en el sentido que otorga a la evaluación, acompañando y guiando en los procesos metacognitivos, además en sus propios procesos de análisis y reflexión que se manifiestan en la mejora que logra a través del tiempo.

PALABRAS CLAVE: Desempeño del docente, evaluación, trabajo por proyectos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente los estudiantes de las Escuelas Normales (EN) están siendo formados bajo planes de estudio centrados en el desarrollo de competencias donde se plasma de manera implícita una serie de competencias genéricas y profesionales que conforman el perfil de egreso que habrán de lograr al término de su formación inicial (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2012; SEP, 2018). Estos rasgos del perfil de egreso no son fundamentados solamente en el modelo educativo nacional, sino también con base en

demandas internacionales debido a la actual globalización y a la necesidad de contribuir a la consolidación de la sociedad del conocimiento (González, Wagenaar y Beneitone, 2004).

El formar docentes capaces de afrontar los retos de la época actual, así como la incertidumbre que agobia a la sociedad, requiere de un cambio en la forma de trabajar con los grupos en las aulas en las EN. Trabajar bajo un enfoque socioformativo (Tobón, 2013a) permite que los estudiantes sean expuestos ante situaciones de aprendizaje que movilicen saberes conceptuales, actitudinales y procedimentales. Tobón (2017a) sugiere una serie de elementos propios de los proyectos formativos para el desarrollo de competencias que han sido incorporados en la forma de trabajo del personal docente en la Escuela Normal de Educación Preescolar.

Sin embargo, toda iniciativa de trabajo debe ser evaluada con la finalidad de identificar fortalezas y potenciarlas, así como también identificar áreas de oportunidad que pueden estar influyendo en los aprendizajes de los estudiantes. Con base en ello, surge la necesidad de ponderar el desempeño de los docentes de la ENEP al implementar la metodología de proyectos formativos.

Marco teórico

El fácil acceso a la información que hay actualmente es una de las más grandes ventajas que tienen los estudiantes gracias a los avances tecnológicos; sin embargo, es preocupante el ver que muchas veces el uso que se hace de éstos no siempre es en beneficio de los demás. La información se encuentra en el aire y ésta es tomada sin responsabilidad social, sin cuestionar su origen ni analizando el uso que se le dará. No obstante es aquí donde entra en juego el docente, al brindar acompañamiento en la construcción del aprendizaje con base en esa información.

Como respuesta a esta necesidad se ha retomado a la socioformación, es decir, la propuesta latinoamericana que considera como base el trabajo basado en la solución a problemas del contexto, el trabajo colaborativo, el proyecto ético de vida, gestión del conocimiento, además del trabajo por proyectos formativos (Tobón, 2013b).

Los proyectos formativos se basan en la metodología de gestión de proyecto, en las que el docente guía al estudiante a encontrar y aplicar diferentes estrategias articuladas para encontrar la solución a problemáticas propias de la profesión docente. Con esta modalidad de trabajo el alumno se ve obligado a movilizar sus saberes y desarrollar competencias necesarias para contribuir a la sociedad mediante la solución total o parcial de problemas de manera colaborativa con otros estudiantes (Tobón, 2008).

Los aspectos retomados para implementar proyectos formativos y que son objeto de estudio de este trabajo son: elementos curriculares, problemas del contexto, análisis de

saberes previos, gestión del conocimiento, contextualización, resolución de problemas, recursos, organización de actividades, evaluación, metacognición y análisis y reflexión.

Elementos curriculares. Éstos implican el conocimiento del modelo educativo en el cual se determinan las competencias a desarrollar, el uso de metodologías pertinentes al enfoque de los cursos, las estrategias de evaluación, todo ello en correspondencia con el enfoque basado en competencias (Casanova, 2012).

Problemas del contexto. Son situaciones propias de la profesión que se plantean al alumno a las cuales habrá de encontrar una solución cuando la condición que se presenta no corresponde con lo esperado y que mediante su intervención habrá de ser transformada (Hernández-Mosqueda, Guerrero-Rosas y Tobón-Tobón, 2015).

Análisis de saberes previos. Este elemento implica que el docente investigue qué sabe el alumno antes de iniciar un tema con la finalidad de anclar esos saberes con los que está por recibir de tal manera que incremente sus esquemas mentales (Moreira citado por Ruíz-Bravo, Rosales y Neira-Riquelme, 2006). Permite identificar la presencia de estudiantes con dificultades para el aprendizaje. Se refiere a la gestión del conocimiento

Contextualización. Implica que el docente lleve al estudiante a establecer relación entre los contenidos con la vida diaria (Rioseco y Romero, 2000). Al aplicar en la práctica los conocimientos adquiridos en el aula el aprendizaje toma sentido.

Resolución de problemas. Consiste en enfrentar al estudiante ante el reto de plantear posibles soluciones a una problemática propia de la práctica docente en la que habrá de seleccionar e implementar la que considere más conveniente después de un análisis para posteriormente evaluar su resultado (Tobón, 2013c).

Recursos. Se refiere al uso y aprovechamiento de mediadores tradicionales como materiales de apoyo bibliográficos e innovadores como las redes sociales, blogs, buscadores académicos, plataformas educativas, etc., con la finalidad de que los estudiantes accedan por diferentes medios a los conocimientos.

Organización de actividades. Tiene que ver con considerar con anticipación el aprovechamiento de los recursos materiales, tiempo, espacio y con la capacidad de responder a los imprevistos sin perder de vista los saberes a movilizar en los estudiantes.

Evaluación. Es el proceso en el que se reconoce el desempeño que manifiestan los estudiantes al solucionar las situaciones planteadas por el docente con apoyo en diferentes instrumentos como el portafolio de evidencias acompañado de rúbrica. Ésta puede ser autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación dependiendo quienes se involucren (Cardona, Vélez y Tobón, 2015).

Metacognición. Se refiere a una práctica permanente de evaluación en la que se toma como referente determinados indicadores de logro que habrán de percibirse en las

evidencias de aprendizaje del estudiante. Es la reflexión permanente con base en los resultados de diferentes evaluaciones (Tobón, 2017a).

Análisis y reflexión. Es la toma de conciencia acompañada de ejercicios de reflexión sobre el tipo de práctica docente que se lleva a cabo y que se argumenta en los logros de los estudiantes que son los que terminan la calidad de la intervención del maestro. Schön (2002) sugiere la práctica reflexiva con fines de que el docente se responsabilice de su formación y el impacto que ésta tiene, ya que trasciende a los futuros profesionistas de la educación.

Evaluación del desempeño. Implica ponderar los conocimientos, las aptitudes y las capacidades profesionales (SEP, 2017) con la finalidad de incrementar su nivel de competencia y garantizar que los estudiantes de las EN logren adquirir el perfil de egreso.

Rúbrica analítica. Ésta consiste en un instrumento de evaluación que se caracteriza por valorar aspectos de un todo de manera detallada a través de descriptores de cinco diferentes niveles de desempeño que facilitan el análisis de los resultados (Hernández-Mosqueda, Tobón-Tobón y Guerrero-Rosas, 2016).

Niveles de desempeño. Son la descripción de los diferentes grados de dominio que sirven como referente para valorar la competencia que se tiene respecto a solucionar determinadas situaciones. Tobón sugiere el preformal que es un nivel muy bajo, el receptivo que equivale a un nivel bajo, el resolutivo considerado como un medio y en el que se plantea un desempeño considerado como básico, el autónomo equivalente a un nivel alto y por último el nivel ideal y muy alto el estratégico (2017b; Tobón, 2017a).

Metodología

El estudio se trabajó con enfoque descriptivo-cuantitativo. En él se describen las características de un grupo o situación sin especificaciones de hipótesis iniciales acerca de esas características con base en los datos como esencia sustancial de su argumentación (Rodríguez-Gómez y Valldeoriola-Roquet, 2012).

Desarrollo y discusión

Se aplicó el Cuestionario de Valoración del Desempeño Docente en la Ejecución de una Secuencia Didáctica CVDD-ESD V1 (Ávila-Camacho, Arreola-González, Palmares-Villarreal y Juárez-Hernández, en prep), con formato de rúbrica analítica (Hernández-Mosqueda, et al, 2016). Cuenta con 11 ítems de los cuales se retoman algunos de la metodología de proyectos formativo y las cinco opciones de respuesta son descriptores de los siguientes niveles de desempeño: preformal, receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico (Tobón, 2017a) (Tabla 1).

Tabla 1. Cuestionario de Valoración del Desempeño Docente en la Ejecución de una Secuencia Didáctica CVDD-ESD V1 (Ávila-Camacho, et al, en prep)

Aspecto	Ítem
Elementos Curriculares	¿El docente muestra dominio del enfoque y contenido del curso?
Problemas Contexto	¿El docente relaciona la secuencia didáctica con problemáticas actuales a las que se enfrentan los educadores en la práctica?
Análisis Saberes Previos	¿El docente indaga los conocimientos previos del estudiante al iniciar la secuencia didáctica?
Gestión del Conocimiento	¿El docente promueve que los estudiantes se apropien de los conocimientos conceptuales claves de una secuencia didáctica?
Contextualización	¿El docente vincula los conocimientos conceptuales con situaciones prácticas para lograr que los estudiantes tengan una referencia (ejemplo) de su aplicación?
Resolución de Problemas	¿El docente lleva al estudiante a encontrar la estrategia pertinente para solucionar un problema propio de la práctica?
Recursos	¿El docente considera los recursos necesarios en la planeación y aplicación de una secuencia didáctica para alcanzar el propósito establecido?
Organización de Actividades	¿El docente facilita de manera pertinente el ambiente, espacio y tiempo para favorecer el desarrollo de competencias en los alumnos?
Evaluación	¿El docente valora el desempeño de los alumnos de manera continua mediante el empleo de instrumentos y productos concretos?
Metacognición	¿El docente logra que el estudiante mejore el desempeño de sus competencias a partir de la retroalimentación que le proporciona?
Reflexión y Análisis	¿El docente realiza un análisis reflexivo de su trabajo que se ve reflejado cuando mejora en las clases?

El instrumento fue validado en cuanto a contenido con el apoyo de diez jueces expertos que revisaron e hicieron sugerencias en cuanto a pertinencia y redacción de los ítems y los descriptores de las respuestas. La validez de constructo se determinó mediante un análisis factorial exploratorio al que se procedió después de asegurarse que los datos

fueran pertinentes mediante el análisis de la matriz de correlaciones, el valor de la determinante, la prueba Kaiser Meyer Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Barlett (Avila-Camacho, et al., en prep.) (Tabla 2).

Tabla 2. Resultados del análisis de propiedades psicométricas del Cuestionario de Valoración del Desempeño Docente en la Ejecución de una Secuencia Didáctica CVDD-ESD V1 (Ávila-Camacho, et al, en prep)

Prueba	Resultado
Validez de contenido	V de Aiken > 0.80; ICI > 0.50
Validez de constructo	<p><i>Previas al AFE</i></p> <p>Ítems correlacionados significativamente ($r > 0.50$; $p < 0.05$) y una determinante de .001.</p> <p>KMO: 0.922</p> <p>Esfericidad de Bartlett: X^2: 951.292 gl 55; $p < 0.05$</p> <p><i>Análisis Factorial Exploratorio</i></p> <p>1 solo factor con autovalor > 1 con el cual se explica el 55% de la varianza</p>
Confiabilidad	Alfa de Cronbach: 0.94

En el estudio participaron 134 estudiantes quienes respondieron el instrumento por medio de Google Formularios, una plataforma en línea que facilita el acceso a los estudiantes y el manejo de la información por el responsable del estudio. Se dio a conocer a los grupos el propósito del instrumento y se solicitó su consentimiento para el uso de la información. La evaluación estuvo enfocada solamente a los docentes responsables de los cursos del trayecto de práctica profesional con la finalidad de delimitar el foco de atención respecto a quién evaluar y en función de la trascendencia de estos cursos, ya que es en ellos en donde confluyen los aprendizajes de los otros trayectos formativos.

Se procedió a caracterizar el desempeño de los docentes con base en los datos arrojados por los estudiantes. El análisis se hizo por ítem mediante la frecuencia de respuestas por nivel de desempeño.

Resultados

Los alumnos consideran que los docentes tienen un nivel estratégico en los ítems 1, 2, 4, 5, 6, 9, 10 y 11 fueron en el nivel muy alto (estratégico) (Tabla 3), esto significa que el docente muestra dominio de los propósitos educativos, el enfoque y contenidos del curso en los proyectos que trabaja (ítem 1); que contextualiza los saberes en problemáticas propias de la profesión en la secuencias didácticas que implementa (ítem 2); el docente lleva a los estudiantes a asimilar y transferir los conocimientos conceptuales a la práctica (ítem 4) y lleva a los alumnos a encontrar la relación entre los contenidos con la práctica docente (ítem 5); En cuanto al ítem 6, la ponderación en el nivel estratégico refiere que el docente promueve que los alumnos propongan alternativas de solución a un problema de la práctica haciendo uso de conocimientos de diferentes áreas a través de actividades innovadora, fomentando el trabajo colaborativo y autónomo con sentido ético, hace uso de guías de observación, portafolio de evidencias, reflexiones, autoevaluación para ponderar los saberes procedimentales, actitudinales y conceptuales que logra el estudiante (ítem 9). Retroalimenta al estudiante y asesora sobre cómo lograr mejorar con base en los resultados arrojados de las rúbricas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (ítem 10); reflexiona de manera permanente para reconstruir su intervención con base en los resultados de ejercicios de autoevaluación con la finalidad de mejorar su nivel de competencia docente. Toma como base del análisis cómo las características del alumno fueron consideradas en la planificación, los resultados obtenidos de la aplicación de secuencias didácticas y los resultados de aprendizaje (ítem 11).

Por otra parte, los ítems 3, 7 y 8 recibieron mayor número de respuestas en el nivel de desempeño autónomo. El primer aspecto está relacionado con el análisis de saberes previos. Al respecto los docentes reconocen los saberes con que inician los estudiantes haciendo uso de estrategias como los análisis de casos, lluvia de ideas o mapas mentales, no se limitan solamente a cuestionamientos directos o exámenes (ítem 3); El ítem 7 se refiere a la previsión de recursos en la planeación y aplicación de la secuencia didáctica, al respecto los estudiantes consideran que se integran además de recursos bibliográficos materiales más innovadores como las TIC, el docente también proyecta el uso adecuado de tiempos y espacios con la intención de alcanzar el propósito. Por último, el ítem 8 que se refiere a la organización de actividades interrelacionadas que conforman el proyecto, haciendo uso de diferentes metodologías como el trabajo colaborativo, análisis de caso y los proyectos formativos, además de buscar favorecer la autonomía del estudiante en todas las oportunidades posibles (Tabla 3).

Tabla 3. Resultados de las frecuencias de respuesta por participantes para cada nivel de desempeño por ítem.

Ítem	Nivel Preformal	Nivel Receptivo	Nivel Resolutivo	Nivel Autónomo	Nivel Estratégico
	<i>Muy bajo</i>	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>	<i>Muy Alto</i>
Ítem 1	2	1	11	47	73
Ítem 2	1	4	16	39	74
Ítem 3	4	9	26	53	42
Ítem 4	1	3	21	53	56
Ítem 5	5	2	10	50	67
Ítem 6	0	3	26	50	55
Ítem 7	0	5	10	67	52
Ítem 8	3	2	18	66	45
Ítem 9	4	3	16	48	63
Ítem 10	4	2	13	51	64
Ítem 11	4	7	17	40	66

Conclusiones

Docentes con buenos niveles de desempeño forman alumnos con altos niveles de competencia. El que los maestros estén implementando estrategias acordes al enfoque por competencias trae consigo que los estudiantes vayan desarrollando habilidades, destrezas, actitudes que movilizan ante situaciones problema que se les presenten en la práctica docente. Los maestros son modelo (Bandura, 1982) para los alumnos, por lo tanto, evaluar para reconocer aspectos por mejorar de manera permanente puede llegar a generar un círculo virtuoso al que hay que aspirar.

Los aspectos en que los alumnos perciben un nivel estratégico de desempeño en los docentes traen como consecuencia que se camine sobre bases firmes como producto del conocimiento del modelo educativo, dominio del curso, congruencia en los métodos de trabajo y evaluación en función del enfoque vigente dando además certidumbre al proceso formativo. Los saberes cobran sentido y son valorados cuando se tiene clara su razón de

ser, de modo que la inexperiencia de los alumnos obstruye la comprensión de algunos contenidos lo cual se contrarresta con la experiencia del maestro quien los ayuda a vincularlos con la realidad.

Los estudiantes pueden poco a poco consolidar la capacidad de autogestión del conocimiento al asumirse responsables de sus procesos de formación. Se despierta en ellos el interés por la investigación, además de ser críticos y responsables del uso que se le da a la información. Pueden ser capaces de retomar experiencias de colegas para adecuar y dar solución a problemáticas de la práctica con un alto sentido de responsabilidad (ética), con miras a que diseñen sus propias propuestas innovadoras mediante trabajo colaborativo.

El alumno asume la evaluación como un recurso para mejorar su desempeño, pues, con base en el uso del portafolio de evidencias, logra identificar y valora los avances en corto y mediano plazo; con el uso de rúbricas sabe lo que se espera que realice y se guía y autorregula para poder cumplir el propósito planteado. Asimismo, se va apropiando de la autoevaluación al reflexionar acompañado del maestro con base en sus producciones y ciertos indicadores de desempeño que son el ideal a lograr. De tal manera se va mostrando receptivo a la heteroevaluación y coevaluación.

El uso de recursos y la organización de actividades que hacen los docentes es organizada y previsor, sin embargo se podría mejorar al no implementarlos de manera rígida y considerando otros ambientes además de los centros de práctica donde los estudiantes puedan entrar en contacto con recursos que apoyen su formación como podrían ser otras instituciones de educación superior, centros de investigación, empresas, dependencias gubernamentales, etc.

Referencias

- Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Cardona, S., Vélez, J. y Tobón, S. (2015). Proyectos formativos y evaluación con rúbricas. *Paradigma*, 36(2), p. 74-98.
- Casanova, M.A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4).
- González, J., Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004). Tuning America Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, (35), p. 151–164.
- Hernández-Mosqueda, J.S., Guerrero-Rosas, G. y Tobón-Tobón, S. (2015). Los problemas del contexto: base filosófica y pedagógica de la socioformación. *Ra Ximhai*, 11(4), p. 125-140.
- Hernández-Mosqueda, J. S., Tobón-Tobón, S., y Guerrero-Rosas, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai*, 12(6), p. 359-376.
- Rioseco, M. y Romero, R. (2000). La contextualización de la Enseñanza de la Ciencia como elemento facilitador del aprendizaje significativo. *Revista Paideia*, 10(14), p. 253-262.
- Rodríguez-Gómez, D. y Valldeoriola-Roquet, J. (2012). Metodología de la investigación. España: Eureka Media, SL.
- Ruíz-Bravo, P., Rosales, J.L., Neira-Riquelme, E. (2006). Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.: *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*. Recuperado de <https://goo.gl/e7VpHo>.
- Schön, D. A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (2012, 16 de agosto). *Acuerdo 650, Diario Oficial de la Federación*. México, D. F. Recuperado de <https://goo.gl/qCfnYQ>.
- Secretaría de Educación Pública, (2017). *Guía Académica del sustentante para la Evaluación del Desempeño del Personal Docente Tercer Grupo 2017. Educación Primaria. Educación Básica*. Recuperado de <https://goo.gl/USwu7w>.
- Secretaría de Educación Pública. *Acuerdo número 14/07/18, Diario Oficial de la Federación*. México. Recuperado de <https://goo.gl/h8NDGe>.
- Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias en la educación superior. El enfoque complejo*. Recuperado de <https://goo.gl/ZTcDTn>.

- Tobón, S. (2013a). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. México: CIFE. Recuperado de <https://goo.gl/7ztHs5>
- Tobón, S., (2013b). *Formación integral y competencias*. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S., (2013c). *El aprendizaje basado en problemas: aspectos conceptuales y metodológicos*. México: CIFE. Recuperado: de <https://goo.gl/iYLNTB>
- Tobón, S. (2017a). *Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación*. Recuperado de: [dx.doi.org/10.24944/isbn.978-1-945721-18-2](https://doi.org/10.24944/isbn.978-1-945721-18-2)
- Tobón, S. (2017b). *Taxonomía socioformativa*. Recuperado 4 de febrero de 2019 de <https://goo.gl/HhL8w1>

ESTRATEGIAS ARTÍSTICAS FRECUENTADAS PARA EL MANEJO DE EMOCIONES EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Jacqueline Ceballos Ventura

jacqui-02@hotmail.com

Sofía Gutiérrez Caballero

ifosg23@gmail.com

Nidia Kantún Alvarez

nidkantunaz@gmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar

RESUMEN

La presente investigación se realizó para un proyecto final del curso Herramientas básicas para la investigación educativa con el objetivo principal de poner en práctica todo lo aprendido durante la Licenciatura en Educación Preescolar, tomando en cuenta la experiencia que se va obteniendo de las jornadas de observación e inmersión docente de cada semestre.

El presente trabajo de carácter cuantitativo permite identificar las estrategias artísticas más frecuentes entre las

practicantes para favorecer la educación emocional de los alumnos. Se llevó a cabo por medio de encuestas aplicadas durante el curso 2018-2019 para la recolección y análisis de los datos y así poder obtener de forma directa resultados objetivos que muestren las estrategias más utilizadas durante la práctica docente de las alumnas normalistas.

PALABRAS CLAVE: estrategias artísticas, frecuencia, manejo de emociones, importancia.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El nuevo programa educativo, "Aprendizajes Clave", sugiere la valorización de la educación emocional en los alumnos preescolares como un punto de partida hacia el trabajo académico; sin embargo, las prácticas que anteceden a las estudiantes normalistas

del quinto semestre, señalan que una de las debilidades que se presenta durante las jornadas con los preescolares es la ausencia de las estrategias artísticas en las labores diarias, especialmente para conocer las dificultades de los alumnos. Esto ha recaído en que la educación preescolar se enfoque más en cuestiones administrativas y académicas provocando el desconocimiento del contexto del educando. La investigación pretende cuantificar la frecuencia con la que dichas estrategias se utilizan para lograr un vínculo y acercamiento entre alumno y docente.

Objetivo

Identificar si las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar utilizan estrategias artísticas al impartir clases en los jardines asignados por la Escuela Normal de Educación Preescolar de Mérida, Yucatán, para favorecer el uso de las emociones en infantes de entre tres y cinco años.

Antecedentes

Las estrategias artísticas como una herramienta para trabajar la educación emocional en niños preescolares es un tema que en la actualidad toma mayor auge al entrar en vigor el nuevo modelo educativo “Aprendizajes Clave”, cuyo enfoque busca favorecerlo.

Por lo anterior, desde tiempo atrás han sido desarrolladas investigaciones que comprueban la escasez de utilidad de las artes para favorecer algún área. Antes de comenzar el proyecto de investigación, se presentarán a continuación tres casos de estudios similares al seleccionado que servirán como punto de partida para el desarrollo del presente tomando en consideración el año en el que fue realizado, el autor, el objetivo principal y los resultados obtenidos.

El trabajo de investigación que tiene por nombre “Cómo trabajar la educación emocional a través de la educación plástica” se llevó a cabo en el año 2011 por García como método para la obtención del grado de maestría enfocada en la educación primaria, por lo que su población fueron alumnos inscritos en el primer grado de dicho nivel educativo al igual que su muestra.

El objetivo principal al realizar la investigación en el centro educativo en donde la profesora impartía clases, fue el conocer, comprender y saber diferenciar los conceptos relacionados con las emociones humanas, de igual manera reconocer las estrategias para ponerlo en práctica, específicamente en la clase de educación artística, además de identificar que tan viables son estas para la educación emocional de los infantes.

Los resultados que se obtuvieron con esta investigación fueron que, al aplicar Educación Plástica, se favoreció el acercamiento a las emociones de los individuos, por el simple hecho de ser un curso en donde los menores actúan conforme a sus gustos y les

dejan ser expresivos en cuestión a la vida que llevan. Los niños demostraron un alto interés por la educación basada en las artes, enfocándose en la practicidad y en beneficio de la imaginación y creatividad. Por su parte, existen dos tipos de emociones: las negativas y positivas, las primeras son las que demuestran rencor o desagrado hacia otra persona, en cambio las segundas están enfocadas al gusto, amor y armonía que se transmite.

“Educación por medio del arte: importancia e influencia en el desarrollo personal, social y cognitivo en los niños desde la infancia” es uno de los artículos que dan a conocer la importancia de las artes en la educación de la parte socioemocional propuesta por Duarte, Alejandra en el 2018 con un enfoque de indagación en favor a la educación emocional por medio de las artes.

El objetivo fue distinguir la forma en que se aborda la educación artística en la infancia comprendida de siete a nueve años de edad y cómo se relaciona con la parte emocional en los menores atendidos en un grupo escolar. Este estudio busca la concordancia de establecer la educación artística y sus efectos en la personalidad de los individuos a un determinado tiempo.

La investigación arrojó que utilizar la educación artística es una parte fundamental para el proceso enseñanza-aprendizaje favorable para los infantes, debido a que este aspecto es puesto en marcha por algunos profesores para atender las partes emocionales de los individuos. Se recalcó que cada menor cuenta con una habilidad especial para expresar, sentir, tocar, actuar y experimentar el beneficio a su autoconocimiento en relación a sus emociones.

En el 2016 Bustacara, Montoya y Sánchez realizaron la investigación titulada “El arte como medio para expresar las emociones, en los niños y niñas de Educación Inicial”, con un objetivo basado en el análisis las emociones que más se les dificulta expresar a los niños y niñas de transición 1 del colegio “Luis Eduardo Mora Osejo”, utilizando a los alumnos de la institución antes mencionada conformada por 24 niños y niñas con edades entre 5 y 6 años; 5 madres de familia con un rango entre los 23 y los 28 años de edad.

El enfoque metodológico es de tipo descriptivo con fase exploratorio propositiva, en donde por medio la observación directa se identificaron las formas de expresión de emociones de los educandos, como también sus dificultades para manifestar sus anhelos, además, se recurrió a dos entrevistas, una a los padres de familia con doce preguntas donde se cuestiona la convivencia de los menores y su comportamiento en el ámbito familiar. La otra fue aplicada a los infantes para ampliar la información de lo indagado sobre el contexto externo.

Para concluir, las emociones que se les dificulta a los menores expresar son el miedo, rabia y tristeza, ya que todavía no cuentan con un conocimiento amplio de sus características. Las pautas de crianza de los niños influyen en la manifestación de las

emociones de los alumnos, ya que en los ambientes donde existen normas, diálogo, amor y cordialidad, se les da acceso a demostrar sus emociones sin miedo. Por otra parte, las diferentes manifestaciones artísticas permitieron a los infantes expresar sus emociones de manera tranquila, espontánea y con libertad a partir del uso de diferentes materiales.

Marco teórico

Educar emocionalmente presume confirmar las emociones de los alumnos, ser empáticos con los demás, reconocer y mencionar las emociones que se están sintiendo en las diferentes situaciones en las que el individuo se encuentra, establecer límites, ofrecer modelos adecuados para expresarse y socializar, amarse y aceptarse a sí mismo, respetar al prójimo y proponer diversas estrategias para solucionar los problemas. Por tal motivo, es importante conocer las diferentes estrategias que utilizan los docentes para favorecer la educación socioemocional mediante el arte.

A continuación, se describen los conceptos más importantes para comprender el tema y con los cuales se desarrolla la investigación. Las variables que se abordan en el presente estudio serán definidas a continuación:

Estrategias artísticas. Las estrategias artísticas según Hernández (2000), son todo tipo de actividad del arte mediante las cuales se hace posible, por la capacidad humana, experimentar los sentimientos y manifestar códigos exteriores para comunicar las emociones por medio de diferentes expresiones: líneas, colores, imágenes verbales, etc. Por otro lado, referente a las estrategias artísticas, Chabot (2009) menciona que los procesos de aprendizaje están estrechamente ligados al desarrollo socioafectivo del individuo, debido a que el cerebro aprende con mayor efectividad lo que está influido por la emoción, el sentimiento, y fortalece aspectos como la atención, la memoria y la percepción, ya que se activa también la motivación. Por ello, las estrategias artísticas que se empleen favorecerán diferentes aspectos que llevarán al alumno a construir una serie de criterios técnicos y sensibilidades que le permitirán, a lo largo del tiempo, disfrutar más de sus creaciones y la de los demás en situaciones de la vida cotidiana.

Emociones. Otra de las variables a desarrollar son las emociones. “Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra, 2003, p. 64). De igual manera, Miñaca, Hervas y Laprida (2013) aseguran que las emociones se conciben como funciones biológicas del sistema nervioso, consignadas a generar conductas que afirmen la adaptación y supervivencia al medio o contexto, es decir, las emociones son características innatas en el individuo, por lo que éste no debe aprenderlas, sino saber identificarlas y comprenderlas adecuadamente.

Las dimensiones que aborda el estudio serán definidas a continuación:

Uso del arte. El uso de las artes es una estrategia que resulta benéfica para los alumnos que se encuentran en constante contacto con éstas. Bula (2000) explica que las artes han sido, son y serán los lenguajes que permiten la comunicación de las costumbres, los sueños y las fantasías, los amores y los desamores, los éxitos y los fracasos del individuo. Del mismo modo, Read (2002) menciona que arte es una forma de conocimiento para el individuo, ya que le permiten comprender su ambiente, su importancia en la humanidad y en su vida, por eso la implementación de estrategias artísticas, fomenta la creatividad en el individuo para ser personas sociables que le dan un valor esencial a todo lo que le rodea, desarrollando en un ser creativo a un ser inventor, artista de sus propias ideas.

Manejo de emociones. El manejo de emociones es para Bisquerra (2009) el elemento fundamental de la educación emocional y está formado por aspectos como la tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, el desarrollo de la empatía, entre otros. Todas las personas experimentan diversas emociones a diario y a continuación se definirán algunas emociones que más frecuentemente experimentan los niños.

Metodología

En la actualidad la investigación cuantitativa en la educación está teniendo mucha demanda gracias a que se basa en aquellos retos y desafíos a los que se pueden enfrentar en el ámbito escolar todos los actores educativos, fundamentándose en la medición de variables lo cual permite demostrar a través de procedimientos secuenciales los fenómenos estudiados. Al realizar investigaciones cuantitativas basadas en temas educativos se da la oportunidad de ampliar los conocimientos previos tomando en cuenta lo que hace falta promover para nuevos alcances que contribuyan a la consolidación de conocimientos teniendo como meta principal en este tipo de estudios la construcción y demostración de teorías.

El proceso metodológico que se siguió durante la realización del presente trabajo fue bajo el paradigma cuantitativo, mismo que se seleccionó gracias a que el tema de investigación tiene como objetivo identificar aquellas estrategias artísticas que se aplican con regularidad para generar en los alumnos preescolares el buen uso de sus emociones, por lo que es necesario realizar una recolección de datos con base en la medición numérica y el análisis estadístico.

De acuerdo con Hernández, Fernández, y Baptista (2010) el enfoque cuantitativo es secuencial y probatorio, así como lo más objetivo posible. Por lo que cada una de sus etapas van precedidas unas de otras y no pueden saltarse, ya que, si esto sucede, toda la investigación podría verse afectada, de la misma forma que, cuando no se hace de manera

objetiva, existe la probabilidad de afectar aquellos fundamentos del investigador o personas involucradas.

El diseño que se seleccionó para el estudio está basado en el planteamiento del problema y teniendo como alcance el no experimental, ya que al tener mayor cercanía con las variables que se formularon, hasta cierto punto se pueden generalizar los resultados entre individuos y situaciones.

Respecto a la medición de la variable, ésta se hizo por medio de un diseño de tipo transaccional el cual se aplicó en un solo momento. El alcance en la medición del estudio fue de tipo descriptivo ya que, según Hernández, Fernández, y Baptista (2010), los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis, el cual permitió analizar cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno estudiado y sus componentes.

Se determinó que este trabajo lo conformarían estudiantes de la Escuela Normal de Educación Preescolar de Mérida, Yucatán, en particular 33 normalistas de sexo femenino del quinto semestre grupo B de la Licenciatura en Educación Preescolar.

El instrumento utilizado para recabar información cuenta con veintiún preguntas divididas en dos dimensiones. En la primera dimensión “las estrategias artísticas que se pueden aplicar dentro del aula” se encuentran las preguntas que van de la uno a la once y en la segunda dimensión “el manejo de emociones de la educación emocional” abarca de la pregunta doce a la veintiuno, permitiendo de esta forma que la persona encuestada pudiera contextualizarse en situaciones que se viven a diario dentro del aula de clases y en las cuales se diera la alternativa de utilizar el arte como una estrategia que pudiera ser enriquecedora en la práctica docente. Para su elaboración se hizo uso de un libro de códigos (ver anexo 1) en donde el procedimiento que se siguió fue definir variable e indicadores o dimensiones para dar pauta al diseño de preguntas que tuvieran relación y, por último, una escala de respuesta congruente a lo que se desea evaluar.

El procedimiento que se llevó a cabo con el fin de recabar la información necesaria para la realización de este trabajo de investigación se efectuó el día miércoles 13 de noviembre del 2018 en la Escuela Normal de educación Preescolar en punto de las 11:20 a. m. con el quinto semestre grupo B de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Para el tratamiento de las variables fue necesaria la tabulación de los resultados, es decir, recoger la información de la muestra resumida en una tabla en la que a cada valor de la variable se le asocian determinados números. Al tener puras variables cuantitativas y querer tabularlas, se obtuvo las frecuencias y porcentajes. Así mismo, se calcularon las porciones proporcionales al 100 de cada valor, denominadas porcentaje.

El paquete estadístico utilizado para registrar y analizar los datos de las encuestas se llama: IBM SPSS Statisticsv, el cual es un *software* de análisis predictivo que ofrece técnicas de recolección de datos que ayudó a sacar la frecuencia y el porcentaje de la información recabada en la encuesta.

Discusiones

Las estrategias artísticas en educación preescolar son fundamentales para propiciar la expresión de las emociones de los alumnos. De acuerdo con la dimensión de “uso del arte”, Hernández (2000) menciona que las estrategias artísticas son el intermediario por el cual un individuo representa el arte, lo cual hace posible experimentar los sentimientos y manifestar códigos exteriores para comunicar las emociones por medio de diferentes expresiones. Respecto a esto y en contraste con los resultados obtenidos, uno de los ítems menciona que la mayoría de las practicantes utiliza ocasionalmente las estrategias artísticas para propiciar que sus alumnos expresen sus emociones.

De igual manera, refiriéndose a la misma dimensión, las practicantes señalan que sólo algunas veces crean situaciones de aprendizaje de otras áreas vinculadas con educación artística. No obstante, el autor Chabot (2009) menciona que, cuando las actividades de los niños están ligadas a su desarrollo socioafectivo, pueden aprender con mayor eficacia debido a que están altamente influidos por las emociones y sentimientos, lo que a su vez los hace capaces de generar motivación por aprender.

El autor Bula (2000) explica que el arte es uno de los mejores medios de comunicación que da paso a la expresión de los individuos, es un tipo de lenguaje en los seres humanos con el que pueden exponer sueños, amor, éxitos, fracasos, entre muchos más. Entonces, se considera que las practicantes pueden utilizar cualquier tipo de arte como medio de expresión, para conocer lo que sus alumnos sienten y piensan, a pesar de ello, se encontró que la mayoría sólo emplea las estrategias algunas veces, sin darle demasiada importancia.

Por otra parte, de acuerdo con la dimensión “manejo de emociones”, uno de los ítems sugiere un vínculo en donde los niños se sientan en confianza y puedan hablar sobre sus emociones libremente y aunque la mayoría coincidió en que siempre establecen este tipo de vínculo, respecto a los demás ítems de la dimensión, las practicantes sólo algunas veces están al tanto de las emociones que presentan sus alumnos.

El autor Bustacara, Montoya y Sánchez (2016) señala que el vínculo afectivo que une a los adultos con los niños y las niñas es más fuerte debido a que las emociones son naturales y espontáneas, por lo cual, cuando ellos se encuentran en educación preescolar, es el momento idóneo para favorecer esta conexión mediante el reconocimiento de las

emociones y su expresión; asimismo, es fundamental iniciar con la educación emocional desde esta etapa.

Finalmente, referente al manejo de emociones, Bisquerra (2009) menciona que es el elemento fundamental de la educación emocional, y está formado por aspectos como la tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, el desarrollo de la empatía, entre otros. Además de que, como agentes educativos, se tiene la obligación de identificar y atender a las necesidades de los alumnos en cuanto a una buena educación emocional. Ante esto, los resultados evidenciaron que la mayoría de las personas encuestadas siempre logra reconocer cuando un alumno experimenta emociones negativas y realiza intervenciones para atender la situación.

Resultados

La investigación fue aplicada a estudiantes en donde el 100 % de los encuestados son mujeres inscritas en el quinto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar. En cuanto al diseño de situaciones de aprendizaje que fomenten áreas como matemáticas, lenguaje y exploración, que sean vinculadas con el arte, el 37 % de los encuestados respondió que algunas veces, el 10 % señaló muchas veces mientras que sólo un 18 % lo hace siempre, el 12 % restante menciona que muy pocas veces mientras que solo el 1 % respondió que nunca.

Sobre el hecho de que indiquen que sí usan estrategias artísticas para la comprensión de ciertos aprendizajes que lo requieran, el 43 % señaló que algunas veces, el 27 % lo realiza muchas veces, el 21 % lo realiza siempre, mientras que solo el 9 % señaló que lo hace muy pocas veces. Seguidamente, enfocado a emplear actividades artísticas como dibujo de expresión libre cuando hay conflictos en el salón de clases, el 31 % de los encuestados señaló que utiliza la estrategia algunas veces, el 21 % muchas veces, el 15 % lo realiza siempre, mientras que el otro 21 % no lo realiza nunca, por último, el 12% lo realiza muy pocas veces.

Con relación a propiciar un ambiente agradable con música para trabajar cotidianamente, el 40 % de los encuestados respondió que solo algunas veces, el 27 % lo realiza muchas veces, el 18 % lo hace siempre, mientras que el 15 % restante lo hace muy pocas veces. Por su parte, utilizar el arte para estimular los sentidos de los niños, el 6 % nunca lo ha hecho, el 12 % muy pocas veces, 27% algunas veces, el 40 % muchas veces y el 15 % siempre lo hace.

De las personas encuestadas el 6 % nunca impulsa la imaginación de los niños para que éstos puedan crear obras artísticas, el 16 % muy pocas veces, el 30 % algunas veces, el 40 % lo hace muchas veces y sólo el 8 % lo hace siempre. Por otro lado, el 15 % de los encuestados nunca utiliza cualquier tipo de arte como medio para conocer lo que los

alumnos piensan, el 9 % muy pocas veces, 49 % lo hace algunas veces, el 21 % muchas veces, mientras que 6 % lo realiza siempre.

Referente a utilizar cualquier tipo de arte como medio para conocer lo que los alumnos sienten, 10 % nunca lo ha hecho, el 16 % muy pocas veces, el 35 % algunas veces, el 36 % muchas veces y el 4 % siempre lo hace.

El 13 % de los encuestados nunca utiliza cualquier tipo de arte como medio para conocer el contexto social, económico o familiar de los alumnos, el 30 % muy pocas veces, 26 % lo hace algunas veces, el 24 % muchas veces, mientras que 7 % lo realiza siempre.

De las personas encuestadas, el 13 % muy pocas veces utiliza cualquier tipo de arte como medio para que los niños se relajen o descansen, el 25 % algunas veces, el 32 % lo hace muchas veces y sólo el 30 % lo hace siempre.

Al cuestionar a los participantes del proyecto de investigación sobre si sólo utilizan las estrategias artísticas en educación artística, el 49 % coincidió en que sólo algunas veces; seguidamente el 21 % de ellos mencionó que nunca las usa solamente en educación artística; un 12 % hace énfasis en que muy pocas veces lo hace y, empatados con un 9 %, se encuentran los que señalaron que lo hacen muchas veces y siempre.

Cuando se les preguntó acerca de que si ellos diseñan situaciones de aprendizaje que permitan conocer el estado de ánimo de los niños, el 49 % coincidió en que algunas veces lo hacen, empatados nuevamente con un 12 % cada uno, se encuentran las practicantes que mencionaron que siempre y muchas veces, finalmente, con un 27 % están los que dicen hacerlo muy pocas veces.

Acerca de si propician ambientes de expresión emocional, el 33 % coincide en que muchas veces y siempre generan estos ambientes, sin embargo, un 24 % de ellos menciona que algunas veces, mientras que un 9 % dijo que nunca.

En el caso del enojo, las practicantes señalan que siempre reconocen el sentimiento con un porcentaje del 34 %, seguidamente un 30 % menciona que muchas veces lo hacen, un 37 % de los encuestados dice que algunas veces, mientras que el 6 % apunta que muy pocas veces y sólo un 3 % afirmó que nunca.

Cuando se les cuestionó acerca de si sus alumnos reconocen cuando están tristes, un 40% señala que muchas veces, un 24% afirma que siempre lo hacen sus niños, un 27% apunta que sólo algunas veces y finalmente el 9% admite que muy pocas veces.

Al indagar con las practicantes acerca de si sus niños reconocen cuando sienten felicidad, la mayoría coincidió en que siempre con un porcentaje del 46 %, seguidos de la respuesta muchas veces con un 33 %, el 15 % opina que algunas veces y sólo un 6 % menciona que muy pocas veces.

Según la opinión de las personas encuestadas referente al reconocimiento del miedo por parte de los alumnos, se muestra que el 3 % nunca ha notado que los niños lo reconozcan, el 12 % muy pocas veces, el 33 % algunas veces, el 27 % muchas veces ha observado que los alumnos son capaces de reconocerlo y sólo un 24 % opina que los alumnos siempre pueden reconocer este sentimiento.

Respecto al reconocimiento por parte de los alumnos cuando sienten rechazo un 6 % de los encuestados opina que los niños nunca son capaces de reconocer este sentimiento, el 9 % muy pocas veces ha notado que lo reconozcan, el 33 % algunas veces, otro 33 % si ha detectado que los niños muchas veces lo reconocen y un 18 % siempre se ha percatado de que siempre los alumnos lo reconocen.

Referente al vínculo de confianza entre los encuestados y sus alumnos para hablar de las emociones que éstos experimentan sin prejuicios, el 6 % opina que muy pocas veces ha existido este vínculo, el 15 % algunas veces ha notado la existencia de este vínculo, el 33 % muchas veces y un 46 % siempre ha sido parte de la existencia de un vínculo de confianza con sus alumnos.

El 6 % de las personas encuestadas nunca emplea estrategias artísticas para conocer las emociones de sus alumnos, el 8 % muy pocas veces las lleva a cabo, el 42 % algunas veces, el 30 % muchas veces las emplean y el 12 % siempre realiza intervenciones con estrategias artísticas para obtener un conocimiento emocional de los niños.

Solo un 3 % de los encuestados muy pocas veces reconoce cuando un niño siente alguna emoción negativa e investiga lo que sucede, el 6 % algunas veces es capaz de reconocerlo e investigar lo que sucede, el 33 % muchas veces ha reconocido la permanencia de emociones negativas en sus alumnos acercándose para investigar lo que sucede y un 58 % siempre logra reconocer cuando los niños sienten emociones negativas y realiza intervenciones para conocer lo que sucede.

Conclusiones

En el presente apartado se presentará las reflexiones pertinentes procedentes del análisis realizado a partir de los resultados obtenidos del estudio, el cual hace referencia a las estrategias artísticas utilizadas por las practicantes para el manejo de las emociones en alumnos preescolares.

Referente a la primera dimensión correspondiente al uso del arte, resultó que la mayoría de las practicantes encuestadas consideran importante el uso de diversas estrategias artísticas para fomentar la educación emocional en las aulas preescolar, ya que éste es un medio viable y acorde a las características de los infantes; sin embargo, no es un recurso que implementen cotidianamente en su jornada, ya que estas estrategias las utilizan algunas veces y cuando lo consideran necesario o esencial en su labor docente.

Por otra parte, en la segunda dimensión de manejo de emociones, se recuperó que, de igual forma, las practicantes sólo algunas veces diseñan situaciones de aprendizaje en las que el arte es el principal eje de enseñanza, ya que la mayoría de las encuestadas reconoce las emociones de los niños pero no han logrado que éstos las reconozcan por sí mismos, lo cual habla de que los niños carecen de una educación emocional de calidad, por consiguiente, si ellas no emplean estrategias artísticas para saber cómo piensan y se sienten los niños con los que trabajan, se entiende que no son capaces de generar un vínculo afectivo real y estrecho con ellos.

Por lo tanto, se concluye que las practicantes no consideran al arte como un medio importante y útil para la expresión y manejo de emociones de los niños, puesto que carecen de estrategias artísticas implementadas con el objetivo de propiciar una educación de calidad como lo pretende alcanzar la Secretaría de Educación Pública por medio del nuevo modelo educativo Aprendizajes Claves para la Educación Integral.

En cuanto a las estrategias artísticas utilizadas por las practicantes para que los niños expresen sus emociones, se presentó que la mayoría de las encuestadas emplean la creación de obras artísticas, mientras que un menor porcentaje utiliza la música y dibujo de expresión libre como medios viables para propiciar la expresión de los alumnos en cuanto a sus emociones.

Referencias

- Bachelard, Gastón. (1981). *El nuevo espíritu científico*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Brousseau, Guy. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Esquinas, Ana. (2009). *Dificultades de aprendizaje del lenguaje algebraico: del símbolo a la formalización algebraica: Aplicación a la práctica docente*. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/8283/1/T30670.pdf>
- Good, T.; Brophy, J.E. (1983). *Motivación*. En T. Good y J.E. Brophy: *Psicología educativa*. México: Interamericana.
- Monereo, Carles (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. España: Editorial Graó.
- Piaget, Jean. (1974). *Psicología de la inteligencia*. Argentina: Editorial Psique.
- Pimienta, Julio. (2007). *Metodología Constructivista*. México: Pearson Educación.
- Sarmiento, Mariela. (2007). *La enseñanza de las matemáticas y las TIC. Una estrategia permanente*. España: Universitat Rovira I Virgli.
- San Jurjo, L.; Vera, M. T. (1994). *El aprendizaje significativo en el nivel medio y superior*. Argentina: Homo Sapiens.
- SEP, (2011). *Programa de estudios 2011 Guía para el Maestro de Educación Básica de Matemáticas*. México: Secretaría de Educación Pública.

EL EGRESADO NORMALISTA Y LA TRANSFERENCIA DE LOS APRENDIZAJES GENERADOS EN COMUNIDAD

Silvia Almaraz Núñez
salmaraz@benejpl.edu.mx
Jihan García-Poyato Falcón
jihan.gpoyato@gmail.com

Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna

RESUMEN

Se expone el reporte parcial de un proyecto de investigación que analiza la implementación la metodología de Comunidades de Aprendizaje (CA) en el último año de formación inicial de Licenciados en Educación Preescolar (LEP) en una Escuela Normal de Baja California. El objetivo de la ponencia es explorar la transferencia de los aprendizajes generados en las CA durante el primer año de servicio de los docentes noveles.

El estudio se realizó desde un enfoque cualitativo, de tipo exploratorio y transversal. Se aplicó la técnica de grupo focal con seis egresados de la LEP en el segundo semestre de 2018. El material fue analizado bajo la

técnica de análisis de contenido cualitativo (Krippendorff, 1990) de tipo deductivo. Los hallazgos alcanzados se presentan en función de las siguientes temáticas: retos enfrentados en su primer año como docentes, condiciones favorables para la transferencia, características del aprendiz y evidencias de la aplicación de lo aprendido. Los resultados muestran que el trabajo organizado en CA favorece la transferencia de los aprendizajes, por lo que se considera que su aplicación como estrategia de formación de profesores en las Escuelas Normales es pertinente y necesaria.

PALABRAS CLAVE: Docente novel, transferencia del aprendizaje, comunidades de aprendizaje, competencias profesionales.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) (DOF, 2012), está diseñado por competencias profesionales (CP) que “expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales” (DOF, 2012, p. 36). Son nueve CP (Ver

Figura 1) que permitirán a los egresados de la LEP desempeñarse en su función docente de manera eficaz.

Figura 1. Competencias profesionales para la LEP Plan de Estudios 2012

CP1. Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.	CP2. Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.	CP3. Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.
CP 4. Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.	CP5. Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.	CP6. Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
CP7. Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.	CP8. Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.	CP9. Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

Fuente: DOF, 2012, pp. 36-38.

El plan de estudios 2012 para la LEP (DOF, 2012), considera dos cursos en su malla curricular destinados a la Práctica Profesional, en séptimo y en octavo semestre. Estos cursos se desarrollan bajo la modalidad seminario-taller, cuyo objetivo es integrar y articular distintos tipos de saber para que el estudiante implemente acciones, estrategias y actividades que fortalezcan y desarrollen de manera gradual sus CP. Para lograrlo, en el plan de estudios se plantea la organización de Comunidades de Aprendizaje (CA) en las que tiene tanto valor el conocimiento y experiencia del docente de la Escuela Normal como del estudiante Normalista, bajo el supuesto de que el saber y el conocimiento sólo se movilizan si se colocan en el plano del diálogo, el debate y el análisis conjunto (DOF, 2012).

En la “Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna” (BENEPJPL), se ha trabajado la metodología de CA desde 2010. Algunas de las experiencias obtenidas fueron documentadas y se socializaron en distintos eventos académicos (Gastélum, Magaña y Almaraz, 2011; García-Poyato y García, 2012; García-Poyato y García, 2013; García-Poyato, Valenzuela y Solís, 2015).

En esta ponencia se documenta la experiencia más reciente del trabajo con la misma metodología en la BENEJPL, pero en este caso se buscó indagar lo que sucede con lo aprendido por los estudiantes una vez que egresaron de la Escuela Normal. Es el reporte parcial de un proyecto de investigación más amplio y tiene el objetivo de explorar la transferencia de los aprendizajes generados en las CA durante el primer año de servicio de los docentes noveles.

Descripción general de la experiencia en CA

La aplicación de la metodología de CA inició con la autoevaluación las CP por parte de los estudiantes, a través de un instrumento elaborado por la docente responsable del curso de Práctica Profesional. En este instrumento de autoevaluación de las CP, los Normalistas reflexionaron acerca del nivel de desempeño en cada una ellas bajo una escala de rango. Posteriormente identificaron las CP ubicadas en el nivel más bajo y priorizaron tres de ellas para atenderlas a través de las CA. A partir de los resultados individuales se determinaron la CP5, CP6 y CP7 (Ver Figura 1) como necesidades de formación grupales.

Dentro de la CA se trabajaron las CP seleccionadas bajo el método de rompecabezas, considerado como una herramienta dinámica y funcional, dado que su estructura parte de la base del aprendizaje cooperativo y el aprendizaje dialógico (Brown et al., 2001). Consiste en que los estudiantes se organicen en equipos; en la primera fase de implementación se forman como expertos en una parte del tema o pieza del rompecabezas, y en la segunda fase enseñan a sus compañeros lo aprendido y se evalúan (Valero y Vaquerizo, 2009). Los estudiantes desarrollaron las actividades planeadas, estudiaron y se prepararon para la enseñanza y desarrollo de la CP asignada.

MARCO TEÓRICO

La formación docente en las Escuelas Normales ha tenido el gran reto de fortalecer las CP de los futuros profesores, de manera que como docentes noveles logren su inserción a la profesión. Para dar sustento a la presente investigación se abordan algunos conceptos teóricos relacionados con el tema.

CA como estrategia didáctica para la formación de docentes

Las CA son definidas como un grupo de personas que aprenden juntos con un propósito compartido, comprometiéndose a las interacciones y al aprendizaje. Además, son consideradas como un proyecto de cambio en la práctica educativa, a través del cual se asegura el aprendizaje dialógico. Se plantea que los estudiantes trabajen en pequeños grupos

para potenciar tanto su aprendizaje, como el de sus compañeros. El trabajo se distingue por una interdependencia positiva, es decir, para el logro de una tarea se requiere del esfuerzo equitativo de todos, por lo que se apoyan mutuamente y se relacionan de forma positiva.

La constitución de las CA “debe estar abierta y permitir a aprendices y educadores comprometerse en oportunidades de aprendizaje con quien quiera que ellos elijan” (Kowch y Schwier, 1997, citado en Molina, 2005, p. 236). Lo anterior favorece un ambiente más equitativo e igualitario, pues se crean nuevas formas de interacción y el diálogo entre pares, en donde el docente es solo un guía y los estudiantes los protagonistas de su propio aprendizaje. El papel del docente es enseñar a aprender dentro de experiencias colectivas, como espacios que promueven la autonomía, la responsabilidad, cultura del aprendizaje, la colaboración y la práctica reflexiva (Gastélum, Magaña y Almaraz, 2011).

Una característica esencial del modelo de CA es la promoción y generación del aprendizaje dialógico, “resultado de la interacción dialógica entre todas las personas que participan en instancias educativas o que, sin participar, son claves para el aprendizaje de los y las estudiantes” (Ferrada y Flecha, 2008, p. 50). Una forma de asegurarlo es trabajar activamente en grupos recíprocos, con la participación de alumnos y profesores dentro del aula para alcanzar el máximo rendimiento escolar (Elboj y Oliver, 2003).

Transferencia del aprendizaje

La formación inicial para docentes en educación preescolar en la BENEPJPL pretende desarrollar CP a través de las CA, para que cuando el profesor ingrese al servicio sean conocimientos aplicables y con ello consolidar su inserción profesional. Se espera que el docente novel transfiera el aprendizaje obtenido a otros contextos o situaciones y así contribuir a la mejora de la educación, pues la transferencia “es un constructo que alude a la aplicación efectiva y continua en el trabajo, del aprendizaje obtenido en la formación” (Ornelas, Cordero y Cano, 2016, p. 57). Los autores señalan que:

Ha sido definida de diversas maneras: 1) el uso del aprendizaje en un contexto diferente al contexto de adquisición; 2) la influencia de los aprendizajes previos en el logro de aprendizajes posteriores; 3) la aplicación —efectiva y continua— en el trabajo del aprendizaje obtenido en una experiencia de formación, o bien; 4) los cambios y transformaciones que ocurren en el sujeto gracias a su participación en un programa de formación (p. 61).

En este sentido la transferencia del aprendizaje generado en la Escuela Normal debe darse en el contexto laboral donde se inserta el egresado y se demuestra a través de su desempeño cotidiano, lo que implica dos condiciones: la generalización, entendida como al grado de utilización de los aprendizajes adquiridos, y el mantenimiento, referido al grado de su persistencia en el tiempo (Ornelas, Cordero y Cano, 2016).

Sin embargo, no solo se trata de aplicar lo aprendido a lo largo del tiempo, sino también debe tener la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones y ajustarlo a las exigencias emergentes del contexto laboral. Baldwin y Ford (1988) identifican factores que influyen en la transferencia como: las características del aprendiz, el ambiente de trabajo y el diseño de la formación.

Docente novel

Ningún comienzo es fácil y el camino de la docencia no es la excepción. Vaillant y Marcelo definen esta fase como “la iniciación a la enseñanza [...] el periodo de tiempo que abarca los primeros años” (2001, p. 97) y son considerados como los más difíciles en la vida profesional, porque el docente novel demuestra lo que aprendió durante su formación inicial. Esta evolución de estudiante a profesor puede definirse como el proceso de iniciación a la enseñanza.

Debido a que “la docencia es cada vez más una profesión compleja, cargada de retos y demandas que intensifican el quehacer del profesorado, una especificidad que puede resultar abrumadora para quienes comienzan su andadura profesional” (Eirín, García y Montero, 2009, p. 102), en este periodo de inserción, el docente novel utiliza los recursos con los que dispone para llevar a cabo su tarea.

En “este primer año, se produce un proceso de cambio y de reorganización de los conocimientos, valores, actitudes y conceptos que el profesor ha ido desarrollando durante su proceso de formación inicial” (Bozu, 2009, p. 319). Ejemplo de este proceso de cambio son los retos a los que se enfrenta el docente novel, desde su participación en el concurso de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD), hasta su primer año como docentes.

METODOLOGÍA

El estudio se realizó desde un enfoque cualitativo, de tipo exploratorio y transversal. Se aplicó como técnica de recolección de datos un grupo focal y se utilizó el instrumento específico del guion temático elaborado en función de la transferencia del aprendizaje. Se indagó acerca de la aplicación de los aprendizajes obtenidos en la experiencia en CA en el primer año de servicio de los docentes noveles. La sesión del grupo focal fue audiograbada para su posterior transcripción con la autorización de los participantes.

La recolección de información se realizó en la BENEPJPL en el segundo semestre de 2018. La selección de los participantes fue intencionada al invitar a la totalidad de los egresados de la generación 2013-2017 de la LEP, bajo el entendido que serían los primeros en responder a la convocatoria quienes participarían en el estudio. Seis de los 23 egresados fueron seleccionados, cinco son mujeres y sus edades oscilan entre los 23 y 30 años. Todos

los participantes se titularon en el tiempo establecido. Después de egresar de la BENEJPL participaron en el concurso de oposición para ingresar al SPD del ciclo escolar 2017-2018, en el cual obtuvieron plaza: cinco con nombramiento definitivo y uno con plaza temporal. Estos datos fueron recuperados a través de una ficha de identificación.

DESARROLLO

Posterior a la aplicación del grupo focal se realizó la transcripción de la sesión audiograbada, material que fue analizado bajo la técnica de análisis de contenido cualitativo (Krippendorff, 1990) de tipo deductivo. Para iniciar el análisis se diseñó el esquema correspondiente con base en los referentes teóricos de la temática tratada. Se realizó una validación intercodificador independiente con la participación de las dos investigadoras; a partir de los resultados de la primera codificación se ajustaron algunas de las reglas y se definieron los segmentos ejemplo para cada uno de los códigos. La segunda codificación se realizó con base en el esquema de análisis validado (Ver Tabla 1), cuyos resultados fueron revisados minuciosamente por ambas codificadoras de manera simultánea.

Tabla 1. Esquema de análisis de contenido de tipo deductivo

Categoría: Transferencia del aprendizaje del docente novel			
Definición	Código	Regla de codificación	Ejemplo
Se refiere a la acción que realizan los egresados Normalistas al transferir el aprendizaje obtenido durante su formación inicial docente a otros contextos o situaciones durante su primer año de servicio. (Ornelas, Cordero y Cano, 2016).	Retos enfrentados en su primer año como docentes	Cuando se mencionen los aspectos relacionados al examen de ingreso, su proceso de inserción y el primer año de servicio que representaron un reto.	“Pues inclusive ahorita que ya estamos dentro en las tutorías, lo llevamos a cabo” (GF30112018-6, 163).
	Condiciones favorables para la transferencia	Cuando se mencionen los aspectos relacionados con las condiciones laborales, de interacción con las autoridades educativas inmediatas y los espacios donde se promueve la reflexión.	“están implementando como aprendizaje entre Escuelas, se crea una especie de comunidad de aprendizaje” (GF30112018-7, 186-188).
	Evidencias de la aplicación de lo aprendido	Cuando se mencionen los aspectos que aprendieron en la CA y que aplican durante su ejercicio docente.	“Y quieras o no, es algo que ya no es nuevo para nosotros, ya estábamos preparados para eso, no se nos complicó tanto” (GF30112018-6, 169-170)
	Características del aprendiz	Cuando se mencione la descripción de la personalidad del docente que identificaban previo al trabajo en CA, pero que favorecen su transferencia durante su labor cotidiana.	“en lo personal sí siento que la organización, siento que es algo que me caracteriza” (GF30112018-22, 673-674).

Los hallazgos alcanzados a partir del análisis realizado se presentan en el siguiente apartado y fueron organizados con base en los códigos enlistados en la tabla anterior.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Retos enfrentados en su primer año como docentes

En esta primera etapa se identifican “tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, durante la cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un equilibrio personal” (Bozu, 2009, p. 321). Ejemplo de ello es que los participantes consideran que los retos son oportunidades para demostrar la responsabilidad personal: “no vas a dejar pasar más de 15 días sin planear, porque tienes que hacerlo, porque se te junta mucho el trabajo” (GF30112018-10, 290-291). Los participantes en repetidas ocasiones hicieron mención de situaciones complejas que consideran fueron un reto durante su primer año de servicio (f=20¹).

En primer lugar, los participantes expresaron que el contenido del examen de ingreso al SPD representó un reto. Ya en su etapa de docente novel, se identificaron las tutorías que se llevan a cabo como parte del proceso de inserción laboral, ante lo que agregaron que el material que revisaron en este proceso formativo presenta grandes similitudes con el que trabajaron en su último año en la BENEPJPL.

Dentro de las características del centro de trabajo en donde se desempeñan laboralmente los participantes, también fue posible identificar algunos retos. Principalmente aquellos docentes que cubren su función en algún jardín de niños de organización unitaria, comentaron la falta de apoyo al interior de la institución, la carga en la labor administrativa y la poca revisión de la autoridad inmediata. Asimismo, se identificaron retos relacionados con algunas temáticas de la actividad docente cotidiana que los participantes consideran complejas. Entre dichas temáticas se encuentran la evaluación, atención a niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y la aplicación del Plan de Estudios 2017 (SEP, 2017), cuando ellos realizaron sus prácticas profesionales bajo las orientaciones del Plan de Estudios 2011 (SEP, 2011).

Los participantes califican su experiencia como docente novel complicada y extraña, al ser la primera vez que tenían la responsabilidad total de un grupo a su cargo. Aunque cuentan con la experiencia adquirida en su periodo de práctica profesional, en esos momentos tenían el apoyo del maestro titular y de los docentes normalistas. Además de que cuando llegaban al grupo de práctica, los niños ya tenían trabajo avanzado.

¹ Número de segmentos identificados en el código

Un elemento que se enfatizó durante el grupo focal fue la percepción de la comunidad escolar hacia el docente novel. En general comentaron que debido a su juventud tanto padres de familia como los compañeros docentes, o bien, directivos, no los toman en serio, pues no tienen experiencia docente pues acaban de egresar. Una participante comentó: “me ha pasado, en mi jardín soy la más joven, entonces me miraban y no me tomaban en serio, pero poco a poco con el trabajo ya cambian” (GF31112018-14, 429-432). Vivieron este proceso de generar confianza y respeto para ser reconocidos por la comunidad escolar (Vaillant, 2016).

Sin embargo, los participantes muestran una actitud positiva para enfrentar estos retos, pues se consideran capaces de adaptarse a la realidad donde les corresponde desempeñarse laboralmente. Esto implica “aprender a utilizar los recursos personales de que disponen para enfrentar con éxito las situaciones de enseñanza” (Bozu, 2009, p. 319).

Condiciones favorables para la transferencia

En contraste con el apartado anterior, se encontraron situaciones que se califican como condiciones que favorecen la transferencia de los aprendizajes generados ($f=24$). En este sentido, se reconocen elementos positivos de su formación docente en la BENEPJPL, específicamente lo aprendido durante el cuarto año de la LEP. Por ejemplo, los aprendizajes conceptuales, el manejo de la tecnología y el Internet.

También se encontraron condiciones favorables en sus centros de trabajo, como la forma de organización de la escuela y el apoyo del colectivo. Uno de los participantes comentó que en el primer jardín de niños donde trabajó conocía a una de las docentes, pues le impartió clases en la Escuela Normal. De manera informal la docente realizó funciones de mentoría durante el proceso de inserción del docente novel (Vaillant, 2016). Esta coincidencia fue muy favorable para él, pues la maestra le ayudó a integrarse sin mayor dificultad.

La relación con las autoridades educativas también fue considerada en este código, específicamente mencionaron la exigencia laboral de supervisoras y directoras como una condición favorable. Además, los participantes comentaron la relación que se establece entre los centros de trabajo en las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE), pues “se crea una especie de comunidad de aprendizaje” (GF30112018-7, 187-188). Este término se usa para describir a los grupos de individuos que aprenden juntos con un propósito compartido (Molina, 2005).

Las características del contexto escolar también son condiciones que pueden favorecer la transferencia, pues varios de los participantes laboran en la zona rural y mencionan que la comunidad valora positivamente su trabajo. Una de las participantes comentó: “soy la única maestra educación preescolar en todo el ejido, entonces de verdad como que a mí me ayudó mucho a valorar mi profesión porque te ven como una diosa” (GF30112018-15, 439-442). Dentro del aula afirman que las situaciones cotidianas les

permiten aplicar lo aprendido en CA para resolver las problemáticas de algunos alumnos con casos particulares.

Características del aprendiz

Otro factor que influye en la transferencia de los aprendizajes son las características del aprendiz ($f=10$), como el conocimiento adquirido en su formación inicial y la apertura que los estudiantes mostraron ante nuevos aprendizajes. Además, comentaron que la organización y la responsabilidad los caracterizó como grupo durante sus estudios normalistas; agregaron que, aunque todos eran diferentes en actitudes y emociones tenían una comunicación efectiva, lo que les permitía adaptarse frente a nuevas situaciones de aprendizaje.

Una característica que destacaron fue la actitud abierta para la colaboración, al reconocer que “sirve mucho saber la perspectiva de otras personas” (GF30112018-8, 243). Debido a que el ser humano es social, las estrategias de trabajo en equipo y el aprendizaje entre pares fueron percibidas favorablemente.

Evidencias de la aplicación de lo aprendido

Los docentes noveles consideran que los temas tratados en CA siempre están presentes en su práctica cotidiana, por lo que se recuperan evidencias de la aplicación de lo aprendido ($f=40$). Consideran que la formación recibida los preparó efectivamente para su ingreso al SPD, tanto así que incluso apoyaron a otras personas al explicarles algún tema determinado.

Los docentes noveles reconocieron la evaluación como una fortaleza porque identifican claramente su importancia, las técnicas e instrumentos que deben utilizar y reflexionan acerca de qué es lo que necesitan recuperar para evaluar. Mencionaron: “pues sí más que nada ahora en lo laboral, lo tomó mucho en cuenta, pues antes era como cualquier instrumento y ahora tengo que leer para saber qué me va a servir y para lo que necesito” (GF30112018-4, 93-99). Específicamente mencionaron que aprendieron diferentes técnicas e instrumentos para evaluar que ahora aplican. Además, describen cómo *evaluaban* cuando eran estudiantes y la diferencia que existe hoy en día, después de trabajar en CA. Por ejemplo, antes solo utilizaban la lista de cotejo, pero ahora son capaces de utilizar una mayor diversidad de instrumentos de evaluación. Esto es muestra de la concientización a la que han llegado los participantes, pues reconocen que si se equivocan en una evaluación diagnóstica sus situaciones de aprendizaje no funcionarán. En este sentido pueden identificar el nivel de aplicabilidad que tiene lo que aprendieron de evaluación.

Otra evidencia de lo aprendido se relaciona con la inclusión, específicamente al diseñar las adecuaciones curriculares. Reconocen que antes de las CA, si tenían algún alumno con condiciones desfavorables para el desarrollo de las actividades posiblemente lo omitían, o bien, lo dejaban con otra actividad que les permitiera trabajar con el resto del grupo. Sin embargo, ahora como docentes en las aulas de preescolar, saben que es su responsabilidad e intentan buscar formas de actualizarse y aplicar estrategias para incluir a aquellos niños con dificultades en un ambiente de aprendizaje.

La conformación de expedientes de los niños y la planeación didáctica también son evidencias de la aplicación de lo aprendido. Los participantes afirman que no se les dificultó tanto su elaboración gracias a su experiencia en CA y que han recibido elogios por parte de la autoridad educativa al mencionarles que lo realizan de una manera muy completa y acorde a lo requerido. Ornelas, Cordero y Cano mencionan que “si el contenido formativo es congruente con los requerimientos del puesto de trabajo —también denominados como “tarea(s) de transferencia”—puede influir de manera positiva en la transferencia” (2016, p. 65).

La organización escolar es un espacio importante para evidenciar la transferencia de aprendizajes adquiridos en las CA, al respecto, una de las participantes agregó: “Fue tan interesante esto de las comunidades de aprendizaje y tan enriquecedor, que lo estamos llevando a cabo en nuestros centros de trabajo” (GF30112018-8, 215-216). Asimismo, la actitud frente a la innovación mostrada por los docentes noveles al sentirse preparados para su labor, ellos afirman: “nosotros tenemos más apertura, más escucha, una participación un poquito más activa, como que estamos más encaminados, muy objetivas y muy reflexivas” (GF30112018-7, 188-190). En comparación con generaciones anteriores de docentes, se perciben distintos y acostumbrados a trabajar en CA.

La transferencia de los aprendizajes trascendió el trabajo cotidiano y los docentes noveles crearon CA como parte de su formación continua. Aplicaron la enseñanza recíproca en círculos de estudio, revisaron lecturas, dividieron temas y compartieron reflexiones para profundizar en su conocimiento acerca del Programa de Educación Preescolar 2017 (SEP, 2017). Además, buscan información, son autónomos y se actualizan constantemente. Los participantes destacaron que: “no sólo fue qué aprendieron en las comunidades, sino que aprendieron a hacer comunidades de aprendizaje, a aplicarlas” (GF30112018-8, 220-221). Por lo tanto, es posible inferir que los participantes consideran que la BENEPJPL, específicamente su experiencia en CA, les brindó “herramientas para seguir aprendiendo a lo largo de toda la carrera” (Vaillant, 2016, p.12).

CONCLUSIONES

A partir del análisis realizado, fue posible identificar que los docentes noveles participantes en el estudio han logrado transferir los aprendizajes generados en CA. Prueba de ello fue su buen desempeño en el examen de ingreso al SPD, en donde pusieron en juego todo lo aprendido en su formación inicial; en su etapa de inserción laboral, al llevar una tutoría en línea donde aplicaron conocimientos y habilidades generados en la CA; y en su trabajo cotidiano, al transferir lo aprendido en los temas de evaluación, inclusión, ética y ambientes de aprendizaje.

Una característica principal de la transferencia de los aprendizajes de los participantes fue que se sienten preparados para su labor, porque consideraron que se les había dotado de las herramientas necesarias para llevar a cabo su trabajo; tanto así, que generaron sus propias CA al enfrentarse a la necesidad de actualizarse.

En conclusión, se sostiene que el trabajo organizado en CA favorece la transferencia de los aprendizajes, porque desde un inicio se planeó y orientó para que lo aprendido lo aplicaran en su práctica docente. Por lo tanto, se considera que la aplicación de las CA como estrategia de formación de profesores en las Escuelas Normales es pertinente y necesaria.

REFERENCIAS

- Baldwin, T. y Ford, J. (1988). Transfer of Training: A Review and Directions for Future Research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105. Doi: 10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 317-328. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3387>
- Brown, A.; Ash, D., Rutherford, M., Nakagawa, K., Gordon, A. y Campione, J. (2001) Conocimiento especializado distribuido en el aula. En G., Salomon (Ed.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. (pp. 242-290). Buenos Aires: Amorrortu.
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2012). *Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*. México: Autor.
- Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=927018>
- Eirín, R.; García, H. y Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 101-115. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART7.pdf>
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV(1), 41-61. Recuperado de <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/3291>
- García-Poyato, J. y García, J.M. (noviembre, 2012). Comunidades de aprendizaje: una oportunidad para mejorar los procesos de análisis y reflexión del trabajo docente. Trabajo presentado en el *Coloquio La Investigación Educativa en Instituciones Formadoras de Docentes*, Veracruz, México.
- García-Poyato, J. y García, J.M. (noviembre, 2013). El impacto de la metodología de Comunidades de Aprendizaje desde la opinión de los docentes en formación. *Memoria del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guanajuato, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1724.pdf>
- García-Poyato, J., Valenzuela, K. y Solís, S. (noviembre, 2015). Comunidades de Aprendizaje: una metodología innovadora para la formación inicial de docentes de Educación Básica. *Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*,

- Chihuahua, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0742.pdf>
- Gastélum, G., Magaña, V. y Almaraz, S. (noviembre, 2011) Comunidades de Aprendizaje en las aulas de la Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna. *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/2063.pdf
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje. *Revista de Educación*, 337, 235-250. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re337/re337_12.pdf
- Ornelas, D., Cordero, G. y Cano, E. (2016) La transferencia de la formación del profesorado universitario. Aportaciones de la investigación reciente. *Perfiles Educativos*, XXXVIII(154), 57-75. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulos/2016/n154a2016/mx.peredu.2016.n154.p57-75.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011). *Programa de Estudios 2011. Guía para la educadora*. México: Autor.
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: Autor.
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 5-21. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/article/view/6656>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Valero, M. y Vaquerizo, B. (julio, 2009). Puzzles mejorados con mapas conceptuales. Trabajo presentado en el XV JENUI, Barcelona, España.

EL APRENDIZAJE BASADO EN EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN NIÑOS DE 10 A 12 AÑOS

Tlali Balam Hernández Ramírez
a151012@normalfronterizatijuana.edu.mx
Escuela Normal Fronteriza Tijuana

RESUMEN

En la presente investigación se abordan estrategias enfocadas al desarrollo del pensamiento crítico aplicadas dentro un grupo de 6° año de educación primaria resaltando la importancia de éste dentro del aprendizaje significativo. De tal forma se observa el progreso de las habilidades y cómo afectan dentro de la toma de decisiones enfocadas en el aprendizaje, así como el pensamiento crítico dentro del docente en práctica y como generador de ambientes de aprendizaje. Utilizando una metodología de investigación cualitativa, se realizan

observaciones y registro de progreso individual del alumno, mediante diario de campo y hoja de registro. Dentro de los resultados se observa lo que Freire llamó “castración de la curiosidad” concluyendo así que el pensamiento crítico es una habilidad necesaria para la toma de decisiones y principalmente la del aprendizaje y debe ser desarrollada durante la travesía en Educación Básica.

PALABRAS CLAVE: pensamiento crítico, habilidades, aprendizaje significativo, ambientes de aprendizaje.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad la educación es un proceso enfocado en desarrollar las capacidades del ser humano para una práctica futura dentro de su entorno, puesto que está constantemente en cambio los enfoques de la educación deben estarlo también. El alumno debe desarrollar el escepticismo reflexivo, dar relevancia a los contenidos que obtiene tanto en la escuela como en su contexto general de manera que deconstruya los conceptos aprendidos en tiempos pasados, analizando su funcionamiento en el cambio social y personal.

El pensamiento crítico deshace analíticamente los elementos que constituyen una estructura conceptual, llegando así a una certeza y, aun después de obtenida una certeza, seguir analizando, ya que todo está en constante cambio, las personas cambian en el transcurso del tiempo, así como el entorno, la información, el clima, el mundo entero, de modo que no podemos estancar el conocimiento o no cuestionarlo como si éste permaneciera siempre igual. El hombre sufre cambios de pensamiento, de necesidades, de sociedad y de vida, de manera que lo que fue eficaz para los tiempos de antes, no lo serán para los nuevos tiempos y surgirá la necesidad de crear mentes libres, que duden, innoven, razonen y, aún después de razonar, sigan dudando, sigan construyendo nuevas ideas, todo está en constante cambio, sólo cambia quien recibe una educación para la libertad. Heráclito decía: “No podrás bañarte dos veces en el mismo río pues otras son ya las aguas que forman su corriente” (Vázquez, 2003, p.60)

Es importante denotar que todo ser humano tiene la capacidad de pensar, pues esto nos diferencia de los animales, y nos lleva al aprendizaje. Paul y Elder, en sus textos *La miniguía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas* (2003) y *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico* (2005), dicen que el pensar es propio de todo el mundo puesto que “el pensar tiene que ver con la calidad de vida, es decir, nuestra calidad de vida depende de la calidad de nuestro pensamiento” (Naessens, 2015, p. 215). El pensamiento debe tener un objetivo, llevar una construcción, criterios de pensamiento, escepticismo reflexivo para llegar a una mejora personal. El aumento de la información en la actualidad hace que los viejos métodos de memorización sean obsoletos. Aprender ya no se puede tratar como sinónimo de memorizar (Suárez, 2008).

Partiendo del referente anterior, durante la interacción con el directivo y los docentes de la Escuela Primaria “Francisco Sarabia”, específicamente en las reuniones de inicio de ciclo y las de cada mes, denominado Consejo Técnico Escolar (CTE), se llegó a un acuerdo mediante el análisis de los resultados arrojados por la prueba diagnóstico del Sistema de Alerta Temprana (SisAT), donde se identificó un bajo rendimiento académico e hizo resaltar los aprendizajes no alcanzados específicamente por el alumnado del 6° “B”, donde se desarrolla la práctica.

Los resultados de aprendizaje del alumnado presentan un bajo rendimiento académico con deficiencias en la resolución de problemas, así como en la de expresión personal. Esta problemática nace de la falta de práctica de capacidades del pensamiento sobre el aprendizaje y sus procesos. De ahí la importancia del pensamiento crítico como un medio para fortalecer el rendimiento escolar de los alumnos. “Para Paul y Elder, el pensamiento crítico es autodirigido, autodisciplinado, autorregulado y autocorregido, al tiempo que debe tender a superar el egocentrismo natural del ser humano” (Naessens, 2015, p. 215). Por lo tanto, el alumnado en educación primaria, como futuro ciudadano íntegro de la sociedad, debe conocer las herramientas que se encuentran a su disposición y

ser curioso ante estas, de igual forma saber discriminar la información y seleccionar la que les favorece en su desarrollo como ser humano y lograr gestionar el aprendizaje.

La investigación tiene como objeto de estudio al alumnado de 6° “B” de la Escuela Primaria “Francisco Sarabia”. Cabe mencionar que dicho grupo presenta una sistematización de pensamiento, una limitación de la participación empírica hacia los saberes cotidianos y el arraigamiento al pensamiento egocéntrico y sociocéntrico.

Asimismo, se espera generar y fortalecer competencias de la Educación Básica mediante el desarrollo de actividades de pensamiento crítico que propicien el aprendizaje en niños de 10 a 12 años, trabajando las habilidades que lo construyen e integran obteniendo un aprendizaje significativo, un objetivo y utilidad para él mismo otorgando al niño herramientas para la participación social y mejora personal. Con esto, favorecer su desempeño dentro del aula y frente a todo tipo de información conociendo y utilizando las herramientas para lograr un análisis de la misma para su toma pertinente de decisiones, esperando un resultado sobresaliente que identifique los aprendizajes obtenidos que debe ser constantemente reforzado en todo el transcurso de la Educación Básica.

Marco teórico

A lo largo de los años, se han abordado diferentes conceptualizaciones y estudios referentes al pensamiento crítico, entre estas encontramos a Ennies, quien lo define como el proceso llevado a cabo de forma autónoma para la toma de decisiones de qué creer o hacer (De-Juanas, 2013). En cambio, John McPeck propone al pensamiento crítico como la habilidad y la predisposición al compromiso con el escepticismo reflexivo en una actividad (Serrano, 2011). Por otro lado “a algunos profesores también les puede parecer tan solo una lista atómica de destrezas y no saben cómo integrarlas u orquestadas en su quehacer diario” (Paul et al., 1995; Paul y Elder, 2005), (Díaz Barriga, 2001), (López, 2012, p. 43).

Como aspecto relevante, la investigación se centra en el concepto construido mediante estas tres conceptualizaciones, el pensamiento crítico como la habilidad de análisis para la toma de decisiones pertinentes manteniendo un compromiso con el escepticismo reflexivo, en este caso, enfocado en la decisión de aprender. Sin embargo, la conceptualización del pensamiento crítico ha sido retomada por distintos autores por su complejidad. Por esta razón, el intento resulta insuficiente para su conceptualización: “al ser el pensamiento crítico una capacidad tan compleja, cualquier intento por ofrecer una definición completa y definitiva podría resultar en vano” (López, 2012, p. 43).

El pensamiento crítico es importante para la educación puesto que construye, analiza y reconoce los procesos de adquisición de aprendizajes. Gracias al pensamiento crítico los alumnos serán capaces de defender y justificar sus valores intelectuales y personales,

asimismo se crea un valor personal por los caminos que se toman para llegar a ellos, se conocen las opciones posibles y se toma la decisión de aprender.

La importancia del pensamiento crítico en el docente

El papel docente en la educación es primordial, ya que funge como guía hacia el conocimiento: “Los alumnos adquieren ideas sobre cómo son los hechos y fenómenos sociales y naturales mediante sus experiencias con todo lo que les rodea, lo que escuchan y discuten con otras personas” (Cubero, 1995, p. 8). La interacción del docente y la creación de un contexto del pensamiento crítico es esencial para el desarrollo del mismo en el alumno.

Sin embargo, con frecuencia el docente tiene la *carga de la verdad*, “porque su formación profesional suele convencerlos de poseer las respuestas ‘correctas’ (...), caen en la tentación de transferirlas a sus alumnos con el mismo carácter de verdad revelada” (M.Castellano, 2007, p.14). De esta forma, la educación se vuelve unilineal, de aquí a allá, no tiene vuelta ni otros caminos, algo a lo que Freire llamó “castración de la curiosidad”, el educador, por lo general, ya trae la respuesta sin que le hayan preguntado nada (Freire, 2013). La práctica del pensamiento crítico del docente hacia sí mismo, buscando una reflexión, análisis de su tarea como tal y cómo la lleva a cabo, esto le brinda saberes para mejorarla constantemente. Según Paul y Elder, si queremos que los estudiantes sean aprendices efectivos, debemos hacer que los profesores aprendan lo que es el trabajo intelectual, cómo funciona la mente cuando se encuentra intelectualmente comprometida, que adquieran las capacidades de pensamiento crítico, lo que significa tomar posesión de las ideas, y que comprendan el papel esencial del pensamiento en la adquisición del conocimiento (Naessens, 2015, p. 218).

La conceptualización del docente sobre el término a enseñar es primordial, pues no se puede enseñar lo que no se conoce. Ante todo (Freire, 2013), el profesor deberá enseñar a preguntar, pues el inicio del conocimiento está en preguntar. El docente debe dar la apertura al niño de ser niño, curioso, desempeñarse en la libertad de ser él mismo, guiándolo por el camino del conocimiento. Permitirle la participación y elección de sí mismo, “no es libre quien se ve obligado a optar entre un número acotado de posibilidades” (M. Castellano, 2007, p. 7).

Dentro de la idea actual del alumno, plantea Darío Sztajnszrajber, la cuestión de si se puede hablar de los niños por fuera del paradigma de la paternidad o si siempre los niños son hijos (Sztajnszrajber, 2018, min 26:11-26:18). De esta forma, se sostiene la idea del niño siempre visto como hijo y busca deconstruir la idea de hijo como propiedad (Sztajnszrajber, 2018). Un pensamiento causalista que propone incitando a la reflexión

docente de ver al alumno como hijo y, por consiguiente, como propiedad, como individuo esclavizado por el adulto, por la educación, la ideología, las costumbres, la conceptualización de las cosas, saltando del objeto al concepto dejando de lado la interpretación del alumno.

La importancia del pensamiento crítico en el alumno

Cada individuo tiene una construcción personal de su contexto acorde al mapa conceptual en que se guían sus ideas, de modo que un niño no piensa como un adulto. Por esto, dice Darío, se tiende a hablar de él desde la falta, ya la etimología de infancia se expresa como “carente de voz” y, desde este punto de vista, se trata al niño como un ser carente, mientras que el adulto toma el papel adultocentrista y se ubica a sí mismo erróneamente en la etapa donde se es más humano que el resto, se apodera del saber y la humanidad, queriendo formar al alumno refiriéndose al concepto “formar” como dar forma a lo que no tiene, sacando al niño de ser humano, acusándolo de ser sin forma (Sztajnszrajber, 2018), no se le permite caer en el error sin reconocer que “es el hecho de equivocarse lo que permite avanzar en el conocimiento” (Freire, 2013, p. 77).

Como se ha sostenido, “la mejor manera para hacer frente a todos los problemas y a saber tomar decisiones es por medio de una visión crítica (Aburto, Sánchez, Franco, Alarcon, 2008, p.14). El estudiante que desarrolla un pensamiento crítico tiene la capacidad para fijar un objetivo personal y andar hacia él utilizando las herramientas que se le proporcionen.

El aprendizaje, una decisión personal

El ser humano no aprende lo que otro enseña. La palabra “enseñar”, según La Enciclopedia, es el conjunto de conocimientos, principios, ideas, entre otros que una persona transmite a otras (Pérez, 2004). El vínculo entre enseñar y aprender es interrumpido por la interpretación, la deformación de la información acorde a la construcción de ideas del alumno y esto cambia la labor docente como enseñante sino como creador de ambientes de aprendizaje en el cual el alumno debe aplicar sus conocimientos y competencias para realizar una elección pertinente de lo que quiere aprender y con qué objetivo. Mediante el pensamiento crítico, el aprendizaje es una decisión personal: “la mente humana, sin la disciplina y el rigor, está propensa a pensar de mala calidad” (Aburto et. al., 2008, p.14) o, como sostiene Freire, “el educando que participa en un proceso de educación permanente tiene que ser un gran preguntador de sí mismo” (Freire, 2013, p. 75). Este último autor motiva las capacidades de indagación del educando mediante la pregunta, deja de lado la burocratización de la pregunta, expresa la existencia como el acto de preguntar (Freire, 2013). Un buen estudiante no necesita una buena escuela si está en él la decisión

de ser un buen estudiante, esto le permite buscar, investigar y aprender de forma autónoma y pertinente para su desempeño personal.

Esta investigación tiene como objetivo, generar y fortalecer competencias de la Educación Básica mediante el desarrollo de actividades de pensamiento crítico que propicien el aprendizaje en niños de 10 a 12 años, desarrollando pertinentemente las habilidades que lo construyen e integran obteniendo un aprendizaje significativo, un objetivo y utilidad para él mismo otorgando al niño herramientas para la participación social y mejora personal.

Metodología

El objeto de estudio de la presente investigación se sitúa dentro de la Escuela Primaria “Francisco Sarabia”, ubicada frente a la Unidad Deportiva “Las Huertas”. El grupo corresponde al grado de 6° “B” con 29 integrantes, cuyas edades oscilan entre 10 y 11 años de edad, de estas 16 niñas y 14 niños. Fue seleccionado por el bajo desempeño expuestos en la evaluación SisAt, de esta forma se propuso el pensamiento crítico como herramienta para fortalecer el aprendizaje.

El tipo de investigación seleccionado fue el cualitativo, con un enfoque descriptivo y un diseño de investigación-acción ya que se expresaron las conductas humanas dentro del rol educativo a partir de la intervención del docente en formación. Es relevante manifestar que para recabar la información se utilizó la técnica de observación, revisión de textos y documentos, además del trabajo de campo en el diario del mismo, permitiendo un planteamiento de objetivos y fortaleciendo la toma de decisiones.

Se tomó como base los resultados de la evaluación diagnóstico del grupo, posteriormente se realizó una revisión inicial con base a los estándares de competencia vinculados al aprendizaje que el niño demuestra en sus escritos, participación y resolución de problemas contando con un registro constante de las aptitudes. Posteriormente, a través de un resultado inicial, se decidió implementar actividades centradas en el análisis de textos y reflexión, así como la constante redacción de artículos de investigación sobre un tema preferente del niño, se continuó aplicando actividades para la identificación de pensamientos erróneos centrados en la autoestima para lograr motivar su desempeño personal y fortalezcan la toma de decisiones. De igual forma se aplicaron actividades referentes al tema de la currícula escolar de forma empírica para que el educando fortalezca sus conocimientos mediante la resolución de problemas.

Finalmente se llegó al final de la evaluación procesual, analizando con la misma rúbrica el desempeño de su redacción y manteniendo un registro de su enfrentamiento a los problemas y su desempeño en el aula. De esta forma, se pudo ver la mejora de su desempeño personal, autoestima, desenvolvimiento en grupo, convivencia y reforzamiento

de los aprendizajes mediante los resultados de la evaluación SisAT donde mostraron una mejora en su desempeño y aprendizaje.

Desarrollo y discusión

Al inicio del curso se aplicó la evaluación SisAT para tener un punto de partida de los conocimientos previos de los alumnos, anterior a esto, en el CTE se denominó la ruta de mejora enfocada en matemáticas a lo que se aplicó una evaluación sobre los contenidos correspondientes al grado cursado a la cual el educando mostró una baja retención en los aprendizajes. Por este motivo se decidió proponer el desarrollo del pensamiento crítico para fortalecer la obtención de los aprendizajes, así el alumno crea objetivos pertinentes para la obtención de los mismos volviéndolo más significativo.

Se realizó una encuesta con la que se apreció el estilo de aprendizaje VAK del educando a lo que resultaron 13 alumnos kinestésicos, 11 visuales y 5 auditivos predominando el kinestésico. Con estos resultados se favoreció la aplicación de problemas empíricos para su resolución mediante material concreto.

Observando los resultados del SisAT, se aplicó un cuestionario corto donde se identifican las preguntas: ¿Qué aprendo? ¿Cómo aprendo? ¿Para qué aprendo?, con el objetivo de observar si el alumno identifica el aprendizaje antes de obtenerlo, plantea un objetivo para aprenderlo y con qué alcance, además de si logra identificar las actividades que le permiten aprenderlo con facilidad ya que “el tipo de objetivos que persiguen los alumnos define un patrón de creencias, de atribuciones y de afecto y determina la forma en que ellos abordan y evalúan las situaciones de aprendizaje” (Moreno, 2009, p. 188).

Se aplicaron actividades diarias mediante preguntas abiertas, por ejemplo, “¿si descubrieras una flor, ¿cómo sería?”, “¿qué ruido crees que haría el color azul?”, “para ti, ¿qué es pensar?”, entre otras, que motivaron al alumno a ejercer y, por consecuencia, fortalecer su creatividad para la interpretación de preguntas o expresión de opinión personal. Campirán propone que “gracias a la imaginación, los humanos somos capaces de generar el pensamiento creativo”. Por creatividad, entendemos que es el “proceso connatural según el cual es posible la libre, transformadora y original expresión de un individuo” (Campirán, 2003, p. 63-64).

Posteriormente se aplicaron actividades de investigación semanal, los días viernes, con características de una cuartilla, de un tema de preferencia para desarrollar habilidades de redacción y análisis de información. Como cita Giraldo “la escritura (...) permite desarrollo material y psicológico. Por eso, el uso de este recurso no sólo ha impulsado y moldeado la actividad intelectual, sino que puede enriquecer la psique humana, desarrollar el espíritu humano, intensificar su vida interior. La escritura es una tecnología interiorizada” (Giraldo, 2015, pp. 42-43).

Asimismo, se aplicó un análisis semanal, los días lunes, de una noticia del periódico, donde los alumnos identificaron los elementos primordiales de una noticia, resaltando el objetivo del texto e identificando la descripción del suceso guiándose con las siguientes preguntas: ¿Dónde pasó?, ¿Cuándo pasó?, ¿Cómo pasó? y ¿Quién la redactó?, ya que “la lectura se entiende como actividad cognitiva compleja que no puede ser asimilada a una simple traducción de un código” (Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía (FECCOOA), 2012, p.1).

Subsecuentemente se aplicó una actividad para fortalecer el autoestima y la gestión analítica identificando los “pensamientos erróneos” centrados en los que limitan las capacidades personales. Alguno de los ejemplos son la hipergeneralización, designación global, filtrado negativo, entre otros que lo hacen pensar en la generalización de sus pensamientos negativos o incluso positivos, llegando al egocentrismo y sociocentrismo, ofreciendo un análisis de ejemplos de pensamientos que desgastan o disminuyen sus capacidades o limitan su posibilidad de aceptar sus errores.

Seguido de esto, se realizó la actividad de expresión emocional para la comprensión de sus emociones como algo natural evitando la retención de las mismas lo que le dificultará el desempeño personal y la toma de decisiones para el aprendizaje: “para que un individuo asuma su responsabilidad debe confiar en que puede hacer algo, que puede influir en el resultado de la operación que controla, por poco que sea, para sus posibilidades de éxito” (Saint-Onge, 2000, p. 99). Esta actividad consistió en presentar al grupo un objeto de valor personal y expresar el por qué se le depositó ese valor.

Para dar continuidad a la identificación de pensamientos erróneos, se mostró el video “¿Cómo detectar mentiras? Las Falacias (parte 1) - CuriosaMente 134” con el fin de dar al alumno las herramientas y ejemplos de falacias que cometemos y encontramos a diario en nuestros pensamientos, argumentos y lecturas cotidianas. Tomando registro del contenido de los videos y agregando un ejemplo cotidiano que pertenezca a cada falacia con la intención de que utilice la redacción como herramienta de aprendizaje, ya que “la escritura (...) permite desarrollo material y psicológico” (Giraldo, 2015, pp. 42-43).

Durante el transcurso de clase se dio una apertura a la pregunta, incitando a los alumnos a cuestionar con las herramientas obtenidas los saberes adquiridos, generando un ambiente de aprendizaje sano y propicio para cuestionar, optando por el diálogo y generando un espacio de conversación para solución de conflictos, motivando a asumir la responsabilidad de cada uno a las consecuencias de sus decisiones. De esta forma se evita que la educación sea unilineal, sin vuelta u otros caminos, a esto Freire llamó “castración de la curiosidad”, por lo general el docente da la respuesta sin que se le pregunte (Freire, 2013).

En el transcurso de las actividades centradas en el análisis de información, autoestima y pensamientos personales se abordaron algunos contenidos de la asignatura

de matemáticas de forma empírica presentando a los alumnos problemáticas a solucionar mediante material concreto facilitando la interacción con las herramientas que propicien el aprendizaje significativo.

En el transcurso y aplicación de estas actividades se realizó un registro constante de cómo las cualidades del alumnado fueron cambiando mediante un diario de campo y hojas de registro de características personales de cada educando. Se registraron actividades mediante un portafolio de evidencias, y observación activa a la resolución de problema, centrándose en los puntos abordados en esta investigación, la autoestima para la toma de decisiones, los rubros del pensamiento crítico centrado en las habilidades correspondientes al aprendizaje según la Fundación para el Pensamiento Crítico.

Resultados

En el inicio de la investigación se realizó la evaluación SisAT la cual demostró que el educando, en su mayoría, no adquirió el aprendizaje correctamente, de igual forma el resultado de la evaluación de la asignatura de matemáticas demostró un bajo conocimiento del tema. Esto propició el espacio para la aplicación de esta investigación con enfoque en el aprendizaje.

Posteriormente los resultados de la aplicación de la encuesta referente a los objetivos de su aprendizaje demostraron un bajo interés o comprensión del aprendizaje como un proceso permanente y no temporal contestando, en algunos casos, la pregunta “¿para qué aprendo?” de la siguiente manera; “para saber”, “para aprender”, “para que me ayude en el examen”, “no sé, pero para tener 10”, entre otros casos. Con esto se observa una falta de objetivos concretos del aprendizaje lo que, por ende, hace insignificante el mismo.

Tomando en cuenta los resultados de inicio, se aplicaron las siguientes actividades para su mejora iniciando por la creatividad. Mediante preguntas diarias, el alumnado se mostraba, al inicio con pocas respuestas a las preguntas fuera de la rutina, con el tiempo se mostraron más creativos con las respuestas, expresando parte de su entendimiento personal del entorno respondiendo a las preguntas: “si pudieras elegir una cosa que cueste dinero pero que fuera gratis para todo el mundo para siempre, ¿qué elegirías?, ¿por qué?”, “Si dirigieras una película, ¿a qué género pertenecería? ¿por qué?”, entre otras.

Los resultados de la investigación personal se fueron mostrando en el progreso de la actividad, cada nuevo documento redactado tenía desde una orientación textual de mejor calidad como sus contenidos, estructura con mayor formalidad y la redacción contaba con mayor sentido. Además, el alumno se mostraba más participativo ya que el aumento de conocimiento da herramientas para fortalecer la participación en una conversación del tema. Con el tiempo otras actividades de redacción fueron estructurándose de la misma forma que

su investigación personal: en algunos casos, el desarrollo de la redacción fue escaso ya que el contenido de la información no cumplía los requerimientos, lo que repercutió en su mejora de desempeño y habilidades generales.

Por otro lado, la actividad semanal de análisis de noticias demostró una mejora en la lectura y su comprensión, la identificación de información pertinente en las lecturas de las asignaturas correspondientes a Historia, Ciencias Naturales y Geografía, entre otras, subrayando con pertinencia los párrafos o partes del texto sobresalientes, ya que en la mayoría de los estudiantes lograba identificar el objetivo del texto, así como las palabras clave. Con la aplicación de la actividad de identificación de los “pensamientos erróneos”, el alumnado mostró una actitud de aceptación de sus capacidades, así como se concientizó que las palabras u opiniones de los demás pueden caer en estos mismos errores fortaleciendo su autoestima y aumentando el esfuerzo que dedican en las actividades.

Observando los resultados de esta actividad, se aplicó la expresión emocional para continuar con la motivación de sus capacidades al dar cuenta de que no son los únicos que se encuentran en una situación de bajo autoestima o conflictiva. Al presentar al grupo su objeto de valor personal y explicarlo, el educando dio muestra de sus valores al entender y concientizarse de la situación personal de sus compañeros y las emociones con las que deben lidiar, al expresarlo se liberaron además de otras situaciones que les causaba una angustia personal. Posterior a esta actividad, el alumnado se mostró más comprensivo con sus compañeros entorno a sus capacidades y sus situaciones personales, disminuyeron las diferencias entre pares y abrieron la posibilidad de diálogo para la solución de problemas, asimismo se mostraron motivados para desenvolverse en las actividades.

Continuando con la identificación de pensamientos erróneos se mostró el video “¿Cómo detectar mentiras? Las Falacias (parte 1) - Curiosamente 134” del cual se hizo una intervención por apartado en el video dando ejemplos y respondiendo dudas para que el tema quedara claro y pueda ser identificado con facilidad. Posterior a esta actividad, empezaron a surgir mayores dudas en el grupo, de esta forma se realizaron participaciones pertinentes y cuestionamientos reflexivos que abrieron un espacio para un debate corto con la participación de algunos de los alumnos.

Durante el transcurso de las actividades, se realizó un registro del desenvolvimiento de los alumnos mediante el diario de campo y hojas de registro de cualidades, a lo que se observa una mejora constante de la participación, así como de la autoestima de los alumnos, permitiendo una intervención pertinente en cada actividad. De igual forma, se pudo observar cómo algunos poseían el aprendizaje, pero su decisión personal era la de declinar la utilidad, pues no realizaban participación aun sabiendo la respuesta, en un caso específico el alumno se mostró poseedor de algunos saberes, pero dentro de su decisión estuvo el no aplicarlos, esto centrado en la autoestima y la identificación de pensamientos erróneos. Por otra parte, otros decidieron no ser partícipe de manera concreta en las

actividades sino solo realizar una actividad sin calidad ni análisis del tema para aprenderlo. Cabe mencionar que el ambiente de aprendizaje propiciado en el aula resultó para la motivación de algunos de los alumnos quienes se integraron en la actividad de forma pertinente, realizando cuestionamientos acertados, así como se estableció un ambiente cómodo y satisfactorio para la participación. Se dio la apertura a la posibilidad del error, resaltando la principal capacidad humana con la que se llega al aprendizaje que es el error.

Conclusiones

En el transcurso de esta investigación desarrollada en el grupo de prácticas se logró identificar cómo es que el pensamiento crítico forma parte del quehacer cotidiano, que la toma de decisiones está presente en cada momento que vivimos y cómo cada decisión que tomamos tiene una consecuencia que repercute en nosotros y en nuestro entorno. De esta forma, el desarrollo del pensamiento crítico resulta al alcance de todo quien desee adquirirlo, únicamente hay que tener la decisión personal de desarrollarlo y fortalecerlo constantemente.

De igual forma, cada quien decide su camino, ya que, desde la autoestima, la aplicación de habilidad y el esfuerzo que empeñamos en cada una de las acciones que realizamos es una decisión personal y una decisión resulta siempre en una pérdida ya que siempre hay más posibilidades que hay que desechar al momento de elegir solamente una de todas las posibilidades. Ése es el medio personal a la decisión. ya que la pérdida nos representa un duelo y la toma de decisiones constante es un duelo constante del que hay que ser responsable.

Puesto que cada decisión conlleva una responsabilidad personal, sólo quien tiene la motivación y autoestima de tomarla se desempeña con seguridad en campo de práctica que es la vida. Puesto que el desenvolvimiento personal siempre está en el camino que elegimos andar y solo se elige dentro de las posibilidades existentes y solas existe, para el hombre, lo que está dentro de sus conocimientos, la selección dentro de una posibilidad limitada les representa una cárcel a sus posibles logros. Sin embargo, cabe denotar que dentro del desarrollo del pensamiento crítico el progreso se encuentra un constante fortalecimiento del mismo.

Ya que este desarrollo ocurre de forma paulatina, debe mantenerse su práctica no solo en un ciclo escolar y mucho menos en un tiempo menor, sino debe estar constantemente en práctica durante toda la vida. Llegando a la conclusión de que debe abordarse su práctica, iniciando su implementación desde lo antes posible y continuar su motivación a lo largo de la Educación Básica.

El alumnado, en este transcurso muestra lo que Freire llamó “castración de la curiosidad” ya que, aun abriendo un espacio de preguntas y diálogo sano, el alumno no

genera cuestiones, afirma no estar inconforme en el ambiente más no produce preguntas dificultando su progreso en esta capacidad del pensamiento crítico. De esta forma, el pensamiento crítico es la capacidad de decidir y es una habilidad de progreso paulatino que debemos ejercerlo en todas nuestras posibilidades para fortalecerlo constantemente recordando que se aprende mediante el error, de igual forma es necesario una autoestima para la toma de decisiones.

En este caso la investigación, por cuestiones de tiempo límite para la culminación, se queda trunca en los objetivos ya que resulta paulatina la muestra de un desarrollo mayor de las habilidades que se desean obtener, sin embargo, no disminuye la importancia del pensamiento crítico, sino que demuestra ser una capacidad compleja y como toda actividad compleja lleva tiempo desarrollarla y mejorarla.

Referencias

- Aburto C., Sánchez, C., Franco, K., Alarcón, V. (2008). "A través de la reflexión desciframos lo que está mal en nuestro pensamiento. *El educador, La revista de educación*. 16, p. 14.
- Campirán S., A. (2016). *Habilidades de pensamiento crítico y creativo. Toma de decisiones y solución de problemas. Lecturas y ejercicios para el nivel universitario*. Veracruz: S/E.
- Castellano, H. M. (2007). *El pensamiento crítico en la escuela*. Argentina: Prometeo Libros.
- Cubero, R. (1995). *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. España: Sevilla Díada Editorial.
- De-Juanas, Á. (2013). Cuestionar las evidencias, educar en la reflexión: Robert H. Ennis, el estudio del pensamiento crítico y su influjo en la pedagogía del deporte. RICYDE. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 9. p. 298-299.
- Estrada, V. F. (2003). *Filosofía Antología Semestre 3. Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California: Programa de Desarrollo Educativo*. Baja California: COBACH.
- Benitez, E. (2012). La lectura: base del aprendizaje. Temas para la Educación *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, (21). p. 1.
- Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores Argentina S. A.
- Giraldo, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. *Estudio en universidades. Ánfora*, 22 (38), p. 39-58.
- López A., G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*. 22. p. 43.
- Moreno T., M. (2009). ¿Por qué aprenden los estudiantes? Los objetivos de logro y su relación con el éxito o fracaso escolar zona próxima. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*. 11, p.188.
- Naessens, H. (2015). *Comparación entre dos autores del pensamiento crítico: Jacques Boisvert y Richard Paul-Linda Elder*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Pérez, A., Navarro, F., Llistosella, T., Borrell, A., López, A., Martorell, C., Cucurella, I., Font, V. (2004). *La Enciclopedia*. Colombia: Salvat Editores.
- Saint-Onge, M. (2000). *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* México: Enlace Editorial.

- Suárez, E. (2008). El pensamiento crítico: La controversia entre el objetivismo y el contextualismo. *Revista Paideia*. 3, p.1.
- Serrano, R. (2011). *El pensamiento crítico del estudiante como opción para la calidad de la educación superior*. México: Cuadernos COLAM.
- Universidad UCES. (2018). *Los niños esos filósofos. Conversación entorno del libro "Más crianza, menos terapia"*. Luciano Lutereau-Daríao Sztajnszrajber. [Archivo de video].Obtenido de: <https://www.youtube.com/watch?v=rLzkypuYmis&t=1578s>

EMPLEO DE LAS ARTES PLÁSTICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS

Verdugo Ovalles Evelyn Teresa
a151031@normalfronterizatijuana.edu.mx
Escuela Normal Fronteriza Tijuana

RESUMEN

El presente trabajo de investigación consiste en propiciar el aprendizaje significativo de las matemáticas al implementar las artes plásticas como estrategia de intervención docente para fomentar una actitud favorable hacia la asignatura y con ello obtener una mayor expresión y ameno aprendizaje. Se lleva a cabo bajo un tipo de investigación cualitativa, teniendo un enfoque descriptivo con diseño de investigación-acción para el óptimo cumplimiento de los objetivos.

La intervención se lleva a cabo con todos los alumnos del 6° "A" de la Escuela

Primaria "Francisco Sarabia" ubicada en la ciudad de Tijuana, B. C., se hace la selección de la muestra en razón de que el grupo presentaba apatía y bajo promedio de la asignatura, por lo que se realizaron una serie de estrategias implementando artes plásticas (técnicas de pintura, collage, tallado) para proporcionar y reforzar los contenidos matemáticos, estrategias que permitieron cambiar la perspectiva del alumno respecto a la clase y obtener una mejora del desempeño académico.

PALABRAS CLAVE: matemáticas, artes, aprendizaje significativo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como se sabe, a diferencia de otras materias, las matemáticas pasan de lo concreto a lo abstracto y de lo específico a lo general de forma jerarquizada, por lo que, si durante el proceso de aprendizaje algún concepto no se entiende bien, ocasiona problemas en cuestiones más avanzadas y futuros contenidos. De acuerdo con Gil (2009), la capacidad de aprender matemáticas tiene que ver con la estimulación temprana que tienen los niños, ya que los principios básicos de la materia se basan en comprender el uso del número y los inicios del conteo, como la correspondencia, el orden, la cardinalidad, la abstracción, asimismo tiene que ver que de manera temprana experimente el desarrollo para facilitar en gran medida la manera de aprender los conceptos que se van trabajando eventualmente.

A través de la experiencia como actor en el sistema educativo, se rescata otro punto importante que afecta directamente la capacidad del aprendizaje matemático, especialmente en los niños, es su sistema de enseñanza arcaico, donde en algunas ocasiones el material se enseña de manera recitada y en general, convierte a los estudiantes en simples espectadores, sin olvidar mencionar que existen diferencias individuales entre los alumnos. El usar solo un modelo pedagógico ocasiona que no todos los estudiantes se puedan adaptar de manera adecuada al modelo de estudio y empiezan a tener problemas de aprendizaje por falta de atención personalizada.

Un factor importante en la problemática de la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas es que siendo una época en la cual la tecnología proporciona diversas comodidades, ya que basta con utilizar un teléfono o computadora para que el alumno encuentre la información que necesita en el momento, así como los resultados de operaciones básicas. Lo anterior conlleva a que el infante prefiera obtener las respuestas de manera fácil y rápida, sin la necesidad de razonar los fines y utilidad de su aprendizaje y entender el por qué es necesario cumplir con las diferentes consignas. Por otra parte, viendo un punto opuesto al anterior, existen instituciones marginadas en las cuales el alumno carece de estas tecnologías y aun así no consolidan el pensamiento lógico matemático.

Junto a las exigencias de la sociedad respecto a la formación matemática, es necesario no dejar pasar, al momento de proponer una mejora de su enseñanza, las positivas posibilidades de los alumnos en relación con los procesos del aprendizaje. ¿Será posible una mejora grupal en el aprendizaje de las matemáticas?, o, por el contrario, ¿la comprensión de las matemáticas está reservada solamente a ciertos alumnos? Lamentablemente, a través de la práctica y observación docente se ha podido percatar que en muchas ocasiones tanto en docentes, padres de familia e incluso en los mismos alumnos se tiene el pensamiento que efectivamente, la comprensión de las matemáticas es para aquellos individuos que cuentan con habilidades para entender a las mismas, esto ocasionando conformismo en los actores educativos y resultados negativos o poco esperados.

Es imperante denotar que a través de las jornadas de prácticas que se han empleado en el grupo de 6° "A" de la Escuela Primaria Francisco Sarabia ubicada en Fraccionamiento las Huertas, Tijuana B. C., México, se ha podido deducir que el grupo presenta algunas dificultades para la realización de consignas y evaluaciones en la asignatura de Desafíos Matemáticos, así como cálculo mental y ejercicios prácticos. Otro aspecto que se ha podido notar en el aula de este grupo es que, parte de la problemática que se tiene, consiste en que varios alumnos conocen los procedimientos, sin embargo, fallan al momento de realizar las operaciones aritméticas básicas (suma, resta, multiplicación y división), esto provocando resultados erróneos y falla de concepciones, desmotivación y apatía hacia las matemáticas. Es por ello que se ha decidido trabajar con esta propuesta que implica la enseñanza y/o

reforzamiento de las matemáticas a partir de las artes plásticas, de modo que se busca aplicar estrategias en donde el alumno asimile, se exprese y apropie de los diferentes contenidos a trabajar y que esto favorezca al mismo tiempo al desarrollo de habilidades matemáticas y artísticas. De igual manera, una de las problemáticas que se presentan a nivel escuela es el bajo promedio que se tiene en la asignatura de Desafíos Matemáticos, por lo que las actividades propuestas pueden favorecer al objetivo que se tienen respecto a la intervención, por ejemplo, que los alumnos puedan realizar cálculos mentales correctos, la resolución de consignas y el aumento del promedio académico.

Ante la delimitación del problema surge como principal objetivo de esta investigación el de propiciar el aprendizaje significativo de las matemáticas al implementar las artes plásticas como estrategia de intervención docente, es decir, se adquirirían concepciones matemáticas al momento de realizar consignas que se efectúen a la par de actividades artísticas como la pintura, escultura, modelado, *collage*, entre otras y con éstas obtener un aprendizaje matemático significativo y desarrollo de habilidades artísticas, razón por lo cual se tendrá que encontrar la relación de la concepción y asimilación de conceptos y procesos matemáticos con el desarrollo de actividades artísticas visuales que favorezcan la destreza de ambas competencias, además de localizar un punto medio en el cual lo subjetivo de las artes visuales puedan aportar positivamente a un conocimiento tan objetivo como lo son las matemáticas.

Como aspecto de relevancia en pretensión también sería el de aumentar el promedio del grupo de 6° "A" en la asignatura de matemáticas, ya que presentan una carencia de asimilación de conceptos y procesos matemáticos, ocasionando un promedio poco satisfactorio dentro del aula. Sin embargo, en otra índole también era importante fomentar una actitud favorable hacia las matemáticas a la par de motivar a los alumnos a desarrollar habilidades artísticas.

Marco teórico

Dentro de lo que se conoce sobre las artes en la educación, se destacan las aportaciones de Durán (2016), quien menciona que las artes son una herramienta potente que impulsa el desarrollo emocional e intelectual de los individuos que encuentran en la expresión artística una libre manifestación del lenguaje y de su comunicación con otros sujetos y con el mundo, asimismo propone que las artes tienen la capacidad de aportar de manera positiva a la calidad de vida de las personas y su comprensión con el exterior ya que permite potenciar las habilidades de observación, análisis y creatividad, mismas que contribuyen a una óptima evolución de la perspectiva y apreciación de la vida. Cuando se relaciona la educación y el arte da apertura a que los educandos tengan la posibilidad de desarrollar su potencial. Una educación artística y cultural rica, con sentido, bien pensada y ejecutada, no sólo ayuda a los y las estudiantes a enriquecer sus proyectos artísticos,

motivándolos a utilizar de manera creativa todos los recursos locales a su alcance, sino también a formular propuestas que van en beneficio de su desarrollo (Durán, 2016, p.10).

Reconociendo lo antes mencionado, el empleo de las artes funge en los alumnos como un medio de expresión, en el cual no solamente se pretende que se incremente el desarrollo de la creatividad en actividades meramente artísticas, sino que también lo haga en otros ámbitos de su vida cotidiana, ya sean académicos (como escribir un texto, realizar un dibujo, leer un libro), y al mismo tiempo en ámbitos de su desarrollo personal y social como en la apreciación y análisis de las situaciones que se le presentan día con día y su interacción con otros individuos.

En cuanto a la enseñanza de las matemáticas, en el artículo “La importancia de la visualización en el aprendizaje de conceptos matemáticos” de Gatica y Ares (2012) se propone que la visualización es un método a través del cual los alumnos pueden entender mejor un concepto, en donde se comprende a través de la imaginación de las representaciones, por lo que se sugiere que el docente realice actividades en las que el alumno pueda implementar su sentido simbólico-gráfico. Si se toma en cuenta esta postura y la de De Guzmán (2007), quien menciona que con ayuda de la manipulación se hace visible lo que es difícil de imaginar, se pueden agregar a las estrategias o técnicas artísticas como parte de una metodología para la enseñanza y comprensión de las matemáticas, ya que con ellas el alumno podrá imaginar, observar, sentir y analizar las múltiples representaciones, y de esta manera apropiarse de la visualización de los diferentes conocimientos que se analizan en el proceso educativo.

En otra instancia se propone una visión más extensa que indaga en los lenguajes comunes entre la matemática y el arte, tomando como punto de partida el lenguaje. Las matemáticas y el arte mezclan la necesidad de crear, experimentar y tomar elementos para poder construir, describir y entender un universo. Amster (2011) destaca que la matemática es un lenguaje de una enorme relevancia ya que es expresiva y creativa, tiene una lógica interna la cual debe ser coherente, deduciendo así que se puede encontrar habilidades del arte en las matemáticas y viceversa, pues se puede indagar, encontrar y relacionar distintas apariciones de las matemáticas en otras disciplinas.

Algunos estudios relacionados con el empleo de las artes para el aprendizaje de las matemáticas mencionan que, a través de la manipulación artística en infantes, se ayuda a que ellos mismos adquieran un aprendizaje más significativo. García (2015) realiza una investigación sobre la enseñanza de conceptos matemáticos en niños de cinco años, su metodología se enfocó en la enseñanza de la geometría ya que se considera a ésta como relevante para el pensamiento lógico-matemático y espacial del menor, asimismo propone una perspectiva constructivista, mediante un contexto significativo y vivencial en el cual el alumno desarrolla habilidades artísticas como racionales.

Aunado a lo anterior, la propuesta de Molina (2016) sostiene que “las artes plásticas y el pensamiento lógico matemático en niños y niñas de cinco años”, la cual se lleva a cabo en niños de la misma edad, propone una estrategia pedagógica para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático teniendo en cuenta las artes plásticas, fomentando una estrategia enriquecedora para los niños y las niñas, fortaleciendo de este modo conocimientos previos y, a su vez, generando nuevos a partir de la manipulación y concepción autónoma del conocimiento, basándose en cuatro parámetros: los números, las figuras geométricas, los conjuntos y la seriación. Se implementa con temáticas en las que se le otorga al estudiante la oportunidad de interactuar con el material a emplear, con sus compañeros de clase y, al mismo tiempo, concretar aprendizajes.

Por otro lado, Bejarano (2015) en su proyecto de intervención “Las matemáticas y el arte: intervención infantil” menciona que la complejidad de las nociones matemáticas se puede convertir en dificultad de aprendizaje, por ello se propuso motivar a los infantes y permitir que ellos experimentaran y aplicaran las matemáticas a través de un taller en el cual se fomenta al arte plástica como actividad enriquecedora, creadora y como forma de expresión de los sentimientos. Asimismo, propone acercar las matemáticas a los niños para que descubran su habilidad de observación y aplicación de conocimiento dentro del mundo que los rodea.

Retroalimenta por otra parte, Edo (2008) en el artículo “*Matemáticas y arte en educación infantil*” de la Revista de Didáctica de las Matemáticas, que el aprendizaje escolar se realiza a través de la participación en actividades socioculturales, puesto que las matemáticas no se aprenden rellenando fichas que pretenden enseñar a discriminar conceptos abstractos, sino que los contenidos matemáticos se apropian e interiorizan mediante su uso en situaciones funcionales. En este sentido, el docente aporta y comparte su conocimiento al mismo tiempo que guía, ayuda y transfiere el control de la tarea a los alumnos, paso a paso y de forma gradual. Por ello, propone la realización de cuatro actividades que implican la observación, apreciación, aplicación y creación obras plásticas mediante el conocimiento de conceptos matemáticos y la producción de actividades matemáticas a través de técnicas artísticas.

Si se toma en cuenta lo ya mencionado, también se puede agregar que dentro de la educación básica se permite generar situaciones didácticas en las que ciertos contenidos de aprendizaje matemático y algunos contenidos artísticos del área visual y plástica se logren vincular complementándose al trabajar conjuntamente, logrando que el alumno asimile su aprendizaje a la par que desarrolla otras habilidades que son relevantes para ambas disciplinas, como lo son la observación, el análisis y, sobre todo, la interpretación. Por consiguiente, analizando los diferentes aportes abordados, se puede abrir un panorama más amplio para encontrar una correspondencia entre las artes y las matemáticas, la cual proporciona una apertura a la ejecución de secuencias didácticas en escuela primaria, las cuales que vinculen el empleo de las artes para alcanzar los diferentes contenidos y

aprendizajes esperados que maneja el currículum, en donde el docente funge como principal actor para realizar propuestas didácticas que pueda implementar en su clase y vinculen ambas disciplinas para el logro o reforzamiento del aprendizaje.

Metodología

Los participantes para esta investigación eran del grupo de 6° "A", de la Escuela Primaria "Francisco Sarabia" ubicada en Fraccionamiento las Huertas, Tijuana B. C., México. Este grupo está conformado por 30 alumnos, siendo 18 niñas y 12 niños que se ubican entre las edades desde los 10 a los 12 años. Se decidió trabajar con el grupo completo debido a que desde el inicio de la jornada de observación, una de las problemáticas detectadas en la fase de diagnóstico fue la dificultad para resolver problemas de operaciones básicas y carencia de algunos conceptos matemáticos así como la apatía hacia la asignatura. En tanto al planteamiento de los objetivos, se propone una intervención en donde se use el arte como medio de expresión y aprendizaje, por lo que todos los alumnos serán partícipes fundamentales.

Al trabajar las artes plásticas a la par de las matemáticas, la presente investigación es de tipo cualitativa y tiene un enfoque descriptivo con diseño de investigación-acción, ya que se centra en los sujetos partícipes, en razón de que busca conocer y realizar una intervención que fortalezca los conocimientos matemáticos y potenciar la expresión través de las artes plásticas, así como favorecer la actitud de los alumnos hacia la asignatura de matemáticas, por lo que se implementarían estrategias acompañadas de herramientas que registran y evalúan ambos aspectos, con la finalidad de obtener la mayor información para el logro de los objetivos.

Como ruta de implementación, primeramente se realizó un diagnóstico con las bases de la evaluación del Sistema de Alerta Temprana (SISAT), en donde los alumnos resolverían 10 reactivos de cálculo mental de operaciones básicas y fracciones. Hacia la misma ruta, a esta evaluación se le daría seguimiento en sus tres momentos (inicio del ciclo, mitad del ciclo y cierre del ciclo escolar).

A continuación, se realizaría una encuesta para conocer de manera general las actitudes y preferencias de los alumnos respecto a las matemáticas y las artes, en las cuales se les cuestionaría sobre las nociones que tienen de sus conocimientos y formas de aprender la asignatura. Asimismo manifestaron cuáles serían las actividades artísticas que les gusta y cuáles son de su interés a desarrollar, siguiendo el mismo proceso, éstas se llevarían a cabo al inicio, mitad y al cierre del ciclo para conocer si sus percepciones cambiaron. Para continuar con la intervención se llevarían a cabo algunas estrategias que permitirían a los alumnos realizar un producto artístico dentro de la asignatura de matemáticas, ya sea como actividad introductoria, de retroalimentación o evaluación del aprendizaje de los diferentes contenidos abordados.

Desarrollo

La aplicación del primer momento de la evaluación SISAT consistió en que el alumno estuviera de manera individual frente al docente y contestaron una serie de operaciones básicas y de fracciones a modo de cálculo mental, asimismo el alumno podría decidir si requería ver la representación visual de dicha operación.

Como primera intervención se llevaría a cabo la consigna de “Pinta las fracciones” debido a los resultados de la evaluación previa, en donde se pudo rescatar que los alumnos tenían como área de oportunidad las fracciones. La actividad consistiría en que el alumno pintaría utilizando pintura acrílica determinadas fracciones de un entero, así como fracciones equivalentes, esto con la finalidad de que las reconocieran de manera visual. Continuando con la intervención, bajo el aprendizaje esperado “Describe rutas y calcula la distancia real de un punto a otro en mapas”, utilizando cartón y plastilina se realizó la consigna de crear su propio mapa de un país con la forma y colores que los alumnos desearan, para ello se aplicó la técnica de tallado, en donde colocaron la plastilina plana sobre el cartón, enseguida con ayuda de un lápiz u otro utensilio comenzaron a darle el aspecto que quisieron, se les solicitaría que ubicaran 5 puntos dentro del mapa y calcularan la distancia entre ellos, utilizando la escala 1:20 km, datos que colocarían en su cuaderno.

Otra actividad que involucró alguna técnica de artes plásticas fue la mezcla de colores primarios para obtener secundarios, así como el cálculo de porcentajes en una actividad llamada “Patrones con porcentajes”, la cual consistió en que se le entrega al alumno una fotocopia que parece no tener forma definida para encontrar el dibujo que se encuentra escondido los alumnos calcularon porcentajes sencillos, los cuales les dieron la indicación de qué color pintar una respectiva sección del dibujo y, una vez que el alumno pintó todos los espacios, se pudo apreciar la figura escondida. Para esta actividad se requirió pintar con pintura acrílica y los colores que se requirieron aplicar fueron el verde, amarillo, rojo, rosa, naranja y morado, sin embargo, se les entregó únicamente los colores blanco, azul, rojo y amarillo, de tal manera que el alumno mezclaría los colores que tenían para obtener los que necesitaba. La consecuente se realizó bajo el aprendizaje esperado de Definición y distinción entre prismas y pirámides; su clasificación y la ubicación de sus alturas; en un primer momento se buscaba que los alumnos identificaran las figuras de tres dimensiones, para ello se les solicitó llevar recortes de objetos de la vida cotidiana que tuvieran forma de prismas y pirámides, en un inicio los alumnos comentaron los recortes que encontraron y con qué forma los identificaba, se les dio la explicación y ejemplos de qué es un *collage* y cómo se crean, posteriormente se colocaron en equipos y realizaron un *collage* con los recortes.

Para retroalimentar el aprendizaje esperado anterior los alumnos realizaron un modelo de prisma rectangular decorado con *collage*, en él identificarían los elementos del prisma (bases, lados laterales y altura), de modo que los alumnos llevaron cajas reutilizadas

con forma de prisma rectangular y la decorarían con imágenes de sus gustos personales. Una vez que pegaron los recortes alrededor de la caja, los alumnos identificaron y colocaron el nombre de los elementos del prisma. Para continuar con la intervención, se realizaría el segundo momento de la aplicación del SISAT, el cual se hizo de la misma manera que al inicio del ciclo escolar con diez reactivos de cálculo mental de operaciones básicas y fracciones.

Retomando las actividades artísticas, bajo el aprendizaje esperado “Utiliza el sistema de coordenadas cartesianas para ubicar puntos o trazar figuras en el primer cuadrante”, se llevó a cabo la dinámica de Batalla naval, en donde los alumnos identificarían los pares ordenados de las coordenadas. Para poder realizar la actividad harían una plantilla del juego en donde colocarían un plano cartesiano y los submarinos a hundir, dicha plantilla fue hecha en un folder manila y se les solicitó que llevaran un cepillo de dientes que no utilizaran y, con pintura acrílica y mezclando los colores, los alumnos la decoraron con la técnica de salpicado. A continuación, se les dio la indicación de que comenzaran por el eje x o el eje y , esto con la finalidad de que retroalimentaran la identificación de los ejes en un primer cuadrante.

Posteriormente, se realizó el segundo momento de la aplicación de la encuesta de actitudes hacia la asignatura de matemáticas y las artes, en donde se les cuestionarían las mismas interrogantes del primer momento, esto para conocer si sus percepciones cambiaron conforme se han realizado las actividades.

Resultados

Al obtener los resultados de la evaluación del primer momento del SISAT, se pudo destacar que únicamente seis alumnos obtuvieron resultados mayores a siete y que la mitad del grupo, lo equivalente a 15 alumnos, obtuvo resultados menores a cinco, situación que argumenta la intervención. Debido a lo anterior, al inicio del ciclo, se aplicó una encuesta sobre sus actitudes hacia la asignatura, el cual arrojó que a 25 alumnos les gusta ocasionalmente la materia de matemáticas, 19 alumnos entienden los temas de la asignatura de vez en cuando y 17 alumnos prefieren realizar actividades complementarias durante la clase. Misma encuesta arrojó que 16 alumnos tienen gusto por las artes plásticas como pintura y modelado las cuales dieron pie a realizar la investigación encaminada este lenguaje artístico.

Haciendo la revisión de los productos realizados durante el trayecto de esta investigación, para la primera actividad, la cual fue “Pinta las fracciones”, 25 alumnos lograron identificar y hacer la repartición de fracciones de manera correcta, del mismo modo reconocieron las fracciones equivalentes.

En cuanto a los resultados de la actividad del cálculo de distancias aplicando escalas, 22 alumnos consiguieron calcular las escalas de manera correcta desde su primer intento, mientras que 6 alumnos tuvieron dificultades mínimas en cuanto al cálculo para obtener el resultado. Desde la creación de su propio país hasta el cálculo de las distancias, el grupo presentó una actitud positiva y buena interacción en todo momento. Sesiones más tarde, se continuó con la consigna “Patrones con porcentajes”, 24 alumnos lograron determinar correctamente todos los porcentajes que se les solicitaba y 20 pudieron obtener la mezcla de colores correspondientes durante su primer intento.

La subsecuente actividad fue la elaboración de un *collage* para reconocer las figuras en tres dimensiones, la cual se llevó a cabo en equipos de cinco integrantes, en donde todos los alumnos lograron crear el *collage* de acuerdo con las características presentadas previamente, asimismo integraron las figuras correspondientes a las figuras de tres dimensiones. Cabe mencionar que la actividad que le dio continuidad al aprendizaje enfocado en los prismas y pirámides consistió en la elaboración de un modelo con figura de prisma rectangular, en donde los alumnos determinaron los elementos que lo componen (bases, altura, lados laterales) y en esta ocasión todos los alumnos asistentes lograron realizar la actividad de manera amena creando el *collage* y reconociendo todos los elementos ya mencionados.

Para el segundo momento de la evaluación del SISAT el cual se realizó durante el mes de enero, y siguiendo la misma estrategia, los alumnos hicieron operaciones básicas y de fracciones de manera mental. En esta ocasión se obtuvieron resultados favorecedores ya que, a diferencia de la aplicación anterior, solamente hubo un sujeto que obtuvo resultado menor a cinco y 23 alumnos con resultados mayores a siete, lo cual fue un referente positivo para el logro de los objetivos planteados.

Por último se procedió a aplicar la encuesta que se hizo anteriormente para conocer si sus actitudes hacia su aprendizaje de las matemáticas y las artes plásticas cambiaron desde los primeros resultados y, en efecto, a diferencia de la primera aplicación, el gusto hacia la asignatura incrementó de 5 a 17 alumnos y de 15 a 20 sujetos que prefieren realizar actividades complementarias durante la clase. De igual modo, la inclinación hacia las artes plásticas aumentó de 16 a 22 alumnos de los cuales 14 consideran que han desarrollado habilidades en actividades que involucran pintura, datos que dieron soporte positivo al objetivo de fomentar una actitud favorable hacia la asignatura de matemáticas y motivar a los alumnos a desarrollar habilidades artísticas.

Conclusión

A través de la implementación de las actividades de la investigación, el alumno tuvo la oportunidad de desarrollar habilidades en conjunto como la observación, ya sea de una obra artística (pintura, escultura, *collage*, etc.) o de una figura geométrica para determinar y

clasificar sus elementos que la componen, el poder llevar a cabo el análisis de un problema matemático o de la interpretación de un producto artístico, así como la creatividad para la resolución de una consigna o usar su expresión para crear una manifestación artística y sobre todo se le dio la oportunidad de concretar sus conocimientos de una manera diferente. Llevar a cabo actividades con las cuales se le dio la oportunidad al alumno de expresarse generó que tuvieran mayor interés por la asignatura, del mismo modo, durante la ejecución de las mismas, se pudo observar un mejor ambiente de aprendizaje en donde los alumnos pudieron participar y manifestarse al mismo tiempo que reforzaban su conocimiento, sin olvidar mencionar que se descubrieron y desarrollaron habilidades artísticas en ellos.

Es importante destacar que durante la formación y práctica docente es necesario dejar de aplicar las mismas tendencias de clase todos los ciclos, cada generación, cada grupo y cada individuo es diferente, por lo que llevar a cabo estrategias distintas que ayuden al desarrollo del alumnado pueden resultar favorables para los actores educativos. Gracias a lo anterior, en conjunto con la indagación de los aportes y posturas referentes al tema de la vinculación de las matemáticas con las artes plásticas, se pudo percibir que a pesar de ser disciplinas que suelen ser separadas en el ámbito educativo, se encuentra una gran relación en cuanto a que ambas pretenden interpretar el mundo: por una parte, las matemáticas intentan comprobar y explicar la realidad de manera objetiva, mientras que las artes proponen identificar y expresar subjetivamente, por lo que es importante dar la oportunidad a alumno de que experimente, conozca, aplique y exprese esa relación viéndose así lo concreto y lo abstracto para un aprendizaje más significativo y comprensión de su realidad.

Referencias

- Amster, P. (2011). *Matemáticas y arte. Feria de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación Colombia*. Parque Explora, EPM-Cuidamundos y la Secretaría de Educación de Medellín, Colombia. <https://www.parqueexplora.org/actividades/ciencia-en-bicicleta/matem-ticas-y-arte>
- Ares, J., Gatica, S. (2012). La importancia de la visualización en el aprendizaje de conceptos matemáticos. *Revista de educación mediática y TIC*. 1 (2), p. 88-102.
- Bejarano, M. (2015). *Las matemáticas y el arte: propuesta de intervención en educación infantil*. España: Universidad Internacional de la Rioja.
- De Guzmán, M. (2007). Enseñanza de las Ciencias y la Matemática. *Revista Iberoamericana De Educación*, (43), 19-58.
- Durán P. (2016). *El aporte de las artes y la cultura a una educación de calidad*. Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Edo, M. (2008). Matemáticas y arte en educación infantil. *Uno Revista de Didáctica de las matemáticas* (47). 37-53.
- García, E. (2015). *Enseñanza de conceptos matemáticos a través del arte en educación infantil*. España: Universidad de la Rioja.
- Gil, M. (2009). Análisis comparativo de la eficacia de un programa lúdico-narrativo para la enseñanza de las matemáticas en Educación Infantil. *Psicotema*. 21 (1) p. 73-74.
- Molina, L., Palacios, J. (2016). *Las artes plásticas y el pensamiento lógico matemático en niños y niñas de cinco años del colegio "Sagrado Corazón"*. Consultado en: <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/662>

IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Carmen Cecilia Alonso Palacios Márquez

cecilia.alonso@aefcm.gob.mx

Diana Teresa Quiroz Canales

mtradianabenm@gmail.com

Mauricio Martínez Cedillo

mauriciom@aefcm.gob.mx

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

RESUMEN

Se presentan los resultados de la tercera etapa de un estudio longitudinal sobre la Educación Artística en la formación de docentes de Educación Primaria, generación 2015-2019 de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Luego de participar en un taller de 20 horas sobre Educación a través del arte, los estudiantes manifiestan una evolución en

sus concepciones de arte, educación artística e interdisciplinariedad, así como una revalorización de la asignatura en la escuela primaria.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, educación a través del arte, educación primaria.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En septiembre de 2015, constituimos un grupo de investigación, decidido a abordar una de las asignaturas que docentes y estudiantes consideraban poco importante en la formación docente: la educación artística. La preocupación como grupo de investigación versaba sobre el desconocimiento y desinterés que manifiestan los actores educativos de todos los niveles respecto a la asignatura, pues teníamos evidencia de que maestros, estudiantes normalistas e incluso padres de familia la distinguían como el momento de la semana para distraerse, aminorar el estrés o realizar manualidades.

Se considera entonces que las concepciones de los formadores y de los propios estudiantes de Educación Normal limitan las finalidades de la educación artística, al

vislumbrarla sin la formalidad e importancia que le corresponde, reduciéndola a la producción de objetos o de expresiones propias de los días festivos. Esta visión restringe el desarrollo de la población infantil que cursa la educación básica, pues por exigencia social, de las autoridades educativas y como el propio currículo señala, la formación de los niños se centra, principalmente, en dos campos formativos: lenguaje y pensamiento matemático.

Al analizar el currículo de Educación Normal, se descubrió que los diseñadores de los cursos de educación artística propusieron contenidos de enseñanza de las artes bajo el supuesto de que los estudiantes dominan alguno de los lenguajes artísticos, dado que los currículos de educación básica y media superior incluyen cursos de educación artística.

Así, en el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997:

Se pretende que los estudiantes de educación normal realicen actividades de expresión y apreciación artística, que las valoren como una forma de comunicación que forma parte del desarrollo integral del individuo, y que diseñen y apliquen estrategias didácticas para cultivar en los niños la sensibilidad y fomentar en ellos actitudes, tanto para expresar sus ideas y sentimientos mediante diversos medios, como para apreciar las producciones de otros (SEP, 2002, p.86).

Mientras que en los Planes de estudio 2012 y 2018, también de la Licenciatura en Educación Primaria, se establece como finalidad formativa

Comprender la importancia del arte en el desarrollo cognitivo y afectivo de los alumnos de educación primaria y apropiarse de herramientas básicas para usar los diversos lenguajes artísticos en el diseño de ambientes formativos, poniendo en juego sus conocimientos y creatividad (SEP, 2012, p. 15; SEP, 2018, p. 12).

Así, el sentido que tienen los Programas de educación artística de la Licenciatura en Educación Primaria no ha sido recuperado en la educación básica pues se ha encontrado que prevalece la idea de que la educación artística es un pasatiempo y sólo se recupera su mínima expresión que va desde un dibujo hasta el reúso de materiales.

Otra de las problemáticas que sustentan el presente planteamiento es la experiencia que tienen los miembros de este grupo de investigación como asesores de documentos de titulación en temáticas relacionadas con la educación artística, pues los estudiantes han manifestado un desconocimiento de los elementos conceptuales y metodológicos que requieren para realizar sus investigaciones e intervención en dicho ámbito.

Las situaciones anteriormente descritas llevaron a este grupo de investigación a diseñar una investigación longitudinal, con la generación que ingresó a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros en 2015, para corroborar algunos de los supuestos descritos

anteriormente y buscar estrategias que permitieran fortalecer la formación de los futuros docentes.

Así, en la primera etapa de la investigación, cuyos resultados presentamos fueron expuestos en marzo de 2017 en el Primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN 2017) en Mérida, Yucatán, se analizaron los cuestionarios aplicados a los estudiantes de la generación 2015-2019, que entonces cursaban el 2º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Sus respuestas corroboraron el planteamiento acerca del endeble conocimiento que tienen sobre los lenguajes artísticos al ingresar a la Escuela Normal.

Ante esta perspectiva se propuso el enfoque de la Educación a través del Arte (Read, 1991), como una posibilidad para que los estudiantes pudieran aprender, desarrollar y ejercitar diversos lenguajes artísticos, pues al tener las vivencias en el manejo simbólico, podrían multiplicarlas durante sus prácticas profesionales en las aulas de educación primaria. Se tomó esta decisión, considerando que solamente uno de los miembros del grupo de investigación se desempeñaba como profesor de Educación Artística. A partir de ese momento, se aplicaron los principios de la Educación a través del Arte cuando se intervino como docentes formadores de práctica profesional o en alguno de los cursos del currículo del Plan de Estudios 2012.

Al continuar con la siguiente etapa de la indagación una integrante del grupo de investigación se incorporó como docente en el curso de educación artística de Artes Visuales y Teatro, esto permitió mayor acercamiento y análisis del impacto de los cursos de Educación Artística.

Se replantearon entonces las preguntas de investigación y se diseñó un instrumento que permitió un acercamiento a la opinión de los estudiantes sobre la formación en dicho campo.

Los resultados de dicha etapa se presentaron en el Segundo Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal realizado en marzo de 2018 en la ciudad de Aguascalientes, México. Se partió del supuesto de que después de haber cursado cinco semestres de la Licenciatura en Educación Primaria, los estudiantes podrían manifestar un mayor conocimiento sobre la Educación Artística y su inclusión en sus propuestas de intervención.

En dicho Congreso se dieron a conocer las opiniones de los estudiantes que coincidieron con la demanda de docentes de la especialidad para que se reorganizara el currículo de la Licenciatura en Educación Primaria, de manera que a los cursos de Educación Artística se les acordara una carga horaria más amplia para que pudieran desarrollarse todos los contenidos y atender al enfoque vivencial que los caracteriza. La presentación de los resultados de esta etapa de la investigación supuso que los hallazgos

de la investigación y las aportaciones serían considerados por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) en la revisión del Plan de Estudios 2012, situación que no tuvo eco, toda vez que la malla curricular del Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria presenta la misma estructura en los cursos referidos.

En enero de 2018 se integró un docente de la escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), con los mismos intereses indagatorios y con quien se diseñó uno de los cursos optativos del Plan de Estudios 2012.

Ante la incertidumbre de finales del ciclo escolar 2018-2019, en cuanto a la vigencia e implementación del Modelo de la Educación Obligatoria, en vigor desde agosto de 2018, se consideró importante que el espacio curricular dedicado a las artes que señala: “ofrece a los estudiantes de educación básica experiencias de aprendizaje que les permiten identificar y ejercer sus derechos culturales y a la vez contribuye a la conformación de la identidad personal y social de los estudiantes” (SEP, 2017, p. 467), se respete para consolidar la necesidad del desarrollo de la competencia cultural y artística.

Si bien el grupo de investigación tiene la convicción de que la revaloración de la educación artística requerirá de un cambio de paradigma que otorgue a las artes el lugar que les corresponde en el currículo de la Educación Normal y Básica en México, las propuestas que aquí se plantean podrían ser recuperadas en la formación de docentes de educación básica.

Pregunta de investigación

¿De qué manera el fortalecimiento de la competencia artístico cultural de los docentes en formación de la generación 2015-2019 de la Licenciatura en Educación Primaria y la aplicación de la metodología de la educación a través del arte impacta en su práctica profesional?

Propósitos

- Identificar estrategias pertinentes para el fortalecimiento de la competencia artístico cultural.
- Impulsar la utilización de la metodología de la Educación a través del Arte entre los futuros docentes de Educación Primaria.

Supuesto de investigación

Los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria manifiestan una deficiencia en el desarrollo de la competencia cultural y artística lo que impide una intervención pertinente en su práctica profesional en las escuelas de ese nivel educativo.

MARCO TEÓRICO

Aunque el formato de la metodología de Investigación Acción acepta la modificación e incorporación de referentes teóricos durante la indagación, a continuación, se presentan conceptos y teorías que han servido de guía durante su desarrollo.

Para comenzar, es necesario señalar que tanto el Plan de Estudios de Educación Básica 1993 como el PELEP 97, están sustentados en un enfoque constructivista, planteamiento que ha perdurado hasta el momento.

El constructivismo está determinado por las investigaciones realizadas por Jean Piaget (1984), creador de la teoría psicogenética, la cual se deviene la base del enfoque constructivista al integrarse con las teorías del aprendizaje verbal significativo de David Ausubel (2002), del aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner (1987) y de la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (2012, 2014), quien destaca la importancia de la relación social para transitar de una zona de desarrollo a otra, con la presencia y ayuda de un experto para apoyar al aprendiz.

Carretero (1997) afirma además que el constructivismo:

Es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va realizando día con día como resultado de la interacción entre esos dos factores (p. 24).

Para los fines que se persiguen y considerando los planteamientos epistemológicos anteriores, las propuestas que derivan de la investigación se basan en la línea de la psicología contemporánea dirigida por Howard Gardner (1994, 1998) que, plantea la existencia de múltiples inteligencias que han de desarrollarse para vislumbrar una verdadera formación integral.

Otro concepto esencial en nuestra indagación es el de Educación a través del Arte, que tiene sus orígenes en el constructo de Herbert Read (1991).

Cuando Herbert Read, padre de la “Educación por el arte”, utiliza este término, no se está refiriendo al arte de los museos, ni al producto de los artistas, sino al quehacer “como el de los artistas”, al experimentar, expresarse, crear; actividades que todos los hombres realizan naturalmente desde muy temprano en su vida y en la historia. El niño es, en este enfoque, el beneficiario final, y no el arte (Tapia de Osorio, 1997, p. 70).

En el ámbito de la formación docente, la Educación a través del Arte es considerada como una ruta para lograr objetivos como el crecimiento personal, el desarrollo de la capacidad crítica, el fortalecimiento de la autoestima, el desarrollo de la sensibilidad y la comprensión de la realidad (SEP, 2011).

Un concepto que nos parece ausente en los currícula de nuestro país, es el de competencia cultural y artística. Constituido a partir de diversas propuestas de la Unión Europea, se establece en España a partir de 2006, como parte de las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria. Se describe de la manera siguiente:

En síntesis, el conjunto de destrezas que configuran esta competencia, se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad como de otras comunidades (Giráldez, 2007, p. 67).

La riqueza de la construcción anterior la vuelve indispensable para los fines que persigue este grupo de investigación, toda vez que en la formación de docentes y niños se descuida tan importante aspecto.

En la actualidad, cualesquiera que sean las modificaciones aplicadas al currículo mexicano de educación básica, deberán considerar que en el mundo existe una tendencia a la recuperación de la educación artística por su gran potencial formativo (Máynez, 2017; Robinson, 2018; Brennan, 2018).

METODOLOGÍA

La propuesta metodológica para la investigación desde su inicio fue de tipo longitudinal mixto, con el fin de analizar discursos y acciones que posibiliten el acercamiento a las creencias y prácticas de Educación Artística de los docentes en formación de la generación 2015-2019 de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENM, Plan 2012.

El enfoque que adopta este grupo de investigación es fenomenológico pues como señala Costa (2015) “una pedagogía fenomenológica no demandaría en realidad, ser *leída*, sino *actuada*; pues quien actúa asume la responsabilidad del sentido y el cómo de dicha actuación” (p. 12).

Así, la investigación propuesta es de carácter interpretativo, congruente con la utilización de una metodología cualitativa tanto para la realización del trabajo de campo, como para el análisis de los datos. Flick (2007) señala:

el proceso de investigación cualitativa se puede representar como un camino de la teoría al texto y otro de vuelta del texto a la teoría. La intersección de los dos caminos es la recogida de datos verbales o visuales y su interpretación en un diseño de investigación específico (p. 25).

Se eligió la metodología de la Investigación Acción como eje fundamental en la presente etapa de la indagación, pues como señala Elliot (1993) ésta permite el estudio de una situación social con la finalidad de mejorar la calidad de la acción. Su premisa se centra en el descubrimiento y resolución de problemas formando un vínculo entre teoría y práctica, la mejora se logrará después de realizar una investigación que ayude a discernir el origen de los problemas y a partir de ello plantear acciones que logren modificar la situación.

Esta metodología pretende contribuir a la resolución de conflictos partiendo de un espiral de ciclos (planificación, acción, reflexión y re planificación), en donde el profesor adopta una postura exploratoria y de autorreflexión.

En otras palabras “lo que hace que una acción sea educativa no es la producción de estados finales extrínsecos, sino las cualidades intrínsecas que se ponen de manifiesto en la misma forma de llevar a cabo la acción” (Elliot, 2000, p. 11). Además, como plantea Kemmis (citado por Contreras, 1997) el docente construirá una comprensión reconstructiva global, la cual le permitirá tener la capacidad de elaborar nuevas interpretaciones en y sobre la acción, transformando el significado de éstas y su discurso. Así, la modalidad de la investigación acción corresponde a la visión crítica emancipatoria, Latorre (2003) plantea:

Se centra en la praxis educativa, intentando profundizar en la emancipación del profesorado (sus propósitos, prácticas rutinarias, creencias), a la vez que trata de vincular su acción a las coordenadas sociales y contextuales en las que se desenvuelven, así como ampliar el cambio a otros ámbitos sociales (p. 31).

Por ello, en esta etapa de la investigación, tercera fase del estudio longitudinal que inició en 2015, más que transmitir y ofrecer información, los estudiantes se sitúan en la reconstrucción del conocimiento de la educación artística en la acción: saber hacer, y en la comprensión de dicho actuar. Por tanto, se dará prioridad a la reflexión cooperativa; en donde el profesor aprende al enseñar y enseña.

Técnicas

La técnica de recolección de datos fue la encuesta y como estrategia de intervención, el taller. Se decidió comenzar con una encuesta, técnica que fue utilizada en las dos primeras etapas de la investigación y que permitió obtener datos de una muestra de sujetos representativa de un colectivo más amplio pues se efectúa en el contexto de la vida cotidiana, mediante la utilización de un cuestionario estandarizado (García, 1986).

La encuesta tiene el objetivo de brindarnos un primer acercamiento a la opinión de los estudiantes que participan en el estudio sobre su formación en la Escuela Normal en el ámbito de la educación artística y las acciones de fortalecimiento.

Se realizó, además, un taller de 20 horas de duración denominado “Educación a través del Arte”, el cual será propuesto para presentarse en el CONISEN 2019, con el respectivo ajuste y adecuación temporal.

Instrumentos

1er. cuestionario sobre la formación en los cursos de educación artística en la Escuela Normal.

2º cuestionario sobre la estrategia de intervención implementada para fortalecer su formación en el ámbito de la Educación Artística.

Muestra

Se convocó a los estudiantes de la generación objeto de estudio, que cursaban el séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan de estudios 2012 en la BENM para participar en la investigación. Atendieron a la convocatoria 29 estudiantes de séptimo semestre, que representaron el 10% de la matrícula de la Generación 2015-2019. Esta población participó en el taller y dieron respuesta a ambos cuestionarios, constituyéndose en informantes de la investigación.

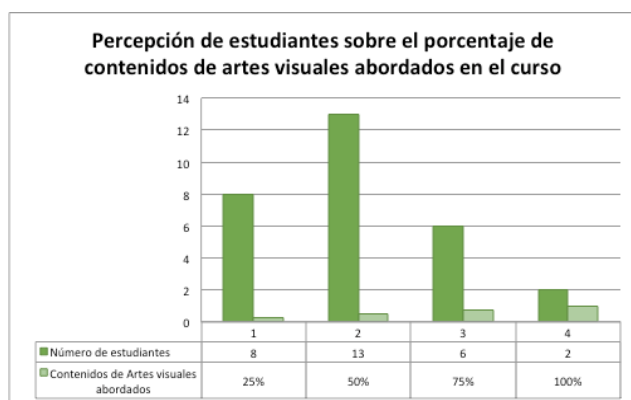
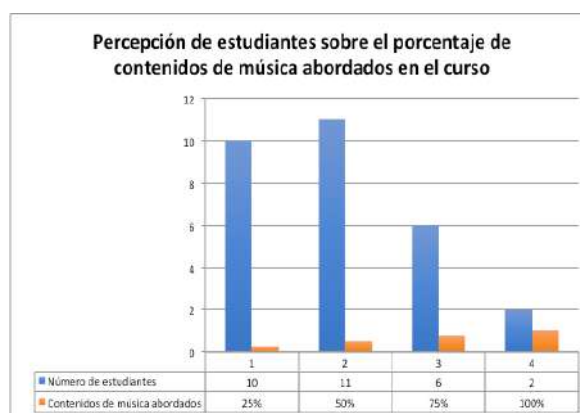
DESARROLLO Y DISCUSIÓN

El 86% de los estudiantes encuestados son mujeres y el 14% son hombres. Los instrumentos de esta etapa de la investigación se aplicaron en dos momentos, antes de la realización del taller y al término del mismo.

Como en la segunda parte de la indagación los estudiantes fueron consultados al término del quinto semestre de la Licenciatura y solamente habían acreditado un curso de

educación artística, al preguntarles si consideraban que los dos cursos les habían brindado los elementos necesarios para desarrollar actividades de la asignatura en su práctica profesional, el 62% respondió que sí y el 48% que no.

Respecto al porcentaje de contenidos de cada uno de los lenguajes artísticos que habían abordado durante los cursos, los resultados muestran diferencias importantes entre cada lenguaje, como puede verse en las gráficas.



Menos del 10% de estudiantes consideran que se abordó el 100% de los contenidos de los cursos. Mientras que el 21% afirma que se abordó el 75 % de los contenidos de música y artes visuales y el 17% de estudiantes señala el mismo porcentaje de los contenidos de teatro y danza y expresión corporal.

Por otra parte, puede observarse que en dos lenguajes, artes visuales y música los jóvenes afirman que se abordó el 50% de los contenidos. En el caso de danza y expresión corporal el 66% señalan que alcanzaron este porcentaje, y en el caso de teatro, solamente el 31% está de acuerdo.

Resultó preocupante que un gran número de estudiantes consideraran que solamente se abordó el 25 por ciento de los contenidos, pues eso significa que su formación quedó inconclusa.

Fue de interés en la investigación conocer su opinión sobre la importancia de la educación artística, los resultados se muestran a continuación



Las respuestas mostraron que tienen un gran interés por la asignatura, sin embargo, es muy posible que una vez que egresen, la presión de sus compañeros docentes y de los padres de familia en sus centros de trabajo, les hagan cambiar de idea y/o ignorarla. Por esta razón se tiene previsto, además de las acciones de fortalecimiento como los talleres y

las reuniones de planeación de proyectos que se aplicarán en las escuelas primarias, asistir a las mismas para observar su desempeño durante la práctica profesional. Esta actividad se realizará durante la siguiente etapa de la investigación.

RESULTADOS

El segundo cuestionario se aplicó al término del taller, esta vez con preguntas abiertas para analizar si las acciones de fortalecimiento tuvieron sentido para los estudiantes y en qué medida expresaban su comprensión del enfoque de la Educación a través del Arte.

Las respuestas de los estudiantes a la pregunta sobre sus aprendizajes en el taller, se agruparon en cinco categorías.

La importancia de las artes en el desarrollo cognitivo. Los estudiantes expresaron que “las artes son un gran recurso para el desarrollo físico y psicológico de los alumnos, deben usarse frecuentemente”, “la educación va de la mano de las artes, el cual permite el desarrollo cognitivo de una manera más significativa”, “la educación artística puede desarrollar un pensamiento más hábil, ser más inteligentes”.

La comprensión del arte y el hecho artístico: “el arte lo puede hacer cualquier persona y con material que utilizamos a diario”, “el arte no es reducido, depende de la creatividad e imaginación que pongamos en juego”, “las artes sirven para expresar principalmente las acciones del hombre”, “el arte requiere de sensibilidad y responde a un momento histórico e ideológico y que no debe estar delimitado a pasos o anteponiendo lo que otros quieren”, “ se debe de acercar al alumno de distintas maneras con el arte”

El potencial de la educación artística como eje interdisciplinar: “la educación artística tiene un panorama amplio con el que se pueden trabajar todas las asignaturas”, “todas las asignaturas se pueden unir utilizando estrategias de educación artística”, “la gran cualidad que tiene la educación artística para ser eje rector en la educación primaria”, “el trabajar con música y danza sirve para unir los contenidos en la escuela primaria”, “se pueden hacer proyectos apoyándose en el arte”

El enfoque de la Educación Artística en la escuela primaria: “podemos utilizar el arte para intervenir en la primaria y no sólo dejar que colorean hojas”, “la asignatura de educación artística no son manualidades”, “no debo enfocarme tanto en el producto, más bien debo de fijarme en el proceso”, “la educación artística tiene estrategias que se pueden aplicar dentro del aula”, “las estrategias artísticas permiten el aprendizaje, la motivación y el desarrollo motriz de los estudiantes”

Los lenguajes artísticos: “es importante conocer cantos, juegos y hacer cosas de expresión corporal con los niños”, “debemos usar el pensamiento tridimensional”, “los bailes

son algo que se pierde en el salón de clases y sin embargo son significativos”, “con diferentes materiales tan cotidianos y simples se puede hacer arte y creatividad”,

Si bien algunos estudiantes definen con dificultad el concepto de Educación a través del Arte, apuntan alguna de las características del mismo en sus respuestas:

- ❖ “es la forma de expresarnos”,
- ❖ “es la sensibilización, empatía hacia las artes”,
- ❖ “desarrollar las distintas habilidades que permitan a los alumnos compartir sus emociones”
- ❖ “facilitación del proceso de enseñanza aprendizaje”
- ❖ “guiar al alumno a una forma de expresión”
- ❖ “el arte es un medio en el proceso de aprendizaje”
- ❖ “es el proceso de construir el conocimiento a través de la multidisciplinariedad”

Otros muestran mayor claridad respecto al concepto:

- “significa potenciar el desarrollo humano del individuo”
- “es una forma de enseñar de manera innovadora, atractiva, haciendo que los alumnos interactúen con material concreto y aprendan de manera significativa”
- “lo importante no es el resultado final, sino la transformación en la práctica creativa”
- “el arte como instrumento polifacético, adaptable a cualquier persona, para el logro de aprendizajes e innovación pedagógica”
- “posibilita desarrollar las capacidades, habilidades y destrezas que el ser humano necesita para expresar”
- “que el arte sea el eje transversal para la enseñanza y aprendizaje de las materias”
- “guiar a los alumnos para que ellos creen y experimenten, tomando en cuenta que ellos deben ser autónomos y capaces de tomar decisiones”

CONCLUSIONES

Aunque la indagación aún no concluye, haber utilizado la metodología de la Investigación Acción en esta etapa nos permitió por un parte profundizar en la comprensión

del objeto de estudio y por otra, respaldar la formación de las y los estudiantes de la BENM hacia un desarrollo de la competencia artístico cultural. Además, permitió la ejemplificación de dicha metodología para que los estudiantes la utilicen con mayor soltura en sus documentos de titulación, en las modalidades de informe o tesis.

Se considera que acciones de fortalecimiento como el taller realizado, son necesarias para cubrir áreas de oportunidad en el aprendizaje de los estudiantes y pueden, junto con los cursos optativos, coadyuvar en la formación de los docentes de educación primaria.

El siguiente reto, como grupo de investigación, es observar en qué medida este fortalecimiento podría transformar las prácticas para recuperar la educación artística en el aula y que las y los estudiantes no la limiten a un tratamiento instrumental en sus prácticas profesionales y se cumpla así en la educación primaria con el precepto establecido en el Artículo 3º Constitucional del desarrollo integral del educando. Por esta razón se brindará asesoría a los informantes, para que construyan y apliquen proyectos que impliquen la Educación a través del Arte en sus escuelas primarias de práctica.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Brennan, J. (29 de diciembre de 2018). Arte, educación, equidad. La Jornada, p. 4a.
- Bruner, J. (1987). La importancia de la educación. Barcelona: Paidós.
- Carretero, M. (1997). Constructivismo y educación. México: Progreso.
- Contreras, J. (1997). La autonomía del profesorado. Madrid: Morata.
- Costa, V. (2015). Fenomenología de la Educación y la Formación. Salamanca: Sigueme.
- Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (2000). La investigación-acción en educación (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (1986). El análisis de la realidad social, métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza.
- Gardner, H. (1994). Estructuras de la mente, teoría de las inteligencias múltiples (2a edición ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1998). Educación Artística y Desarrollo Humano. Barcelona: Paidós.
- Giráldez, A. (2007). Competencia cultural y artística. Madrid: Alianza.
- Latorre, A. (2005). La investigación acción. Barcelona: Graó.
- Máynez, S. (2017). ¿Y la música en las aulas? Proceso, p. 72-73.
- Piaget, J. (1984). Psicogénesis e historia de la ciencia. México: Siglo XXI.
- Read, H. (1991). Educación por el Arte. Barcelona: Paidós.
- Robinson, K. (9 de octubre de 2018). La escuela tiene una visión limitada de la inteligencia. El país, p. 24.
- SEP. (2002). Plan de Estudios 1997 Licenciatura en Educación Primaria. México: SEP.
- SEP. (2011). Plan de Estudios 2011 Educación Básica. México: SEP.
- SEP. (20 de 08 de 2012). Acuerdo 649. Diario Oficial de la Federación, p. 14-15.
- SEP. (28 de 06 de 2017). Modelo educativo para la Educación Obligatoria. México: SEP.

SEP. (03 de agosto de 2018). Acuerdo 14/07/18. Diario Oficial de la Federación, p. 93.

Tapia de Osorio, G. (1997). Enfoques para el abordaje de los contenidos básicos comunes desde la educación estético expresiva. En G. Tapia de Osorio, Fuentes para la Transformación Curricular. Educación Artística y Educación Física (págs. 69-82). Buenos Aires: Consejo Federal de Cultura y Educación.

Vygotsky, L. (2012). Obras escogidas III Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Machado Nuevo aprendizaje.

Vygotsky, L. (2014). Obras escogidas II Pensamiento y lenguaje. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje.

MALESTAR Y ESTRÉS NORMALISTA DESDE LA PERSPECTIVA DE ALUMNOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Rosa Guadalupe Ibáñez Marín
rosita.ibanez@enesonora.edu.mx
Adán Enrique Méndez Melcher
adanmendez88@hotmail.com
José Alberto Sharpe Gaspar
kalka12@hotmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

RESUMEN

“Malestar y estrés normalista desde la perspectiva de alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria” es una investigación cualitativa cuyo objetivo es identificar las situaciones y acontecimientos que les generan un malestar a los estudiantes dentro del quehacer cotidiano de su formación profesional. Este estudio se efectuó durante el año 2018, realizando una entrevista semiestructurada a 85 estudiantes con edades de entre los 20 y 22 años que cursaban el sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora.

Los hallazgos señalan que los jóvenes refieren la situación de malestar, unido

mayormente a factores asociados con el aspecto académico, como estrés, mala organización de los docentes, prácticas pedagógicas tradicionalistas, sobrecarga de trabajos y la dosificación de contenidos. Por otra parte, con relación al malestar asociado a factores de organización y funcionamiento, elegida en menor proporción, resaltan cuestiones administrativas, de infraestructura, servicios y elementos cívicos-culturales. Es pertinente continuar realizando este tipo de investigaciones, ya que permiten conocer las necesidades de los alumnos normalistas de acuerdo con su bienestar, físico y mental.

PALABRAS CLAVE: Educación normalista, malestar, estrés académico, prácticas pedagógicas, gestión.

Introducción

En la actualidad se está viviendo en un escenario de incertidumbre e inseguridad debido a los cambios que se han generado a partir de las nuevas reformas y políticas educativas que demandan a un docente competente, es decir, con las habilidades, actitudes, destrezas y valores que la sociedad exige como perfiles, parámetros e indicadores a seguir. Los estudiantes normalistas, al querer cumplir con todos los lineamientos que el Servicio Profesional Docente ordena para la obtención de una plaza laboral, se han envuelto en una serie de emociones y sentimientos que desestabilizan su práctica profesional y, por lo tanto, a su persona, tales como la desmotivación, estrés, inseguridad, miedo, desesperación, entre otros no menos importantes.

Es trascendental destacar que los objetivos de este estudio se basa en conocer e identificar cuáles son los factores que hacen que un estudiante normalista sufra estrés y malestar en su camino a convertirse en un educador; asimismo, busca generar herramientas para que el personal docente y directivo de las escuelas normales conozcan la percepción de los discentes de acuerdo con su formación académica y realicen lo conducente para lograr egresar jóvenes emocionalmente equilibrados, que afronten los retos y desafíos que la profesión les demanda.

Planteamiento del problema

La importancia de esta investigación radica en el hecho de que, en la actualidad, se exige cada vez más a los estudiantes normalistas a cumplir con ciertos parámetros que le ayudarán a la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer, en un futuro cercano, la profesión docente y para ello es requerido realizar las prácticas profesionales en escenarios reales de actuación que apoyan al logro de su perfil de egreso expresado en el Plan de estudios 2012.

Por lo anterior, la necesidad de cumplir con las competencias genéricas y profesionales enmarcadas en el mismo plan de estudios, han llevado a los formadores de docentes a ajustar y reajustar los cursos propuestos en la malla curricular de ambas licenciaturas (preescolar y primaria), a tal grado de causar estrés en los estudiantes normalistas en vista a las exigencias que se derivan de querer cumplir con todos los elementos indicados en cada una de ellas; García (Villanueva, 2010) define a esta etapa como el periodo de tensiones en contextos generalmente desconocidos en que se ve conducido a adquirir conocimientos profesionales y esforzarse por mantener su equilibrio personal.

A pesar de lo anteriormente expuesto, muchos estudiantes logran obtener las competencias fundamentales para abonar a su proceso formativo y que les permiten seguir cumpliendo con sus metas profesionales; sin embargo, no hay que olvidar a quienes

presentan dificultades que los llevan a experimentar una elevada carga de estrés y, en el último de los casos, a desertar de su carrera académica.

En este caminar, hay algunos que logran desarrollar mecanismos que los ayudan a enfrentar las diferentes situaciones de exigencia, mientras que otros se llegan a sentir impedidos y no logran cambiar situaciones problemáticas que los aquejan (tanto académicas como personales), lo que, como consecuencia, los forzó a presentar comportamientos en los que evaden sus responsabilidades, al respecto Borquez (2005) menciona que los problemas que no se resuelven, suelen crecer y acumular un malestar prolongado.

Derivado de lo anterior, y para efectos del desarrollo de la presente investigación, se pretende identificar cuáles son los elementos del entorno normalista que causan mayor estrés y malestar en los estudiantes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”. Por ello, se planteó la siguiente interrogante: ¿cuáles son los factores que llevan a los alumnos normalistas a sufrir estrés o malestar académico?

Marco teórico

El estrés académico es un tema poco investigado, sobre todo en el nivel superior de educación normal; sin embargo, es de suma trascendencia este tópico por el impacto mediático que tiene el alumno que se forma como docente, ya que repercute en futuras generaciones que habrán de incursionar en sociedad.

Primeramente, es apremiante precisar la definición de estrés, que, de acuerdo con Palomares (1996), “es la respuesta psicológica y/o emocional de una persona al intentar adaptarse a las presiones internas o externas. Es una reacción bioquímica y conductual ante la necesidad de dar una respuesta de defensa” (p. 153).

Por consiguiente, Barraza (Olivet, 2010) conceptualiza el estrés académico como “un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta: a) cuando el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno son considerados estresores” (p. 64).

De acuerdo con las anteriores definiciones, el estrés referido al ámbito académico se asocia con el concepto burnout, el cual ha sido un tema en el que se ha puesto mucha atención en los últimos años. En palabras del autor El Sahili (2015) es: Un síndrome desarrollado en periodos prolongados, como respuesta a vivencias periódicas de estrés, el cual incluye algunas sintomatologías del estrés, aunque conserva sus propias manifestaciones características y se orienta a ser un funcionamiento deficiente y crónico padecido por algunas personas (p. 2).

En el marco de lo expuesto con anterioridad, el estrés académico también es llamado *burnout* académico, el cual es entendido como una actitud negativa de crítica y de desvalorización, pérdida del interés y del valor frente al estudio, así como dudas crecientes acerca de la propia capacidad para realizarlo (Caballero, Hederich y Palacio, 2010).

Ante las concepciones planteadas, las diversas nociones enlazadas con el estrés, específicamente en estudiantes de nivel superior, tendrán significancia en la medida que se estudie el cómo vive el alumno normalista su proceso de formación inicial, ya que es sometido a una serie de dinámicas propias de la escuela que han hecho, históricamente, una forma de vida como antesala a la práctica del magisterio.

No obstante, es importante generar el interés de realizar futuras investigaciones, donde el estrés o *burnout* académico normalista sea centro de atención, dado que, con conocimiento, se generan tomas de decisiones oportunas para el cumplimiento del logro educativo, medidas que son necesarias prevenir, e incluso, saber actuar en momentos de crisis a los efectos del estrés en estudiantes (Ferrer y Bárcenas, 2016).

En función de lo dicho anteriormente, una de las investigaciones acerca del tema, es el de los autores Polo, Hernández y Poza (López, 2017), quienes afirman que los alumnos de grados superiores a la carrera poseen más estrés que los grupos inferiores. Lo que concluyen que lo anterior “podría deberse a que, en primer año, no se llevan a cabo jornadas de práctica, sino únicamente de observación y ayudantía, al no tener esa responsabilidad extra que sí adoptan los de grados superiores” (p. 12). Lo anterior, coincide con la postura de Ahumada, Henríquez, Maureira y Ruiz (2013) donde señalan que los estudiantes manifiestan que, a medida que progresa la carrera profesional, las exigencias aumentan, esto provoca que la presión crezca en los mismos, generando reacciones desfavorables en ellos.

En efecto, así como es substancial tener una actitud positiva ante situaciones adversas, se requiere evitar futuros comportamientos que contaminen el ambiente de aprendizaje. Al respecto, Echeverría (González, 2017) explica que “el estrés no sólo afecta al individuo que lo padece, también a las personas que lo rodean y los ámbitos en los que se desenvuelve” (párr. 4). En el caso de los normalistas, el estrés puede suscitar una disminución en el rendimiento de sus prácticas docentes, lo cual impacta de manera directa a los niños, quienes merecen una educación de calidad y que se favorezca en ellos todas las facultades del ser humano que emanan del Artículo 3º Constitucional.

Por lo anterior, Martínez y Díaz (2007) dicen que “el entorno puede generar estrés académico cuando no existen condiciones y normas adecuadas que permitan un sano desarrollo de la socialización” (p. 12). Por estas razones, es ineludible que los directivos y docentes interpreten y reflexionen sobre el sentir de los estudiantes, y con ello, realicen esfuerzos para vincular lo que se espera lograr al término de su carrera profesional.

Con referencia a este último párrafo, algunas de las condiciones que se presentan en los centros educativos, según Oliveti (2010), Ahumada, Henríquez y Díaz (Maureira y Ruiz, 2013) y Ferrer y Bárcenas (2016) coinciden en que lo que más estresa a quienes estudian el nivel superior, son las evaluaciones, específicamente los exámenes, la sobrecarga de actividades académicas como tareas y trabajos; el poco tiempo limitado para hacerlos (falta de tiempo para cumplir) y la forma de ser de su maestro. Este fenómeno del estrés académico está presente en cualquier centro escolar, que eminentemente se manifestará en cualquiera de las formas citadas.

Indudablemente y con el paso del tiempo, el estrés académico perjudicará a los futuros docentes, tal y como lo menciona Palomares (1996) “La función docente es una profesión que exige un gran esfuerzo psicológico y, por tanto, de las que ofrece unos índices más altos de enfermedades mentales” (p. 159). Otero (2015) concuerda con lo anterior opinando que los docentes viven un sinfín de situaciones estresantes, por lo que investigar cuáles les impiden en su formación inicial de una manera integral, particularmente en los estudiantes normalistas, será de suma importancia para identificar elementos que promuevan un equilibrio mental en los futuros maestros.

Martín (2007) concluye que “cuando no hay periodos de exámenes y escasez de sobrecarga académica no se perciben niveles de estrés” (p. 95) por lo que habrá mejores condiciones para el aprovechamiento escolar. Ferrer y Bárcenas (2016) determinan que conocer los factores que influyen en el estrés académico permitirá mejorar el bienestar de los estudiantes y, por consiguiente, un mejor rendimiento escolar: Ya que, al contar con esta información, los estudiantes podrán afrontar el estrés mediante una buena administración de su tiempo, el establecimiento de objetivos y prioridades, la adecuada selección de técnicas de estudio, la práctica de deporte o actividades recreativas y la planeación de tiempo para pasatiempos y hobbies; y así prevenir las consecuencias o en su caso los efectos adversos del estrés académico (p. 16).

Al cuidar a los futuros docentes, tanto en lo intelectual como emocional, se estará abonando a un ambiente benéfico en el desarrollo integral de los niños, es por ello que el conocimiento de los estresores dará pie a una gama de acciones para promover un trayecto más acorde a la formación docente.

Metodología

El estudio se recabó en el año 2018 entrevistándose a un total de 85 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria inscritos en el sexto semestre de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora. Se aplicó una entrevista semi estructurada para estudiar cuáles son las situaciones que más le molestan como estudiante normalista.

Con la segmentación y la categorización a partir de los patrones recurrentes, se definieron 41 categorías, las cuales se organizaron en 6 familias de categorías, dentro de una categorización axial que distinguió: malestar asociado a factores académicos y malestar asociado a factores de organización y funcionamiento. Dentro del malestar asociado a factores académicos se ubicaron las familias: Docente, Alumno y Situación académica; por otra parte, en malestar asociado a factores de organización y funcionamiento, se establecieron las familias de: Administrativo, Infraestructura y Cívico-cultural-deportivo.

Los sujetos que forman parte del estudio fueron elegidos mediante un muestreo aleatorio, a partir del cual los investigadores acudieron a las aulas de la escuela normal y eligieron al azar a un conjunto de jóvenes, a quienes se les pidió autorización para ser entrevistados. En total se recabaron 85 instrumentos de individuos, tanto de sexo femenino, como masculino.

Desarrollo y discusión

Al efectuar un análisis de las respuestas ofrecidas por los alumnos normalistas a las situaciones que más les desagradan, en el cuestionario base se observa que hay entornos de malestar latente en ellos y de diversa índole. Con base a lo anterior, para Esteve, Martínez, Valles y Kohen (Oramas, 2015) el malestar escolar es: Un proceso de la profesión de la enseñanza, caracterizado por la insatisfacción con el trabajo, disminución de la implicación personal en el mismo, ausentismo laboral, cambio de centro, abandono de la profesión o deseos expresados al hacerlo, agotamiento, cansancio físico, ansiedad, disminución de autoestima, sentimientos de culpa, algunos tipos de neurosis y depresión (p. 16).

Lo anterior se pudo observar al analizar las respuestas de los participantes, llegando a distinguir situaciones que les generan un grado de malestar en el proceso educativo que desarrollan y que, en un momento dado, pueden alterar la formación profesional que llevan a cabo.

Del total de los entrevistados, una tercera parte aluden en su discurso, a que las situaciones que más les molestan como estudiantes están asociadas con factores de organización y funcionamiento de la institución, refiriéndolo a cuestiones administrativas, de infraestructura o con asuntos culturales, cívicos y deportivos y de esta forma se pueden asociar con los fundamentos propios de la gestión institucional. De acuerdo con Loera (2003), se entiende por gestión escolar al conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa (director, maestros, personal de apoyo, padres de familia y alumnos), vinculadas con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, los ambientes y procesos primordiales para que los estudiantes aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica.

El dato anterior contrasta fuertemente con dos tercios de los entrevistados, quienes argumentan que el malestar que presentan está ligado a factores académicos en donde convergen situaciones coincidentes con el alumno, docente y aspectos escolares. Al respecto, para Esteve (Oramas, 2015) “la relación entre el alumno y el profesor es el núcleo llamado malestar docente” (p. 41).

Centrando el análisis en los factores asociados a organización y funcionamiento, más de la mitad de los alumnos entrevistados argumentan que las situaciones administrativas les generan malestar, referidas a la empatía y organización de los directivos, la poca organización en actividades y acontecimientos, las contradicciones que existen en la información, el uso del tiempo, la asistencia obligada a eventos, el horario cargado, el proceso de justificación de las inasistencias, la falta de información y autonomía de la escuela, esto en parte porque, al sentir estas situaciones de desorganización en lo administrativo y funcional, les genera un malestar o síntoma de estrés. Al respecto, dos estudiantes señalaron lo siguiente:

El horario es muy pesado, me gustaría que durara menos una clase, ya que la mayoría de las veces no son utilizadas como tal (17PRI_6BYCENES_F22_31).

La falta de organización para eventos y horarios. Cuando se realice un evento o conferencia, se avise con tiempo (17PRI_6BYCENES_F20_38).

Dentro de esta categoría axial, una cuarta parte de los jóvenes normalistas expresan su malestar, puesto que su vulnerabilidad se ve alterada al observar una infraestructura deficiente, el que no haya un estacionamiento, ni estándares de vigilancia que les dé la tranquilidad de espacios seguros; por otro lado, el servicio de la tienda escolar y los botes de basura con los que cuenta la escuela. En este apartado un alumno menciona:

La falta de seguridad y que no haya estacionamiento (17PRI_6BYCENES_F21_55).

En referencia a lo anterior, se puede expresar que el mejor sistema de seguridad es la prevención, con ella podemos minimizar los riesgos en el plantel escolar y su contexto más próximo, evitando innumerables factores de riesgo con los que se pudiera dañar a la comunidad educativa (SEC, 2011). El que un estudiante no se sienta seguro en su institución invariablemente trascenderá en su desempeño, puesto que no tiene una sensación de confianza y bienestar.

En lo que respecta a los aspectos cívicos-culturales-deportivos, una minoría de los jóvenes manifiestan que les molesta el hecho de no contar con espacios de convivencia y recreación, así como la falta de fomento al deporte, y en menor cantidad, el acudir semanalmente a efectuar honores a la bandera, aunque estos últimos influyan en su identidad profesional; (Torres, 2005, p. 16) define autoconcepto como “la imagen de sí mismo que el sujeto construye en relación con el papel que desempeña”. Según el autor, uno de los ámbitos en lo que se construye la identidad profesional es el contexto escolar, al

estar condicionada por factores externos e internos de la persona. Con base en estas afirmaciones, un normalista responde: *Se necesitan más espacios de convivencia, no todo es estudiar.*(17PRI_6BYCENES_M20_03).

Desde otra perspectiva, y refiriéndose a la segunda categoría axial representada en malestar estudiantil asociado con factores académicos, un mínimo de discentes lo liga a situaciones que impactan directamente en el alumno, como la forma en que se explota su desempeño, el estrés normalista, los compañeros groseros y que sus opiniones no se toman en cuenta. Al respecto un alumno expresa: *La forma en que nos explotan y no toman en cuenta nuestro tiempo y esto nos afecta mucho más de lo académico, afecta nuestra salud mental* (17PRI_6BYCENESF21_07).

La salud es un aspecto muy delicado en las personas, puesto que simboliza un equilibrio entre el cuerpo y la mente. La Organización Mundial de la Salud (OMS) (Leibovich y Schufer, 2009, p. 100), señala que es “algo que no se posee como un bien, sino que es una forma de funcionar en armonía con el medio (trabajo, descanso, forma de vida en general)”. Así pues, cualquier individuo que no posea las condiciones favorables de salud será prácticamente imposible que pueda desempeñar un buen papel en el ámbito en el que se desenvuelve.

Respecto a lo relacionado con el docente de la institución, los normalistas en una cuarta parte argumentan que existe mala organización en su actuar, falta de atención hacia los alumnos, incongruencia en su práctica, impuntualidad, prácticas tradicionalistas, falta de preparación del docente, empatía y trabajos redundantes para su formación. Asimismo, ven bastantes áreas de oportunidad en los mecanismos de evaluación. Por lo anterior, un estudiante expresa: *La desorganización de los maestros al momento de solicitar un proyecto o actividad y la falta de empatía hacia los alumnos* (17PRI_6BYCENES_F21_81).

En lo referente a los aspectos meramente académicos, más de la mitad de los entrevistados que se inclinan por esta categoría, expresan que en general los trabajos y proyectos se solicitan a último momento; existe una sobrecarga de trabajo en los diversos cursos que llevan; así mismo, el hecho de que en jornadas de prácticas profesionales se les exige cumplir con un número de planes de clase, materiales didácticos y exámenes; en sus horas libres de descarga se les satura con charlas y conferencias; los contenidos no se dosifican por orden de complejidad; y por último, el aspecto de la educación virtual constituye una dificultad muy grande en los jóvenes que trasciende en situaciones de estrés y malestar. Ante esto un normalista comenta: *Que sobrecarguen de exámenes, trabajos, planeaciones y materiales en una sola semana.* (17PRI_6BYCENES_F21_82).

Como se puede observar, que un joven esté frente a situaciones que le generen un malestar, puede lastimar enormemente su desempeño, puesto que no le permite lograr una concentración en su formación.

Al analizar los datos recabados en las entrevistas, más de dos tercios de los entrevistados reafirman su malestar como alumnos normalistas, a factores del área académica, mientras que el resto lo hace con factores de organización y funcionamiento.

Lo anterior resulta interesante, puesto que constituye un conjunto de factores y prácticas al interior de las aulas que establece áreas de oportunidad expresadas por los mismos estudiantes en formación como futuros docentes y que ellos observan como:

- Estrés normalista, el cual no les permite concentrarse en sus clases regulares y deteriora su estabilidad emocional.
- Prácticas tradicionalistas de sus docentes, referidas a las formas didácticas de su acción pedagógica.
- Empatía del profesor hacia los estudiantes.
- La organización del maestro de acuerdo a las actividades planificadas.
- La sobrecarga de trabajos académicos a último momento, principalmente en semanas de evaluación o previo a sus jornadas de prácticas profesionales.
- La educación virtual que se lleva en la escuela normal mediante el uso de plataformas digitales.
- La dosificación de contenidos en el currículo, donde los alumnos consideran que los aspectos realmente cruciales se abordan de manera superficial, mientras que a cuestiones “sin sentido” se les dedica mayor tiempo.

Resultados y conclusiones

Con la presente investigación se pudo identificar que los estudiantes normalistas declaran su malestar asociado a factores académicos refiriéndose a situaciones que le desagradan en su quehacer cotidiano como estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. Estos factores dan muestra de las áreas de oportunidad que la institución educativa puede presentar en la formación del alumno, el desempeño de los docentes y del proceso académico que se desarrolla en las aulas.

El hecho de que la gran mayoría de los entrevistados aludan a la categoría de malestar asociado a factores académicos, puede deberse a que, para los estudiantes, el factor académico es crucial en su formación para ser un futuro docente, puesto que de él obtendrá las herramientas con las cuales podrá desempeñarse de manera exitosa.

En relación al malestar asociado a factores de organización y funcionamiento, se pudo constatar que, para los alumnos, también es importante los procesos administrativos que se desarrollan en la institución, el contar con una infraestructura adecuada, así como generar espacios de convivencia y de fomento al deporte.

Las situaciones que generan un malestar en los normalistas derivadas de las condiciones anteriormente descritas, suelen propiciar estrés académico, el cual incide en todos los ámbitos del individuo; por ende, pueden ser de gran utilidad desarrollar programas de prevención para combatir el estrés, empleando tácticas de afrontamiento ante situaciones estresantes en el entorno educativo, así como ejercicios de relajación (respiración abdominal y técnicas de relajación) para practicar durante las situaciones que causen estrés (Martín, 2007).

Queda pendiente, para futuros estudios, identificar cuáles son las consecuencias que, tanto el malestar, como el estrés académico, generan en los estudiantes normalistas desde un enfoque de salud integral, así como instaurar un plan de acción para hacer frente a estas situaciones y llevar un proceso de tutoría individual con los alumnos para conocer las situaciones que les genera un estado de vulnerabilidad ante estresores que se puedan prevenir o erradicar.

Referencias

- Ahumada, B., Henríquez, C., Maureira, F. y Ruiz, V. (2013). Estrés estudiantil un estudio desde la mirada cualitativa. *Investigación Cualitativa I*, 1 (15).
- Borquéz, S. (2005). *Burnout, o estrés circular en profesores*. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/unortesp/Doc?id=10102731&ppg=3>
- Caballero, C., Hederich, C. y Palacio, J. (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de psicología*. 42, (1).
- Dirección General de *Educación Superior para Profesionales de la Educación (2012) Licenciatura en Educación Primaria (Plan 2012)*. México.
- El-Sahili, L. (2015). *Burnout: consecuencias y soluciones*. México: Manual Moderno.
- Ferrer, C. y Bárcenas, S. (2016). Estrés Académico: El Enemigo Silencioso del Estudiante. *Salud y Administración*. 3 (7).
- González, V. (2017). *El estrés puede ser un 'aliado' para los estudiantes: especialista*. Recuperado de: <http://www.iberomex.mx/prensa/el-estres-puede-ser-un-aliado-para-los-estudiantes-especialista>
- Leibovich, N. y Schufer, M. (2009). *El malestar y su evaluación en diferentes contextos*. Argentina: Eudeba.
- Loera, A. (2003). *Planeación estratégica y política educativa, Documento de trabajo*. México: SEP.
- López, A. (2017). Estrés Académico en estudiantes normalistas del Estado de Chihuahua. Trabajo presentado en *Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE)*. San Luis Potosí.
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*. 25, (1).
- Martínez, E. y Díaz, D. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y educadores*. 2, (10), p.11-22.
- Olivet, S. (2010). *Estrés académico en estudiantes que cursan primer año del ámbito universitario*. Universidad Abierta Latinoamericana.Facultad de psicología y relaciones humanas. Argentina: S/E.
- Oramas, A. (2015). *Estrés laboral y síndrome de burnout en docentes cubanos de enseñanza primaria*. Cuba: Editorial Universitaria.

- Otero, J. (2015). *Estrés laboral y burnout en profesores de enseñanza secundaria*. Madrid: Díaz de Santos.
- Palomares, A. (1996). El estrés en la educación. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. 1. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2282719>
- Secretaría de Educación y Cultura. (2011). *Manual y protocolos de seguridad escolar. Educación Básica. Unidad Estatal de Protección Civil*. Recuperado de <http://www.seacsonora.gob.mx/saludyseguridad/uploads/documentos/PPC/MANUAL%20Y%20PROTOCOLO%20DE%20SEGURIDAD%20ESCOLAR.pdf>
- Torres, M. (2005). *La Identidad profesional docente del profesor de educación básica en México*. México: CREFAL.
- Villanueva, O. (2010) *De estudiantes a profesores*. D.F. México: Ed. Porrúa.

DIFICULTADES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS NOCIONES DE MEDIA, MEDIANA Y MODA EN ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA

Becerril Hernández Juan de Dios

listo1998@live.com

Martínez Pineda Gabriela

gabi9407mpg@gmail.com

Romero González Mirian Guadalupe

mirianyopi21@gmail.com

Escuela Normal Superior del Estado de México

RESUMEN

En el siguiente documento se hace una investigación no exhaustiva acerca de las nociones y las dificultades que tienen los alumnos de secundaria acerca del cálculo e interpretación de la media, la mediana y moda; posteriormente se hace una propuesta para describir el nivel de cultura estadística en el que se encuentran los estudiantes, ubicándolos mediante la aplicación de un instrumento de diagnóstico. Entre los

resultados obtenidos hasta el momento se observa que los estudiantes tienen un acercamiento algorítmico a las medidas de tendencia central, basándose en intuiciones o ideas previas y carecen de significado o aplicación.

PALABRAS CLAVE: media, mediana, moda, cultura estadística.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El tema de estudio son los estadísticos: media, mediana y moda, que están ubicados en el eje temático Manejo de la información, en el tema de Análisis y representación de datos, en segundo grado de educación secundaria. (SEP, 2011).

Una de las afirmaciones de la SEP es que la enseñanza esté basada en la solución de problemas de la vida diaria y en la actualidad la sociedad genera grandes cantidades de

información, a la que se tiene acceso a través de una diversa gama de medios de comunicación. Esta información es presentada por medio de porcentajes, tasas e índices, o bien en forma de tablas, gráficas e inferencias estadísticas siendo necesario aprender a interpretar, comprender y evaluar esta información para transformarla en conocimiento útil y válido (SEP, 2001). El desarrollo de dichas habilidades se conoce como *alfabetización estadística* o *cultura estadística* (Del Pino y Estrella, 2012) la cual debería fortalecer el buen funcionamiento social y democrático potenciando el desempeño de cada uno como ciudadanos activos apoyando en la toma de decisiones en asuntos de la vida cotidiana.

Una de las características que debe poseer una persona estadísticamente alfabetizada es la de leer e interpretar tablas, gráficos y medidas de resumen (media, mediana, moda, desviación estándar, varianza, percentiles, entre otras). Dados los recursos tecnológicos con los que se cuentan actualmente, lo fundamental es la interpretación más que la fórmula o procedimiento algorítmico de cálculo. Los estadísticos ya mencionados tienen una aplicación real y en este sentido los estudiantes tienen un acercamiento a través de los libros de texto donde ponen el énfasis en el cálculo algorítmico, aunque parece no ser suficiente para emplearlos y tomar decisiones. Se pretende tener un primer acercamiento a las ideas subyacentes que tienen los alumnos acerca de las medidas de tendencia central (media, mediana y moda) a través de un instrumento escrito, de ello surgen las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las ideas que tiene los estudiantes de segundo grado de secundaria de las medidas de tendencia central?
- ¿Cuál es el nivel de cultura estadística en el que se encuentran los alumnos de segundo grado de secundaria?

Marco teórico

Esta parte del texto está formada por dos secciones, en la primera se caracterizan los conceptos importantes y necesarios para el desarrollo del discurso: estadística, medición, escalas de medición, medidas de tendencia central y escala de cultura estadística, y en la segunda se da cuenta de los resultados de algunos estudios que se ha hecho del mismo tema, aunque esta revisión no es exhaustiva.

Estadística. La palabra estadística proviene del término alemán *statistik* que se traduce como “la ciencia del estado” por lo que solo se refería al análisis de datos del estado, como la riqueza, la población o el territorio con el que cuenta cada país. Algunas investigaciones afirman que la historia de la estadística está resumida en tres grandes etapas: los censos; de la descripción de los conjuntos a la aritmética política y finalmente estadística y cálculo de probabilidades (Estrella, 2008). Una definición más formal de la estadística como ciencia la podemos retomar de Johnson (2011) quien la precisa como la ciencia de recolectar, describir e interpretar datos.

Medición. Es la asignación de números a las observaciones, de modo tal que los números puedan ser analizados a través de operaciones basándose en ciertas reglas formales. Las operaciones permitidas con un conjunto de medidas dependen de la escala de medición válida, en este caso las escalas que nos interesan son nominal, ordinal, de intervalo y de proporción (Siegel, 1986).

Escala nominal o clasificatoria. La medición en su nivel más débil existe cuando los números se usan para clasificar un objeto, persona o característica. Cuando se emplean números u otros símbolos para identificar los grupos a los cuales pertenecen varios objetos, estos números o símbolos constituyen una escala nominal o categórica conocida como escala clasificatoria.

Escala ordinal o escala de rango. Se utiliza esta escala cuando existe una relación entre los objetos, por ejemplo, más alto, más difícil, más maduro, etc. Dichas relaciones se denotan mediante el símbolo “>” (mayor que). El estadístico apropiado para describir la tendencia en una escala ordinal es la mediana, ya que la mediana no es afectada por los cambios en cualesquiera de las puntuaciones que están por arriba o por abajo de ella, siempre que el número de puntuaciones por arriba y por debajo permanezca constante (Siegel, 1986).

Escala de intervalo. Cuando en la escala tienen sentido las distancias o diferencias entre dos números, se puede establecer una escala de intervalo, caracterizado por una unidad común y constante de medida, en esta clase de medición, la razón de cualesquiera dos intervalos es independiente de la unidad de medida y del punto cero. En la escala de intervalo, el punto cero y la unidad de medida son arbitrarios, es una escala cuantitativa donde todos los parámetros estadísticos son aplicables.

Escala de razón. Cuando una escala tiene todas las características de una escala de intervalo y un punto cero verdadero en su origen, se llama escala de razón. En una escala de razón que se define porque la razón de cualesquiera dos puntos es independiente de la unidad de medida (Siegel, 1986).

Medidas de tendencia central. Un promedio es un valor típico o representativo de un conjunto de datos, como estos valores típicos tienden a encontrarse en el centro de los conjuntos de datos, ordenados de acuerdo con su magnitud, a los promedios se les conoce también como medidas de tendencia central. Se pueden definir varios tipos de promedios, pero los más usados son la media aritmética, la mediana, la moda, la media geométrica y la media armónica (Spiegel y Stephens, 2009).

Media. De acuerdo con Estrella (2008) la media se calcula sumando todos los valores de la variable y luego dividiendo por el número de observaciones. Sus características primordiales es que es estable en el muestreo, es más uniforme de muestra a muestra que los otros estadígrafos de posición.

Propiedades de la media aritmética: a) Puede ser calculada en distribuciones con escala relativa e intervalos. b) Todos los valores son incluidos en el cálculo de la media. c) Una serie de datos solo tiene una media. d) Es una medida muy útil para comparar dos o más poblaciones. e) Es la única medida de tendencia central donde la suma de las desviaciones de cada valor respecto a la media es igual a cero, por lo tanto, podemos considerar a la media como el punto de balance de una serie de datos. f) Si alguno de los valores es extremadamente grande o extremadamente pequeño, la media no es el estadístico apropiado para representar la serie de datos. g) No se puede determinar si en una distribución de frecuencias hay intervalos de clase abiertos. h) Sólo se usa con variables cuantitativas.

Mediana. La mediana es el valor de la variable que deja el mismo número de datos antes y después que él, una vez ordenados éstos. De acuerdo con esta definición, el conjunto de datos menores o iguales que la mediana representarán el 50 % de los datos, y los que sean mayores que la mediana representará el otro 50 % del total de datos de la muestra. Características de la mediana: a) La mediana de un conjunto de datos es única. b) El valor de la mediana no es sensible a la presencia de datos extremos. c) Puede ser calculada para datos en escala ordinal, intervalo y razón. d) Fácil de determinar en datos no agrupados. e) Se puede calcular con clases con extremos abiertos.

Moda. La moda es el valor que cuenta con una mayor frecuencia en una distribución de datos. Es un estadístico de posición que se define como el valor más frecuente. En términos matemáticos, es el valor de la variable al que corresponde un máximo relativo. Características de la moda: a) Útil para medidas nominales y ordinales. b) No se afecta por valores extremos. c) Se puede calcular con clases abiertas. d) Puede no existir o no ser única.

En los párrafos siguientes se hace una recopilación de los estudios que abordan este mismo tema.

Strauss y Bichler (1988) en una investigación sobre el desarrollo de concepto de promedio aritmético en niños citan siete propiedades fundamentales del promedio: a) El promedio se localiza entre los valores extremos. La media aritmética de un conjunto de datos no puede ser inferior al dato menor ni superior al dato mayor. b) La suma de las desviaciones desde el promedio es cero. c) El promedio es afectado por valores distintos a él. d) El promedio no es necesariamente igual a uno de los valores del conjunto. e) El promedio puede ser una fracción que no tiene contraparte en la realidad física. f) Cuando se calcula el promedio, deben ser tomados los valores iguales a cero. g) El promedio es un valor representativo de los valores que fueron promediados.

Mokros y Russell (1995) investigaron la noción de representatividad del promedio con niños en grados escolares correspondientes a la educación secundaria y encontraron cinco acercamientos diferentes al resolver problemas de promedio: a) Promedio como moda: en

este enfoque los estudiantes manejan el promedio como el valor modal y muestran falta de flexibilidad en la elección de estrategias. b) Promedio como algoritmo: aquí los estudiantes eligen un acercamiento exclusivamente algorítmico para encontrar el promedio, lo cual resulta con frecuencia poco efectivo. c) Promedio como algo razonable: en éste, los estudiantes se basan en su experiencia cotidiana y en su intuición para resolver problemas. Usualmente, estos estudiantes tienen la noción de que el promedio está más o menos centrado dentro de los datos. d) Promedio como punto medio: estos estudiantes usan el concepto de punto medio en sus construcciones e interpretaciones para definir el promedio. Impera en ellos la idea de distribución simétrica. e) Promedio como punto medio de balance: esta noción, que aparece en estudiantes de mayor edad, el promedio es visto como un punto de balance, para el cual, un valor mayor tiene que balancearse con uno menor.

A manera de resumen, estos conceptos se clasifican en dos grupos: los enfoques que no reconocen la noción de representatividad: promedio como moda y promedio como algoritmo y los enfoques que expresan una noción de representatividad: promedio como algo razonable, promedio como punto medio y promedio como punto medio de balance

Como una primera propuesta para determinar el nivel de cultura estadística en relación con las medidas de tendencia central en alumnos de secundaria se establecieron los siguientes niveles:

Nivel intuitivo o algorítmico

- El alumno basa sus respuestas en intuiciones o conocimientos previo que posee.
- No atribuye significado a los resultados que obtiene.
- Utiliza los algoritmos que ya conoce para la obtención de la media, mediana y moda.
- No diferencia valores cualitativos de cuantitativos y los analiza de igual manera.

Nivel crítico

- Argumenta cuál de las medidas es más adecuada para representar a un conjunto de datos en contextos determinados.
- Hace comparaciones entre medidas de tipo ordinal, de intervalo y de razón y elige la medida de tendencia central más adecuada.
- Es capaz de calcular la media, mediana y moda cuando los datos se encuentran contenidos en una tabla, utilizando los procedimientos de la media ponderada.
- Es capaz de invertir el algoritmo del cálculo de la media para encontrar un valor faltante
- Identifica y utiliza las propiedades aritméticas de la media.

Nivel inferencial

- Conoce el valor más probable al tomar un elemento de una población (hace predicciones).
- Es capaz de obtener las medidas de tendencia central cuando los datos están contenidos en una tabla, lista o gráfica.
- Identifica las propiedades estadísticas de las medidas de tendencia central.
- Elige las estrategias adecuadas para el cálculo de la media, mediana y moda.
- Diferencia distribuciones simétricas y asimétricas e identifica sus características.
- Identifica las características y propiedades de valores cualitativos y cuantitativos eligiendo los procedimientos y medidas adecuadas para cada uno.

Método

Se aplicó un instrumento de diagnóstico al grupo de estudio que está formado por un grupo de segundo grado, de los cinco que existen, en una escuela secundaria general turno matutino en el municipio de Metepec. El grupo consta de 25 hombres y 20 mujeres con edades entre 11 y 13 años. Tres alumnos de ese grupo son atendidos por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) que atiende a alumnos con barreras para el aprendizaje.

El examen diagnóstico se aplicó del 3 al 7 de diciembre del 2018, se administró en varios días, permitiendo dar a los alumnos un tiempo aproximado de 40 minutos, tiempo adecuado para que pudieran contestar cada uno de los problemas o actividades que se pedían, al mismo tiempo que era posible observar con cierto detalle las acciones que iban desarrollando. Consistió de 7 actividades de las cuales 5 eran problemas escolares, en una actividad se les pedía hacer un dibujo y en otra desarrollar una encuesta con sus compañeros dentro del salón de clase y analizar los resultados. Los problemas involucraban preguntas abiertas enfocadas tanto a evidenciar sus procedimientos para obtener la media, la mediana y la moda, y las ideas que subyacen en su interpretación y uso.

Desarrollo y discusión

El problema uno es una adaptación del que propone Mochón (2003) para identificar las propiedades de la media: “La siguiente tabla muestra los precios de una lata de atún de la misma marca en 5 tiendas diferentes. Carlos calculó que el promedio de estos precios es de 9.20. ¿Es esto posible?, ¿por qué?”

Tienda 1	Tienda 2	Tienda 3	Tienda 4	Tienda 5
7.50	5.30	8.10	6.20	6.70

El objetivo de este problema fue averiguar si los estudiantes conocen y utilizan, ya sea de manera consciente o inconsciente, la propiedad de la media que sostiene que ésta debe contenerse entre los valores extremos del conjunto que se está analizando. Se esperaba que los alumnos sin la necesidad de hacer cálculos identificaran que el promedio que se da como resultado es un imposible para el conjunto que se plantea ya que está fuera de rango de precios, la mayoría de los alumnos recurrieron al algoritmo que ellos ya conocen para comprobar cuál era el valor adecuado para la media y poder descartar o no si era posible el resultado. Las respuestas que los alumnos dieron se dividen en dos grupos, aquellos que contestaron que sí era posible y los que contestaron que no era posible. Cabe destacar que para ambos casos hubo alumnos que tuvieron errores en la ejecución del algoritmo.

El problema dos es una adaptación del que se plantea en Batanero (2000) el cual se presenta como un problema de estimación de una cantidad en presencia de errores de medida: “En el laboratorio de biología nueve alumnos pesaron un objeto pequeño con la misma báscula, los resultados son los siguientes: 5.2, 5.3, 5.0, 5.7, 5.1, 5.4, 14.8, 5.6, 5.0. Obtener la media, mediana y moda y elegir cuál de los tres datos se aproxima más al peso real del objeto”.

Se pretendía que los alumnos identificaran la presencia de un valor atípico o extremo y observaran cómo el valor de la media es sensible a éste en comparación del valor de la mediana que se conserva aun cuando hay valores, ya sea muy altos o muy bajos a diferencia de los otros datos y, que en casos como éste, el parámetro estadístico que representa mejor al conjunto es la mediana y no la media. Sin embargo, la mayoría eligió el valor de la media por sobre la mediana y la moda, lo que evidencia la idea subyacente de confianza y exactitud al calcular la media ya que, en comparación con las otras medidas, toma en cuenta todos los datos.

Las respuestas se dividen en 4, quienes eligieron a la media, quienes eligieron a la mediana, quienes eligieron a la moda y quienes solo calcularon los valores sin decidir cuál de las tres medidas era más adecuada. En el caso de los estudiantes que eligieron a la moda como el dato que más se aproximaba al peso real del objeto se pueden observar algunas ideas subyacentes que influyen la interpretación de las medidas como los son las nociones de probabilidad y la idea de error en la medición.

El tercer problema planteado fue el siguiente: “Para la clase de matemáticas, el maestro pidió llevar cartulinas. En un equipo, Derek llevó 6 cartulinas, Eli llevó 4 cartulinas,

Itari llevó 7 cartulinas, Ángel llevó 8 cartulinas y Emmeline no llevó ninguna. ¿Cuántas cartulinas llevó en promedio ese equipo?”

El objetivo de este problema fue observar si los estudiantes dan cuenta de la propiedad de la media que consiste en incluir los valores ceros en el promedio y como el no incluirlos afecta en el resultado final. Entre las respuestas encontradas fueron 6.25, ya que no tomaron en cuenta a Emmeline porque no llevó ninguna cartulina; 5 cartulinas tomándola en cuenta porque es parte del equipo y 46 cartulinas en promedio únicamente sumando las cartulinas, evidenciando que los argumentos que dan los alumnos en este tipo de problemas no se basan en las características estadísticas, sino en sus concepciones personales acerca de la situación.

En el cuarto problema, se tenía como propósito mostrar cuáles son las ideas o nociones que tienen los alumnos acerca de la estadística, para ello se les pidió que hicieran un dibujo donde expresaran algo relacionado con la estadística. En su gran mayoría dibujaron gráficas de diversas formas y temáticas. En cuanto al tipo de gráficas, se encontraban gráficas de barras, histogramas, gráficas circulares, polígonos de frecuencias y pictogramas. En cuanto a la información que se daba a conocer en las gráficas, las principales fueron: economía como ganancias, alza del dólar, consumo y devaluación del peso; geografía como población, demografía y densidad e Internet como reacciones de Facebook (*likes*) y visitas de YouTube. Cabe destacar que hubo quienes dibujaron gráficas, pero no indicaban qué información comunicaba.

En el problema seis se hizo una encuesta acerca del número de hijos que tiene una familia en una cuadra. Los resultados que se obtuvieron se presentan en la siguiente tabla:

Número de hijos por familia	Número de familias
0	4
1	8
2	11
3	10

El objetivo de este problema era observar las estrategias de los estudiantes al calcular el promedio cuando los datos están contenidos en una tabla de frecuencia, dando un primer acercamiento a la idea de la media ponderada o promedio ponderado, que consiste en utilizar las frecuencias de cada grupo como factores.

Es interesante encontrar que los estudiantes calculan el promedio sumando los resultados de las multiplicaciones de las cantidades de número de hijos por familia por su frecuencia respectiva y dividirlo entre la suma del número de familias, aun cuando desconocen completamente la noción de ponderación. Esto indica de alguna manera que el

procedimiento de esta fórmula contiene resulta más o menos natural para algunos estudiantes. Otros cálculos realizados fueron la suma de una o ambas columnas y su división, algunos interpretan la media como el resultado de la suma de las multiplicaciones del número de familias por el número de hijos por familia y dividirlo entre el número de clases.

Otro de los aspectos analizados en este problema fue qué interpretación le dan los alumnos a un dato cuando éste no tiene una contraparte en la realidad física y, de la misma manera, saber si identifican esta propiedad de las medias de tendencia central. Hubo alumnos cuyo dato obtenido fue de 1.81 hijos por familia lo interpretaron como 2 hijos por familia, redondeando el dato para que tuviera significado para ellos, hay quienes dan una aproximación más cercana pero no certera, asegurando que la mayoría de las familias tiene más de un hijo o que tienen un hijo y es probable que tengan otro, sin embargo, quienes tienen una idea muy vaga de la situación afirman que la familia tiene un hijo grande y otro pequeño o que tienen un hijo y planean tener otro.

El problema siete plantea: “Registra los siguientes datos de 10 de tus compañeros: edad, mes de nacimiento, número de hermanos, género musical favorito y color favorito. Obtén la media, mediana y moda de los datos obtenidos”. El objetivo de este problema era identificar el tratamiento que los alumnos le dan a los datos de tipo cualitativo y observar si hacen la diferenciación necesaria de éstos y los datos cuantitativos. Entre las observaciones más comunes encontradas fueron que los alumnos suelen atribuirles cualidades de intervalo a los datos ordinales. Hubo alumnos que sí identificaban que el único dato representativo y válido para todos los conjuntos era la moda.

Resultados

De manera general los resultados obtenidos del diagnóstico se pueden interpretar como que los estudiantes saben obtener las medidas de tendencia central de manera mecánica, pero no le dan un significado o no interpretan el dato que obtuvieron del algoritmo, de la misma manera no identifican las propiedades aritméticas ni estadísticas de las medidas y tampoco logran hacer diferenciación entre las características de los datos cualitativos y cuantitativos. Convendría que la educación matemática escolar hiciera énfasis en aplicaciones en problemas reales, interpretación y hacer comparaciones más que en el cálculo.

Conclusión

Los alumnos muestran errores en los algoritmos usados para obtener las medidas de tendencia central, sin embargo, la mayoría de los problemas de interpretación se deben a las ideas subyacentes que los alumnos tienen sobre el significado de cada una de las

medidas, otorgando más importancia y confiabilidad a la media que a la mediana o moda. Esto puede suponerse resultado de la enseñanza que está centrada en las operaciones o algoritmos, cuando se presenta una situación con elementos numéricos los alumnos tienden a operarlos y confiar más en un algoritmo o procedimiento matemático que contenga operaciones aritméticas, como es el caso de media, y confiar menos en otras medidas como la mediana, donde el procedimiento es meramente ordinal, lo que demuestra que, si bien saben el procedimiento para obtenerla, no han asimilado su significado estadístico, permaneciendo en el nivel algorítmico de cultura estadística.

Referencias

Batanero, C. (2000). Significado y comprensión de las medidas de posición central. UNO. 25. p.41-58.

Del Pino, G., y Estrella, S. (2012). Educación estadística: relaciones con la matemática. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana 49 (1), p. 53-54.

Estrella, S. (2008). Medidas de tendencia central en la enseñanza básica en Chile. Revista Chilena de Educación Matemática. 4 (1). p. 8-10.

Johnson, R. (2011). Estadística Elemental. México: Cengage Learning.

Mochón, S., y Tlachy Anell, M. M. (2003). Un estudio sobre el promedio: concepciones y dificultades en dos niveles educativos. Educación Matemática. 15 (3). p. 5-28.

ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS A PARTIR DEL MODELO DE VAN HIELE

Teresita de Jesus Daniel Ancheta

teresita.tdj96@gmail.com

Jesus Eduardo Rubio Valenzuela

eduardo.rvlza.21@gmail.com

Escuela Normal Superior de Hermosillo, Sede Hermosillo

RESUMEN

La siguiente investigación es de tipo estudio de caso con un enfoque mixto, donde se analiza la práctica docente de normalistas que se llevó a cabo en una Escuela Secundaria con segundo grado, en Hermosillo, Sonora, donde la enseñanza fue planeada y realizada a partir de los conocimientos previos que poseían los alumnos respecto al tema de proporcionalidad y funciones. Este trabajo fue realizado tomando como referencia el modelo de Van Hiele, en el cual se realizó una adaptación

para enseñar dicho tema con base en los niveles de razonamiento que presentaban los alumnos y además tomando en cuenta las fases que implica superar cada nivel según dicho autor. Con todo lo antes mencionado, la finalidad es poder diseñar una propuesta que ayude a los alumnos a obtener un aprendizaje significativo.

PALABRAS CLAVE: Conocimientos previos, enseñanza, niveles de razonamiento, aprendizaje significativo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante la primera jornada de observación y práctica docente (OPD), realizada del 13 al 17 de marzo del 2017, se llevó a cabo la práctica docente con grupos de segundo grado, con alrededor de 30 alumnos por grupo. Para esta semana se tenían asignados los temas “ángulos inscritos y centrales de una circunferencia” y “puntos en el plano cartesiano”.

Durante la elaboración de la planeación para dicha jornada, se diseñó un examen diagnóstico para reconocer qué sabían los alumnos con respecto el tema y trabajar acorde a ello durante toda la semana. Al revisar el examen se obtuvo como resultado que la mayoría de los alumnos tenían calificaciones no aprobatorias.

Por lo anterior, se busca en este proyecto investigar y aplicar una secuencia didáctica que tome como referencia los conocimientos previos de los alumnos.

A continuación, se presentan las preguntas y objetivos que dirigen la investigación.

Interrogante central

¿Cómo es el conocimiento previo de los alumnos en el tema proporcionalidad y funciones, y de qué manera se puede enseñar con base en él?

Preguntas de investigación

- ¿Cómo es el conocimiento previo de los alumnos en el tema proporcionalidad y funciones?
 - ¿Cómo reaccionan los alumnos ante la enseñanza a partir de conocimientos previos?
- Objetivo general

Categorizar el nivel de conocimientos previos en el que se encuentran los alumnos para enseñar con base en ellos.

Objetivo específico

- Categorizar los conocimientos previos de los estudiantes con respecto al tema proporcionalidad y funciones.
- Llevar a cabo la práctica de enseñanza a partir del nivel en el que se encuentran los alumnos para el logro de un aprendizaje significativo.

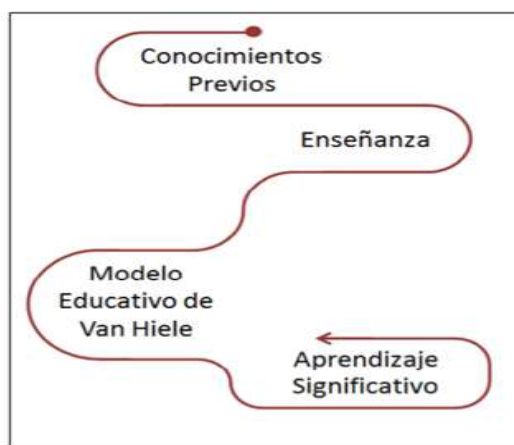
Marco teórico

Una de las investigaciones que se vincula con el proyecto de investigación fue realizada por Carlos Mario Jaramillo López y Pedro Vicente Esteban Duarte, que lleva por nombre "Enseñanza y aprendizaje de las estructuras matemáticas a partir del modelo de Van Hiele", el propósito de dicho trabajo fue mostrar la importancia de las relaciones que un alumno puede llegar a construir cuando se enfrenta a un concepto matemático y su estrecha relación con la idea de estructura en el modelo de Van Hiele.

La relación que existe entre la investigación anterior y la presente en este trabajo es que ambas están diseñadas con fundamentos de un mismo modelo de enseñanza de las matemáticas, en donde buscan, a través de una medición de niveles basados en el modelo educativo de Van Hiele, diseñar estrategias que permitan un aprendizaje significativo. Para llevar a cabo estas estrategias, se le da gran importancia a la manera de estructurar y llevar a cabo la clase frente al grupo. Además, en esta investigación, la forma de evaluar el proceso de aprendizaje es mediante un cuestionario con preguntas que pertenezcan a las características que los alumnos poseen en cada uno de los niveles con respecto al tema proporcionalidad y funciones.

Ahora bien, se presentan los conceptos que dan sustento al proyecto de investigación, tomando como tema central la enseñanza a partir de conocimientos previos para el logro de un aprendizaje significativo.

Figura 1. Esquema teórico



Daniel y Rubio (2017).

La investigación tiene fundamentos en la visión constructivista del aprendizaje significativo de Ausubel (1983), el cual sucede: cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983).

El aprendizaje significativo se logra cuando una nueva información se conecta o relaciona con los conceptos más relevantes existente en la estructura cognitiva, de tal manera que esta adquiere un significado. Con estructura cognitiva Ausubel se refiere “al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización” (Ausubel, 1983).

Para que los alumnos logren un aprendizaje significativo “es de vital importancia conocer la estructura cognitiva, [o conocimientos previos] del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja, así como de su grado de estabilidad” (Ausubel, 1983).

La concepción constructivista propone considerar un tercer aspecto indispensable en la radiografía inicial de los alumnos: los conocimientos que ya poseen respecto al contenido concreto que se propone aprender, conocimientos previos que abarcan tanto conocimientos e informaciones.

Los niveles de razonamiento, como los denomina Van Hiele, son aquellos a través de los cuales progresa la capacidad de razonamiento matemático de los seres humanos desde que inician su aprendizaje, hasta que llegan a su máximo grado de desarrollo intelectual en cierto campo. Van Hiele propone los siguientes niveles: Reconocimiento, Análisis, Clasificación y Deducción Formal.

En el nivel de Reconocimiento, los estudiantes perciben las figuras geométricas en su totalidad, sin reconocer sus partes ni sus propiedades matemáticas; los reconocimientos, las diferenciaciones o clasificaciones de las figuras que pudieran realizar, se basan en las semejanzas o diferencias físicas globales.

En el nivel de Análisis, los estudiantes pueden analizar las partes que integran una figura geométrica y enunciar sus propiedades matemáticas.

En el nivel de Clasificación, los estudiantes son capaces de clasificar lógicamente las diferentes familias de figuras a partir de sus propiedades o relaciones ya conocidas. No obstante, sus razonamientos lógicos se siguen apoyando en la manipulación.

El nivel de Deducción Formal es de alto grado de abstracción, donde se realizan razonamientos lógicos formales y demostraciones mediante las cuales se verifica la verdad de una afirmación, comprendiendo la estructura axiomática de los fundamentos de la Geometría. Igualmente, se admite la existencia de demostraciones alternativas del mismo teorema, así como definiciones equivalentes del mismo concepto.

En este proyecto de investigación se toma en cuenta que el enfoque de Van Hiele es en el área de la Geometría, por lo que es una investigación orientada a la extensión de dicho modelo, al ámbito del tema Proporcionalidad y funciones, el cual forma parte del Plan de Estudios de Matemáticas 2011.

A partir del aprendizaje esperado del tema Proporcionalidad y funciones y las características de los niveles de Van Hiele, se diseñó la siguiente tabla, la cual muestra los conocimientos que los alumnos deben poseer en cierto nivel.

Aprendizaje esperado: Lectura y construcción gráficas de funciones lineales asociadas a diversos fenómenos.

Tabla 1. Niveles de razonamiento del tema Proporcionalidad y Funciones

Niveles de razonamiento del tema Proporcionalidad y funciones

Nivel	Descripción
Nivel 0 Visualización y reconocimiento	Reconoce el plano cartesiano.
	0.1.1 Identifica el eje de las abscisas y el de las ordenadas.
	0.1.2 Identifica puntos en el plano cartesiano.
	Reconoce líneas rectas. 0.2.1 Diferencia recta de segmento de recta, semi-recta, curvas, etc.
Nivel 1 Análisis	Percibe las relaciones existentes en las gráficas de las funciones. 1.1.1 Relaciona los puntos en el plano con su par ordenado.
	Lee graficas de funciones asociadas a diversos fenómenos.
	1.2.1 Reconoce la relación entre las abscisas y ordenadas en cada gráfico.
	1.2.2 Discrimina entre gráficos de funciones.
Nivel 2 Ordenación o clasificación	Construye graficas de funciones lineales asociadas a diversos fenómenos.
	1.1.1 Desarrolla la regla correspondiente a cada fenómeno específico.
	1.1.2 Grafica en el plano cartesiano funciones asociados a fenómenos específicos.
	1.1.3 Interpreta la información que se muestra en el plano.

Daniel y Rubio (2017).

Mediante la enseñanza se transmiten conocimientos, ideas, experiencias, habilidades o hábitos mediante explicaciones o indicaciones. La enseñanza también implica a qué edad se le va a enseñar y qué se le va a enseñar a alguien y de qué forma es preferible enseñar ciertos contenidos para que sean aprendidos.

Hoy en día, ésta no sólo implica la acción de transmitir los métodos y técnicas que se utilicen son muy importantes, ya que son los determinantes del aprendizaje. Para poder enseñarle algo a alguien, se necesita su participación activa, donde comprenda la razón de lo que está aprendiendo.

Con el fin de ayudar al alumno a pasar de un nivel de razonamiento dado, al nivel inmediatamente superior, Van Hiele propone cinco fases de aprendizaje; son etapas en la

graduación y organización de las actividades que debe realizar un estudiante, para adquirir las experiencias que le lleven al nivel superior de razonamiento. Las fases de aprendizajes son: Indagación, Orientación Dirigida, Explicación, Orientación Libre e Integración.

Fase 1. Indagación: Los alumnos interactúan acerca del tema a tratar, mientras que el docente identifica las distintas interpretaciones

Fase 2. Orientación Dirigida: Los alumnos realizan actividades secuenciales que implican su exploración, por medio de las cuales éstos pueden tomar conciencia de los objetivos que se persiguen y se familiarizan con las estructuras características.

Fase 3. Explicación: Los estudiantes refinan el empleo de su vocabulario, construyendo ahora sobre experiencias previas. La intervención del maestro en esta fase debe restringirse a lo mínimo indispensable y orientarse a facilitar la expresión explícita de las opiniones de los alumnos con respecto a las estructuras intrínsecas del estudio.

Fase 4. Orientación libre: Los alumnos encuentran en esta fase tareas de múltiples pasos, así como otras que pueden llevarse a cabo por procedimientos diferentes. Esto les permite adquirir experiencia en el hallazgo de su manera propia de resolver tareas. Los alumnos llegan a hacer explícitas muchas de las relaciones entre los objetos de estudio cuando se les estimula orientarse por sí mismos en el campo de investigación.

Fase 5. Integración: El concepto estudiado se reorganiza y adquiere un nuevo significado. Se hace explícita la nueva red conceptual y el conjunto de habilidades de razonamiento adquiridas.

El Modelo de Van Hiele está formado por dos partes; la primera de ellas es descriptiva, ya que identifica una secuencia de tipos de razonamiento llamados los Niveles de Razonamiento. La otra parte del modelo proporciona a los docentes, directrices llamadas Fases de aprendizaje, las cuales facilitan a los estudiantes alcanzar un nivel superior de razonamiento.

La necesidad del aprendizaje para poder progresar en los niveles de razonamiento fue establecida por Van Hiele en la forma siguiente:

La transición de un nivel de razonamiento al siguiente no es un proceso natural, sino que tiene lugar bajo la influencia de un programa de enseñanza y aprendizaje. La transición no es posible sin el aprendizaje de un nuevo lenguaje (De la Torre, G. A. El modelo socrático y el modelo de Van Hiele, p. 50).

Metodología

A continuación, se presenta en modelo metodológico por el que se rige esta investigación.



Figura 2. Modelo metodológico.

Daniel y Rubio (2017).

La investigación es de tipo estudio de caso con un enfoque mixto. El objetivo de este tipo de investigación es estudiar en profundidad o en detalle una unidad de análisis específica, tomado de un universo poblacional.

En la primera fase de la investigación se llevó a cabo mediante la observación, es decir, primero se observó el comportamiento, las actitudes y las competencias de los alumnos de segundo grado, para después registrarlo en el diario de campo.

Durante la segunda fase de la investigación, como técnica cuantitativa para el registro de información se llevó a cabo el censo.

Tal y como se menciona en el siguiente apartado, la unidad de observación se compone de los grupos de segundo grado sección "A", "B", "C" y "D". Por otra parte, el instrumento utilizado fue el cuestionario, el cual permitió recabar información sobre los sujetos de la investigación.

Desarrollo y discusión

Durante las jornadas de OPD realizadas, como ya se comentó, en una escuela secundaria de Hermosillo, se aplicaron cuestionarios a manera de diagnóstico, de forma que con base en los resultados obtenidos se categorizará a los alumnos dependiendo del nivel alcanzado y de esta forma determinar su nivel de conocimientos previos.

A continuación, se presentan los resultados producto del cuestionario que dan respuesta a una de las preguntas específicas de la investigación.

¿Cómo es el conocimiento previo de los alumnos en el tema proporcionalidad y funciones?

El grupo de 2º “A” cuenta con un total de 29 alumnos. Como se puede observar en la Figura 3, al aplicar el instrumento de diagnóstico en este grupo, predominó en su totalidad el nivel 0; esto quiere decir que los alumnos eran capaces de identificar los ejes del plano cartesiano, además de ubicar puntos en el mismo y reconocer rectas.

En el grupo de 2º “B” un total de 25 estudiantes presentaron el examen diagnóstico, de los cuales un 16 % del grupo (4 alumnos) se ubicaron en el nivel 0; un 60 % (15 alumnos) se encontraron en el nivel 1, lo cual significa que son capaces de leer graficas de funciones lineales asociadas a diversos fenómenos y de percibir relaciones existentes en la gráficas de funciones lineales; a su vez, un 24 % (6 alumnos) se mostraron con conocimiento del nivel 2, por lo que se puede decir que estos 6 alumnos eran capaces de construir gráficas de funciones lineales, así como desarrollar una regla correspondiente a dicha gráfica.

En el grupo de 2º “C” hay un total de 29 alumnos, de los cuales 27 presentaron el examen diagnóstico. Como el gráfico lo indica, hay un empate exacto entre los niveles 0 y 1, esto significa que en el grupo 10 alumnos (37 %) son capaces de reconocer el plano cartesiano y sus componentes (pertenecientes al nivel 0). La misma cantidad de alumnos presentaron conocimientos de nivel 1, lo que quiere decir que estos estudiantes son capaces de leer gráficas de funciones lineales asociadas a diversos fenómenos y de percibir relaciones existentes en la gráficas de funciones lineales. Por otra parte, el 26 % de los alumnos (7 estudiantes) presentaron el nivel 2, por lo que se puede decir que tienen la capacidad construir gráficas de funciones lineales, así como desarrollar una regla correspondiente a dicha gráfica.

En el grupo de 2º “D” un total de 24 alumnos presentaron el examen diagnóstico. De estos, el 37 % presentaron el nivel 0, esto quiere decir que estos 9 estudiantes son capaces de reconocer el plano cartesiano y sus componentes; un 33 % mostraron conocimientos de nivel 1 por lo que se puede decir que 8 alumnos son capaces de leer gráficas de funciones lineales asociadas a diversos fenómenos y de percibir relaciones existentes en estas gráficas; por último, un 30 % de alumnos (7 estudiantes) se ubicaron en el nivel 2, por lo que se puede decir que tienen la capacidad construir gráficas de funciones lineales, y a su vez diseñar una regla que le corresponda.

Figura 3. Niveles de razonamiento por grupo.


Daniel y Rubio (2017).

Resultados

La pregunta central de la investigación es: ¿cómo es el conocimiento previo de los alumnos en el tema proporcionalidad y funciones, y de qué manera se puede enseñar con base en él?

Anteriormente se dio respuesta a una de las preguntas específicas, la cual da respuesta también a la primera parte de la pregunta central de la investigación. En la segunda parte, como se puede observar, la atención se concentra en la manera en que se puede enseñar con base en los resultados ya presentados producto del cuestionario, información que forma parte de la propuesta de la investigación, la cual se presenta a continuación.

La propuesta consiste en llevar a cabo la práctica de enseñanza a partir del nivel de razonamiento en el que se encuentran los alumnos para el logro de un aprendizaje significativo, lo que permitirá constatar los resultados del proyecto, y describir a partir de experiencias previas lo importante que es trabajar con base en las concepciones previas de los alumnos.

El principal autor que da sustento a la investigación es Van Hiele, ya que su modelo permitió diseñar niveles adaptados al tema de la proporcionalidad y funciones lineales en el plano cartesiano y, a su vez, la implementación de un examen diagnóstico que categorizó a los alumnos según sus conocimientos.

Hay que entender que la propuesta que se plantea está diseñada para intervenciones de una semana, es decir, cinco sesiones, donde la primera se utiliza para aplicar el cuestionario de diagnóstico y con cuatro sesiones restantes para realizar la intervención. Durante estas cuatro sesiones se aplicarán (diariamente) hojas de trabajo que tienen como objeto evaluar si los alumnos avanzan de nivel, lo que nos permitirá concluir si la propuesta

ha sido factible o no. Estas hojas de trabajo permiten analizar los procedimientos, resultados y las conclusiones a las que los alumnos llegan, de manera que podemos tener certeza del nivel de razonamiento que presentan.

Primeramente, se deberá realizar una planeación que contenga siete planes de clase, como ya se mencionó, de estos siete se utilizarán sólo cuatro y se intervendrá a partir de la sesión que el nivel de razonamiento de los alumnos indique, tal y como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2. Sesiones por tratar según el nivel de inicio

Tabla 2. Sesiones por tratar según el nivel de inicio	
<i>Nivel 0</i>	Se trabajará con las sesiones 1, 2, 3 y 4
<i>Nivel 1</i>	Se trabajará con las 2, 3, 4 y 5
<i>Nivel 2</i>	Se trabajará 4, 5, 6 y 7

Daniel y Rubio (2017)

Tabla 3. Distribución de sesiones según los niveles de razonamiento del tema a tratar

Tabla 3. Distribución de sesiones según los niveles de razonamiento del tema a tratar	
<i>Nivel 0</i>	Sesión 1
<i>Nivel 1</i>	Sesión 2 y 3
<i>Nivel 2</i>	Sesión 4, 5, 6 y 7

Daniel y Rubio (2017)

Conclusión

El desarrollo de la investigación presentó varios retos, uno de ellos fue adaptar el modelo educativo que propone Van Hiele a los fines de la investigación, el cual en un principio su autor lo concibió para trabajar con geometría, y se adaptó al tema de proporcionalidad y funciones.

El conocimiento previo, en la perspectiva de la investigación, se basó completamente en las descripciones de los nuevos niveles planteados para la actual temática. En cuanto a

esto, la mayoría de los alumnos se encontraron en nivel 0 y 1, lo que indica que tienen las bases de los temas, pero existen áreas de oportunidad que se pueden trabajar para lograr avanzar al nivel 2 en cada grupo y por alumno.

Como es bien sabido, en secundaria se dispone de alrededor de 50 minutos para trabajar, en los cuales hay que organizar al grupo, desarrollar un tema, trabajar en una actividad y retroalimentar la clase a manera de cierre. Aunado a esto, hay que mencionar la dificultad de diseñar un plan de clase que contenga las 5 fases de cada nivel que se propone en la teoría de Van Hiele.

Por lo anterior nos vemos obligados, como investigadores y como docentes a pulir nuestra práctica y tener en cuenta posibles interrupciones y modificaciones adicionales que se deban implementar de manera espontánea e improvisada.

Es necesario seguir mejorando el modelo de Van Hiele visto ahora desde la nueva perspectiva, con el fin de que sea viable para posibles nuevas investigaciones, por ejemplo, clarificar las 5 fases de cada nivel, para así desarrollar cada una de ellas de manera clara y objetiva.

Finalmente es gratificante finalizar esta investigación pensando que el trabajo con base en los conocimientos previos puede ser una manera de enseñar de manera más eficaz y eficiente.

Referencias

- Álvarez J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Editorial Paidós Mexicana, S. A.
- Ausubel, D. P.; Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Ausubel, D.P.; Novak,J; Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. EE.UU.: Holt, Rinehart and Winston.
- Hernández, R.; Fernández, C. , Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación*. México: Mcgraw-Hill.
- López, J.; Duarte, C.; Vicente, P. (2006). Enseñanza y aprendizaje de las estructuras matemáticas a partir del modelo de Van Hiele. *Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación*. 45 (18). p. 109-118.
- Moreira, M.; Masini, E. (1982). *Aprendizaje significativo: a teoría de David Ausubel*. São Paulo: Editora Moraes.
- Rodríguez Ma. (2004) La Teoría del aprendizaje significativo. *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping*.

LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS, UN ACERCAMIENTO AL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA

Daniela Hernández Granados

ezqarlatapop@gmail.com

Nelly Eliana Cedillo Aguiñaga

nelly.cedillo.28@hotmail.com

Maritza Ferrusquia Canchola

maritza5@live.com.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

RESUMEN

El presente trabajo presenta un reporte parcial de una propuesta de intervención educativa, definida a partir del análisis de un par de diagnósticos aplicados en un grupo de tercer grado que muestran resultados referentes al aprendizaje de la funcionalidad del algoritmo de la multiplicación en la resolución de problemas matemáticos, concretando la situación a intervenir que define la problemática del grupo.

Nuestro trabajo está basado en la metodología de investigación - acción la cual es una forma de indagación realizada por el profesorado para mejorar sus acciones docentes o profesionales. Este proceso se realizó utilizando las unidades de análisis que propone Zabala (2000) y los planteamientos

del Plan y Programas de Estudio 2011, con el fin de detectar áreas de oportunidad que darían pauta a la mejora de la práctica y abonarían a disminuir la problemática del grupo.

Para atender esta problemática nos propusimos iniciar con un proceso de mejora, ante esto nos planteamos una pregunta de investigación y una hipótesis de acción para darles respuesta en las actividades que vamos a realizar para atender la problemática principal, con los primeros planteamientos de intervención en un plan de acción.

PALABRAS CLAVE: Matemáticas, multiplicación, práctica, investigación-acción, reflexión.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En un contexto escolar urbano de la ciudad de Guanajuato, al inicio del ciclo escolar 2018-2019, se llevó a cabo un análisis de los resultados de los diagnósticos que obtuvieron los alumnos en un tercer grado de educación Primaria con respecto a todas las asignaturas para determinar la situación a intervenir, que define el problema que los alumnos presentan en el uso del algoritmo de la multiplicación, mismos se compararon según los niveles que propone Castro (1995).

A partir del Programa de estudios 2011, se considera que en el segundo grado los niños deben desarrollar la habilidad para resolver problemas multiplicativos, con diferentes propósitos como reconocer y distinguir la multiplicación implícita en una suma repetida, además de usar estrategias para calcular mentalmente algunos productos de dígitos. De no lograr dicha habilidad, los niños no tendrán los elementos para apropiarse de elementos más complejos, por ejemplo, la división.

A partir de esto, se resalta el problema del grupo: Los alumnos no saben utilizar el algoritmo funcional de la multiplicación para resolver problemas matemáticos, competencia que debieron adquirir en segundo grado.

Los alumnos presentan un rezago en este contenido, de no atenderse seguirá siendo un problema para el desarrollo de sus competencias y específicamente, en el desarrollo del pensamiento lógico matemático. Además, la mayoría de los estudiantes no distinguen la multiplicación implícita en una suma repetida o en los distintos procesos gráficos que utilizan en la resolución de problemas, por lo tanto, complicaría de manera significativa el aprendizaje de los demás contenidos que se ven en tercer grado para el resto del grupo, lo que propiciará un atraso en los contenidos que se deberían de aprender con respecto al grado y por ende afectaría en mi práctica en el aula para abordar los contenidos del currículum.

MARCO TEÓRICO

En la educación básica, las matemáticas son un medio para que los estudiantes desarrollen su pensamiento crítico y analítico, para resolver distintos problemas matemáticos y así evitar o disminuir el rezago escolar, que provoca en los alumnos, un desfase con relación a las competencias que deberían adquirir cada ciclo escolar.

Bajo la teoría constructivista, el Plan y Programas de Estudios 2011 menciona que, para la organización de la situación de aprendizaje, se debe planificar una secuencia didáctica que despierte el interés de los alumnos, invitándolos a reflexionar y encontrar diferentes formas de resolver los problemas para finalmente formular argumentos que validen los resultados, propiciando así el desarrollo de las competencias. La Propuesta

Multigrado (SEP, 2005) está basada en esta idea, propone el planteamiento y resolución de problemas como estrategia esencial para seguir un proceso que oriente la práctica hacia el cumplimiento de un propósito fijo.

Las estrategias y situaciones didácticas que se utilizan para el desarrollo de esta parte implican principalmente la resolución de problemas adecuadas al nivel de los estudiantes, así como el análisis colectivo de las soluciones y procedimientos que se proponen. Para abarcar esto, decidimos marcar tres momentos de la estrategia para desarrollar una planificación de una clase de matemáticas que cumplieran con lo que propone el Plan y Programas de Estudio 2011: planteamiento, resolución y confrontación.

Para poder planificar considerando estos tres momentos, es necesario conocer qué contenido vamos a planificar, así como el grado de complejidad que tendrá la actividad porque en matemáticas existen distintas maneras de plantear la solución de problemas, desde que se pueden propiciar tareas meramente reproductivas hasta aquellas más abiertas, en las que el alumno se encuentra ante una pregunta a la que debe buscar respuesta sin conocer exactamente los medios para alcanzarla y entonces necesita explorar.

Este carácter relativo de la frontera entre ejercicios, problemas y situaciones problemáticas está conectado con el hecho de que un problema sólo existe para quien se lo toma como tal. Pozo (1994) y Baroody (2000) hacen esta distinción en la que menciona que hay una diferencia entre lo que sabemos y lo que queremos saber, esto depende tanto de cómo se plantee la actividad, así como de la manera en que la maneje el profesor.

Siguiendo la teoría de Pozo (1994), dedujimos los significados de los tres conceptos. Un ejercicio es considerado como la realización de actividades rutinarias, que requieren siempre un proceso de solución similar, si no idéntico y por lo tanto, difícilmente genera problemas en los que se propicie la reflexión del alumno. Dicho planteamiento lo relacionamos con la memorización de las tablas de multiplicar porque al principio es necesario conocer a que se refieren, pero después se vuelve solo un proceso mecánico para ubicar productos rápidamente.

Existen algunos criterios que permiten convertir las actividades en problemas en vez de en simples ejercicios. En el planteamiento del problema, se debe plantear una pregunta orientadora, para diversificar los contenidos conceptuales, desde académicos hasta cotidianos, pero que al alumno tenga que utilizar una misma estrategia y adecuar el problema, las preguntas y la información al propósito que queremos lograr, todo esto con el fin de que el niño comprenda lo que se le está planteando.

De acuerdo a Pozo (Ibid), en la resolución del problema debemos dejar que el alumno adopte sus propias decisiones sobre cómo le va a dar respuesta a la tarea planteada, así como a reflexionar sobre ese proceso, concediéndole una autonomía

creciente en la toma de decisiones. Sin embargo, también es necesario que el docente ofrezca ayudas concretas, que intervenga con preguntas que incentiven la discusión y los puntos de vista diversos que obliguen a los alumnos a explorar más de lo que están realizando, intervención que les dará pauta al momento de argumentar sus respuestas.

En la confrontación de resultados los niños preguntan unos a otros sobre sus resultados y los distintos procesos que utilizaron. Como docentes, debemos valorar la reflexión y la profundidad de las soluciones a problemas alcanzados por los alumnos, porque debemos centrarnos en los procedimientos y no en los resultados.

Para propiciar una situación problemática solo hay una diferencia a la de solución de problemas, debe haber una combinación de problemas. Baroody (2000) propone mezclar las operaciones necesarias y variar los tipos de problemas para resolver una situación para estimular a los alumnos a analizar a detalle el enunciado, además de que exige que el niño defina la incógnita y la representación más adecuada de cada problema, lo que llegaría a implicar que el mismo alumno genere sus propias preguntas. Esto lo relacionamos con la actividad de la tiendita y el proceso compra/venta en donde las cuentas tienen que ser exactas para poder realizar el intercambio.

Entonces, tanto para el diseño como para el desarrollo del plan de acción, debemos considerar que en el desarrollo de la estrategia didáctica las actividades que realice sean equilibrio entre ejercicios, problemas y situaciones que ayuden a los alumnos no solo consolidar sus destrezas, sino también a conocer sus límites, diferenciando las situaciones conocidas ya practicadas, o sea, de las nuevas a las desconocidas para propiciar un ambiente de aprendizaje favorable.

Además, la Propuesta Multigrado (SEP, 2005) considera importante implementar estrategias específicas que sirven de apoyo para fortalecer el aprendizaje de los alumnos en algún contenido, a esta estrategia se le conoce como actividad permanente, la cual se desarrolla antes, durante y después del plan de acción, ya que son elementos complementarios que el docente desarrolla cuando así lo considere necesario, en función del conocimiento que tenga de las necesidades y desarrollo particular del grupo.

En la evaluación, el Docente es el encargado valorar los aprendizajes de los alumnos, por lo tanto, quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace las modificaciones necesarias en su práctica de enseñanza para que los alumnos logren los estándares curriculares y los aprendizajes esperados establecidos en el Plan y Programa de estudios 2011, por tanto, es el responsable de llevar a la práctica el enfoque formativo de la evaluación de los aprendizajes.

En el apartado de evaluación en el Programa de Estudios 2011 de tercer grado se marca como valorar el desempeño de los estudiantes, que permitirá orientar las decisiones respecto del proceso de enseñanza en general y del desarrollo de la situación de

aprendizaje en particular. Menciona que se deben usar registros, vistos como producciones e interacciones de las y los estudiantes, para evaluar el desarrollo de ideas matemáticas.

Entonces, si en matemáticas la evaluación debe ser formativa se deben utilizar instrumentos que ayuden a evaluar gradualmente la pertinencia del lenguaje y las herramientas para explicar y argumentar los resultados obtenidos con las actividades implementadas, para así valorar los avances del aprendizaje de los alumnos mediante técnicas, instrumentos y las evidencias con respecto a la problemática detectada.

La SEP en el año 2013 creó un documento titulado “Estrategias e instrumentos de evaluación” en donde especifica cada uno de los aspectos para evaluar desde un enfoque cualitativo. Al utilizar técnicas como la observación, de desempeño, para el análisis del desempeño y de interrogativo, se necesita de instrumentos de evaluación que brinden información específica de lo que se evaluó. Algunos de estos instrumentos utilizados fueron: una rúbrica, el registro anecdótico, el diario de clase, preguntas sobre el procedimiento, el portafolio, pruebas escritas, etc.

Las evidencias también son importantes porque respaldan y comprueban qué se realizó, como las fotografías, las videograbaciones, el libro de texto y los cuadernos de los alumnos son medios que rinden cuentas y se pueden analizar en cualquier momento para resolver algo que no haya quedado claro al momento de la evaluación.

METODOLOGÍA

Para poder abordar la situación a intervenir fue necesario, indagar la práctica docente, tomando como eje rector elementos de la investigación-acción porque permite vincular el análisis de mi práctica docente en la escuela primaria y la problemática detectada según el diagnóstico antes descrito, para después implementar acciones que ayuden a solucionar ambas problemáticas. La investigación-acción permite reformular este ciclo de acciones una y otra vez, con el fin de mejorar consecutivamente apoyándonos principalmente del proceso de reflexión.

Uno de los beneficios de la investigación-acción, es que al descubrir y analizar las necesidades o situaciones que requieren atención puedo organizar las acciones de intervención en busca de la mejora. Según Latorre (2005), se necesita de implementar nuevas acciones con un fin, acciones que se pueden reformular a mediada que vamos pasando de un ciclo a otro.

Al intervenir en el aula para que los alumnos logren resolver problemas que impliquen el uso de la multiplicación, nos remite a un problema susceptible al cambio que según Elliot (2000), al tener un problema que podemos cambiar, debemos tener una postura exploratoria usando planes de acción, con el fin de mejorar la situación a intervenir en la

problemática del grupo y en la práctica diaria como docente, lo que nombra como ciclo reflexivo que puede repetirse cuantas veces sea necesario.

Para poder comenzar la investigación con el objetivo de eliminar o disminuir la problemática detectada en el grupo, es de suma importancia saber cómo debe ser nuestro papel de docente para abordarla. Entonces, la investigación-acción se llevará mediante planes de acción en busca de la mejora del proceso del alumnado y de nuestra propia práctica docente. Para esto, y como esquema de pensamiento, con base a lo que menciona Campechano (2008) en el libro “La práctica educativa”, dividimos el proceso en tres etapas, la primera consiste en las características de nuestra práctica, la segunda es encontrar los problemas y finalmente la etapa de planear la mejora.

En la primera etapa de las características, analizamos nuestra práctica con relación a un par de modelos teóricos: Las unidades de análisis que plantea Antoni Zabala (2000), las cuales son: secuencia didáctica, relaciones interactivas, organización social, tiempo, espacio, organización de contenidos, materiales curriculares y evaluación. El siguiente es el Plan y Programas de Estudio 2011 de la SEP, con el fin de detectar las variables de nuestra práctica y compararla con lo que mencionan los modelos teóricos y comprender cómo debe ser una práctica consciente y efectiva.

Las variables que no hayan cumplido la intención que se pretendía se convierten en problemas, es por esto que la segunda etapa se llama problematización que consiste en detectar los problemas para después clasificarlos y detectar el problema causa, que sería entonces la situación a intervenir en mi práctica docente. Hasta este punto, detectamos las dos problemáticas, la de grupo y la de nuestra práctica, lo que nos lleva a formular una pregunta de investigación y una hipótesis de acción.

En la etapa de mejora, hay una relación teoría práctica porque investigamos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la multiplicación para dar respuesta a nuestra pregunta de investigación y comprobar la hipótesis planteada. Con base a la información seleccionada, planificamos un plan de acción de una serie de actividades y las llevamos a la práctica.

Por último, se analizan y reflexionan los resultados, después se vuelve a analizar el proceso de investigación-acción para seguir aportando avances con el fin de lograr un cambio que mejore o solucione el problema, proceso que se le conoce como el espiral reflexivo que menciona Donald Schon (1987).

Seguir el proceso de la investigación- acción nos convierte profesionales reflexivos porque a partir de la problemática detectada, debemos analizar y revisar el problema con el fin de mejorar dicha situación, posteriormente se implementa el plan o intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa; posteriormente se replantea otro ciclo con la

intención de mejorar nuestra intervención en el aula y así propiciar el aprendizaje de los alumnos.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Mediante un análisis de nuestra práctica, pudimos identificar distintas problemáticas que no abonarían a la situación a intervenir del grupo. Uno de los referentes para el análisis de la práctica es la propuesta de las unidades de análisis propuestas por Zavala (2000), quien permite a través de dichas unidades analizar la práctica tomando en cuenta las distintas variables que configuran la intervención en el aula. A continuación, mostramos un ejemplo de la manera en que se analizó la práctica mediante cada una de las unidades, considerando lo que hicimos y lo que debimos hacer según el Programa de Estudios 2011 y Zavala (2000).

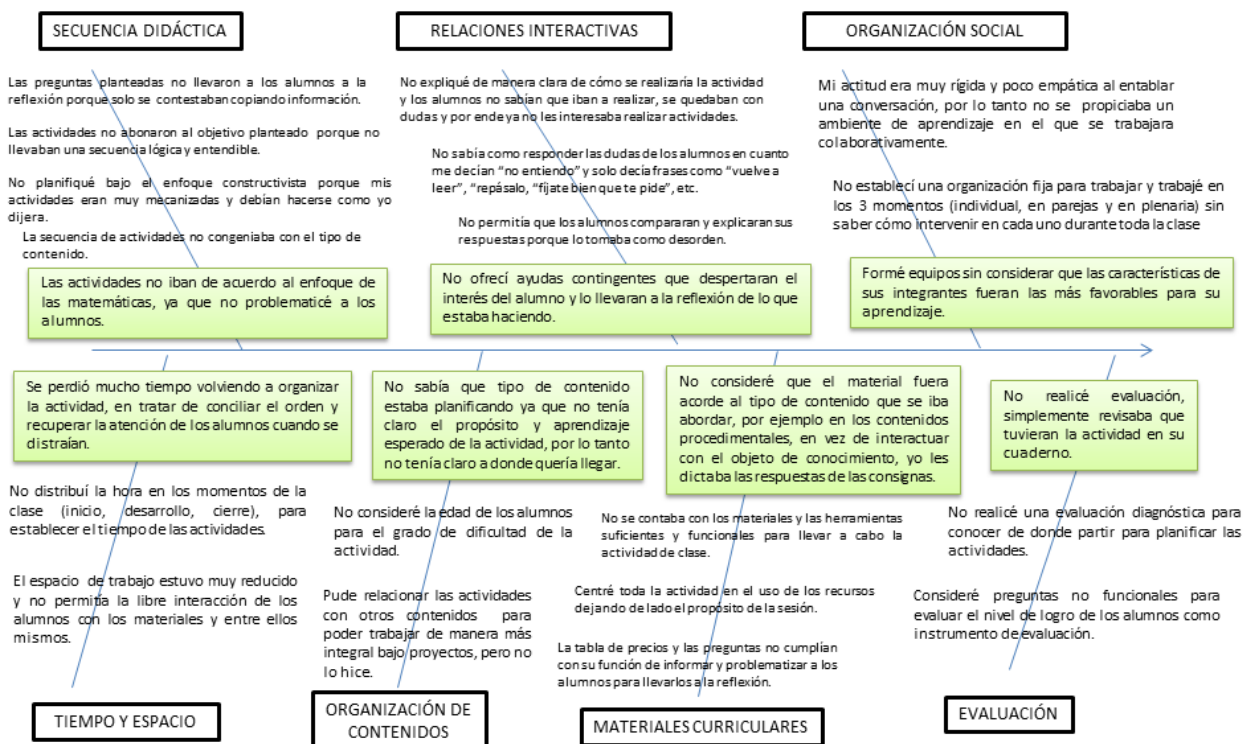
Unidad de análisis	¿Qué debimos hacer para la enseñanza de las matemáticas?		¿Qué hicimos realmente en la práctica?
	Zabala (2000)	Programa de estudio 2011	Mi práctica
Secuencia de actividades	Conjunto ordenado de actividades estructuradas y articuladas para la consecución de un objetivo educativo en relación con un contenido concreto (actitudinal, procedimental, contenidos)	La elección de la situación de aprendizaje y la organización necesaria para su ejecución requieren de la planeación y la anticipación de los comportamientos (estrategias, habilidades y dificultades, entre otras)	No seguimos la estrategia de manera correcta, ya que hubo momentos en que decía la respuesta; no definí la manera en que intervendría. Dejamos de lado el objetivo principal del tema, que los alumnos utilizaran la suma y la resta al resolver un problema que implicara el uso del tiempo.
Relaciones interactivas	Tener en cuenta las aportaciones de los alumnos. Ayudarles a encontrar sentido a lo que hacen Establecer retos alcanzables Ofrecer ayudas contingentes. Promover canales de comunicación.	Las y los estudiantes deben tener la experiencia del trabajo autónomo, el trabajo en grupos colaborativos y la discusión, así como también, la reflexión y la argumentación grupal, con el fin de propiciar un espacio en el cual el respeto a la participación, al trabajo y a la opinión de las y los compañeros, sean fomentados desde y por las y los propios estudiantes, bajo la intervención de la o el docente; dando así la oportunidad a reconocer como válidas otras formas de pensamiento.	Al ofrecer las ayudas, no supimos hacer preguntas que llevarán a los niños a reflexionar y comprender, terminábamos diciéndoles “y si primero haces esto, a ver inténtale así, etc.” pero ya era una indicación más cercana a la respuesta.
Organización social	Una revisión de las formas de organización grupal nos permite hacer una clasificación más o menos esquemática	El trabajo colaborativo es importante porque ofrece a los alumnos la posibilidad de expresar sus ideas y de enriquecerlas con las opiniones de los demás, porque desarrollan la actitud de	No establecimos una organización específica por lo que trabajamos en dos momentos y nuestra intervención tenía que ser de una manera diferente para

	¿Qué debimos hacer para la enseñanza de las matemáticas?	¿Qué hicimos realmente en la práctica?
	de las diferentes maneras de agrupar a los chicos y chicas en la clase.	equipo y la habilidad para argumentar; además, de esta manera se facilita la puesta en común de los procedimientos que encuentran.
Espacio y tiempo	tenemos que preguntamos qué criterios nos permiten justificar el espacio que ocupemos (tipo de contenido, objetivo, cantidad de niños)	Se suele pensar que si se pone en práctica el enfoque didáctico que consiste en plantear problemas a los alumnos para que los resuelvan con sus propios medios, discutan y analicen sus procedimientos y resultados en el salón de clases. Trabajamos en el salón de clases para poder estar más cerca de los alumnos y poder resolver sus dudas. La clase tardó exactamente una hora. 10 minutos de la hora fueron tiempo muerto, en tratar de conciliar el orden y recuperar la atención de los alumnos cuando se distraían.
Organización de contenidos	Las relaciones y la forma de vincular los diferentes contenidos de aprendizaje que conforman las unidades didácticas es lo que denominamos de organización de contenidos.	Muchas veces los alumnos obtienen resultados diferentes que no por ello son incorrectos, sino que corresponden a una interpretación distinta del problema, de manera que es necesario averiguar cómo interpretan los alumnos la información que reciben de manera oral o escrita. Para la comprensión lectora, solamente dimos indicaciones de “vuelve a leer”, “léelo lentamente”.
Materiales curriculares	Consideramos materiales curriculares aquellos medios que ayudan al profesorado a dar respuesta a los problemas concretos que se le plantean en las diferentes fases de los procesos de planificación, ejecución y evaluación.	la preparación de materiales y recursos que servirán de apoyo en el proceso de interacción entre los alumnos y el profesor con el saber matemático en juego. No utilizamos material didáctico. Recurrimos solamente al recurso gráfico, lo que complicó más la clase ya que no pudieron interactuar directamente con el objeto.
Evaluación	Evaluar el conocimiento de cómo aprende el alumno a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje	Evaluar gradualmente la pertinencia del lenguaje y las herramientas para explicar y argumentar No realizamos evaluación, simplemente revisamos que tuvieran el problema con la respuesta correcta

El cuadro anterior muestra las distintas incongruencias entre lo que se hizo en cada unidad de práctica y lo que se debió hacer, para finalmente detectar los problemas de nuestra práctica. Elegimos los que de cierta manera impactaron de manera significativa en nuestras prácticas, con el fin de poder evaluar los problemas detectados.

RESULTADOS

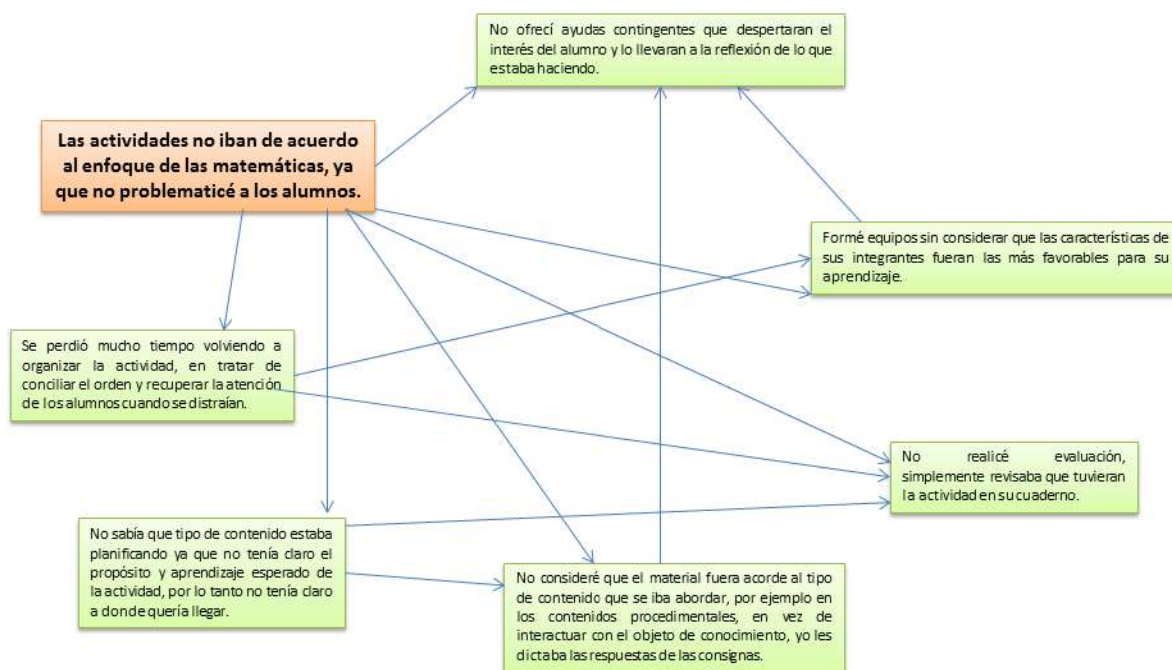
Utilizamos un diagrama de pescado para identificar las causas potenciales o reales del problema a detectar de nuestra práctica en cada una de las unidades de análisis propuestas por Zabala (2000) y posteriormente, cerca de la espina resaltamos el problema que consideramos ser la causa principal en cada una de ellas.



Al identificar los problemas principales en cada una de las variables de la práctica, realizamos la siguiente red de problemas para relacionar entre sí los problemas causa-efecto para estructurar y determinar el problema causa (representados en color verde) y los problemas consecuencia (en color rojo). La intención es que al identificar y atacar el

problema principal se puedan disminuir automáticamente los demás problemas detectados para mejorar nuestra práctica docente.

El que tenía más efectos en la práctica, fue el de “Las actividades no iban de acuerdo al enfoque de las matemáticas” perteneciente a la unidad de análisis de la secuencia didáctica. Es importante mencionar que nos percatamos de que en la lectura de “La práctica educativa” de Antoni Zabala (2000) en cada una de las otras unidades, menciona que son dependientes de cómo se tengan incluidas en la secuencia de actividades de la planificación, lo que respalda el resultado de la red de problemas.



Considerando que la serie de actividades no fueron planificadas de acuerdo a enfoque de las matemáticas y la situación a intervenir desde el problema detectado en los alumnos, dedujimos nuestra pregunta de investigación: ¿De qué manera las situaciones didácticas congruentes con el enfoque, favorecen el aprendizaje de la multiplicación en alumnos de tercer grado?

En torno a una pregunta necesitamos la siguiente hipótesis de acción para direccionar las acciones a realizar: Aplicar secuencias didácticas basadas en estrategias de enseñanza y congruentes con el enfoque, favorece la mejora de la práctica e impacta en el aprendizaje de la multiplicación en los alumnos de tercer grado.

CONCLUSIONES

A través de la metodología de investigación-acción fue necesario investigar, conocer y comprender la teoría que permita resolver los problemas/situaciones que se han detectado anteriormente. En este caso, fue fundamental conocer cómo se enseñan las matemáticas y por supuesto, cómo aprende el niño dicha asignatura. Todo esto considerando el próximo diseño y desarrollo de un plan de acción que recupere las bases de la investigación-acción y las rutas que de ella se desprenden.

Bajo la teoría constructivista, El Plan de Estudios 2011 menciona que para la organización de la situación de aprendizaje se debe planificar una secuencia didáctica que despierte el interés de los alumnos invitándolos a reflexionar y encontrar diferentes formas de resolver los problemas para finalmente, formular argumentos que validen los resultados, propiciando así el desarrollo de las competencias de los estudiantes y de nosotros como docentes en formación.

Es de suma importancia, que no solo debemos centrar el trabajo en los procesos de aprendizaje, sino también en los procesos de enseñanza de nosotros cómo docentes. Por eso, es importante remitirse a la teoría de saber cómo enseñar matemáticas, específicamente en el contenido de la multiplicación. Todo esto lo llevaremos a cabo mediante ciclos de acción, que como lo menciona Elliot (2000) son una gran oportunidad para mejorar constantemente la práctica, ya que podemos seguir este ciclo reflexivo cuantas veces sea necesario, con el fin de mejorar nuestra intervención en el aula y disminuir la situación problemática del grupo.

REFERENCIAS

- Baroody, A. (2000). El pensamiento matemático de los niños. Madrid. Visor Dis.
- Castro, E. (1995). Estructuras aritméticas elementales. Bogotá. Iberoamérica.
- DGESPE. (2012). Orientaciones didácticas para la elaboración del trabajo de titulación. México.
- Elliot, J. (2000). El cambio educativo desde la Investigación-acción. Morata, S. L.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa. España. Graó.
- Pozo, J.I. (1994). La solución de problemas en matemáticas y aprender a resolver problemas y resolver problemas para aprender. En La solución de problemas. (pp.14-79). Madrid. Santillana.
- SEP. (2011). Programa de Estudios de tercer grado. México.
- SEP. (2005). Propuesta Educativa Multigrado. México: Constantine Editores.
- SEP. (2013). Las estrategias y los documentos de evaluación desde el enfoque formativo. México.
- Zabala, A. (2000). La práctica educativa. Barcelona. Grao.

EXPERIENCIA DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA CON ESTUDIANTES NORMALISTAS

Estela Nieto Hernández
e_nietoh@bcenog.edu.mx
Acaxochic Ojeda Vázquez
a_ojedav@bcenog.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

RESUMEN

Este trabajo expone una situación educativa con el propósito de promover en las alumnas participantes, una lectura de comprensión a través de la necesidad de realizar un escrito, que pusiera en evidencia la relación entre los textos expositivos de la asignatura con una producción escrita común en su práctica profesional. Dicha propuesta está basada en las investigaciones sobre “Alfabetización Académica” cuyo enfoque plantea fundamentalmente que los procesos

de lectura y escritura no se adquieren de una vez y para siempre, sino que se construyen. Esto último, delega una mayor participación del profesor de nivel superior en la responsabilidad de buscar estrategias para la inserción del alumno a la cultura escrita que le implica su disciplina. Dicha propuesta se llevó a cabo en la BCENOG con alumnas que cursaban el 6to. Semestre de la licenciatura de Educación Especial.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización académica, lectura, práctica docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El interés de este tema surge al identificar vacíos o ausencia de cuestionamientos sobre la práctica docente, como posible causa de los problemas de comprensión lectora en los alumnos. En comentarios comunes del profesor normalista cuando refiere que sus alumnos carecen de herramientas de lectura, identifiqué la falta de respuestas a preguntas como ¿Qué hacemos los profesores para involucrar a los alumnos a la nueva cultura escrita a la que los exponemos?, ¿qué suposiciones sobre la lectura, están detrás de los comentarios de alumnos y profesores y su actuar en el manejo del texto?, ¿cómo promueve el profesor la construcción del significado del texto? y ¿con qué fin los alumnos y los profesores dan usos diferentes al texto? Los cuestionamientos anteriores se relacionan con

un proceso de alfabetización académica que se define en el siguiente apartado, y que dio pauta a plantear una situación didáctica en torno al manejo de los textos académicos con las alumnas normalistas.

MARCO TEÓRICO

La fundamentación de la presente propuesta de intervención se encuentra centrada en lo que se denomina Alfabetización Académica definido como el proceso de enseñanza que puede ponerse en marcha, para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas, a las que se ven expuestos en dicho nivel de estudios (Carlino, 2013, pág. 513).

Antecedentes

En los últimos 10 años ha surgido una inquietud constante de investigación, en relación a la lectura dentro del nivel superior (Carlino, 2013). En este periodo la discusión ha sufrido varias modificaciones y éstas se exponen en los siguientes párrafos.

En un primer momento se cuestionó si el nivel superior debía involucrarse en actividades de lectura y escritura para los estudiantes, ya que de acuerdo al nivel se esperaba que las habilidades básicas en este ámbito, estuvieran consolidadas en los alumnos, de tal forma que pudieran realizar el conjunto de actividades académicas de lectura y escritura sin apoyo específico. De acuerdo a las producciones escritas de los estudiantes y el modo en que abordaban los textos, se consideró importante realizar actividades con un enfoque remedial, ya que se partía de la idea de que existía una carencia en el alumno que no había sido cubierta satisfactoriamente por los niveles de estudios anteriores. Carlino refiere que en este periodo se editaron una serie de libros dirigidos a los estudiantes con la idea de que estos adquirieran las habilidades faltantes, a través de una serie de estrategias de lectura y escritura, y aunque ella señala que eran útiles, también comenta que resultaban insuficientes para diseñar una propuesta de intervención en la lectura y escritura a nivel superior.

Es a partir de las Jornadas sobre “La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias” realizadas en la Universidad de Luján (Argentina), donde Carlino, 2001; Marucco, 2001; Muñoz, 2001; Vázquez, 2001 plantean que la lectura y la escritura deben ser objeto de enseñanza en la universidad, sin carácter remedial, ya que el leer y escribir en la universidad implica compartir nuevas prácticas propias de cada ámbito disciplinar, es decir, cada materia del currículo, apela a una disciplina específica que tiene tipos de textos escritos que predominan en el área, estos exigen formas y estructuras particulares que el profesor de cada materia debería compartir.

Lo anterior da un giro a la discusión, pues ahora la investigación se encuentra centrada en identificar, la mejor forma en que el nivel superior pueda asumir la responsabilidad compartida entre profesores y alumnos, para desarrollar las habilidades de lectura y escritura que el alumno requiere en este nuevo contexto académico, es decir en ¿quién y cómo hacerlo?

A partir de los cuestionamientos anteriores han surgido 2 enfoques predominantes para dar atención a la lectura y escritura en el nivel superior, Enseñanza de prácticas en contexto y desarrollo de habilidades o competencias parceladas. A continuación, un cuadro donde se explican sus concepciones.

Concepción sobre	Enseñanza de prácticas en contexto	Desarrollo de habilidades o competencias parceladas
Escritura y lectura	Prácticas sociales motivadas situacionalmente (con definidos propósitos, relación entre participantes, conocimientos esperados)	Conjunto de habilidades discretas, independientes o separables de su contexto de uso, y por ello generalizables.
Aprendizaje de la lectura y escritura	Las prácticas sólo se aprenden ejerciéndolas, con ayudas pedagógicas «in situ». El aprendizaje de la lectura y la escritura no acaba nunca.	Se aprende ejercitando una a una de las habilidades componentes, que luego podrán aplicarse a diversas situaciones.

Fuente: (Carlino, 2013: 368)

Se agrega un cuadro más, que ejemplifica el impacto de las concepciones anteriores en el rol del profesor de asignatura en el aula.

Concepción sobre	Se ocupan del leer y escribir	Se despreocupan por ello
Aprendizaje	Se aprende sólo si activamente se transforma la información recibida. Por ello, los alumnos necesitan leer y escribir en cada materia.	Se aprende fundamentalmente escuchando al profesor.
Enseñanza	El profesor no sólo expone sino que dedica tiempo de clase para ayudar a ejercer la lectura y escritura requeridas en la materia.	Predominan las clases expositivas. Los alumnos son ubicados como receptores de lo que dice el profesor. Queda a cargo de ellos sí y cómo leen para estudiar. Escriben sólo al momento de ser evaluados.

Fuente: (Carlino, 2013: 369)

Es en el enfoque de Enseñanza de prácticas en contexto en el que Carlino, a partir de sus investigaciones en Australia, Estados Unidos y Canadá, propone que cada uno de los profesores sea responsable de acompañar a los alumnos, en el proceso de lectura y escritura de su disciplina. Comenta que a pesar de que dicha propuesta impacta en la disminución de tiempo para revisar aspectos conceptuales de la materia, los alumnos se enriquecen de herramientas que les darán pauta de realizar una revisión más profunda de ellos, además de consolidar estrategias de aprendizaje no sólo para un momento sino para el resto de su formación continua. También se hace referencia a la importancia de que institucionalmente esta práctica sea fomentada (Carlino, 2002).

A partir de lo anterior, diseñamos una propuesta de intervención educativa, que consistió en plantear a las alumnas el reto de construir un texto escrito relacionado con su práctica profesional, dicha construcción implicaba la revisión de los contenidos de la asignatura. El objetivo fue llevar a cabo una experiencia de Alfabetización académica con las estudiantes normalistas, pues la elaboración del texto se realizó conforme la mirada y concepciones de una Enseñanza de prácticas en contexto y un rol de docente ocupado en acompañar al alumno en el proceso de leer y escribir. A continuación, se describe con detalle los momentos de la propuesta.

MÉTODOLÓGÍA

El presente proyecto fue dividido en cuatro fases las cuales se describen a grandes rasgos a continuación.

Fase 1

Objetivo: Definición del texto escrito que entregaron las alumnas como producto.

Para llevar a cabo dicho objetivo se consideró que el escrito solicitado, formara parte del ejercicio profesional y que requiriera para su elaboración la lectura de los textos del programa.

Fase 2

Objetivo: Definición del propósito y destinatario del texto.

Rescatando el sentido epistémico de la escritura. “La clave de la potencialidad epistémica del proceso de composición reside en escribir logrando poner en relación el conocimiento de las coordenadas situacionales que condicionan la redacción (destinatario y propósito de escritura)” (Carlino, 2003).

Para ello se consideró fundamentalmente su práctica profesional, pues tanto el propósito como el destinatario tendrían que estar apegados a la realidad de su cultura profesional.

Fase 3

Objetivo: Definición de los elementos esenciales del texto.

Esta fase favorece que el alumno tenga un objetivo de lectura y escritura específico que guía sus procesos cognitivos y ejecutivos.

Fase 4

Objetivo: Establecimiento de los tiempos parciales de entrega para la revisión de borradores y organización de la aplicación de las actividades a realizar.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Aplicación de Fase 1

a) La bibliografía que se tenía que leer en el momento de la aplicación del proyecto, contiene la exposición de los modelos psicológicos conductista, humanista y cognitivo y sus aplicaciones en el ámbito educativo.

b) A partir de la identificación de los textos escritos más comunes en la licenciatura de educación especial (Evaluaciones psicopedagógicas, adecuaciones curriculares, impresiones diagnósticas, solicitud de estudios, sugerencias a padres de familia y profesores, entre otros), se consideró que al realizar una adecuación curricular, se requiere del conocimiento de los distintos modelos para plantear estrategias de atención educativa fundamentadas, con la finalidad de favorecer el desarrollo de uno de los niños con los que trabajan en el CAM.

Se estableció que las alumnas realizarían una adecuación curricular por parejas, además de un texto de 300 palabras donde fundamentaban sus estrategias de atención, escribían algunos principios del modelo y ejemplificaban el uso del modelo con la adecuación curricular.

Si bien en la práctica profesional no es común que se tenga que realizar un texto escrito que fundamente tu propuesta de adecuación curricular, si es común que el licenciado de educación especial que trabaja en una unidad USAER tenga que fundamentar (generalmente oralmente) las propuestas de intervención para que el profesor de aula lleve a cabo la adecuación curricular.

Observaciones generales de la aplicación de la fase.

Las estudiantes recibieron la propuesta con disposición y manifestaron acuerdo, sobre todo por la anticipación con la que se les estaba dando el trabajo final de esa

evaluación parcial.

Aplicación de Fase 2

Propósito:

Se refirió al grupo que la adecuación curricular la realizarían para un alumno del centro de atención en el que practicaban, esta debería promover el desarrollo integral del alumno y estar fundamentada en los modelos revisados en la materia.

Destinatario:

Dicha propuesta sería entregada a la asesora de práctica, quien consideraría la pertinencia para entregársela al profesor de grupo del niño para quien se escribió la adecuación.

Observaciones de la aplicación de la fase.

Las alumnas generalmente seleccionaron para su trabajo, el alumno de mayor reto que identificaban en el aula en la que practicaban.

Por cuestiones de tiempos de la materia y de las asesoras, no pudo la adecuación ser presentada a la asesora como se había establecido en el destinatario, por lo que este último se limitó a la presentación entre las compañeras y la maestra titular de la materia.

Aplicación de la fase 3

La maestra titular determinó los elementos de la Adecuación Curricular y las puso a discusión con las alumnas. A continuación, se presentan los elementos solicitados.

Adecuación curricular

- Datos Generales del niño
- Datos relevantes de la Historia Clínica
- Conocimientos previos y metas de las áreas a trabajar
- Estrategias de atención educativa
- Sugerencias en general para el profesor
- Sugerencias en general para la familia
- Cuadro rector de adecuaciones en específico (se anexa al final de este documento)

Elementos de la fundamentación

- Nombrar el modelo o modelos de intervención usados en la adecuación.
- Referir los principios generales del modelo (concepción del aprendizaje y de la enseñanza, concepción del alumno, concepción del docente, metodología de la enseñanza y concepto de evaluación)
- Ejemplificar con la adecuación realizada la aplicación del modelo.

Observaciones de la aplicación de la fase.

Las alumnas comentan que no tienen un formato de adecuación curricular definido, así que comentan que los elementos que se les indiquen les serán de utilidad y qué carecen de elementos para hacer una modificación a la propuesta.

En general manifiestan dudas, sobre la profundidad de los elementos, por ejemplo, de los datos clínicos, se les refiere que tienen que considerar los datos que requieran para establecer la adecuación, es decir, escribir en función de las necesidades profesionales que el texto requiera.

Aplicación de la fase 4

Calendarización de actividades.

RESULTADOS

Semana	ACTIVIDAD DEL PROYECTO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES MEDULARES*	APLICACIÓN Y AJUSTES
1	Presentar la actividad. Establecer parejas 1.-Trabajar en Herramientas de exploración de lectura. Comenzar a escribir	1.-Se modelarán las estrategias exploración de lectura de Yolanda Argudín: <ul style="list-style-type: none"> • Tus objetivos y expectativas. • Hojear • Examinar 	En función de la suspensión de clases por eventos imprevistos, esta sesión tuvo que ser eliminada. Considerando además que ellas buscarían sus propias estrategias, para llegar a cumplir el propósito solicitado.
2	Presentar escrito 2.-Revisión entre las parejas 3.- Proyección de escrito para corrección grupal	2.- A partir de los elementos solicitados, las alumnas se intercambiarán los trabajos y revisarán que estos estén presentes. 3.- Se proyectará al grupo uno de los textos revisados, se analizarán las sugerencias	Se consideró que primero la proyección del escrito de forma grupal, daría más elementos para la revisión entre parejas. Los efectos que tuvo la primera revisión, suscitó interés, pues en la generalidad de las presentaciones, no se habían hecho correcciones de redacción, ortografía, puntuación, acentuación y de contenido del escrito. Fue un proceso que se realizó en un poco más de una hora, por lo que sólo se revisó a una de las parejas.

Semana 1	ACTIVIDAD DEL PROYECTO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES MEDULARES*	APLICACIÓN Y AJUSTES
		realizadas por la pareja revisora y se completarán con nuevas correcciones.	Al terminar la corrección grupal, las parejas tomaron una postura activa al realizar su corrección, de hecho, el grupo argumento que requería de un tiempo para corregir sus textos y presentarlos de manera grupal.
3	Presentar escrito 4.- Retroalimentación por parejas.	4.- Se realizarán asesorías de un aproximado de 15 minutos, entre la profesora y cada una de las parejas.	En esta sesión las alumnas solicitaron nuevamente una revisión grupal, ya que se encontraban interesadas por exponer ante sus compañeras sus textos (previamente corregidos), así que una pareja más expuso su texto, centrándose ahora las correcciones más en los contenidos de las lecturas que en cuestiones de forma. Al terminar se retomó a una de las parejas y el resto de las asesorías se realizaron vía internet.
4	Entrega de escrito final. 5.- Presentación frente asesores.	5.- Las alumnas proyectarán sus adecuaciones curriculares, estando presentes los asesores de prácticas, para recibir una última retroalimentación.	Después de realizar una retroalimentación a cada una de las parejas, se realizó la presentación final de las adecuaciones, donde aún se dieron discusiones en relación a los contenidos de las lecturas. Se evaluaron sus trabajos y se retroalimentó con su calificación final, cabe destacar que este proyecto se incorporó a la par con una actividad que consistía en que ese parcial sería evaluado con una calificación grupal, organizando al grupo en parejas para tutoría. En general las alumnas refirieron estar satisfechas con su calificación, esta se promedió y obtuvieron una calificación global de 9.1, aumentando su calificación las estudiantes que en general presentan bajo rendimiento.
5	Evaluación de la estrategia		Las alumnas refieren predominantemente: Fue una actividad que daba pauta a relacionar la práctica con la teoría. "Por fin nos dicen para que nos van a servir las lecturas". Generalmente los profesores no nos hacen correcciones a nuestros trabajos. Nos sirvió mucho la retroalimentación del grupo y particular.

CONCLUSIONES

Realizar una práctica con este enfoque implicó una planificación detallada de las actividades, relación específica entre la práctica profesional y las lecturas, revisión intermedia de los textos y retroalimentación constante. Esto último fue difícil por cuestiones de tiempo, pero también de lo más enriquecedor para los alumnos y para el docente, pues se involucró en los procesos de lectura y escritura de sus estudiantes normalistas.

Las revisiones frecuentes e intermedias de los textos, durante el proceso de conformación del producto escrito, y no sólo al final en el proceso de evaluación de las alumnas, como cotidianamente realizaba la docente, favoreció de forma significativa la construcción de aprendizajes; pues las correcciones de forma al texto apuntalaban al aprendizaje del uso y convencionalidades de la lengua escrita, mientras que las correcciones en el contenido favorecían la reflexión teórica de los alumnos.

La maestra que impartió la secuencia, menciona que se percata de que al dar una instrucción general sobre la elaboración del trabajo, el alumno intenta escribir aquello que entiende que el profesor solicita, sin embargo, no siempre lo que interpreta es lo solicitado; al presentar sus trabajos en calidad de borradores, surgen oportunidades tanto para el profesor como para el alumno, la profesora podrá ser más precisa en su solicitud y dar una serie de recomendaciones específicas sobre cómo mejorar el texto, y el alumno podrá corregir, repensar y ajustar su trabajo. Lo anterior da pauta a que los propósitos de lectura y en general de aprendizaje se logren con mayor eficacia.

La secuencia didáctica implementada favoreció un ambiente de aprendizaje de corresponsabilidad, pues la profesora tenía que estar revisando frecuentemente los textos y las alumnas reescribiendo.

Como elementos adicionales a los objetivos, esta práctica brindó a profesora que trabajó con el grupo una forma distinta a la que ella trabajaba, lo que le permitió realizar contrastes entre los resultados de sus clases anteriores y las de la presente secuencia, encontrando que podía generar una respuesta de interés mayor en el grupo, a la par de que iba analizando y reflexionando su propia práctica como docente.

La profesora señala que así cómo hubo dificultades para implementar la secuencia, hubo elementos claves que contribuyeron para su éxito, tales como, el conocimiento previo que ella tenía de la asignatura y los textos, el ambiente de confianza dentro del grupo y la construcción de una relación académica entre la docente y el grupo.

Se rescata del cuerpo del texto, en este último apartado los comentarios de las alumnas al finalizar trabajos:

“Fue una actividad que daba pauta a relacionar la práctica con la teoría” “Por fin nos dicen para que nos van a servir las lecturas” “Generalmente los profesores no nos

hacen correcciones a nuestros trabajos” “Nos sirvió mucho la retroalimentación del grupo y particular”

Hay dos elementos importantes a reflexionar a partir de lo que dicen las alumnas, por un lado, la relevancia que le dan a la revisión y corrección de sus textos, y por otro lado, la relación teórica-práctica de la que hacen mención. El proceso de alfabetización académica que se llevó a cabo, favoreció una lectura de los contenidos que permitió que las alumnas le dieran sentido en su práctica profesional, al acto de leer. Situaciones así, apuestan a que el alumno no sólo lea para las materias, sino que encuentre en la lectura académica una herramienta de formación continua.

REFERENCIAS

- Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica diez años después. RMIE, 2013, Vol. 18, Núm.57, pp 355-381 (ISSN:14056666)
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Educere, Revista Venezolana de Educación, Vol. 6 No. 20 (ISSN 1316-4910)
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. UNI-PLURI/VERSIDAD, Vol. 3 No 2, 2003-versión digital. Facultad de Educación-Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad. Simposio Internacional Lectura y escritura: nuevos desafíos. Facultad de la educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en humanidades. Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura, año 23, No 1, marzo 6 a 14.

LA COLABORACIÓN DE LOS ASESORES DE PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: BYCENES Y UCLM

Brenda Lizeth Villarreal Córdova

brendalvcor@gmail.com

María de los Ángeles Martínez Hurtado

marielosmartinezhurtado@gmail.com

Luis Fernando Castelo Villaescusa

enesfer@gmail.com

**Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora
“Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”**

RESUMEN

La presente investigación surge ante la necesidad de estudiar los procesos de formación inicial docente, especialmente los referidos a la práctica. Indagar las percepciones de los asesores de prácticas respecto a la forma en que colaboran con los estudiantes en el aprendizaje de la profesión representa el objetivo de este estudio de enfoque cualitativo. La información fue recabada mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada. La muestra es conformada por 10 asesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha, y 10 asesores de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”. Los participantes son formadores

en los Grados de Educación Infantil y Primaria, y las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, de ambos sexos, y con edades entre 30 y 64 años. Los principales hallazgos indican que la colaboración se da en tres momentos formativos, pre-práctica, práctica y post-práctica, en ambas instituciones. En una de ellas se da mayor hincapié en la pre-práctica con el abordaje teórico, y post-práctica, con la evaluación; mientras que en la otra se resalta la colaboración en la pre-práctica y durante, al colaborar sobre todo con base en la experiencia frente a grupo.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial, práctica, acompañamiento pedagógico, asesoría, colaboración.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los últimos años, el principal centro de atención respecto al ámbito educativo ha sido y es preferentemente el alumnado. Ciertamente, lograr una educación de calidad beneficia fundamentalmente aquellos a quienes está dirigida la acción educativa; sin embargo, conocer la forma en que se lleva a cabo la formación inicial del profesorado es un elemento clave para la comprensión de su ejercicio como docentes y el impacto que pueden generar en el rendimiento escolar de los estudiantes.

Hablar acerca de las acciones y repercusiones de los maestros al interior de las escuelas, supone indagar, analizar y comprender la influencia que han tenido en su trayecto educativo tanto los formadores de profesores, como los tutores encargados de grupo en los centros escolares, y los asesores de práctica de la formación situada en contexto. Tales agentes son los encargados de brindar un acompañamiento pedagógico a los estudiantes de profesorado, y específicamente los asesores son quienes adquieren el compromiso de formar antes, durante y después de la práctica, y brindan orientación desde su experiencia.

En consecuencia, se vuelve sumamente relevante entender y valorar las oportunidades de formación práctica, pero sobre todo el acompañamiento pedagógico brindado por parte de los formadores de profesores durante tales momentos. Dicho seguimiento, de acuerdo con Martínez y González (2010), se refiere a un proceso integrador y humanista de la formación docente, una oportunidad de recuperación, conformación y fortalecimiento de perspectivas, dinámicas, condiciones y procesos dentro de las comunidades educativas.

Por lo anterior, se considera de gran importancia estudiar las experiencias de docentes en formación inicial, especialmente las relacionadas con acciones prácticas y conocer así la influencia que han tenido en su trayecto educativo los asesores de práctica situada en contexto. Para ello, se han analizado las opiniones de dichos formadores respecto a su percepción sobre su colaboración con los alumnos en el aprendizaje de esta profesión, en dos contextos educativos diferenciados.

Gracias a un período de movilidad internacional en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, España, fue posible experimentar la formación que se brinda en la Facultad de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), específicamente al llevar a cabo un periodo de prácticas. De ahí que sea posible abordar el estudio de este tema, desde la perspectiva de las experiencias en una Facultad de Educación en España, y en una Escuela Normal en México, en este caso la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro (ByCENES).

MARCO TEÓRICO

La formación inicial docente es “una mediación de profesionalización, entendida esta como capacidad, conocimiento y condiciones suficientes que, articulados sistémicamente, posibilitan una actuación docente pertinente, efectiva y eficaz” (Martínez & González, 2010, p.524). Así, esta dota de las herramientas necesarias para aprender y saber enseñar.

Durante este trayecto formativo, el acompañamiento pedagógico dado por parte de los asesores es un proceso integrador y humanizador de la formación docente. Es más que la composición entre la teoría y la práctica, más que la transferencia de conocimiento; es una mediación de recuperación y revitalización del quehacer educativo en comunidad (Martínez & González, 2010).

De este modo, la práctica es el eje encargado de articular las actividades curriculares de la formación inicial docente, la teoría y las experiencias prácticas (Ávalos, 2002). Posee como objetivo aproximar de manera gradual a los estudiantes al trabajo profesional a realizar, a la vez que busca facilitar la construcción del rol docente. Además, permite la construcción del conocimiento pedagógico fruto de la teoría puesta en acción al aprender a enseñar.

Ahora bien, en lo que respecta a la formación brindada dentro de la UCLM, el Prácticum I y Prácticum II (asignaturas dedicadas a la práctica) se desarrollan en centros de educación infantil y primaria reconocidos como centros de formación en prácticas. La práctica es de carácter presencial, tutelada por profesores universitarios y maestros de las escuelas, acreditados como tutores de prácticas. Constituye un elemento formativo que consiste en un conjunto de actividades, realizadas en contextos escolares, con el objetivo de que los estudiantes entren en contacto directo con el ámbito profesional (Pardo, 2018).

Por su parte, dentro de la ByCENES las prácticas profesionales contribuyen a que el docente en formación integre los saberes en la acción. Además, ofrecen la oportunidad de organizar redes de aprendizaje en las que se relacionan el conocimiento y experiencia del docente de la Escuela Normal, del maestro titular de las escuelas de prácticas y del estudiante normalista. Así, las prácticas profesionales permiten el acompañamiento específico por parte de los docentes formadores y de los maestros de las escuelas primarias (Diario Oficial de la Federación, 2012b).

Cabe señalar que toda práctica docente a realizar requiere de cierta asesoría, lo que representa de acuerdo a lo señalado por Martínez y González (2010), tomar consejo de otra persona o ilustrarse con sus ideas. Además, los asesores en contextos educativos son de alguna manera figura de expertos en el tema y son los encargados de orientar a los profesores en formación.

En relación a lo anterior, dado el Acuerdo N° 649 y Acuerdo N° 650, por los que se establecen el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria y

Preescolar, respectivamente, señalan la expectativa de intervención de los docentes en la Educación Normal en México. Dentro de tal acompañamiento al alumnado, los maestros deben promover en los estudiantes la adquisición de saberes disciplinares, el desarrollo de competencias, la interiorización de actitudes y valores, el aprendizaje para la toma de decisiones, la solución de problemas y la creación de nuevos saberes (Diario Oficial de la Federación, 2012a).

Aunado a esto, algunos de los objetivos de los títulos de Grado en Maestro en Educación Infantil y Grado en Maestro en Educación Primaria hacen referencia al desarrollo de competencias para afrontar los retos del sistema educativo. Para ello, los formadores deben ayudar a los alumnos a conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil y Primaria, a ser capaces de desarrollar estrategias didácticas para facilitar el aprendizaje, a saber, diseñar y regular espacios y situaciones de aprendizaje en diversidad de contextos, entre otras cosas (Orden ECI/3854/2007).

De esta manera, la colaboración que se da al interior de los centros escolares, y por ende entre formadores y docentes en formación, es de acuerdo con (Guitert & Pérez-Mateo, 2013) un:

Proceso de constante interacción en la resolución de problemas, elaboración de proyectos o en discusiones acerca de un tema en concreto; donde cada participante tiene definido su rol de colaborador en el logro de aprendizajes compartidos, y donde el profesor igualmente participa como orientador y mediador, garantizando la efectividad de la actividad colaborativa (p.21).

METODOLOGÍA

Con el objetivo de indagar la forma en que los asesores de prácticas colaboran en el aprendizaje de la profesión, se recabó información bajo un enfoque cualitativo en el desarrollo de esta investigación. Tal método, busca comprender la realidad a través de los conocimientos, actitudes y valores que guían el comportamiento de las personas que comparten un contexto (Villamil, 2003). Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a los asesores de la UCLM y de la ByCENES, con el fin de contar con una guía de entrevista flexible para que el entrevistado hable libremente y de manera espontánea, incluso de otros temas relacionados (Díaz, Torruco, Martínez & Varela, 2013); los datos se analizaron con el software Atlas.ti y se crearon dos esquemas para su comprensión.

La muestra es conformada por 10 participantes de la Facultad de Educación de UCLM, campus Cuenca, por una parte, quienes imparten clases en los Grados de Educación Infantil y Primaria, tienen entre 40 y 64 años de edad, y son cuatro mujeres y seis hombres. Por parte de la ByCENES, fueron entrevistados 10 asesores de prácticas que

dan clases en las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, tienen entre 30 y 55 años de edad, y son cinco mujeres y cinco hombres.

Dentro de este reporte parcial se analizaron las respuestas al siguiente cuestionamiento: ¿Cómo he colaborado con los estudiantes normalistas/de magisterio para que aprendan la profesión docente? Al comparar las concepciones de los participantes, la información fue segmentada para la creación de códigos. Posteriormente, se generó una clasificación de segundo grado denominada categoría. Finalmente, tales categorías fueron introducidas al software Atlas.ti para la creación de esquemas de comprensión de los resultados

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Para contextualizar el tema de estudio abordado es preciso señalar que, en cuanto a la formación inicial del profesorado, se han analizado en esta investigación las acciones que llevan a cabo los asesores de prácticas de magisterio, tanto en la ByCENES, como en la Facultad de Educación de la UCLM. Esto con el objetivo de conocer cómo colaboran los docentes asesores en el aprendizaje de la profesión.

Respecto a esto, es necesario hablar acerca de la estructura de los espacios dedicados a la práctica en ambas instituciones. Por una parte, la ByCENES brinda a los estudiantes oportunidades de acercamiento a los centros escolares a lo largo de todo el trayecto formativo. Desde los primeros momentos en formación los alumnos reciben clases de asignaturas dirigidas a la práctica, mismas que son compuestas por periodos de clases en la Escuela Normal y jornadas en inmersión en las escuelas. De esta forma, las actividades prácticas son organizadas de forma gradual, de tal manera que los estudiantes se ven inmersos paulatinamente en el contexto educativo.

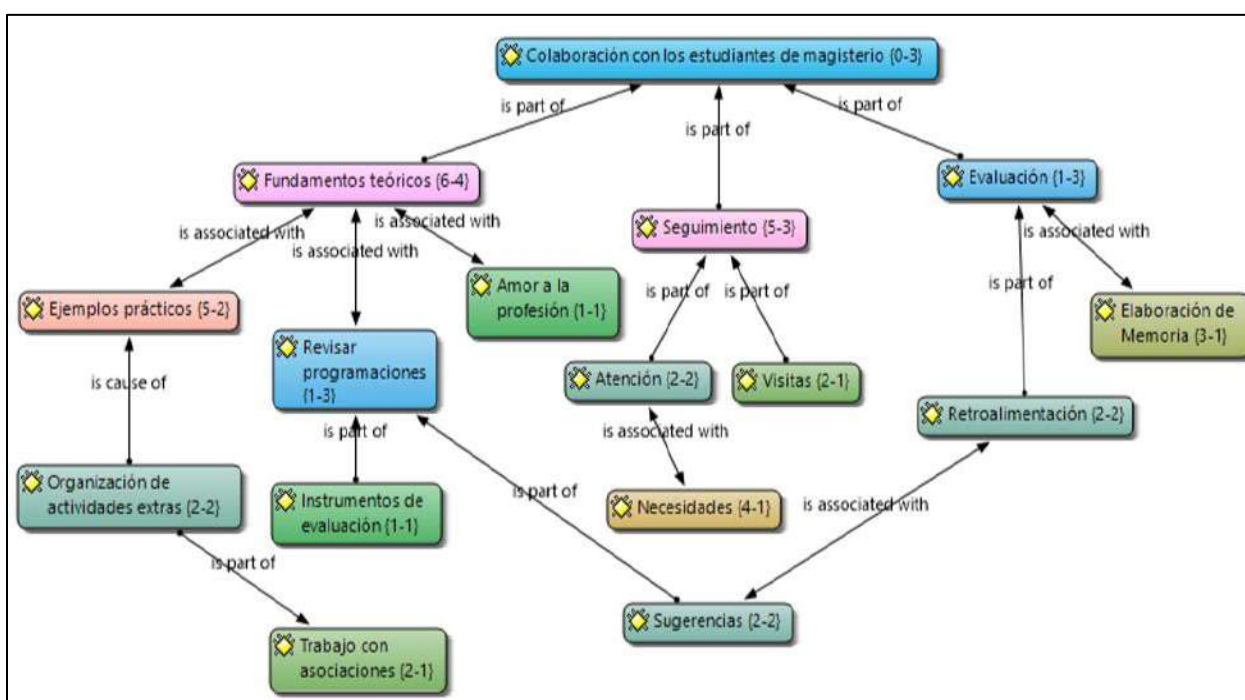
En contraste, la UCLM brinda una fuerte formación teórica durante los primeros dos años del trayecto formativo, mientras que la práctica se da de lleno en el primer cuatrimestre del tercer año y segundo cuatrimestre del cuarto año, al tomar las asignaturas Prácticum I y Prácticum II, respectivamente. Los alumnos se involucran en los colegios a lo largo de 15 y 12 semanas, mientras reciben asesoría por parte de un docente de la Facultad y un tutor de la escuela. Se llevan a cabo algunas actividades de forma autónoma y se elabora una memoria final al término del Prácticum, documento que recoge las experiencias de la práctica, el análisis de los documentos que rigen la labor de los centros escolares y, las características de la institución y el alumnado.

En consecuencia, resulta interesante contrastar la información recabada, para conocer cómo los asesores de prácticas han colaborado con los estudiantes en el aprendizaje de la profesión. Especialmente, al estudiar la formación inicial docente brindada en una Facultad de Educación y una Escuela Normal.

RESULTADOS

La información recabada se presenta en dos esquemas que expresan de forma gráfica las conexiones entre las concepciones de los docentes asesores en lo referente a la pregunta planteada, uno para cada institución educativa (ver Figura 1); en cada uno de ellos es posible observar los patrones recurrentes por parte de los participantes. Asimismo, se describen a detalle las respuestas dadas para comprender las redes elaboradas en relación con algunas concepciones teóricas.

Figura 1. Colaboración con los estudiantes de magisterio en el aprendizaje de la profesión docente.



Fuente: elaboración propia.

Los hallazgos obtenidos por parte de la UCLM muestran que los entrevistados hablan acerca de varios momentos en los cuales se acompaña al alumnado. La mayoría de ellos señalan que han colaborado principalmente brindando los fundamentos teóricos necesarios para el desarrollo de los estudiantes, a la vez que intentan relacionarlos con ejemplos prácticos. Al respecto, los comentarios de dos participantes:

Intento dar una base con los fundamentos teóricos generales, procurando también llevar ejemplos prácticos (AUCLM01).

Siempre en todas mis asignaturas trato de poner muchísimos ejemplos de lo que ha sido mi realidad, mi experiencia en los colegios (AUCLM07).

Ante esto, conviene destacar que “las experiencias prácticas de enseñanza representan una ocasión privilegiada para investigar el proceso de aprender a enseñar” (Vaillant & Marcelo, 2001, p.46), no obstante, requieren de cierto bagaje teórico para el aprendizaje integral de los docentes en formación.

De igual forma, algunos participantes expresan que su colaboración incide en los conocimientos del alumnado acerca de ciertas tareas cotidianas del trabajo docente. Específicamente al instruir acerca cómo deben realizarse las programaciones o planeaciones al preparar las clases, y los instrumentos de evaluación que pueden utilizar, brindando sugerencias de mejora, entre otras cosas. En relación a esto, un docente expresa:

Reviso programaciones que ellos hacen, para proponerles pues algunas cosas nuevas (AUCLM02).

En cuanto a lo anterior, Vaillant y Marcelo (2001) indican que los formadores, además de dar sugerencias y orientaciones, deben promover en los estudiantes una identidad propia como personas con capacidad de aprender de forma autorregulada, de ser responsables y de emprender.

Así mismo, dentro de la fase preparatoria para la práctica varios docentes mencionan que brindan a los alumnos espacios para realizar actividades extracurriculares. Ejemplo de ello es el trabajo con asociaciones externas a la Facultad, y la implicación en actividades voluntarias para fortalecer los conocimientos teóricos de los estudiantes. Respecto a esto, algunos entrevistados mencionan que trabajan de la siguiente manera:

Intento hacer actividades voluntarias para que ellos vean cómo se trabajan, intento hacer ejemplificaciones prácticas de lo que ellos deben hacer en el colegio (AUCLM10).

Con la invitación y con la propuesta de actividades complementarias, a través del mundo asociativo por ejemplo, puede ser mediante la organización de congresos, seminarios, cursos alternativos, buscando con ellos actividades motivadoras e interesantes para su formación (AUCLM05).

Aunado a esto, la mayoría de los participantes hablan acerca del seguimiento brindado durante la práctica a los docentes en formación. De acuerdo con dos de ellos es el momento de dar mayor atención a los alumnos; mientras que tres opinan que se requiere la colaboración para dar respuesta a sus necesidades o dudas, y dos más enfatizan la necesidad de realizar visitas a los centros escolares de prácticas. Sobre cómo colaboran durante esta fase, algunos profesores destacan:

Procurando estar atento a cómo van, si necesitan algo (AUCLM01).

Con disponibilidad para oírlos, para resolver sus dudas (AUCLM05).

Hago reuniones periódicas, donde intento que vengan todos los alumnos y compartimos cómo es su experiencia al hacer las prácticas, y entonces todos escuchan la de todos aprendiendo un poquito entre ellos... hago como una especie de debate dirigido (AUCLM02).

De esta manera, es posible indicar que los elementos que integran las prácticas son referentes para la reflexión y el análisis, y es necesario considerarlos para identificar lo que debe modificarse, mejorarse (Secretaría de Educación Pública, 2004). De ahí la relevancia del seguimiento brindado por un asesor.

Por otra parte, uno de los entrevistados en contraste con la mayoría, quienes consideran que el tutor del colegio es el encargado de evaluar, señala que los asesores deben colaborar también en la evaluación de la práctica de los alumnos. Además, en esta fase final de la experiencia de prácticas, gran parte de la muestra entrevistada expresa que deben guiar a los alumnos en la elaboración de la memoria o informe final del Prácticum, y brindar una retroalimentación. Al respecto un participante manifiesta:

La función que los tutores de prácticas de la Facultad ejercemos es sobre todo en cuanto a la preparación de una memoria de prácticas... Les ayudamos de alguna manera a que ellos clarifiquen esa experiencia docente que ellos han llevado a cabo (AUCLM04).

Finalmente, uno de los participantes habla acerca de su trabajo como formador y asesor de prácticas en lo que respecta a su función como motivador e impulsor de la profesión. Puesto que manifiesta la importancia de que los alumnos se sientan interesados e incluso apasionados realmente por esta labor. Al respecto expresa:

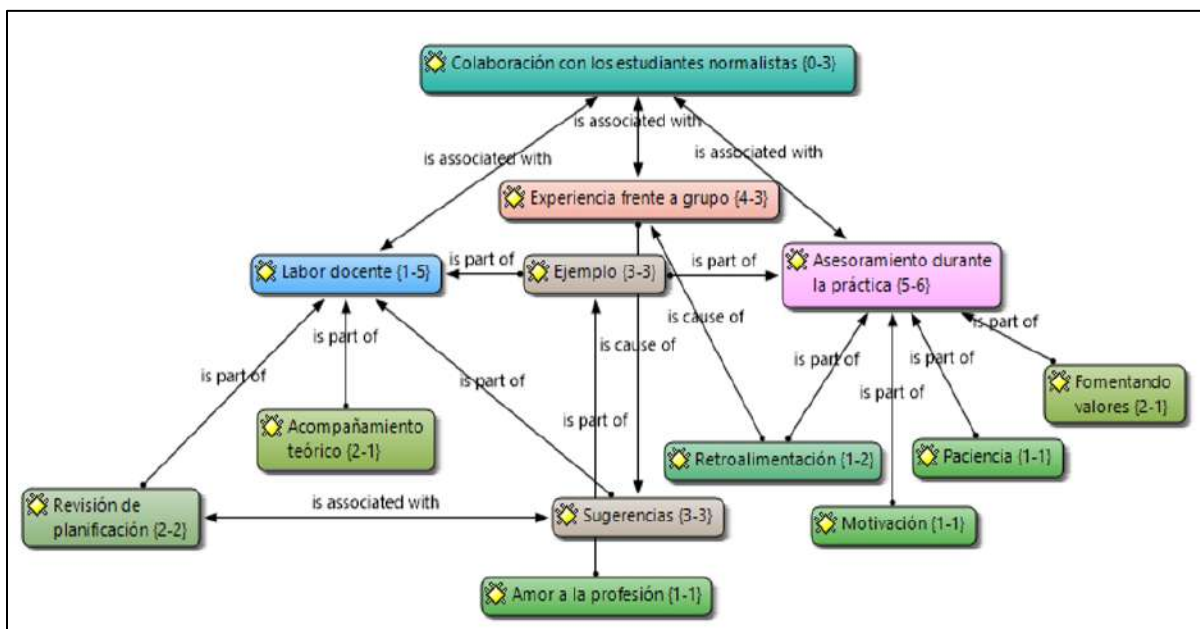
Me sigue interesando mucho enamorarlos de la profesión docente. Es decir, que vean la profesión como algo entusiasmante, algo que tiene una influencia social muy fuerte (AUCLM03).

Ante esto, habría que señalar que la formación inicial docente es un campo complejo. Esto debido a que a pesar de los conocimientos teóricos que desarrollen los estudiantes, aprender a ser docente requiere también reflexionar e interiorizar actitudes, valores, sentimientos y afectos (Marcelo & Vaillant, 2018).

En contraste, los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas en la ByCENES indican que la colaboración por parte de los asesores de prácticas se da a través de tres aspectos fundamentales: la labor docente, la experiencia y el asesoramiento durante la práctica (ver Figura 2). Así pues, algunos entrevistados señalan que colaboran desde sus clases diarias, al respecto un docente señala:

Hacemos mucha reflexión y análisis sobre qué significa ser docente y qué responsabilidades implica, tratar de fomentar la responsabilidad, que conozcan y entiendan la realidad a la que van a trabajar (AENES05).

Figura 2. Colaboración con los estudiantes normalistas en el aprendizaje de la profesión docente.



Fuente: elaboración propia.

En ese sentido, Muñoz, Villagra y Sepúlveda (2016) sostienen que:

Una característica fundamental de la práctica reflexiva es que no admite una postura en la cual los docentes son concebidos como un grupo de individuos que actúan en forma independiente y aislada, sino como sujetos que, permanentemente, construyen y reconstruyen sus significados al compartir sus reflexiones con otros colegas (p.80).

En adición a lo anterior, parte del trabajo docente en la colaboración con los alumnos durante la formación inicial, se relaciona con acciones específicas que permiten a los estudiantes el aprendizaje de la profesión. Ejemplo de ello es el acompañamiento teórico brindado, la revisión de planeaciones y las sugerencias dadas para la mejora de la práctica. Lo anterior constituye las percepciones de algunos de los participantes; al respecto los participantes señalan que colaboran:

En la revisión de planeaciones (AENES02).

Damos sugerencias de lo que se debe hacer o no se debe hacer en determinadas situaciones dentro de la práctica (AENES04).

En tal sentido, Airasian (2002) señala que la importancia de planeación radica en el hecho de que el aula es un ambiente complejo, donde la incertidumbre y diversidad de necesidades y características de los estudiantes, exigen estructura, orden y control por parte de los docentes.

De igual manera, algunos docentes expresan que la experiencia dada con los años de servicio en los jardines de niños y las escuelas primarias, es de gran relevancia para la enseñanza y aprendizaje de la profesión en la formación inicial docente. Respecto a esto, los participantes indican:

Más que nada, les platico sobre mis años de servicio, las experiencias que he pasado (AENES06).

Dentro de clase, aparte de los contenidos de cada curso, la experiencia frente a grupo te puede ayudar (AENES07).

Primero y parte fundamental pues la experiencia que se tiene, para aportar ese conocimiento que se ha construido a lo largo de los años de servicio que tengo, para compartirlo con mis alumnos (AENES10).

En concordancia con lo anterior, Tardif (2004) expresa que “para los docentes profesionales, la experiencia de trabajo parece ser la fuente privilegiada de su saber enseñar” (p.46), así mismo que:

Los mismos maestros, en el ejercicio de sus funciones y en la práctica de su profesión, desarrollan saberes específicos, basados en su trabajo cotidiano y en el

conocimiento de su medio. Esos saberes brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser. Podemos llamarlos “saberes experienciales o prácticos” (p.30).

De ahí que los asesores de práctica se sientan comprometidos, en su mayoría, a compartir con sus estudiantes este tipo de conocimiento adquirido en el contexto escolar.

De manera particular, dos participantes señalan la importancia de colaborar en el aprendizaje de la profesión de los alumnos, desde el ejemplo propio y el amor a la docencia. Uno de ellos hace énfasis en la actitud que los asesores deben mostrar a los estudiantes, sobre todo al encarar los retos actuales de la educación. En relación a esto, los entrevistados indican:

Principalmente, con tu actitud, si tú eres en cierta manera el que lo va a encaminar a lo que les gusta, tú tienes que ser un portavoz, no nomás de forma oral sino toda tu expresión, tus gustos. Tiene mucho que ver, de que disfrutas lo que haces, que seas un ejemplo: Yo considero que la forma de ser, de desenvolverse de sí mismo, que estés de buen humor, que tengas paciencia, y que disfrutes lo que haces (AENES01).

Primeramente, respeto y amor a la profesión, últimamente el maestro ha perdido la direccionalidad en cuanto a lo que debe de hacer (AENES09).

En efecto, los saberes del asesor, no se limitan al dominio cognitivo e instrumental del trabajo docente, exige también una socialización en la profesión y una vivencia profesional a través de las cuales la identidad profesional se construye y experimenta, donde entran en juego aspectos como el bienestar personal, la seguridad emocional adquirida en relación con los alumnos, el sentimiento de estar en su lugar, la confianza en sus capacidades de afrontar problemas y poder resolverlos (alumnos difíciles, conflictos, etc.), el establecimiento de relaciones positivas, entre otros elementos emocionales (Tardif, 2004).

Finalmente, los profesores destacan la colaboración establecida en el asesoramiento durante la práctica. Sobre todo, mediante la retroalimentación, la paciencia en este periodo, la motivación brindada a los alumnos y la promoción de valores. En cuanto a esto, uno de los docentes expresa:

El maestro es indispensable, tienes que tener amor, paciencia, entrega, vocación y estar dispuesto a estar capacitándote siempre. Demostrar que estamos abiertos ante cualquier cambio por amor a la profesión (AENES09).

Ante esto, Freire (2002) habla de la tarea docente como una labor que exige de quien se compromete con ella un gusto por querer bien. Puesto que no es posible enseñar sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir.

CONCLUSIONES

Con base en la experiencia de prácticas dentro de la UCLM y ByCENES, y después de llevar a cabo el análisis de la información obtenida mediante las entrevistas, los resultados parciales de este reporte de investigación indican que en ambas instituciones la asesoría brindada es diferente y particular. No obstante, la colaboración establecida por parte de los docentes asesores de prácticas presenta algunas similitudes.

Los participantes en general, señalan la importancia de colaborar con el alumnado en el desarrollo de las clases de las asignaturas, brindando un soporte teórico y ejemplos prácticos para la tarea docente a realizar en prácticas. Asimismo, plantean la relevancia de revisar las programaciones y planeaciones diseñadas por los estudiantes, para realizar sugerencias de mejora en el momento formativo de la pre-práctica. De igual manera, destacan la trascendencia de brindar un acompañamiento durante la práctica, para guiar al alumnado y ayudar en la resolución de dudas y situaciones adversas que se presenten.

En contraste, la mayoría de los participantes de la UCLM consideran más importante la colaboración en lo relacionado al saber conceptual, mientras que en la ByCENES los conocimientos prácticos prevalecen, dados los años de servicio en escuelas de educación básica, así como la promoción del amor a la profesión. Esto puede deberse a que no todos los asesores de prácticas de la UCLM poseen experiencia frente a grupo en los centros de Educación Infantil y Primaria, puesto que su formación es en otras disciplinas.

Dicho saber dado por la experiencia, de acuerdo con Tardif y Lessard en su expresión *Knowledge base*, es el conjunto de los saberes que fundamentan el acto de enseñar en el ambiente escolar, y que proceden de la formación inicial y continua, currículo, socialización escolar, experiencia en la profesión, cultura personal y profesional, aprendizaje con los compañeros, etc. (como se citó en Tardif, 2004). Esto último, representa la apertura a futuras investigaciones sobre la repercusión de la experiencia de los formadores en contexto escolar dentro de la formación inicial del profesorado.

REFERENCIAS

- Airasian, P. (2002). *La evaluación en el salón de clases*. México: Mc Graw Hill.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Diario Oficial de la Federación (2012a). *Acuerdo N° 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. Recuperado de <https://goo.gl/UBg6YE>
- _____ (2012b). *Acuerdo N° 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*. Recuperado de <https://goo.gl/Abf54v>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (julio, 2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica, Vol. 2 (7)*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien se pretende enseñar*. Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Guitert, M., & Pérez-Mateo, M. (enero, 2013). La colaboración en la red: hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, Vol. 14, (1)*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201025739004.pdf>
- Martínez, H., & González, S. (julio, 2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad, Vol. XXXV (3)*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/870/87020009007.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007a). Orden ECI/3854/2007 por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53735-53738.pdf>
- _____ (2007b). Orden ECI/3857/2007 por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf>
- Muñoz, J., Villagra, C., & Sepúlveda, S. (julio, 2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos. *Folios, Vol. 2 (44)*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a05.pdf>

- Pardo, M. (en prensa). Orientaciones generales para las prácticas de enseñanza. Cuenca, España. Recuperado de <https://www.uclm.es/cuenca/educacioncu/practicum>
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2011). Las tareas del formador. Málaga, Ediciones Aljibe.
- Villamil, O. (junio, 2003). Investigación cualitativa como propuesta metodológica para el abordaje de investigaciones de terapia ocupacional en comunidad. *Umbral Científico*, Vol. 2. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/304/30400207.pdf>

LA FORMACIÓN INICIAL EN EL CONTEXTO NORMALISTA

Brenda Karina Calderón Santoyo

brenda.crena@gmail.com

Gloria Patricia Gutiérrez Ruiz

patyjmc@hotmail.com

Cintha Pamela Macías Becerra

cpamroja@hotmail.com

Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes

RESUMEN

El seguimiento de las trayectorias escolares y del desempeño que tienen los egresados en el mercado laboral se convierte en un aspecto clave en la educación normal, en donde se ve reflejado el trabajo que las instituciones formadoras de docentes realizan.

Por esta razón se realizó la presente investigación, que rescata la percepción de egresados del CRENA respecto a su formación inicial y desempeño docente. Se tomó como muestra los egresados de la Licenciatura en Educación Preescolar generación 2013-2017. Para ello fue importante retomar la metodología formal de ANUIES (2013) bajo el enfoque por competencias y del tipo mixto.

Hasta el momento los resultados de los egresados indican como áreas menos fortalecidas: capacidad para identificación y solución de problemas en el campo profesional, actualización del plan de estudios respecto a las TIC, identificación de los aspectos fundamentales de procesos de desarrollo en los niños, reflexión sistemática sobre la práctica que implica el análisis del desempeño docente y revisión de creencias y saberes sobre el trabajo educativo. Vale la pena analizar estos resultados, pues las demandas sociales actuales han sufrido transformaciones importantes que requieren ser atendidas por los docentes de nivel básico con las mejores herramientas, conocimientos, valores y habilidades posibles.

PALABRAS CLAVE: egresados, formación, desempeño, competencias, generación.

Introducción

La presente investigación se incluye en la línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales, pues hablar de egresados, implica hablar de la formación inicial y, sin duda, retoma la práctica profesional docente, así como el desarrollo de las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes. En cada una de las

acciones pedagógicas que genera como institución formadora de docentes el Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA), se dirige hacia el fortalecimiento de los rasgos del perfil de egreso de sus estudiantes.

En este sentido toda institución debe hacer un alto, valorar su actuar y analizar los resultados que obtiene a partir de los procesos en los que se involucran los actores educativos en diversos momentos históricos. Derivado de esto, surgió la necesidad de impulsar un estudio dirigido a los egresados, en el cual, se identificarán aspectos clave de su situación actual en función de los aprendizajes y competencias adquiridas a lo largo de la formación inicial y cómo es su desempeño en las instituciones de educación básica, para ello fue necesario retomar tanto la percepción personal, así como los resultados de idoneidad en el examen de ingreso al servicio a nivel nacional.

La esencia de la investigación se enfoca al logro de los rasgos del perfil de egreso de los estudiantes del CRENA y los perfiles, parámetros e indicadores docentes. Entre los datos que destacan son la empleabilidad, el desempeño laboral y académico de los egresados, con la finalidad de fortalecer la formación inicial de los alumnos, así como las competencias profesionales de los docentes.

Además de esto, los resultados de este estudio permitirán fortalecer las competencias profesionales tanto de los egresados como de los docentes en servicio, pues como institución de educación superior, se tiene la preocupación de seguir fomentando y generando oportunidades de crecimiento profesional de los docentes para realizar eficientemente su labor en nuestro estado. Aunado a lo anterior, se debe considerar que las exigencias y características sociales van cambiando, y para atender estas transformaciones, es necesario que los docentes estén en constante actualización y superación académica.

Por estas razones se hace necesaria la implementación de un estudio que valore el impacto de la formación de los estudiantes del CRENA en la vida laboral que desempeñan, el cual permita obtener información relevante para tomar decisiones sobre el rumbo que debe seguir la educación en la Institución y contribuir a la capacitación y actualización de los egresados, alumnos y docentes de esta escuela normal, con la finalidad de fortalecer sus competencias profesionales y como consecuencia en la formación inicial de los estudiantes normalistas, lo cual les permita tener un mejor desempeño profesional en su vida laboral.

Planteamiento del problema

El impulso a la investigación en el Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes ha tenido un avance considerable y, al hacer un análisis de los tópicos de los trabajos realizados en la institución, no se cuenta con un antecedente que refiera un estudio similar en el contexto en instituciones formadoras de docentes en nuestro estado,

en el cual se obtiene información sistematizada sobre el desempeño de sus egresados en el mercado laboral, además, en la búsqueda de trabajos similares no se tuvo éxito. En general son las universidades quienes realizan desde hace varios años actividades en este sentido, por lo que es un área de oportunidad en la cual se puede explorar en el marco del normalismo.

Estudios que sirvieron de referencia fueron varios, ejemplo de ello fue una investigación (Chuil y Solís, 2017) que se realizó en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña”, del estado de Yucatán. El estudio se enfocó en analizar y evaluar los procesos y servicios ofrecidos en el programa educativo a través del desarrollo de un estudio de seguimiento de egresados, dado que a través de ello se obtuvo información pertinente para optimizarlos. La población objetivo fueron 30 egresados de la generación 2012-2016 de Escuela Normal, los cuales se formaron a partir de la reforma curricular de la Educación Normal 2011, que dio como resultado el Plan de Estudios 2012.

En la investigación de Benítez y Cárdenas (2017) se tuvo como propósito explicar los avances de la investigación sobre la formación académica y pedagógica de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria Ciclo Escolar 2015-2016 de Escuela Normal de Atlacomulco, Estado de México y que sostiene como objetivo principal conocer la calidad de la formación recibida antes de su egresión del plantel educativo a la que fue formado.

El fundamento teórico que la sustenta es el esquema básico de la ANUIES; en relación al aspecto metodológico, se realiza con un modelo de enfoque dominante, porque se retoma primordialmente la metodología cuantitativa a través de una encuesta, y se enriqueció a través de elementos cualitativos, utilizando la técnica de grupo focal. Cabe señalar que la investigación se centró en la recogida de datos de los estudiantes que estaban a punto de terminar la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en español y Lengua Extranjera (inglés) Generación 2012-2016, a través de la aplicación de un cuestionario de 33 reactivos, en siete categorías centrales.

Problema de investigación

En la historia del normalismo existen varios procesos que se realizaban, pero no existía una sistematización o evidencia de los mismos, el CRENA no es la excepción y cada año la institución alberga información sobre la trayectoria escolar de los estudiantes por medio del departamento de control escolar, sin embargo, al momento en que egresan se perdía contacto con ellos. Es por ello que surgió la necesidad de conocer su destino, indagando sobre el mercado laboral y/o las oportunidades de crecimiento en que habían incursionado, también es necesario saber cuál es y ha sido el grado de satisfacción de los empleadores y de las necesidades que los egresados han presentado al concluir su formación inicial.

Las normales se encuentran en el centro de atención en el momento actual, debido a la reforma desde el plan de estudios de las Licenciaturas de Preescolar y Primaria del 2011 partiendo de su pilotaje y 2012 de acuerdo a la generalización. Desde junio del 2017 se ha dado a conocer nuevamente un cambio más para las Escuelas Normales, se implementó una reestructuración a partir de agosto del 2018 en los planes y programas, poco se conoce hasta el momento de la propuesta, aunque ya se cuenta con una malla curricular, no se ha hecho llegar la información final a los docentes normalistas; sin embargo, independientemente del plan de estudios que esté presente en las normales, las necesidades de los docentes en servicio y en especial de los egresados de la escuela normal, se convierten en reto para la institución.

Las experiencias que los egresados han tenido, pueden ser un insumo importante para la creación de un programa de educación continua, pues son ya una población con necesidades latentes que deben atenderse a partir del desempeño y las demandas sociales a las que se enfrenta el docente en servicio, desafortunadamente, obtener esta información no es parte de la vida institucional del CRENA y puede representar una oportunidad para fortalecer la formación inicial y crecer como Escuela Normal.

Entonces surgen dos preguntas de investigación: ¿Cuál es la percepción de formación inicial que tienen los egresados de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria del Plan de estudios 2012? y ¿Cuáles son las principales necesidades con relación a las competencias profesionales de los egresados?

Para dar respuesta a estas interrogantes, fue necesario fijar objetivos claros que tuvieran una estrecha relación con las preguntas de investigación mencionadas. El objetivo fue valorar cuál es el grado de satisfacción de los egresados respecto a su formación inicial, así como sus principales necesidades de crecimiento profesional y finalmente ofrecer espacios de actualización para docentes en servicio, que egresen de la escuela normal y como consecuencia fortalecer la formación inicial que reciben actualmente los estudiantes de la institución; aunado a lo anterior se fijó un objetivo específico: identificar las principales necesidades con relación a las competencias profesionales de los egresados para generar diplomados, cursos y/o talleres de fortalecimiento profesional para egresados y alumnos en formación.

Marco teórico

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar 2012 (DGESPE, 2012) tiene una serie de elementos a considerar para comprender cuál es el camino que recorren los estudiantes de ambas licenciaturas antes de insertarse al mercado laboral y para ello se debe considerar la malla curricular, en la cual se cuenta con cinco trayectos formativos: psicopedagógico, preparación para la enseñanza y el aprendizaje, lengua adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación, optativo y finalmente

Práctica Profesional. Se hace énfasis en esta última, debido a que es donde se ponen en juego todos los elementos que se adquieren en los otros cuatro trayectos formativos.

El trayecto de Práctica Profesional se centra en habilitar al estudiante con herramientas teóricas-metodológicas para vivenciar y experimentar en condiciones reales el trabajo docente que ponga en práctica los conocimientos, valores y habilidades que adquiera durante su estancia en la Escuela Normal, por lo que de acuerdo al semestre que cursa, se cuenta con jornadas de práctica docente cada vez más prolongadas en las escuelas primarias o jardines de niños.

En este sentido, desde primer hasta octavo semestre los alumnos en formación tienen acercamientos graduales a los espacios en donde pueden desarrollar su práctica docente en las escuelas de educación básica, empezando su desenvolvimiento en la labor docente y su relación con los futuros empleadores. Las instituciones de educación superior, como lo menciona Barradas (2014), deben emprender acciones para alcanzar la calidad educativa para satisfacer las necesidades de los estudiantes desde su formación inicial, así como las necesidades de la sociedad, por lo que los egresados deben de ser competentes para cumplir con las expectativas del mercado laboral actual.

Dentro de las Escuelas Normales se deben realizar las acciones necesarias para formar alumnos con las competencias profesionales docentes que determina el perfil de egreso en el Acuerdo 649 y 650 (DOF, 2012), para los egresados de las Licenciaturas de Educación Primaria y Preescolar para que puedan obtener su ingreso al mercado laboral y su desempeño sea el óptimo.

En estos acuerdos aparecen las competencias profesionales que se retoman en este estudio y se refieren a: 1. Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de educación básica; 2. Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica; 3. Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar; 4. Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje; 5. Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa; 6. Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación; 7. Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional; 8. Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación; 9. Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas (DOF, 2012).

SEP (2016) en perfil, parámetros e indicadores docentes y técnicos docentes de educación básica menciona que constituyen un insumo básico para desarrollar los procesos de evaluación para la permanencia, promoción en la función y reconocimiento de los docentes y técnicos docentes de Educación Básica, en el marco del Servicio Profesional Docente. En ellos se desglosan cinco dimensiones: un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender; un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente; un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje; un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos y un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Fortoul (2014) menciona que la Reforma Integral de Educación Básica 2012 (RIEB) impulsa el desarrollo integral de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria para que se logre el perfil deseable de educación básica, su principal objetivo es que se fortalezca la calidad del sistema educativo nacional. Desde esta perspectiva, los planes y programas de educación normal se reformaron para poder alcanzar el propósito de la Reforma Integral de Educación Básica y formar egresados con el perfil deseable habilitándolos en sus competencias profesionales docentes.

Metodología

Para el desarrollo de la investigación, se tomó en cuenta la metodología formal de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2013), esta metodología hace una propuesta de una estrategia para determinar la selección de los cortes generacionales y la elaboración del directorio de egresados. Se realiza un estudio de investigación para obtener información concreta y precisa acerca del número de egresados que se encuentran dentro del mercado laboral, sus funciones, grado de satisfacción y sus principales necesidades con la finalidad de generar programas de capacitación, diplomados, talleres referentes al fortalecimiento profesional.

El enfoque metodológico para la presente investigación es del tipo mixto orientado a la descripción, exploración y el entendimiento sobre las preguntas de investigación: ¿Cuál es la percepción de formación inicial que tienen los egresados de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria del Plan de Estudios 2012? ¿Cuáles son las principales necesidades con relación a las competencias profesionales de los egresados?

Este enfoque puede brindar mayor información enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos; es un enfoque completo debido a que, en un mismo estudio o una serie, es posible utilizar los dos enfoques de investigaciones para responder a un planteamiento cualitativo y cuantitativo, por lo tanto el

enfoque mixto puede utilizar los dos enfoques para responder distintas preguntas de investigación de un planteamiento del problema (Hernández, Baptista: 2006).

Como avance de la investigación se empezó a trabajar con *una muestra* de la población, para la generación 2013-2017 de la Licenciatura en Educación Preescolar, el *instrumento* para recabar la información fue un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, con el objetivo de conocer la percepción de la formación inicial, los rasgos del perfil de egreso y el nivel de desempeño de los egresados acorde al Perfil, Parámetros e Indicadores para docentes.

Desarrollo y discusión

Para la realización de la presente investigación se solicitó al departamento de Seguimiento a Egresados la base de datos de la generación 2013-2017 para contactar a los egresados para que acudieran a contestar el cuestionario en línea, que se aplicó en el Laboratorio de Informática del CRENA que se diseñó con formularios de Google a través de internet mismo que se estructuró con cinco apartados: *Caracterización, Formación Académica, Campo Laboral, Necesidades de Formación y Perfil de Egreso*.

En el apartado de *caracterización* se cuestionó acerca de los datos generales y localizables para tener una base de datos actualizada de los egresados; en el de *formación académica* se recabaron datos que sirven para ubicarlos en la Licenciatura que cursaron en el CRENA, ya que se contactaron a las tres generaciones de las Licenciatura que se ofrecen en la institución, Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Educación Especial.

Respecto al apartado de *campo laboral* se recabó información referente al tipo de empleo con el que cuentan los egresados, la antigüedad, el grado de satisfacción de su actual empleo, los ingresos, entre otros. En cuanto a las *necesidades de formación* destacan cuestionamientos acerca de las principales limitaciones que enfrentaron o enfrentan al realizar sus labores, los factores que valoran más los empleadores en su desempeño laboral, y los cursos de actualización y capacitación que ha recibido y que necesitan cursar. En el *perfil de egreso* se ubican preguntas relacionadas con el logro de las competencias profesionales, y por último en el apartado del *nivel de desempeño* se cuestionó información del perfil, parámetros e indicadores docentes que se organizan respecto a Conocimiento y Habilidades de la práctica docente y Habilidades Intelectuales y Responsabilidades Ético Profesionales.

Resultados

La investigación aún se encuentra en proceso con el análisis de resultados, el punto de partida de la investigación es la percepción del egresado con respecto a su formación inicial y de los empleadores en el ejercicio de su profesión en condiciones reales de trabajo con la finalidad de que los procesos educativos que se dan al interior del CRENA se fortalezcan. Debido al avance de la implementación del proyecto, se habla de un primer acercamiento en el que los datos iniciales permiten tener una percepción de los egresados con respecto a los rasgos del perfil de egreso del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Generación 2013-2017.

A continuación, se presentan los resultados más destacados del análisis de datos a través del cuestionario. En el apartado del *campo laboral* la mayoría de los egresados trabaja en el sector educativo y responden que obtuvieron su empleo mediante el examen de ingreso al servicio docente, mientras la minoría de egresados no están empleados y, a esto, exponen como razón principal que no alcanzaron los resultados idóneos en el examen de ingreso al servicio. En cuanto al grado de satisfacción de su empleo actual de una escala estimativa de muy alto a nulo, lo responden como alto. La mayoría de los egresados destacan como alto el grado de satisfacción respecto a su desempeño profesional en su empleo actual. En el apartado de *necesidades de formación* las principales limitaciones que enfrentan a realizar sus labores son: falta de capacitación para resolver problemas prácticos e inseguridad en la toma de decisiones; y en los factores que valoran más los empleadores en su desempeño laboral son en su mayoría, conocimientos y habilidades, y experiencia previa.

En los cuestionamientos respecto al *perfil de egreso* la mayoría de los egresados contestó que se encuentran completamente de acuerdo con la formación que les proporcionó la Licenciatura siendo el indicador más alto al estar totalmente de acuerdo *los conocimientos técnicos de la disciplina* y el más bajo, *la licenciatura proporcionó capacidad para identificación y solución de problemas en el campo profesional* misma que se analiza como un área de oportunidad.

En ese mismo apartado en cuanto a la actualización del plan de estudios mencionan como área de oportunidad *la actualización del plan de estudios respecto a las Tecnologías de la Información y la Comunicación* y como una fortaleza el *actualizar los planes de estudio con relación al dominio del inglés*. En cuanto a necesidades de formación la mayoría respondió que piensan *estudiar un posgrado y asistir a cursos, seminarios y congresos*.

En el apartado de *nivel de desempeño* del perfil, parámetros e indicadores docentes en el *rasgo de conocimientos y habilidades de la práctica docente* los egresados demuestran en su mayoría como área fortalecida el *identificar que se deben considerar los aprendizajes previos para desarrollar una intervención* y como área menos fortalecida el *identificar los aspectos fundamentales de los procesos de desarrollo en los niños*.

En el rasgo de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales, la mayoría de los egresados detectan como área fortalecida el reconocer como una responsabilidad ética y profesional que todos los alumnos aprendan y como área menos fortalecida el identificar que la reflexión sistemática sobre la práctica implica el análisis del desempeño docente y la revisión de creencias y saberes sobre el trabajo educativo.

Conclusiones

Haciendo un análisis los resultados más destacados de los egresados de la Generación del 2013–2017 de la Licenciatura en Educación Preescolar, la mayoría se encuentran insertos en el mercado laboral desempeñándose como docentes en las escuelas de educación básica, sin embargo, hay una minoría que no están empleados en las escuelas, ya que no fueron idóneos en el examen de ingreso al servicio. Esto lleva a analizar las áreas de oportunidad respecto a la percepción que tienen de su formación inicial y el nivel de desempeño que tienen respecto al perfil, parámetros e indicadores docentes.

Las áreas de oportunidad como necesidades de formación cuando están insertos en la docencia es la *falta de capacitación para resolver problemas prácticos e inseguridad en la toma de decisiones* y en los factores que valoran más los empleadores en su desempeño laboral, son en su mayoría *conocimientos y habilidades, y experiencia previa*, respecto a esto los egresados perciben la falta de experiencia en su práctica educativa que conlleva a la inseguridad en la toma de decisiones muy relacionado con la falta de habilidades, conocimientos y experiencia que según los egresados, los empleadores toman en cuenta en su desempeño profesional.

En cuanto a la percepción de su formación inicial los egresados identifican en un menor porcentaje con el que están de acuerdo que *la licenciatura proporcionó capacidad para identificación y solución de problemas en el campo profesional*, es decir, que muy pocos están de acuerdo en que la Licenciatura les proporcionó aquellas competencias para identificar y solucionar problemas en la práctica educativa. Esta percepción nos lleva a redimensionar qué está pasando en las jornadas de práctica profesional cuando están insertos en las escuelas de educación básica, ya que no se sienten competentes para enfrentar situaciones adversas relacionadas con su desempeño docente.

En cuanto al plan de estudios mencionan como área menos fortalecida la *actualización del plan de estudios respecto a las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Esta percepción lleva a tomar decisiones respecto a las competencias profesionales sobre el uso e implementación de Tecnología educativa en la formación inicial de los alumnos.

En referencia a sus necesidades de formación continua y actualización docente los egresados contestaron que piensan *estudiar un posgrado y asistir a cursos, seminarios y congresos*, el CRENA actualmente está ofreciendo una maestría en Innovación Didáctica en la cual la mayoría de los maestrantes son egresados del CRENA.

En la percepción que los egresados tiene acerca de su nivel de desempeño del perfil, parámetros e indicadores docentes en el rasgo de *conocimientos y habilidades de la práctica Docente* destacan *el identificar los aspectos fundamentales de los procesos de desarrollo en los niños*, este indicador da cuenta que al no tener conocimientos de los procesos de desarrollo no pueden intervenir de manera oportuna y adecuada en la práctica educativa, por lo que, como institución formadora de docentes, se deben tomar decisiones para fortalecer este rasgo desde la formación inicial de los estudiantes.

En el *rasgo de habilidades intelectuales* y responsabilidades ético-profesionales, los egresados identifican como área a fortalecer la *reflexión sistemática sobre la práctica que implica el análisis del desempeño docente y la revisión de creencias y saberes sobre el trabajo educativo*. Este indicador muestra que al no tener los conocimientos disciplinares acerca del trabajo educativo no pueden analizar su desempeño docente, por lo que se deben tomar decisiones para mejorar la formación inicial de los estudiantes y ofrecer alternativas de formación continua a los egresados respecto a las áreas a fortalecer que perciben en su formación inicial y en su desempeño docente.

Este análisis de resultados focaliza a los egresados no idóneos en el examen de oposición de ingreso al servicio profesional docente cuyas áreas de oportunidad están en *las habilidades en la práctica docente* por lo que esto lleva a redirigir esfuerzos y alternativas de solución para fortalecer en el plan de estudios actual estas competencias profesionales y mejorar la formación inicial de los alumnos y la práctica de los docentes de la institución.

Como una propuesta de mejora para la formación inicial de los docentes puede trabajarse con mayor énfasis en las actividades de tutoría y asesoría académica, debido a que al detectar de manera temprana las necesidades de los estudiantes en los aspectos en que se encuentran más carentes, se pueden revertir los resultados que se están presentando. Gracias a estos datos valdría la pena revisar dentro de la institución otros factores que pudieron influenciar estos resultados, tal vez una comparación con la trayectoria escolar de los estudiantes y contrastarlo con la información que en este estudio se rescata para valorar la coincidencia o no, de los elementos que pudieron estar presentes en su formación inicial.

El Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes se ha caracterizado por ser una institución que busca que sus estudiantes se vean inmersos en procesos educativos de calidad durante su formación inicial y de obtener información relevante con relación al desempeño laboral y académico de los egresados del CRENA. Además, se busca propiciar

en un futuro más oportunidades de capacitación y actualización para los docentes en servicio. Es por ello que el punto de partida de este estudio fue conocer la percepción del egresado con respecto a su formación inicial con la finalidad de que los procesos educativos que se dan al interior del CRENA se fortalezcan.

El estudio a las trayectorias y al desempeño de los egresados es una parte necesaria en las Instituciones de Educación Superior, el CRENA a partir de la investigación educativa, pretende fortalecer el trabajo que realiza con sus estudiantes y sus esfuerzos están dirigidos a la formación de profesionales de la educación con perfiles de egreso consolidados, es por ello que es de suma importancia tener información que permita tomar decisiones en función del rumbo que deben seguir los procesos educativos.

La práctica profesional es donde se ven reflejadas las competencias profesionales de los estudiantes y egresados de las escuelas normales es en situaciones reales de trabajo en donde se puede apreciar si realmente hubo una formación consolidada. Por esta razón es importante que los estudios tengan mayor fortaleza en la observación del actuar docente en el contexto real.

Esta puede ser una vertiente importante para el futuro de la investigación, aspectos que se están retomando para fortalecer el análisis y tener aspectos más concretos de desarrollo de los maestros normalistas.

Referencias

- ANUIES (2013). Programa de Seguimiento a Egresados. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Recuperado de: <http://www.anui.es.mx>
- Barradas, M. (2014). Seguimiento de Egresados. Una excelente estrategia para una educación de Calidad. Recuperado de: https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=896jAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=seguimiento+a+egresados+&ots=hX8H__ecD6&sig=kgSDp6fz8QsdQb_xkK1x4x2R7pk#v=onepage&q=seguimiento%20a%20egresados&f=false
- Benítez, L. y Cárdenas, K. (2017). Formación académica y pedagógica de los estudiantes normalistas durante la formación inicial. Una alternativa para significar el desempeño profesional docente. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0266.pdf>
- Chuil, C. y Solís, P. (2017). Seguimiento de egresados en una escuela normal de Yucatán. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1117.pdf>
- DGESPE (2012). Planes de Estudio. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/>
- DOF (2012). Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. Perfil de egreso de la Educación Normal. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264719&fecha=20/08/2012
- Hernández, C., Tavera, M. y Jiménez, M. (2012). Seguimiento de Egresados en Tres Programas de Maestría en una Escuela del Instituto Politécnico Nacional en México. *SciELO*. 5 (2). p. 41-52.
- SEP (2012). Plan de estudios primaria y preescolar. Secretaría de Educación Pública. México: SEP
- SEP (2016) Perfil, parámetros e indicadores docentes y técnicos docentes de educación básica. México: SEP

CREACIÓN DE ESPACIOS POÉTICOS DESDE UNA DIDÁCTICA NO PARAMETRAL PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Rosa Estela Ramírez Infante
aladecolibri4@yahoo.com.mx
Normal de Zumpango

RESUMEN

El contenido de esta investigación surge de un problema observado en el curso *Producción de textos escritos* del quinto semestre de licenciatura en educación primaria en el que se encontró poco interés en aprender a escribir textos de cualquier índole.

Las preguntas que motivaron la investigación fueron: ¿Cómo enseñar a leer y escribir en la escuela con sentido y significado para los alumnos y docente de la clase? ¿Cómo crear un ambiente en donde los estudiantes se sientan en libertad de escribir y leer sus producciones? ¿De qué les sirve el ejercicio de escritura para la formación de su ser docente?

La investigación acción permitió indagar, analizar e implementar una propuesta

innovadora que implicaba la escritura, lectura y análisis de los textos de los 28 alumnos llamados: *Textos Underground*. Los hallazgos muestran que es necesario crear dentro de las clases un espacio poético en donde las subjetividades se muestren a través de un vínculo empático a través del retorno a sí mismos y la didáctica no parametral. Se concluye comprendiendo que los estudiantes pueden aprender estructuras lingüísticas u otros contenidos curriculares desde lo subjetivo y no parametrales siempre y cuando se considere al sujeto que está detrás del alumno.

PALABRAS CLAVE: espacio poético, didáctica no parametral, retorno sobre sí mismo, cultura escrita.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En México, gran parte de los maestros que atienden a los niños de educación básica, son formados en las escuelas normales del país. Una de ellas es la Escuela Normal de Zumpango que se encuentra ubicada en el Municipio de Zumpango dentro del Estado de México. Uno de los problemas que se presentan con respecto a la formación de los nuevos profesores es el esquema rígido con el que se enseña a los alumnos a ser maestros, es decir, se forman a través de las técnicas, métodos y teorías necesarias para el desarrollo

de la profesión, pero pocas veces se consideran aspectos relevantes para apoyar el proceso de formación de un sujeto como el conocimiento sobre sí mismos, su propia historia y sus deseos para dar sentido y significado a la conformación de su ser docente.

Marco teórico

Es por lo anterior que en este documento se presentan los resultados de una investigación realizada sobre el curso *Producción de textos escritos* del quinto semestre de licenciatura en educación primaria con los textos realizados por 28 alumnos a los que les llamamos: *Textos Underground*, mismos que se crearon y compartieron dentro del aula bajo la coordinación de la autora de esta ponencia. El análisis de la información se sustenta en cuatro categorías principales: espacio poético, didáctica no parametral, retorno sobre sí mismos y cultura escrita; el eje que las articula es la formación del ser docente. Las preguntas que guiaron el trabajo son: ¿Cómo enseñar a leer y escribir en la escuela con sentido y significado para los alumnos y docente de la clase? ¿Cómo crear un ambiente en donde los estudiantes se sientan en libertad de escribir y leer sus producciones? ¿De qué les sirve el ejercicio de escritura para la formación de su ser docente?

El trabajo tuvo su origen cuando se asignó el curso de producción de textos escritos para trabajar con los alumnos del quinto semestre y revisar el programa que consistía en características de los textos, tipología, argumentación, descripción y narración entre otros contenidos. Se pretendía que los alumnos conocieran esos temas para que, a su vez, pudieran enseñarlos en la escuela primaria donde realizan sus prácticas; sin embargo se presentó una severa problemática: se observaba poco interés en aprender, pero, sobre todo, en escribir y leer hasta sus propias producciones. Al respecto, surgieron dudas como sobre qué escribir un texto descriptivo o argumentativo, entre otros. Generalmente, el problema, cuando se trata de escritura o lectura, es que en la mayoría de los casos se crean situaciones ficticias poco cercanas a la realidad de los sujetos que aprenden lo que provoca un desinterés por esos tipos de textos.

El énfasis está en el contenido de lo que se escribe y el qué se va a hacer con esa producción. Algunos de los estudios sobre cultura escrita señalan la relación que tienen la lectura y la escritura para transformar la vida de los sujetos y no solamente como un acto artístico. La lectura y escritura son prácticas públicas que permiten a la gente crear, rechazar o resistir significados a través de la reflexión crítica alimentada por otros textos. (...) leer se ve menos como un acto de goce y más como un medio para tomar conciencia sobre la vida y el mundo, lo cual puede, eventualmente mover voluntades para intervenir y actuar de manera informada e imaginativa en la transformación de realidades (Hernández, 2014).

Tomar conciencia sobre la vida y el mundo y poder transformar la realidad es algo que no se puede pasar por alto y menos cuando se trata de alguien que se está formando

como maestro así que dentro de ese contexto epistemológico se vio la necesidad de detener el curso para hacer una reflexión sobre el sentido y significado de las producciones que se estaban realizando.

Docente: Muchachos, estos textos que han escrito nos están quedando simples, no muestran la posición del autor y están muy aburridos. ¿Sobre qué podríamos escribir que realmente nos interese a todos? ¿Qué quieren dar a conocer a través de su escritura? ¿Sobre qué quieren que dialoguemos?

Estudiante 1: Sobre sexo, maestra.

Docente: Ah, muy interesante, a todos nos gustan esos temas. ¿Qué tal sobre la primera vez que hicieron el amor?

Estudiante 2: Órale, pero nos va a dar pena

Docente: Pues entonces hay que escribirlos y no ponerles nombre. Venimos y los leemos aquí.

Estudiante 3: Pero usted también escribe el suyo.

Docente. Entonces serán textos clandestinos.

Estudiantes 4: Textos *underground*, maestra.

(ERI. 2017/Diario del Profesor)

Como se puede leer, el diálogo anterior no es algo frecuente entre un maestro formador de docentes y un docente en formación porque, a simple vista, no se muestra una relación con el currículo que se espera que se desarrolle dentro de una escuela para formar docentes. Sin embargo, en esos momentos se estaba dando paso a la adopción de una didáctica no parametral, al tiempo que se establecía un lazo entre los alumnos y la docente. Se abrió un espacio poético porque la narración textual fue el medio que permitió combinar la subjetividad con el mundo real de los autores. Es importante señalar que también se abordaron temas relacionados con las formas lingüísticas y sintácticas debido que, cuando se leían los textos en cada sesión, además de comentar sobre el contenido del escrito, que era la prioridad, también se analizaba su estructura, claridad, búsqueda de una voz propia, estilo, entre otros elementos.

Metodología

La didáctica no parametral

Para obtener el análisis de esta experiencia se utilizó la metodología de investigación-acción en diferentes momentos del desarrollo del curso y de la investigación. Como se mencionó anteriormente, se realizaron tres ejercicios de escritura a lo largo del

semestre: el primero que fue el de su primera relación sexual; el segundo acerca de cuál era su mayor miedo y el tercero fue un texto con una temática libre. El análisis de las entrevistas realizadas a 15 de los 28 participantes, la entrevista colectiva, el registro del cierre de los trabajos a través de un café literario donde se publicaron los textos con los docentes investigadores y los textos mismos de cada participante permiten concluir que el ejercicio de los textos *underground* posibilitó a cada sujeto para redactar y leer una cantidad de hojas que no habían construido antes, así como el desarrollo de sus habilidades comunicativas, docentes y sociales.

El semestre del que se habla inicia en agosto y termina en febrero. Fue a mediados de septiembre cuando se mantuvo el diálogo anterior y se dio un giro a la clase. Ahora todos, incluyendo a la docente, escribirían sobre la primera vez que hicieron el amor y esos textos se leerían en el aula en lugar de ver lo que el programa indicaba. La decisión se tomó fundamentándonos en lo que Estela Quintar (2008) nombra didáctica no parametral, porque esta propuesta metodológica otorgaría el sentido a las nuevas producciones. Al respecto se señala que “en el reconocimiento y re deconstrucción de sentido, el protagonista es el sujeto con su sentir, con su carga afectiva y emotiva, quien, en relación con su realidad, lo moviliza en la enseñanza-aprendizaje y en la construcción del conocimiento” (Quintar, 2008, p.10). En el caso de los textos *underground* los escritores tuvimos que recurrir a nuestra propia historia, experiencias y sentimientos relacionados con el evento y/o sentimiento solicitado para que fuera un dispositivo de aprendizaje. Los alumnos escribieron cosas sumamente íntimas. La seguridad se las brindó el anonimato del texto, sin embargo, ellos sabían que la maestra sí conocía sus nombres. Hubo muchos textos como el siguiente: Al principio, él parecía entender, sin embargo, con el paso de los meses fue desesperándose cada vez más y, bueno, terminé cediendo antes de estar completamente segura, pero el día que ambos creímos que sería, yo estaba en mis días, pero sentí pena de decirle, lo persuadía para ir a otro lado o hacer cualquier cosa, pero no funcionó, llegamos a un motel y simplemente no pude, terminó en llanto y pelea, hasta que le expliqué ya en mi casa que estaba en mi periodo y no podía. él accedió, nos tranquilizamos, me pidió que le contara todo y que lo dejaríamos para después. (Tercer grado, 2018.)

La escritura describía a detalles momentos de su vida íntima. En los diálogos que se tuvieron al final de cada lectura surgían comentarios como, “no maestra, no hubiera accedido” o “yo hubiera hecho esto”. La conversación llevó a varios estudiantes a la búsqueda de información sobre sexualidad y comportamientos sociales. Definitivamente esos contenidos no estaban pensados para el curso, pero a los alumnos les motivaron para escribir porque eran parte de su realidad, una que, en muchos casos, nunca habían compartido con nadie.

En palabras de Quintar (2014) en la didáctica no parametral se toma en cuenta a la realidad como dispositivo de enseñanza y como un espacio idóneo para resignificar la teoría. Se busca construir conocimiento como conciencia histórica de la realidad social más

que explicarla desde los cuerpos teóricos, el procedimiento se realiza al revés, primero la experiencia real y luego el vínculo con lo teórico; situación que se observó cuando se dio lectura a los primeros textos en donde los alumnos describieron y narraron su primer encuentro sexual pero después de la primera ronda todos fueron a investigar sobre teorías sexuales para dar paso al segundo texto, pero ahora argumentado con posturas teóricas sobre el tema. En pocas palabras, primero la experiencia y luego la teoría. Después del texto de la primera vez, se escribió un pequeño artículo sobre los temas que se obtuvieron de esas producciones como: bisexualidad, sexo oral, el consumo de alcohol para tener relaciones sexuales y hasta la violación. El conocimiento que se construyó en primer lugar fue sobre sí mismo y poco a poco se fue articulando con lo que el programa pedía porque los principios de la didáctica no parametral, no se contraponen con la creación de ejercicios metacognitivos que le permitan al estudiante observar la relación de lo que se hizo en la Escuela Normal con lo que ellos podrían hacer en sus propias aulas con los alumnos de primaria.

La creación de un espacio poético

Una vez que se tenían los textos, se tomó la decisión de que se leerían en voz alta pero no sería el propio autor quien diera lectura, sino un voluntario. Cuando se realizaron las primeras tres lecturas del día algo ocurrió con el grupo: tras haber sido un grupo desunido y poco interesado por el resto de los compañeros, se observó una actitud de interés y empatía con lo leído por ellos. Lo que se estaba abriendo en ese espacio que después se convirtió de complicidad, fue una frontera indómita, es decir, un espacio en donde nadie tuviera el dominio absoluto de lo subjetivo porque constantemente estará permeado por la realidad. Los textos, aunque eran producciones literarias, interiormente mencionaban la forma en que cada sujeto percibió su propia experiencia sexual o su mayor miedo. El resto del grupo, en sus comentarios, expresó su propia subjetividad con respecto a lo leído al tiempo que vinculaban su propia realidad a la realidad del autor del texto. A ese momento-espacio es como se le conoce al espacio poético. En los textos sobre su mayor miedo se abordaron temas variados como el miedo a la pérdida de un padre, a no cumplir con las expectativas de ser un hombre, o un buen maestro, entre otros temas. El primero “Miedo a equivocarme” se debe a la educación que mi padre me dio, el consideraba que siempre las cosas tenían que ser perfectas y que yo no debía equivocarme, por cada error había regaños fuertes y desmotivantes, por lo que tenía una figura paterna autoritaria y, al mismo tiempo perfecta, siempre quise ser como él o quizá siempre quise evitar los regaños, así que me dediqué a obedecer para evitar problemas, en la actualidad cometí muchos errores después que entendí que mi padre no era perfecto, sin embargo, al realizar algo siempre tengo miedo de equivocarme y sufrir regaños fuertes (Tercer grado, 2018).

Parafraseando a Graciela Montes (2001), para formar personas es importante colocarse en una frontera indómita, es decir, en una zona liberada en donde se equilibra la subjetividad con el mundo real, la literatura es un gran dispositivo que permite crear el

espacio poético para la formación: “Un espacio que media entre el mundo interior y el mundo exterior, o, dicho de otra forma, entre el individuo y el mundo” (Montes, 2001, p 9). Los casos presentados permitieron a los escuchas ponerse en relación con la subjetividad del escritor y comprender que varios de los compañeros presentaban los mismos miedos y problemáticas que los autores del escrito. Así sucedió con los tres textos escritos en el semestre: tu primera vez, tu mayor miedo y el texto libre.

El retorno sobre sí

Otro elemento que permite analizar la experiencia obtenida en el curso a partir de los textos *underground*, es el de *retorno sobre sí* que plantea Filloux (1996). Menciona que hacer un retorno sobre sí mismo acerca de las motivaciones, miedos, deseos del formador lo posibilita para crear una conciencia de que el otro (el que se está formando) también los posee. Una vez que se tiene esta conciencia, la relación se hace de sujeto a sujeto, por ello, lo que se comparta en el aula, tendrá un significado compartido. El significado para esta experiencia radica en que se requiere que todos los que se forman se coloquen en relación con el otro a partir de las experiencias de su propia historia. El escuchar los textos de los demás permite identificar sentimientos de amor, miedo, tristeza, ternura, entre otros, mismos que se entrecruzan con los propios, lo que configura y enriquece el espacio poético del que se habló anteriormente. El caso de este estudiante estrujó el corazón de todos los escuchas porque lo escribió días después de que su hija nació (la mamá es compañera del mismo grupo). En el texto nos cuenta lo que su padre le dijo sobre su propia paternidad (...) si fuera en una situación distinta a la que está pasando ahorita, todo sería diferente, pero como estas estudiando, hiciste lo correcto al dar la cara ante esta situación, ahora debes ser un gran papá para tu hija y recuerda, jamás tengas miedo, debes tener los suficientes huevos porque serás lo mejor para tu nena y para tu esposa, “te felicito hijo” esas fueron las palabras que me dijo un día mi papá cuando ya se le había pasado los sentimientos encontrados que tenía cuando se enteró que Sonia, en ese entonces era mi novia, estaba embarazada. Las palabras que me dijo mi padre fueron de las mejores que le he escuchado decirme y sé que él me ama muchísimo por todo lo grandioso que hace por su familia y por mí, pero debo admitir que tenía miedo de que mi relación con él nunca iba a ser la misma cuando se enterara de lo que estaba pasando, pero pasó todo lo contrario. (Tercer grado, 2018.)

El texto anterior definitivamente retoma la historia de paternidad de dos generaciones que expresan la presión que sienten por cumplir con el papel que la historia les confiere. Asimismo fue una gran sorpresa escuchar lo que este alumno sentía porque no era un alumno sobresaliente en sus habilidades lingüísticas ni en ningún curso en general. La lectura en público de su texto le hizo sentir importante y le apoyó para mejorar su desempeño académico.

Resultados

Realizar esta investigación mientras se desarrollaba el curso permitió adecuar actividades de análisis y proponer diversos diálogos alrededor de la oralidad de los textos. Plantearse preguntas sobre todo con relación a la manera en que se podría articular el contenido del currículo con el proyecto de textos *underground*. Con las lecturas y evaluaciones entre pares aprendieron la estructura teórica de la escritura sin que tuviera que verse por separado y sólo en forma lingüística. El grupo estableció lazos de empatía y solidaridad una vez que se conoció el contexto de formación e historia del resto de los compañeros.

Cada uno de los textos escritos creó una atmósfera diferente al momento de leerse. En los de experiencias sexuales, surgieron dudas sobre el tema, hubo denuncias en dos de los textos que mencionaban la forma violenta en que vivieron su primera relación; se confesó morbosidad al querer saber más sobre sus compañeros, pero, una de las reflexiones más importantes fue que sintieron que no estaban solos y que muchos tenían las mismas dudas o prejuicios. En los textos sobre el mayor miedo, se abrió una interesante conversación que propició el texto de un alumno varón quien mencionó que su mayor miedo era “no cumplir como hombre”. Ese texto permitió el diálogo sobre las cargas sociales que se le asignan a los géneros y que en ocasiones se convierten en lastres para la vida. Asimismo, en los textos libres, un alumno que sobresalía por no interesarse en su formación escribió un texto sobre lo que significa ser padre, ya que había vivido recientemente esa experiencia. Se atrevió a hablar sobre el miedo que esta nueva responsabilidad le generaba, pero, al mismo tiempo las ganas de ser una mejor persona. Otro de los casos sobresalientes fue narrar la experiencia de una alumna sobre lo que significa en su vida ser bisexual.

Cuando se socializaron los textos elegidos por los alumnos en el café literario, hubo reacciones por parte de algunos maestros invitados en donde se ruborizaban, se sorprendían o definitivamente se incomodaban al escucharlos. Una de ellas se atrevió a decir que eso no era literatura y que no tenían nada que hacer en una normal para formar maestros. Los mismos alumnos le contestaron que los ayudó a comprenderse como personas y que eso era lo que necesitaba la sociedad.

Esta experiencia permite observar que dentro de las escuelas normales sí es posible transformar la manera en que los sujetos perciben su propia historia para comprender la construcción de sentidos y significados que realizan dentro de las aulas y con sus alumnos de primaria. Hablar de uno mismo y reflexionar sobre su historia a través de espacios donde se escribe, se lee, se dialoga y se comprende al otro como legítimo otro permite reconstruir la noción de docente porque además de aprender principios didácticos y pedagógicos aprendieron que sí es posible aprender a través de lo que nos constituye como sujetos.

Conclusiones

El atreverse a desarrollar una didáctica no parametral hace que los participantes reconfiguran el sentido de ser maestro porque al vivir la experiencia de nuevas formas de crear conocimiento, ellos también se atreverán a realizarlo en las aulas de primaria, como dieron cuenta algunos de los entrevistados, al manifestar haber hecho ejercicios similares en sus prácticas. Si bien, fue incipiente el acercamiento a la didáctica no parametral, es interesante señalar que vinculada a contextos de literatura que permitan la apertura de espacios poéticos, le permitirá a los sujetos construir conocimiento a partir del reconocimiento de su propios sentimientos y pensamientos.

Al momento de realizar la investigación se observó que se hizo un uso crítico de la teoría Zemelman (2009) porque primeramente se construyó la experiencia didáctica y después la articulación con los aportes teóricos sobre la producción de textos. El trabajo realizado permitió a su vez, crear un documental llamado “Textos *underground*” material que se encuentra en YouTube y que se presentó en el congreso nacional de escuelas normales realizado en Aguascalientes.

Dentro de un contexto normalista en ocasiones no es posible adecuar el contenido del programa a las necesidades e intereses de los estudiantes, sin embargo, cada docente formador debe atreverse a implementar propuestas que presenten un desafío para el estudiante y para ellos mismos. Imprescindible no tener temor a crear nuevas estrategias de enseñanza, aunque implique jugar con los contenidos de su curso. Por más reformas que haya a la educación desde un plano político o educativo, si los que están al frente de los grupos no se preparan y se arriesgan a pensar y a tomar decisiones sobre el sentido y significado de lo que aprenden los alumnos, seguirán reproduciendo discursos y prácticas como autómatas.

El reto en la educación de estos tiempos reside en retomar a la vida misma como dispositivo para aprender. Ser conscientes de la responsabilidad social que implica formar a los nuevos maestros y ellos a su vez a los alumnos de educación básica. La responsabilidad reside en diseñar las estrategias necesarias para que lo aprendido sea desde una postura crítica que les permita tomar una postura sobre lo que aprenden, así como propicia el conocimiento de su cultura y de las relaciones que la sociedad de la que forman parte establece para poder convivir. La necesidad se concentra en mejorar la forma de vida de nuestros alumnos desde la toma de conciencia de la manera en que viven y las posibilidades de transformación del mundo que les rodea con el que no están de acuerdo.

Referencias

- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hernández G. (2014). *¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura escrita?* Colombia: Biblioteca Pública Virgilio Barco.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y Formación (el retorno sobre sí mismo)*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*. México: IPECAL.
- Tercer grado, (2018). *Textos Underground. Antología*. México: Escuela Normal de Zumpango.
- Zemelman, H. (2004). *Pensar teórico pensar epistémico*. México: Siglo XXI.

EPISTEMOLOGÍA Y ENSEÑANZA/APRENDIZAJE EN LAS CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES. UNA VISIÓN CRÍTICA

Arturo Torres Mendoza

arturo.torresm@ensj.edu.mx

Víctor Manuel Ponce Grima

victorcanek25@hotmail.com

Escuela Normal Superior de Jalisco

RESUMEN

En esta ponencia se pone de relieve la importancia de la epistemología en el diseño del currículum, la didáctica y la enseñanza/aprendizaje de las ciencias humanas y sociales, lo que se hace evidente al momento de la planeación y diseño de las estrategias didácticas. Además, se habla de diferentes tradiciones epistemológicas, para centrarse en las hermenéuticas-comprensivas

y críticas, así como los valores que se promueven desde estas visiones, del papel que juega el profesor y el alumno, sin dejar de lado, la propuesta de ciertas estrategias didácticas a implementar en el campo disciplinar de lo social y humano. Por último, dejamos evidencia de que partimos de una visión crítica.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como resultado del diálogo con nuestros colegas, dentro de las instituciones en que trabajamos, sobre todo en la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ), nos hemos dado cuenta de la poca importancia que se le da a la epistemología al momento de elaborar las planeaciones didácticas, puesto que muchos compañeros consideran que eso es parte de la filosofía, pero no de la didáctica o de las disciplinas académicas en las que se desempeñan, otros más, aunque resulte extraño, no pueden definir el concepto aludido.

Por otro lado, la revisión de la malla curricular de la ENSJ, no contiene ningún seminario o asignatura relacionada con la epistemología, por lo que los alumnos que egresan de la institución, igual, le darán poco valor al sustento epistemológico de los

modelos didácticos, de los cuales se desprenderán las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Igual, no se puede ignorar que se tenga o no conciencia de actuar bajo determinado paradigma epistemológico, esto se hace presente al momento de elaborar las planeaciones y estrategias didácticas y de trabajar con los alumnos en el salón de clases, por lo tanto, partiendo de las ideas expresadas, formulamos la siguiente pregunta que orienta este trabajo: ¿de qué manera se imbrican la epistemología crítica y las estrategias de enseñanza/aprendizaje en las ciencias humanas y sociales?, de la cual se desprendió el siguiente objetivo general: comprender la relación existente entre la epistemología crítica y las estrategias de enseñanza/aprendizaje en las ciencias humanas y sociales, en tanto que la hipótesis se formuló de la siguiente manera: si se trabaja bajo las directrices de la epistemología crítica, las estrategias de enseñanza/aprendizaje en las ciencias sociales y humanas tenderán a formar sujetos autónomos, críticos y libertarios.

Marco teórico

El sustento teórico general en el que se sustenta esta investigación documental, se da desde la teoría o pensamiento crítico. Como en su desarrollo están presentes tres ejes temáticos, son varios los autores que abonan a la construcción de ésta ponencia, en principio se incluyen, para la primera parte, a Mardones (2007) y Usher (1996), quienes hacen énfasis en que la teoría crítica o dialéctica, tienen entre sus objetivos centrales la comprensión y la transformación del mundo y el desarrollo dialéctico del pensamiento.

En el segundo eje temático, nos apoyamos en Freire (2010) y en algunos de sus conceptos, como, la “humildad”, o la “tolerancia”, indispensables en el sujeto que reconoce al “otro” y quiere cambiar el mundo con él; así como en Giroux (1985), que ayuda a comprender el papel de los actores escolares que reproducen, pero también resisten, la ideología dominante; así como Mc Laren (1995), quien nos clarifica que en el currículum están presentes elementos que promueven la cultura dominante. El último eje temático se trabaja desde las posiciones de Feo (2010), que señala el papel de las estrategias didácticas en el proceso de enseñanza/aprendizaje y de Quinquer (2004), quien hace hincapié en el sentido de que, si el profesor hace uso del pensamiento crítico, al momento de elaborar su planeación didáctica e impartir sus clases puede promover la libertad y la autonomía de los estudiantes.

Metodología

La investigación, de la cual surge esta ponencia, se realizó con la revisión de distintos documentos teóricos, por tanto, se trata de un trabajo de corte documental. Ahora

bien, el sustento epistemológico y metodológico se basa en el paradigma interpretativo. Por lo anterior, aquí está presente una visión hermenéutica de los textos leídos.

Así, en la investigación, no se busca llegar a leyes generales ni universales para explicar el mundo, sino comprender un fenómeno particular, sin determinismos, ni desde una perspectiva racional -en los términos que se entiende desde la visión hipotético-deductiva-, tampoco hubo predicción, por el contrario de manera permanente se interrogó a la investigación misma, a partir de la información que surgió de la lectura de los textos revisados.

El procedimiento que se siguió fue la revisión de textos que se relacionaran con el objeto de estudio, para después ir elaborando las citas textuales y de paráfrasis que, a la postre, sirvieron para la elaboración del documento que presentamos. Reiteramos en este momento que, la subjetividad, propia de una investigación interpretativa, nos acompañó en esta aventura académica. Con todo, el tratamiento que hemos dado a los datos, nos parece que útil para entender, de mejor manera, la importancia de la epistemología al momento de elaborar las planeaciones didácticas y sus estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Desarrollo y discusión

Sobre las diferentes tradiciones epistemológicas

Mardones (2007) señala tres tradiciones de investigación: la postura empírico-analítica, la fenomenológica, hermenéutica y lingüística y la dialéctica o crítico-hermenéutica. Usher (1996), por su parte, menciona cuatro posturas: epistemología positivista-empirista, interpretativa-hermenéutica, teoría crítica y los enfoques postmodernos. De este último autor se comentan únicamente las tres primeras, que son análogas a las de Mardones.

Con relación a la postura positivista, ligada al método hipotético deductivo, dice Mardones (2007): “La tradición galileana entró en el siglo XIX dispuesta a cumplir los sueños de la Ilustración [...], quería demostrar de una vez que la búsqueda de conocimiento culmina en el dominio de la naturaleza y en el progreso material” (p. 133). El positivismo se sustenta en tres principios básicos: 1) unidad de método; 2) tipificación ideal físico-matemática de la ciencia; y c) relevancia de las leyes generales para la explicación causal (Mardones, 2007).

Usher, (1996) por su parte, menciona que la epistemología -desde la perspectiva positivista- fue el resultado del desmantelamiento de la tradición como fuente de conocimiento, que se sustituyó por el método científico, que mide, somete a pruebas y recurre a la razón. Desde esta posición se parte de algunos supuestos: el mundo es objetivo, por tanto, existe más allá de quien conoce, se da la separación entre quien conoce, que es un elemento subjetivo y del mundo a conocer que es objetivo. La validez del

conocimiento se sustenta en los sentidos y la observación con presencia de la medición; existe similitud entre el mundo natural y social, todas las ciencias tienen el mismo método y la discusión epistemológica es irrelevante.

Con relación a la segunda postura, que Mardones (2007) denomina, “fenomenológica, hermenéutica y lingüística” y Usher (1996), “interpretativa-hermenéutica”, se plantea que: hay una gran tradición [que se opone al positivismo y considera que] Desde la experiencia del trato con los hechos históricos, culturales, sociales, psicológicos, jurídicos... se llega a la conclusión de que su manejo no puede ser el mismo que el sufrido por los objetos de las ciencias naturales (Mardones, 2007, p. 246).

Entonces, contrario al positivismo se empieza a configurar una nueva forma de hacer ciencia y propone una nueva metodología con una racionalidad distinta, pero, “será en Weber donde confluirán todos estos intentos [de concretar un nuevo paradigma] en un afán de síntesis original” (Mardones, 2007, p. 246).

En la nueva tradición se parte de la idea, que las ciencias que estudian al hombre, son ciencias humanas o del espíritu, por tanto distintas a las naturales, y al ser su objeto de indagación “el mundo del hombre”, no se puede separar el que investiga y la realidad investigada, que tiene que ver con el mismo hombre, de ahí que: “Desde este punto nuclear se derivan consecuencias metodológicas inevitables: la comprensión (Verstehen) es el método adecuado para captar un mundo de significativo intencional” (Mardones, 2007, p. 246). Por otro lado, es menester aclarar que desde esta postura no se desconoce la “racionalidad científica”, sólo se cuestiona su reduccionismo (Mardones, 2007).

En el mismo tenor, se sostiene que existen otras formas de entender cómo opera la investigación en las ciencias sociales y humanas, Usher (1996) dice que “el modelo a seguir no debe ser el de la lógica idealizada y universal de la investigación científica porque dicho modelo resulta inapropiado” (p. 16) ya que “la investigación social y educativa se enfoca a las prácticas sociales” (p. 16) y, como lo humano es productor de significados, se requiere de la interpretación, que debe darse en el contexto de lo social, de sus propias prácticas.

La tercera postura, que Mardones (2007) denomina “dialéctica o crítico-hermeneuta” y Usher (1996) “teoría crítica”, tiene sus antecedentes, en principio, en la onceava tesis sobre Feuerbach cuyo planteamiento es que “los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo” (Marx, s/f, p. 2). Con relación a las ideas del pensador citado Mardones (2007), dice: Marx hizo más de lo que expresamente creyó hacer. [Acentuar el desarrollo de las fuerzas productivas como causa última de la vida social y humana en general] Mantuvo una tensión dialéctica entre el dominio de la naturaleza, el conocimiento técnico y el interés de dominio y control, con la interacción que se desarrolla por medio del lenguaje y cristaliza en instituciones, la reflexión crítica que pone en evidencia la manera en que se enmascaran las diferencias en la

distribución de lo producido y la tensión hacia una sociedad emancipada y justa que implica una interpretación del hombre y la historia (p. 317).

Es el ejercicio permanente de la crítica la que continuaron los miembros de la Escuela de Frankfurt, que, además, sostienen que en toda “explicación” de carácter científico está implícita la “comprensión” y se enriquecen una a la otra, igual, la teoría crítica sigue abierta a su dialéctico desarrollo, como lo demuestra el pensamiento de Foucault (Mardones, 2007).

Por su parte, Usher (1996) plantea que la tradición de la “teoría crítica” se aparta del pensamiento positivista y de la tradición interpretativa-hermenéutica, sobre todo porque su interés radica en “cambiar al mundo”, con un sentido de libertad, justicia y democracia, además, “su compromiso es fomentar el entendimiento humano y la comunicación [por tanto], tiene que involucrar la praxis” (p. 26), y la praxis incluye diálogo y acción, es decir, compromiso de quien investiga.

Sobre las posturas comprensivas y transformadoras y el proceso de enseñanza/aprendizaje

Las diferentes posturas epistemológicas tienen su concreción, también, en la enseñanza y el aprendizaje que se manifiesta por medio de teorías y pensadores que las defienden, así, se puede mencionar a Durkheim o Parsons y la sociología estructural-funcionalista ligadas a la educación o Skinner y Bandura con la psicología del aprendizaje de corte conductista, ambas propuestas ligadas al positivismo.

Las posturas anteriores no se incluyen en este apartado, sino, más bien, aquellas que se ligan a la interpretativa-hermenéutica y la acción crítica y transformadora, además, solo se pasa revista a las ideas de algunos pensadores, que se relacionan con el conocimiento y los procesos de enseñanza/aprendizaje y que abrevan en el pensamiento filosófico ligado a los anhelos de justicia, libertad y equidad, además de la formación de sujetos reflexivos y autónomos, pues, como plantea Marcus (1993), la filosofía adquiere una “tarea política”, en momentos del pensamiento único, que da lugar a un universo que hace propicia la manipulación y el adoctrinamiento. Justo cuando la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, debe abonar en sentido contrario.

Freire (2010) en sus célebres cartas dirigidas a las y los maestros que quieren enseñar, señala una serie de cualidades que deben reunir y que se han de expresar en el acto educativo. La primera es la “humildad”, que no es simple y llana, sino aquella que va unida a la confianza en sí mismo, el respeto hacia nosotros y a los demás, que implica también el reconocimiento de que ni lo sabemos ni ignoramos todo, además, permite el diálogo y el entendimiento con el otro. Por el contrario, plantea que, el trato autoritario

provoca en los alumnos “rebeldía” que rechaza cualquier tipo de disciplina o autoridad, o bien, apatía y obediencia acrítica.

Otra de las cualidades que refiere Freire (2010) es la “amorosidad”, que se expresa no sólo por medio los alumnos que se tienen en el aula, sino por el placer de impartir clases, a pesar de la situación de injusticia en que tienen a los profesores las autoridades políticas. Pero la amorosidad debe ir unida a la “valentía”, que se expresa ante la posibilidad de verse reprimido o expulsado del trabajo por defender la causa propia y la del resto de los oprimidos.

De no menos importancia para Freire (2010, es la “tolerancia”, la cual no significa sólo ser cortés o ignorar el “desagrado” que nos causa el “otro”, pues eso es sólo hipocresía, por el contrario, se trata de entender que se debe respetar lo que es diferente, sin que ello implique renunciar al establecimiento de límites y principios irrenunciables, aquellos ligados a la igualdad, la justicia, la libertad o la equidad.

Po su parte, Giroux (1985), que abreva en las ideas de Freire y las propuestas de los teóricos de la reproducción, se identifica y desmarca de los últimos, por considerar que a menudo razonan desde las posiciones ligadas a las posiciones “estructural funcionalistas” del marxismo, negando de esa manera la acción del “sujeto”, de ahí que las escuelas sean, “percibidas como simples fábricas o prisiones, los maestros y estudiantes por igual actúan simplemente como peones de ajedrez y sustentadores de papeles constreñidos por la lógica y las prácticas sociales del sistema capitalista” (p. 4), desde luego, no deja de reconocer que el conflicto y la resistencia se dan en condiciones de desigualdad, donde quienes se favorecen son las clases dominantes. No obstante, considera que desde las propuestas de la “resistencia”, de cotidiano se cuestionan los mensajes medulares de las escuelas, de lo oficial. Es más, plantea que “a veces las hace dejar de ser funcionales para los intereses materiales e ideológicos de la sociedad dominante” (p. 5). Entonces, lo que se plantea es que la escuela pueda ser un espacio de reflexión y respuesta de, “resistencia”, lo que implica la “acción” de los sujetos.

McLaren (1995), en concordancia con las ideas antes expresadas, comenta que en la escuela se presenta la construcción de una cultura sostenida en ritos y símbolos que favorecen la cultura dominante, es decir, la realidad escolar se construye desde las percepciones que nos ofrecen ciertas prácticas cotidianas, que no siempre son evidentes, que están ocultas en discursos aceptados.

A partir de esto, se entiende que más allá del currículum oficial, que se expresa en un plan y programas escolares, existe otro, que está ligado a “estructuras normativas” a “rituales” escolares, a prácticas que expresan la visión hegemónica, por tanto, dice, “como resultado, tenemos los indicios de un enfoque crítico para analizar las dimensiones simbólicas del currículum oculto” (p. 31), que promueve en los estudiantes, y también en el resto de actores escolares, “la aceptación y el apoyo de la cultura dominante en la escuela”

(p. 45), por tanto, desenmascarar el papel legitimador y oculto del sistema de desigualdad, permitirá ver la institución escolar y las prácticas que ahí se desarrollan desde otra perspectiva.

De entre los temas relacionados con el currículum oculto, se encuentra la forma en que se aborda la disciplina, por parte de las autoridades escolares, que en ocasiones deviene en actos de autoritarismo, así, Follari (2007) plantea que la ausencia de disciplina en los salones de clase, se refleja en la ausencia de interés de los estudiantes por lo que se les ofrece y la incapacidad de las escuelas para repensarse, para actuar diferente.

De lo anterior se deriva, que en el afán de disciplinar a los estudiantes, termina por confundirse “autoridad legítima” con “autoritarismo”, el que se puede evitar si se consolida un orden, pero a condición de que sea diferente, renovado, consensuado, pero que exista, ya que, “el lazo humano exige siempre una legalidad que lo rija” (Follari, 2007, p. 9), por tanto, vale que en el aula se promueva la concreción del pacto educativo, resultado del diálogo y no la imposición autoritaria.

Sobre las posibles causas de la apatía hacia la escuela, Follari (2007) dice que la escuela, las más de las veces, no modifica la condición de origen, es decir, que los sectores sociales desprotegidos -en su conjunto- no se benefician de la educación, pues sólo algunos logran mejoras económicas, de tal suerte que la educación no modifica la estructura social. Asimismo, plantea que “los casos son individuales, puntuales” (p. 52), de ahí la falta de motivación, pues existen otras alternativas para conseguir lo básico para la existencia, las cuales se ubican fuera de la escuela.

Además de las dificultades para incorporar de manera plena a los estudiantes a las tareas escolares, existe, como lo plantea Berardi (2010), el problema de comunicación con las nuevas generaciones, a las que denomina “videoelectrónica”, que han conformado de manera colectiva un cerebro “postalfabético”, y nos recuerda que “en la formación cultural el pensamiento mítico tiende a predominar sobre el pensamiento lógico-crítico” (p.191), de ahí la importancia de pensar en las imágenes, como forma de interacción de la escuela, o más bien de sus profesores, con los estudiantes.

En el sentido antes aludido, Morduchowicz (2008), estudioso de las “juventudes”, les denomina, “la generación multimedia”, la cual “vive diariamente en contacto con diversos otros lenguajes, saberes y escrituras que circulan en la sociedad” (p. 26), de ahí que plantee la necesidad de que los encargados de la instrumentación de las políticas públicas tomen en consideración esa nueva realidad, en especial, dice, cuando hablamos de educación, comunicación o cultura.

Ideas y notas para la elaboración de estrategias didácticas en las ciencias humanas y sociales

Para Pagès (1994), las estrategias de enseñanza/aprendizaje se ubican dentro del campo disciplinar de la didáctica y define a ésta última como “la teoría general de la enseñanza” que divide en general y disciplinar, de la primera dice que es “una rama de la pedagogía dedicada al estudio del proceso de instrucción y de la educación en clase” (p. 1), en cuanto a la segunda, plantea que “la ciencia que estudia, en un campo o área de conocimientos particulares, los fenómenos de la enseñanza, las condiciones de transmisión de la cultura y las condiciones de la adquisición de un conocimiento por un aprendiz” (p. 2), de ahí que, “la finalidad de la didáctica de [...] las ciencias sociales consiste [...] en analizar las prácticas de enseñanza, la realidad de la enseñanza [de las] ciencias sociales, sus finalidades o propósitos, sus contenidos y sus métodos” (p. 2). Además, agrega que la didáctica va unida al currículum, es “hija” del mismo.

Con relación al currículum, Pagès (1994) refiere que es una construcción social que tiene que ver con la correlación de fuerzas que existe entre los actores sociales, responde a una realidad histórica y distingue tres propuestas, el currículum “técnico”, uno “práctico” y uno “crítico”. Con relación al primero, sostiene que ha sido el dominante en las ciencias sociales, es elaborado por expertos, se presenta como apolítico y desideologizado. El conocimiento es de naturaleza objetiva y orientado por el positivismo, la enseñanza se centra en la exposición del docente y el aprendizaje se basa en la memorización y el conductismo, por lo que “la finalidad que este currículum otorga a la enseñanza de la historia y las restantes ciencias sociales es la transmisión de los valores tradicionales, hegemónicos (p. 4).

Para Pagès (1994), el “currículum práctico” parte de la idea que el conocimiento es más subjetivo, puesto que en la enseñanza el profesor es un mediador y el aprendizaje es resultado de un proceso interno y de la interacción con el medio. Además “el currículum se crea en la práctica y es sólo en ella donde adquiere sentido” (p. 5), en tanto que en el “crítico”, el conocimiento es una construcción social y la enseñanza es “praxis social”, donde se presenta la complejidad y la incertidumbre. El aprendizaje se basa en el constructivismo y el desarrollo del pensamiento crítico; y tiene una finalidad emancipadora. Entre sus principales aportaciones, se encuentra, el señalar, “el carácter ideológico del currículum y de la práctica” (p. 5).

En consonancia con lo anterior, de acuerdo con la visión del currículum a la que se esté inscrito, se derivará una determinada orientación de la didáctica y ciertas prácticas en el proceso de enseñanza/aprendizaje, así, se puede relacionar el currículum técnico con las posturas positivistas; el práctico con la tradición hermenéutica-interpretativa y el crítico con la teoría crítica. Pagès (1994) recomienda, en consonancia con las dos últimas “epistemologías”, no limitar ciertos valores, como la confrontación de ideas, el debate, el pluralismo y la democracia, como propósitos centrales de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

Quinquer (2004) señala que, en la formulación de las estrategias de enseñanza/aprendizaje de las ciencias sociales y humanidades, están presentes, “las concepciones del docente sobre el aprendizaje y su cultura profesional, [...] sus concepciones sobre las ciencias sociales y [...] las finalidades educativas que pretende, además también influyen los métodos propios de las disciplinas sociales” (p. 2).

Además, Quinquer (2004), plantea que, las estrategias de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, deben estar basadas en la cooperación, la interacción y la participación, pues facilitan la “construcción social del conocimiento”, siempre y cuando se garantice un espacio donde prive el razonamiento, la libertad de cuestionar y la crítica. En cuanto al tipo, menciona la clase expositiva con posibilidad de participación de los estudiantes, el método de caso, el aprendizaje basado en problemas, las simulaciones, la investigación y los proyectos.

Como se advierte, la filosofía, expresada en su expresión epistemológica, se encuentra imbricada con el currículum, la didáctica, el conocimiento y los procesos de enseñanza/aprendizaje, por tanto, en las planeaciones y estrategias didácticas de las disciplinas científicas.

Resultados

Como se ha visto, el proceso de enseñanza/aprendizaje, en cualquier disciplina científica, para el caso que nos ocupa, en las ciencias sociales y las humanidades, está impregnado de una visión o tradición epistemológica, se sea o no consciente de ello. Hacerlo desde una postura interpretativa, comprensiva y/o crítica implica ciertos compromisos.

Así, al realizar la planeación y elaboración de estrategias didácticas, el profesor ha de saber que el acto de “filosofar”, Marcus (1993), deviene en una “tarea política”, que va a contracorriente del “pensamiento único”, la “manipulación” y el “adoctrinamiento”; que en el acto de enseñar, Freire (2010), se han de ensayar cualidades, como la “humildad”, la “amorosidad”, la “valentía” y la “tolerancia”; que al momento de pensar en las tareas de la institución escolar, McLaren (1995), se ha de desenmascarar el papel legitimador y oculto del sistema educativo.

Al momento de la planeación didáctica y en el encuentro con los estudiantes, se ha de tomar en cuenta a Follari (2007) quien sostiene que la escuela, o sea, el sistema educativo en su conjunto, no ofrece posibilidades reales de movilidad social, de ahí, en parte, la ausencia de disciplina, por lo que se requiere transitar de las prácticas autoritarias al ejercicio de la “autoridad legítima”, que incluya la negociación mediante, por ejemplo, la concreción del “pacto educativo”. Además entender, Morduchowics (2008), que se trabaja

con generaciones formadas en contacto con nuevos medios de comunicación, por tanto, son necesarias, formas diferentes de comunicación.

Se está de acuerdo con Pagés (1994), quien señala que existen diversas concepciones de “currículum”, de los cuales se derivan la o las didácticas, que dan lugar a la elaboración de unas y no otras estrategias de enseñanza/aprendizaje. Igual reconocer con Quinquer (2004) que el profesor que establece un compromiso con las visiones interpretativo-hermenéuticas y/o críticas, elabora planeaciones didácticas con compromiso transformador.

En concordancia con lo anterior, la planeación didáctica y las actividades de enseñanza y aprendizaje han de promover la interacción, la cooperación, la participación, el razonamiento, la libertad para cuestionar y la crítica, por medio de estrategias como el método de caso, el aprendizaje basado en problemas, la simulación, la investigación en equipo, los proyectos e, incluso, la clase expositiva que incluya preguntas y participación de los estudiantes. De esta forma, estará presente la visión epistemológica que comprende, interpreta y pretende transformar en el “plan de trabajo” del profesor y la filosofía haciendo un recorrido longitudinal en el proceso educativo.

Conclusiones

Con relación a la pregunta de investigación así planteada: ¿de qué manera se imbrican la epistemología crítica y las estrategias de enseñanza/aprendizaje en las ciencias humanas y sociales?, después del recorrido hecho, resulta evidente que utilizar una perspectiva epistemológica de carácter crítico ésta tiene una incidencia directa en las estrategias elaboradas, que se manifestará, entre otras cosas, en llevar a cabo actividades que promuevan la reflexión, la autonomía y la acción transformadora.

En cuanto al objetivo, comprender la relación existente entre la epistemología crítica y las estrategias de enseñanza/aprendizaje en las ciencias humanas y sociales, consideramos que, al dar respuesta a la pregunta central de investigación, se entiende que la relación entre los dos constructos es evidente, pues el primero permite que las estrategias tengan rumbo y significado con carácter crítico y liberador.

Con relación a la hipótesis, si se trabaja bajo las directrices de la epistemología crítica las estrategias de enseñanza/aprendizaje en las ciencias sociales y humanas tenderán a formar sujetos autónomos, críticos y libertarios, por lo menos, en el terreno de la teoría ha sido demostrada.

No obstante, reconocemos que hace falta llevar a cabo planeaciones didácticas que se sustenten en la teoría crítica y que las llevemos a su aplicación en el salón de clases, a efecto de comprobar su efecto, mediante una metodología sustentada en la investigación-acción, propósito al que enseguida nos avocaremos.

Referencias

- Antaki, I. (2004). *El manual del ciudadano contemporáneo*. México: Editorial Planeta.
- Berardi, F. (2010). *Generación post-alfa: Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Tinta limón.
- Follari, A. (2007). *¿Ocaso de la escuela?: Los nuevos desafíos educativos*. Argentina: HomoSapiens.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Giroux, H. (1985). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación*. Recuperado de: <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf>
- Quinquer, D. (2004). *Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación*. Recuperado de: <http://sutcobao.org.mx/pdf/comprimidos/Estrategias%20metodol%C3%B3gicas%20para%20ense%C3%B1ar%20y%20aprender%20ciencias%20sociales.pdf>
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional*. España: Planeta-Agostini.
- Mardones, J. (2007). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Anthropos.
- Marx, C. (s/f). *Tesis sobre Feuerbach*. Recuperado de: <http://www.ehu.es/Jarriola/Docencia/EcoMarx/TESIS%20SOBRE%20FEUERBACH%20Thesen%20ueber%20Feuerbach.pdf>
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI.
- Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia: significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Argentina: Paidós.
- Pagés, J. (1994). *La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado*. Recuperado de: <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/actualizacion/Encuentros%20Nacionales/VIII%20Encuentro/Articulo%20Pages%201994.pdf>
- Usher, R. (1996). Una crítica de los supuestos epistemológicos que subyacen en la investigación educativa. En David Scott y Robin Usher. *Comprendiendo la investigación educativa*. Nueva York: Toutledge.

LAS PREGUNTAS DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS PARA EXPLORAR LAS CONCEPCIONES DE LOS NIÑOS SOBRE HECHOS Y FENÓMENOS NATURALES

Patricia Berenice León Rodríguez
patriciarodriguez726@gmail.com
Guadalupe Camargo Suárez
camsu@live.com.mx
Judith Araceli Gómez Muñoz
juditharaceligm@hotmail.com
Escuela Normal de Tecámac

RESUMEN

Se ofrecen resultados parciales de una investigación que se realiza en una escuela normal de Guanajuato con estudiantes que cursan la Licenciatura en Educación Primaria. Se analizan las preguntas elaboradas y aplicadas por los normalistas a niños de las escuelas donde realizan las Jornadas de Observación y Práctica y la pertinencia que ofrecen para entender las concepciones infantiles sobre hechos y fenómenos naturales.

Se trabaja desde la metodología de la Investigación Acción y con base en una perspectiva teórica de la comunicación eficaz, particularmente de la habilidad para formular preguntas para explorar las ideas de los niños

y relacionarlas con los conocimientos que deben adquirirse en educación básica. Asimismo, se considera la perspectiva constructivista que relaciona el aprendizaje significativo con la comprensión de las ideas previas de los niños en la intervención didáctica.

El trabajo se sitúa en la fase de diagnóstico, que identifica y problematiza la situación a mejorar y ofrece las bases para plantear el plan de acción. Se presentan conclusiones provisionales sobre la necesidad de modificar el trabajo en las normales con las asignaturas de ciencias y profundizar en la reflexión y análisis sobre la intervención docente con los estudiantes normalistas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Son bien conocidos los graves problemas que enfrenta la enseñanza de las ciencias en la educación básica, si nos centramos en los resultados obtenidos por los alumnos. Los bajos resultados de nuestro país en evaluaciones internacionales y nacionales han sido ampliamente difundidos y documentan la necesidad de atender de manera urgente la forma en la que son abordadas las ciencias en las escuelas de educación básica. Respecto a PISA 2015, los datos que reporta el INEE (2015, p. 53) muestran que el 81.4 % de los estudiantes no han desarrollado de manera suficiente un pensamiento científico o habilidades para la investigación y actitudes ante las ciencias.

Otros datos que confirman los bajos resultados respecto a la formación en ciencias se relacionan con el uso efectivo que la población hace de esos conocimientos en su vida cotidiana. Unicef México (2018) reporta que: actualmente, México ocupa el primer lugar mundial en obesidad infantil, y el segundo en obesidad en adultos, precedido sólo por los Estados Unidos. Problema que está presente no sólo en la infancia y la adolescencia, sino también en población en edad preescolar.

Datos del ENSANUT (Encuesta Nacional de Salud y Nutrición) indican que uno de cada tres adolescentes de entre 12 y 19 años presenta sobrepeso u obesidad. Para los escolares, la prevalencia combinada de sobrepeso y obesidad ascendió un promedio del 26% para ambos sexos, lo cual representa más de 4.1 millones de escolares conviviendo con este problema.

Aunque esta situación tiene múltiples causas, un elemento importante se relaciona con los conocimientos y habilidades desarrollados por la población para alimentarse de forma adecuada, producto de su educación básica. No basta con adquirir conocimientos que sirven para lograr el éxito en el contexto escolar. Es indispensable que se desarrollen las competencias que permitan la toma de decisiones que abonen a una vida de calidad, como lo señalan diversos documentos que norman la educación en México. Uno de los once rasgos deseables propuestos en el Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017) como parte del perfil de egreso de la Educación Básica es: Cuida su cuerpo y evita conductas de riesgo. Activa sus destrezas motrices y las adapta a distintas situaciones que se afrontan en el juego y el deporte escolar. Adopta un enfoque preventivo al identificar las ventajas de cuidar su cuerpo, tener una alimentación balanceada y practicar actividad física con regularidad.

Uno de los propósitos para el estudio de las Ciencias Naturales en Educación Básica (SEP, 2011) es que los niños: Participen en el mejoramiento de su calidad de vida a partir de la toma de decisiones orientadas a la promoción de la salud y el cuidado ambiental, con base en el consumo sustentable.

Se podrían ofrecer varios ejemplos más sobre la falta de capacidad de los ciudadanos para basarse en la comprensión de los fenómenos naturales al tomar

decisiones pertinentes que afectan su vida personal y la de la sociedad, pero nos parece suficientemente demostrada la importancia de que la educación básica alcance sus propósitos respecto a la formación científica básica de sus estudiantes y lo lejos que está de hacerlo.

Para lograrlo, es indispensable que los docentes de ese nivel educativo cuenten con una formación sólida que les permita enseñar ciencias de manera eficaz. Los resultados señalados no dejan lugar a dudas de que se requiere una manera diferente de abordar las ciencias en la educación básica. El reto más importante parecería situarse en la capacitación de los docentes en servicio, por su número, sin embargo, la formación inicial del magisterio no es un problema menor. En las escuelas normales se requiere una profunda transformación sobre la manera en la que se forman los estudiantes para una intervención eficaz en el área de ciencias. Se requiere estudiar los procesos de formación, documentarlos, analizarlos y, con base en el conocimiento obtenido, elaborar y probar nuevas propuestas que nos acerquen a una formación cada vez más consistente para los futuros maestros.

Como académicas de una escuela normal, hemos identificado varios componentes de la intervención docente que los estudiantes no logran consolidar durante su formación inicial, por lo que nos hemos propuesto estudiar el proceso de formación para la intervención desde sus diversos componentes. Uno muy importante es el conocimiento de los niños, el cual debe brindarles elementos para fundamentar, desarrollar y evaluar las actividades didácticas. Los normalistas estudian los procesos de desarrollo de los niños y la forma en la que aprenden, en este caso ciencias, pero también se acercan de manera directa a los niños de la educación básica en sus contextos, a partir de las jornadas de observación y práctica en condiciones reales, e interactúan con ellos. Es en estas jornadas donde se ponen en juego los conocimientos adquiridos y se consolidan las herramientas para la intervención, gracias al proceso metacognitivo de análisis y reflexión de su práctica. En este proceso nos cuestionamos la solidez con la que los normalistas adquieren el conocimiento sobre los niños y la manera en la que lo consolidan en la interacción con éstos.

El reporte parcial que se presenta aquí se enmarca en una investigación más amplia que estudia, como ya se señaló, la forma en la que los estudiantes normalistas construyen sus conocimientos y habilidades para la intervención docente. En este caso, estudiamos de manera particular cómo construyen los estudiantes normalistas su capacidad para comunicarse con los niños, específicamente su capacidad para hacer preguntas pertinentes que les permitan explorar y comprender mejor el pensamiento infantil y su relación con el estudio de las ciencias. La pregunta central que guía este trabajo es: ¿Cómo desarrollan los estudiantes normalistas la capacidad para hacer preguntas que les permitan conocer las ideas de los niños respecto a hechos y fenómenos naturales?

Pretendemos analizar y valorar este proceso para fortalecerlo y lograr que los normalistas integren mayores elementos que les permitan una intervención cada vez más eficaz en la formación científica básica de los niños.

Marco teórico

A partir del desarrollo y madurez de la perspectiva constructivista en educación, es ampliamente aceptado que, para lograr una intervención didáctica eficaz en ciencias, es necesario partir de las ideas de los niños, reconocer y valorar y sus concepciones. Esto se reconocen en el Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, que señala como uno de los rasgos del perfil de egreso del futuro maestro: Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos (SEP, 2012).

Rosario Cubero (1997, p.11) señala la importancia que tiene que los maestros exploren y reconozcan las ideas que los alumnos han construido sobre los hechos y fenómenos naturales para trabajar con ellos en la clase de ciencias: “Los esquemas de conocimiento de los alumnos son un elemento primordial, ya que el aprendizaje significativo únicamente ocurre cuando quien aprende construye sobre su experiencia y conocimientos anteriores el nuevo conjunto de ideas que se dispone a asimilar, es decir, cuando el nuevo conocimiento interactúa con los esquemas existentes”. Además explica las dificultades que hay para explorar las concepciones de los niños, ya que éstas no se manifiestan de una manera evidente, sino que tienen que inferirse a partir expresiones orales o escritas de los propios niños, de sus dibujos o de sus acciones. Por su parte, Joan Dean (1993, p.82) considera que “...siempre es necesario ser capaz de ayudar a los niños a avanzar más allá de su comprensión actual. Por lo tanto, hay que ser capaz de analizar el pensamiento de un niño de forma que se puedan sugerir formas de avanzar”. En ese mismo sentido, Delval (2012) sugiere que es necesario hacer un trabajo de investigación sobre el pensamiento infantil y las ideas espontáneas para poder enseñar de manera eficaz.

Como ya se señaló, las ideas de los niños, es decir, sus concepciones sobre el mundo natural, no son fáciles de explorar. Uno de los elementos necesarios para ello, es que el docente haya desarrollado la capacidad para comunicarse con los niños, en específico, la capacidad de hacer preguntas pertinentes que permitan obtener respuestas de las cuales inferir las ideas infantiles sobre los hechos o fenómenos naturales que se pretenden explorar. Varios autores refieren lo importante que es lograr una buena comunicación con los niños para una intervención didáctica eficaz (Dean, 1993; Van Manem, 1998). Los estudiantes normalistas no están conscientes de esto, ya que consideran el preguntar como algo natural y no se percatan de que el tipo de pregunta se relaciona con la respuesta y que no todas ellas son pertinentes para identificar las ideas

previas de los niños. Esta es una habilidad que es necesario desarrollar durante la formación.

Harlen (2007), al hablar de las preguntas que realizan los profesores, identifica tres aspectos que contribuyen a su eficacia, para determinados fines: la forma, el momento y el contenido. Señala que estos tres aspectos no son independientes, sino que hay que considerarlos como un encuadre de la pregunta para obtener la respuesta que se pretende. La forma se refiere al modo de expresar la pregunta; el momento define cuándo se realiza, dentro del proceso de enseñanza y el contenido refiere a la temática que se explora. Clasifica las preguntas en abiertas o cerradas, centradas en el contenido o centradas en la persona. Considera que las preguntas abiertas y centradas en la persona son las más convenientes cuando se trata de descubrir qué ideas tienen los niños sobre la materia. Este es el caso de las preguntas que analizamos en este trabajo.

Dean (1993, p.81) afirma que “los maestros tienden a formular más preguntas cerradas y de memoria y no las suficientes preguntas abiertas y de pensamiento”.

Metodología

Esta investigación se desarrolla en una escuela normal de Guanajuato, con estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria que cursan las asignaturas Acercamiento a las Ciencias Naturales en primaria y Ciencias Naturales, el 2º y el 3º semestres respectivamente. La perspectiva metodológica es la de la Investigación Acción (IA), que, de acuerdo con Latorre (2005), es “una indagación práctica realizada por el profesorado de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión.” Se parte de la identificación de una situación que requiere ser modificada, la cual se problematiza, es decir, se describe e interpreta desde una perspectiva teórica. El siguiente paso en el proceso consiste en el diseño de un plan de acción, que se conforma por el planteamiento de las hipótesis de acción y la enunciación y descripción de las acciones con las que se pretende modificar la situación. Tanto las hipótesis como las acciones están enmarcadas en una perspectiva teórica. Para su aplicación es necesario considerar y explicitar las condiciones contextuales.

En este trabajo se analizan las preguntas planteadas por los estudiantes del 2º semestre a algunos niños de los grupos en los que realizaron sus observaciones durante la Segunda Jornada de Observación y Práctica. Las preguntas y las respuestas de los niños fueron reportadas en un informe en el que dan cuenta de las observaciones sobre una clase de ciencias y de las entrevistas realizadas. Se solicitó que anotaran las preguntas que ellos hicieron y las respuestas de los niños, así como la edad de estos y el grado que cursan. Las escuelas eran rurales, de organización completa. Los informes dan cuenta de las primeras aproximaciones de los estudiantes a las ideas de los niños, mediante las preguntas que elaboraron y probaron; en clase, los estudiantes revisaron y analizaron las características

de sus preguntas y, con base en las respuestas de los niños, su pertinencia para conocer el pensamiento infantil.

En este documento únicamente se da cuenta de la primera fase, la de diagnóstico y problematización, que permite plantear desde una perspectiva teórica la situación que se pretende modificar: la capacidad de los estudiantes para hacer preguntas pertinentes a los niños que les permitan identificar las concepciones e ideas que estos tienen para considerarlas al trabajar con las ciencias. En este caso, todas las preguntas se refieren a hechos y fenómenos de la astronomía.

En esta fase se analizan dos subcategorías del tipo de preguntas: preguntas cerradas centradas en el contenido y preguntas abiertas centradas en la persona. A partir del análisis se ha construido una hipótesis de acción y se proponen acciones que se han puesto en juego durante la formación en las asignaturas sobre enseñanza de las ciencias como parte del primer ciclo de acción. Esas acciones están en proceso de sistematización y evaluación y de ellas daremos cuenta en futuros trabajos.

Desde la perspectiva planteada, es importante que los estudiantes normalistas analicen y reflexionen la manera en la que se comunican con los niños, especialmente la forma de preguntar para conocer sus ideas previas, sus creencias, sus explicaciones sobre los hechos y fenómenos naturales para que de manera consciente vayan construyendo una forma eficaz de comunicación, detecten la pertinencia o no de las preguntas planteadas y que, mediante este proceso avancen en el desarrollo de sus capacidades para lograr una intervención docente que contribuya a la formación científica básica que pretende la educación primaria.

Desarrollo y discusión

Se presenta el análisis de las preguntas elaboradas y aplicadas por los estudiantes desde dos grandes categorías: forma de las preguntas e intención sobre lo que se explora. En ellas, se muestran las dificultades que enfrentan los normalistas cuando tratan de explorar las ideas previas de los niños, dificultades de las que no son conscientes al diseñar y aplicar preguntas, pero que es necesario analizar y reflexionar como uno de los elementos que contribuyen a una intervención didáctica eficaz.

a) Tipo de preguntas:

Como lo señala Harlen (2007), las preguntas abiertas y centradas en la persona son las que ofrecen las mejores posibilidades para explorar las ideas de los niños. A pesar de que los estudiantes conocían y habían discutido en clase las propuestas de Harlen, encontramos preguntas que no tienen esas características.

a.1) Preguntas cerradas centradas en el contenido

Los estudiantes emplean “preguntas con el formato escolar” que han aprendido durante su experiencia como alumnos y que suponen es la forma normal de preguntar en la escuela. Esta persistencia de las experiencias que los normalistas han tenido como alumnos al fundamentar sus acciones, ha sido estudiada por nosotros y está ampliamente documentada (Flores, 2012; Chamizo, 2012; Martínez, 2016). Se presentan ejemplos de las preguntas encontradas:

¿Qué es el sol?

Una luz que brilla tanto y da calor. (a3-3)

Una bola de fuego. (a14-2)

Es un satélite. (a4-3)

¿Qué son las estrellas?

Son satélites naturales. (a4-2) (2º grado)

Son partes de la galaxia. (a5-2) (2º grado)

Son como estrellas de mar, pero brillantes. (a7-2) (1º grado)

Son de colores. (a9-2) (1º grado)

Son algo iluminante. El sol les presta luz. (a14-3) (4º grado)

¿Qué es el sistema solar?

Es donde están todos los planetas. (a26-1) (5º grado)

Es un aro donde se encuentran los planetas que giran alrededor de él. (a27-1) (5º grado)

¿Qué es un eclipse?

Es cuando el sol no se puede ver. (a27-18) (5º grado)

Cuando se pone negro el sol y nos ponemos unos lentes para verlo.¹ (a29-6) (2º grado)

Un eclipse se produce cuando un planeta o una luna se interpone en el camino de la luz del sol y hay dos clases de eclipses: eclipses solares y eclipses lunares. Durante un

¹ Parece hacer referencia al eclipse parcial de sol que se pudo observar en el estado el 21 de agosto de 2018.

eclipse lunar la tierra impide que la luz del sol llegue hasta la luna y en un eclipse solar, se produce cuando la luna se interpone en el camino de la luz del sol y proyecta su sombra en la tierra. (a31-1) (6° grado)

Dentro de este tipo, también se encuentran las preguntas cerradas que se contestan con sí o no, que no requieren una respuesta elaborada, aunque los niños trataron de argumentar su respuesta sin que el normalista se los solicitara.

¿Plutón es un planeta?

Sí, pero es un planeta enano y es el último de nuestro sistema solar. (a26-3) (5° grado)

No, lo quitaron. (a28-2) (5° grado)

¿El sol es la única estrella que existe en el sistema solar?

Sí, pero existen más en toda la galaxia. (a27-6) (5° grado)

Hay casos de preguntas cerradas en las que los normalistas ofrecen una secuencia, pidiendo argumentos o ampliación de la respuesta, pero siguiendo el mismo formato escolar antes descrito:

¿Qué es un eclipse y cómo se produce?

Es como un meteorito que va girando... ¡Ya me acordé! Es cuando el sol y la luna se juntan. (A7-4) (1° grado)

Cuando el sol se junta con la luna. (A10-4) (1° grado)

Es una bola negra con gris y se hace un tornado. (a14-5) (4° grado)

Es evidente que los alumnos, sobre todo los de los grados más avanzados, identifican el formato escolar en la pregunta elaborada por los estudiantes normalistas y que tratan de responderla recurriendo a conceptos y argumentos formales, pertinentes o no, que, de acuerdo a su experiencia, les requiere la escuela.

Como puede apreciarse, las preguntas cerradas, centradas en el contenido, con un claro formato escolar, tienen limitaciones para explorar las ideas que los niños han construido sobre los hechos o fenómenos naturales sobre los que se les interroga. Aunque pueden hacerse algunas inferencias generales, son claramente insuficientes para describir las concepciones de los niños. Se evidencia la necesidad de trabajar más profundamente procesos de análisis y reflexión sobre ellas con los estudiantes normalistas. Los casos en los que se proponen secuencias de preguntas ofrecen un avance en el formato de la

entrevista, pero siguen presentando una rigidez que no se ajusta al proceso comunicativo necesario para profundizar en las concepciones infantiles.

a.2) Preguntas abiertas, centradas en la persona

Las preguntas abiertas centradas en la persona son las que resultan más interesantes por las posibilidades que ofrecen para explorar el pensamiento infantil (Harlen, 2007; Delval, 2013), sin embargo, es importante destacar también algunas limitaciones encontradas y la necesidad que nos arrojan de ser trabajadas con mayor profundidad e incluir en la reflexión y el análisis mayores elementos que permitan replantearlas, en el contexto de una entrevista flexible. Se presentan algunos ejemplos de las preguntas de ese tipo:

¿Por qué piensas que en ciertas épocas hace mucho calor y en otras hace frío?

Eso se debe a las estaciones del año, las cuales son: primavera, verano otoño e invierno. [También comentó que] en primavera es cuando las hojas están secas, en otoño es cuando se caen, en verano vuelven a la normalidad y en invierno vuelven a la normalidad. (a23-3) (5º grado)

Se debe a los diferentes cambios de las estaciones, que son primavera, otoño, invierno y verano. (a24-4)

Pues eso se debe a las estaciones del año, en primavera hace calor y en invierno frío. En otoño y verano está regular el clima. También se debe a que hace sol, por la cercanía del sol con la tierra y frío por el acercamiento con la luna. (a25-3) (5º grado)

¿Tú que piensas que son las estrellas?

Son las que aparecen en el cielo y se pueden ver en las noches. (a24-2) (5º grado)

Son cosas blancas que brillan y que solo se ven de noche en el cielo. (a23-2) (5º grado)

Son las que están en el cielo y brillan de noche. (a25-2) (5º grado)

¿Qué crees que pasa con la luna cuando es de día?

Cuando es de día la luna se va a dormir... ¿A dónde? A su casa. (a1-1) (1º grado)

El sol la tapa. (a2-1) (1er grado)

Como puede apreciarse en las respuestas a las dos últimas preguntas, éstas parecen más espontáneas, da la impresión de que los niños recurren más a su experiencia

que a los conocimientos escolarizados que se supone deben mostrar al ser cuestionados en el contexto de la escuela, sobre todo en el caso de los de 5º grado.

A partir de estos resultados, se manifiesta la necesidad de explorar también el proceso de construcción de la guía para la entrevista y fortalecerlo. A pesar de que los niños ofrecen respuestas amplias, lo que permite una mejor aproximación a sus concepciones, el formato rígido de la guía para la entrevista como un conjunto de preguntas preelaboradas que deben aplicarse como cuestionario, sin considerar la posibilidad de hacer ajustes, limita las posibilidades de explorar más profundamente las concepciones, creencias e ideas de los niños, producto de sus experiencias previas, su interacción con adultos y niños, su conocimiento escolar, los medios de comunicación, (Cubero, 1997).

Por otra parte, resulta evidente la necesidad de que los normalistas hagan una reflexión y análisis más profundo de las respuestas de los alumnos y cómo las preguntas las determinan de cierta manera. Esta es una tarea que los formadores debemos asumir de manera sistemática para avanzar en la capacidad de intervenir eficazmente en el campo de Conocimiento del Medio Natural.

Debe añadirse que, aunque algunos alumnos sí consideraron los tipos de preguntas que propone Harlen, hay una serie adicional de factores que inciden en la elaboración y aplicación de las preguntas, que deben discutirse y analizarse, como el dominio de los contenidos que tienen los estudiantes sobre los hechos y fenómenos que pretenden explorar, la intención que dirige la pregunta (describir, definir, argumentar o elaborar un juicio), los contenidos que se estudian en cada grado, entre otros. Esos son elementos que se deben incorporar en las actividades que propondremos como parte del plan de acción, como continuación del proceso de investigación.

Resultados y conclusiones

Es necesario que los estudiantes normalistas reconozcan que los niños llegan a las aulas con concepciones, ideas propias y explicaciones sobre el mundo natural que han construido con base en sus experiencias y con la relación e interacción con adultos y otros niños, y que esas concepciones no corresponden necesariamente a los conocimientos formales como se plantean en la escuela. Se requiere que los estudiantes valoren estos conocimientos y partan de ellos para lograr una intervención didáctica eficaz en la enseñanza de las ciencias.

Es fundamental fortalecer la reflexión y el análisis como parte del proceso de construcción de las competencias para intervenir eficazmente en el campo de Conocimiento del Medio Natural. Desarrollar la habilidad para comunicarse de manera eficaz con los niños es un proceso largo y complejo que integra elementos que deben desarrollarse durante la formación inicial y desde las diferentes asignaturas. La capacidad para formular preguntas

que permitan explorar y comprender el pensamiento infantil es un aspecto de una habilidad más general de comunicación que debe trabajarse en conjunto por todos los formadores de docentes, lo que implica un trabajo colegiado eficaz.

Las preguntas que plantea el maestro no sólo se relacionan con la exploración de las concepciones de los niños, sino que constituyen una parte importante de todo el proceso de intervención didáctica. Los diferentes momentos del trabajo con los niños requieren diferentes tipos de preguntas por lo que es necesario considerar este aspecto para fortalecerlo mediante acciones intencionadas que le permitan a los estudiantes normalistas consolidar habilidades básicas para comunicarse eficazmente con los niños, en las que se consideren la reflexión y el análisis sistemático y profundo sobre esos procesos comunicativos. Esto representa un fuerte reto para los docentes de las normales, lo que implica una transformación profunda de nuestras prácticas.

El análisis de las preguntas elaboradas por los normalistas y, por otra parte, las respuestas de los niños, ofrecen un amplio e interesante campo de investigación que puede retomarse y profundizarse en las escuelas normales y que puede contribuir a lograr una formación en ciencias sólida y consistente de los estudiantes normalistas, que contribuya a lograr la formación científica básica en sus alumnos, futuros ciudadanos.

Referencias

- Cubero R. (1997). Cómo trabajar con las ideas de los alumnos. España: Diada.
- Dean, J. (1993). El rol del maestro en la organización del aprendizaje en la educación primaria. España: Paidós.
- Delval, J. (2012) Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico. México: Siglo XXI.
- Delval, Juan (2013). El aprendizaje y la enseñanza de las ciencias experimentales y sociales. México: Siglo XXI
- Harlen, W. (2008). Enseñanza y aprendizaje de las ciencias. España: Morata.
- SEP (2012). Plan de estudios 2012. Licenciatura en Educación Primaria. México. Consultado en: https://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/lepri/perfil_egreso
- SEP (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio, México. Consultado en: https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Unicef México (2018) Salud y nutrición. Consultado en: https://www.unicef.org/mexico/spanish/17047_17494.html
- Van Manem, M. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. España: Paidós.

EL JUEGO DIDÁCTICO COMO RECURSO PARA FAVORECER LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE RESTA EN ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO

Lidia Anahí De León Gómez

deleong7556@ensp.edu.mx

Ricardo Javier Hernández Dimas

Ricardo Javier Hernández Dimas

Escuela Normal Profr. Serafín Peña

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo comprobar si el juego didáctico favorece la resolución de problemas de resta en alumnos de segundo grado conformado por 25 alumnos de los cuales 14 son niños y 11 niñas donde sus edades oscilan entre los 7 y 8 años.

La investigación es cuantitativa, se utilizó el Diseño de preprueba / posprueba con un solo grupo. El instrumento que se aplicó

fue un examen escrito, válido y confiable. En la preprueba el promedio del grupo fue de 5.46, una vez que se han implementado los juegos didácticos los alumnos han mejorado el promedio. Falta por aplicarse la posprueba. Los juegos didácticos despiertan el interés de los alumnos y un cambio de actitud para el aprendizaje de las matemáticas.

PALABRAS CLAVE: juego didáctico, resta.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A través de la observación de los alumnos 2° "A" de la Escuela Primaria "Profr. Celso Flores Zamora" y de una entrevista con la maestra titular del grupo, inferí que una de las principales dificultades de los alumnos radicaba en la resolución de problemas que implican la resta. Esto lo confirmé con la aplicación del examen de diagnóstico de la asignatura de matemáticas, pues el promedio del grupo fue de 5.46 en escala de 0 a 10, cabe mencionar que 15 de los 25 alumnos (60%) obtuvieron resultados menores a 6. Los principales errores que incurrieron los alumnos fueron las siguientes:

- Confunden las operaciones de adición y sustracción.
- No acomodan los números correctamente al restar.
- Tienen dificultad al “pedir prestado” una decena al número de un lado.

Ramos (2005) evidencia la existencia de dificultades en la resolución de problemas que no han sido superados por los niños y, por otro lado, Deulofeu (2004) concluye que los juegos matemáticos son las mejores estrategias de aprendizaje que facilitan el desarrollo del pensamiento lógico. Por consiguiente, resultó conveniente llevar a cabo la presente investigación, puesto que pretende mejorar la capacidad en la resolución de problemas de resta, problemas que para los niños, en su mayoría, son difíciles resolver.

Esta investigación es importante porque recupera el valor didáctico como un recurso que resulta muy efectivo en el aprendizaje de los niños: el juego. Ha resultado importante aplicar diferentes juegos como metodología activa pues ayuda a desarrollar la capacidad para solucionar problemas de resta; incrementa la capacidad de razonamiento y potencia los valores humanos en los que la alegría, el aprendizaje, la razón y la emoción se complementan. En este marco, el juego es de suma importancia porque ayuda a que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean atractivos, recreativos e interesantes para los estudiantes.

Para lograr aprendizajes significativos en los niños, se desarrolló una propuesta que involucró la aplicación de un conjunto de juegos matemáticos cuyo objetivo es facilitar la comprensión y solución de problemas sobre la resta de manera entretenida y divertida.

El objetivo del estudio es comprobar que mediante la implementación del juego didáctico los alumnos de segundo grado grupo “A” mejoran el aprendizaje de la resolución de problemas de resta.

La hipótesis de investigación supone que existe una diferencia significativa entre la media obtenida por el 2° “A” de la Escuela Primaria “Profr. Celso Flores Zamora” en la resolución de problemas de resta antes y después de implementar el juego didáctico.”

Marco teórico

Antecedentes

Las tesis que consideré como antecedentes de la investigación son las siguientes: en primer lugar, la que realizó Deulofeu (2004) que lleva por nombre “Juego, interacción y construcción de conocimientos matemáticos”, que presentó para obtener el grado de maestría a la Universidad Autónoma de Madrid (España; y la tesis de Ramos (2005) “La capacidad de hacer operaciones y resolver problemas en matemáticas en los alumnos de Educación Primaria” que presentó para obtener el grado de Maestro en la Universidad de Piura.

La investigación de Deulofeu (2004), se trata de un estudio acerca de una situación didáctica escolar creada alrededor de juegos de mesa para el aprendizaje de contenidos matemáticos llevada a cabo en segundo de primaria.

Dicho trabajo corresponde a un estudio cualitativo y cuantitativo de tipo descriptivo que se realizó con el objetivo de describir y explicar lo que sucede en la actividad de enseñanza y aprendizaje: el taller de juegos y matemática. Así como también identificar y mostrar relaciones entre la situación didáctica estudiada y algunos procesos de enseñanza y aprendizaje de contenidos matemáticos; además de identificar indicadores interpretables como mecanismos de influencia educativa de la maestra hacia los alumnos y de los alumnos entre ellos; incluso, utilizar y aplicar un modelo de análisis ya existente, ajustándolo y adecuándolo a nuestra realidad

Los resultados de esta investigación son:

- Los juegos de mesa pueden generar situaciones de trabajo en pequeños grupos donde aparezcan oportunidades de aprendizaje matemático relacionados con el cálculo mental y con procesos de resolución de problemas, manteniendo el sentido y funcionalidad propia de una situación de juego. Además, el tipo de interacción que se establece entre los alumnos y entre ellos y la maestra pueden acercarse mucho a una situación de interacción constructiva, según el marco teórico de la concepción constructivista.
- La utilización de un determinado tipo de juego de mesa aumenta la capacidad y la rapidez en el cálculo mental de los alumnos de segundo curso de primaria. Así como la presencia, en la situación didáctica estudiada, de situaciones problema, la resolución de problemas, los cuales requieren la utilización de conceptos y procedimientos matemáticos por parte de los alumnos.
- En relación a la influencia educativa que ejercen los alumnos entre sí, cabe destacar la evidencia del aumento de la capacidad de los alumnos para ejercer ayudas mutuas y de aceptar y utilizar estas ayudas en su propio proceso de aprendizaje.
- El modelo metodológico influye en la interactividad de los elementos que la integran numerosas evidencias que se reúnen y se relacionan formando el corpus principal del capítulo de resultados.

Con relación a la tesis de Ramos (2005): “La capacidad de hacer operaciones y resolver problemas en matemáticas en los alumnos de Educación Primaria”, la investigación corresponde a un estudio cuantitativo de tipo descriptivo, que se realizó con el objetivo de efectuar un diagnóstico sobre el nivel de conocimiento matemático escolar en los alumnos y alumnas del nivel de Educación Primaria a través de una evaluación escrita basada en la resolución de operaciones aritméticas básicas y problemas matemáticos.

Se consideró una muestra integrada por diez alumnos de cada año de estudios de colegios seleccionados: Colegio Valle Sol (femenino), Colegio Turicará (masculino) y Colegio José Joaquín Inclán. Los tres colegios procuran la atención personalizada.

En sus resultados la investigación destaca las siguientes conclusiones:

- Se ha comprobado que existe un bajo dominio de las operaciones aritméticas en alumnos y alumnas de Educación Primaria, tanto de su año de estudios como del anterior, que va progresando en los años superiores.
- Las dificultades para resolver problemas son superiores a las de las operaciones, lo que indica la existencia de otros factores que incrementan los errores en la resolución de problemas, por ejemplo: falta de destreza, etc.
- Los alumnos y alumnas del nivel de enseñanza primaria no son capaces de enfrentar con éxito las exigencias matemáticas propuestas para su año de estudios. En todos los años de la enseñanza primaria, los alumnos y alumnas demostraron insuficiente disposición y capacidad para resolver problemas y operaciones.
- Una de las causas de incompreensión del texto es la falta de dominio de los contenidos matemáticos implicados en el enunciado del problema. A veces esas nociones matemáticas son conocidas, pero no dominadas. Si falta dominio y afianzamiento, se sugiere mayor dedicación hasta un dominio completo de estos temas.
- La tesis resulta de utilidad porque proporciona fundamentos teóricos actualizados sobre la resolución de problemas matemáticos, los mismos que se integrarán al marco teórico; además ofrece pautas para el diseño y análisis de un instrumento de medida sobre la variable dependiente, las mismas que orientan el diseño del instrumento que se aplicará en la nueva investigación.

El juego didáctico y la resta

El juego de didáctico es una técnica participativa de la enseñanza encaminado a desarrollar en los estudiantes métodos de dirección y conducta correcta, estimulando así la disciplina con un adecuado nivel de decisión y autodeterminación.

De esta manera, el juego didáctico implica la adquisición y el reforzamiento de algún aprendizaje. Suelen ser utilizados principalmente en el ámbito escolar y su propósito es el aprendizaje, como todos los juegos, los juegos didácticos no solo benefician el desarrollo del aspecto cognitivo, sino que favorecen todos los aspectos del desarrollo de los niños. La mayoría de estos juegos favorecen en el dominio cognitivo:

- El conocimiento del entorno y el contexto en el que se desenvuelve el niño.
- Las actividades operativas y el dominio de los símbolos.
- Ayuda a aumentar el progreso en el dominio de la expresión oral y escrita, así como la comunicación.

La utilización del juego didáctico dentro del aula desarrolla en los niños diversos aspectos no solo en el área cognitiva, sino en muchos aspectos más que pueden ser expresados de la siguiente forma:

- Permite romper con la rutina escolar, dejando de lado la enseñanza tradicional monótona.
- Desarrollan capacidades en los niños(as), ya que mediante los juegos se puede aumentar la disposición hacia el aprendizaje.
- Permiten la socialización, uno de los procesos que debe ser trabajo desde el inicio de la educación.
- En lo intelectual –cognitivo– fomentan la observación, la atención, las capacidades lógicas, la fantasía, la imaginación, la iniciativa, la investigación científica, los conocimientos, las habilidades, los hábitos, el potencial creador, entre otros.
- En el volitivo –conductual– desarrollan el espíritu crítico y autocrítico, la iniciativa, las actitudes, la disciplina, el respeto, la perseverancia, la tenacidad, la responsabilidad, la audacia, la puntualidad, la sistematicidad, la regularidad, el compañerismo, la cooperación, la lealtad, la seguridad en sí mismo y estimula la emulación fraternal.
- En el afectivo –motivacional– se propicia la camaradería, el interés, el gusto por la actividad, el colectivismo, el espíritu de solidaridad, dar y recibir ayuda. (Caneo, 1987, citado por Burgos).

Todas estas ventajas hacen que los juegos sean herramientas fundamentales para la educación, ya que gracias a su utilización se puede enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La resta es una operación que consiste en sacar, recortar, empequeñecer, reducir o separar algo de un todo y es una de las operaciones esenciales de la matemática y se considera como la más simple.

La resta consiste en el desarrollo de una descomposición: ante una determinada cantidad, debemos eliminar una parte para obtener el resultado, que recibe el nombre de diferencia. Por ejemplo: si tengo nueve peras y regalo tres, me quedaré con seis peras ($9-3=6$). En otras palabras, a la cantidad nueve le quito tres y la diferencia será seis. El primer número se conoce como minuendo y el segundo como sustraendo; por lo tanto: minuendo – sustraendo = diferencia.

Alsina y Planas (2008) hacen un análisis comparativo de los procedimientos implicados en el juego y en las matemáticas: El juego se inicia con la introducción de normas, que definen la función de los objetos y de las piezas que se usan y en las matemáticas comienzan con el establecimiento de definiciones y la concreción de objetos determinados por definiciones. Jugar requiere adquirir familiaridad con las normas, relacionando unas piezas con otras. En las matemáticas requieren comparar y hacer interactuar elementos de una teoría.

Metodología

Enfoque

La investigación presenta un enfoque cuantitativo ya que, como lo cita Hernández (2014), el trabajo de investigación es un conjunto de procesos, es secuencial y probatorio. La secuencia consiste en: partir de una idea, plantear el problema, revisar la literatura y desarrollar el marco teórico, visualizar el alcance del estudio, elaborar la hipótesis y definir las variables, desarrollar el diseño de investigación, definir y seleccionar la muestra, recolectar datos, analizar los datos y elaborar el reporte de resultados.

Diseño de la investigación

El diseño de la investigación que se implementó es el diseño de preprueba/posprueba con un solo grupo que consiste en que “a un grupo se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo” (Hernández, 2014, p.141).

Según Hernández (2014) este diseño ofrece la ventaja de que existe un punto de referencia inicial para ver qué nivel tenía el grupo en la variable dependiente (resolución de problemas de resta) antes del estímulo (juego didáctico) y se le da seguimiento al grupo. La desventaja es que no hay un grupo de comparación y pueden ocurrir otras variables que generen cambios en el aprendizaje.

Población y muestra

La población está compuesta por 50 alumnos de segundo grado de la Escuela Primaria “Profr. Celso Flores Zamora” ubicada en el municipio de Montemorelos, Nuevo León.

La muestra se conforma por los 25 alumnos de 2° “A”, de los cuales 14 son sexo masculino y 11 del sexo femenino, cuyas edades oscilan entre los 7 y 8 años.

Proceso de recolección de datos

El docente aplicó una prueba con la finalidad de conocer el aprendizaje que poseen los niños con respecto a la resta, previo a la implementación del tratamiento experimental, que en este caso es la implementación del juego didáctico, posteriormente se le aplicará la posprueba.

Instrumento de recolección de datos

El instrumento que se utilizó para recolectar los datos fue un examen escrito donde se evalúa el aprendizaje de la resta. Enseguida se menciona el proceso que se llevó a cabo para construirlo.

Fase 1: Redefiniciones fundamentales. En esta fase se confirmó que la variable de investigación a medir es la resta y que se utilizaría un examen escrito, el cual se aplicaría al grupo de 2º “A” de la Escuela Primaria “Profr. Celso Flores Zamora”, ubicada en Montemorelos, N. L.

Fase 2: Revisión de la literatura enfocada en instrumentos de medición. Se consultaron tesis relacionadas con el tema para identificar instrumentos que se hubiesen utilizado para evaluar la resta, así como también exámenes implementados por la Secretaría de Educación en el Estado de Nuevo León, así como por la Secretaría de Educación Pública, dado que dichos instrumentos cuidan su validez y confiabilidad.

Fase 3: Identificación del dominio de las variables que se medirán y sus indicadores. En esta fase se elaboró una Tabla de especificaciones que se construyó considerando la organización de los contenidos: bloques, ejes, tema, contenidos de los programas de matemáticas de primero y segundo grado y aprendizajes esperados. a partir de esta información se identificaron los contenidos a utilizar para elaborar los ítems.

Los contenidos a utilizar para la elaboración de ítems son:

- Resolver problemas aditivos con cantidades menor a 30.
- Quitar elementos de una colección.
- Separar colecciones.
- Encontrar cantidad faltante para llegar a otra.
- Retroceder en una sucesión
- Resolver problemas de resta a partir de la información gráfica dada.
- Encontrar el símbolo adecuado en cada operación + o -.
- Resolver problemas de quitar con cantidades menores a 100.
- Resolver restas de la forma: 10 menos un dígito (ejemplo: 10-7).
- Resta uno o una decena dada a una cantidad dada.
- Que resuelvan problemas en donde tengan que restar en situaciones que involucran un cambio en la cantidad inicial.
- Que descompongan una cantidad en diferentes restas que dan como resultado ese número.
- Que utilicen diferentes estrategias para restar números hasta 100.

Fase 4: Toma de decisiones. La decisión que se tomó sobre el instrumento fue que lo más recomendable era aplicar un examen escrito que estuviese acorde a la Tabla de

especificaciones elaborada. El examen se construyó a partir de pruebas ya elaboradas, así como de nuevo ítems que se redactaron.

Fase 5: Construcción del instrumento. Esta etapa en particular es la que le da fin al primer proceso ya que se obtiene el producto como la primera versión del instrumento. A partir de los *Contenidos a utilizar para la elaboración de ítems* se elaboraron los reactivos de opción múltiple.

Fase 6: Prueba piloto. La prueba piloto se aplicó a un grupo de segundo grado de una escuela primaria con un contexto semejante a la Escuela Primaria “Profr. Celso Flores Zamora”.

Al momento de aplicar la prueba piloto me di cuenta que algunos de los reactivos estaban mal elaborados en cuanto a la redacción, por lo cual a los alumnos les resultaba confuso el encontrar la respuesta ya que para ellos no era claro lo que se pedía, también otro aspecto a mencionar es el tiempo, ya que en esta ocasión el examen se interrumpió por cuestión académica ya que se dio tiempo para ver la clase de inglés para posteriormente continuar con el examen, así como otro aspecto que se rescató fue el acomodo de los alumnos durante la aplicación ya que no se encontraban en filas y esto complicó el monitoreo entre las filas y facilitó a los alumnos comparar sus respuestas.

Estos aspectos ayudaron que al momento de realizar la aplicación con el grupo de muestra. Se modificó el instrumento en cuanto a la redacción ya que los reactivos quedaron mejor acomodados y con indicaciones precisas de lo que se tenía que realizar, también al momento de la aplicación se acomodaron a los alumnos en filas y viendo hacia el frente para que el monitoreo se pudiera realizara cómodamente entre las filas, se les dio tiempo continuo para la resolución del examen.

Fase 7: Versión final. En esta fase se tomaron en cuenta los resultados de la prueba piloto, por lo que se modificó, ajustó y mejoró, al modificar la redacción de algunos ítems, se cambiaron palabras, se otorgó más tiempo para responder, etc. De esta forma se obtuvo la versión definitiva.

Confiabilidad del instrumento. Se utilizó el programa SPSS para calcular el Coeficiente Alfa de Cronbach. La preprueba obtuvo 0.838 de confiabilidad.

Desarrollo y discusión

Después de aplicar la preprueba se procedió a implementar los juegos didácticos para favorecer el aprendizaje de la resta en los alumnos de segundo grado de educación primaria ya que un juego didáctico es una técnica de enseñanza a través de la diversión cuyo fin es que los niños aprendan algo específico de forma lúdica. Estos juegos didácticos

fomentan la capacidad mental y la práctica de conocimientos en forma activa, ya que para un niño es más fácil recordar algo divertido y entretenido.

Estos juegos didácticos toman más fuerza en la infancia del menor porque es en esta etapa de la vida en la que más se aprende, razón por la que debemos aprovecharlo para reforzar las capacidades de los niños y a través del juego puede ser una óptima elección. Además, es una realidad que a través del juego el niño expresa mejor sus emociones y libera la energía acumulada siendo aceptado socialmente.

Hasta el momento se han aplicado 9 sesiones que llevan en ellas inmerso el juego. Me pude dar cuenta que los alumnos aprenden mejor así, ya que todo lo hacen por diversión y no se dan cuenta que estamos aplicando un contenido de manera que no se predisponen para aprender, si no que practican de manera inconsciente algunos de los juegos que se implementaron durante estas secuencias fueron el de la Búsqueda del Tesoro que consiste en reunir a los alumnos en equipos para posteriormente asignarles un problema donde estaría inmersa la resta para que posteriormente el equipo resolviera la operación, se le proporcionaba una pista para encontrar la pieza de un rompecabezas que se encontraban en el patio de la escuela.

Otro juego que se realizó fue el de la Oca, que consiste en dividir el grupo en dos equipos para posteriormente lanzar un dado y avanzar la cantidad de casillas correspondientes y en cada casilla se encontraba una resta a realizar, si el alumno lo contestaba correctamente avanzaba de lo contrario retrocedía al punto anterior donde se encontraba. Otro juego que se implementó fue el de la Pesca donde en un recipiente con agua se encontraban animales acuáticos de plástico que en la parte de abajo tenían una cantidad escrita, que al momento de pescarlos lanzan un dado para saber si a la cantidad se le restaría una unidad o una decena y al finalizar cada secuencia se aplica un examen para saber que lo que se realizó; durante el juego de verdad provocó un conocimiento significativo y permanente en ellos, en donde me pude dar cuenta que en las primeras dos secuencias didácticas los alumnos tenían dificultades al momento de contestar el examen debido que aún no sabían cómo acomodar las cantidades para realizar las operaciones y después de la tercera sesión se notó un cambio muy favorable, pues en esta ocasión realizaban las operaciones de manera autónoma y por inercia, no se preguntaban qué es lo que tenían que realizar ni cómo, se les facilitaba resolver problemas que implicaran la operación de resta, ya sabían qué número iba primero y cuál después, qué pasa cuando un número “no cabe” en el otro para restar, etc., por lo que entre, más se trataba el contenido, mejores resultados se encontraban en cada examen aplicado, y así ellos no lo veían de una manera rutinaria, sino que, al momento de realizarlo, aprendían sin saber que estaban aprendiendo. De esta forma, el aprendizaje resulta más significativo al contextualizarlo con situaciones de la vida diaria.

Se puede apreciar que hasta el momento con la aplicación de los juegos didácticos los alumnos mejoran sus aprendizajes de la resta pues se ha reducido la cantidad de alumnos que tienen dificultad en el aprendizaje de esta operación matemática.

Porque antes de aplicar el estímulo el 60 % de los alumnos mostraban dificultad al resolver esa operación matemática y conforme se fue aplicando el estímulo la cantidad de alumnos fue disminuyendo al grado que hasta este momento solo el 24 % del alumnado tiene dificultad para resolver problemas que tengan que ver con la operación de la resta.

Encuentro que hay semejanza con la investigación que llevó a cabo Deulofeu (2004) porque menciona que la utilización de un determinado tipo de juego de mesa aumenta la capacidad y la rapidez en el cálculo mental de los alumnos de segundo curso de primaria. Así como la presencia, en la situación didáctica estudiada, de situaciones problema, la resolución de problemas por parte de los alumnos, requiere la utilización de conceptos y procedimientos matemáticos.

Me doy cuenta que hay diferencia con la investigación realizada por Ramos (2005) porque él menciona que “en todos los años de la enseñanza primaria, los alumnos y alumnas demostraron insuficiente disposición y capacidad para resolver problemas y operaciones”. Es aquí donde observé que, si a los alumnos se les enseña con actividades motivantes e interesante, ellos muestran disposición para realizar las operaciones matemáticas, en este caso, la resta.

Aunque también reconozco que el estudio presenta limitaciones, principalmente que al momento de la aplicación se encontró que alrededor del 24% de los alumnos tenían barreras externas para resolver el examen, no conocían las letras ni los números, aún no saben leer y un alumno con TDAH el cual requiere más apoyo al momento de contestar por lo que se requería decirle exactamente qué hacer y qué contestar por lo que los resultados no fueron los mejores para este porcentaje de alumnos, entonces algunas de las modificaciones que se pudieran hacer sería en el instrumento adaptarlo para este porcentaje de alumnos con el mismo aprendizaje y contenido pero con un menor grado de dificultad.

Resultados

En la preprueba 15 de 25 alumnos (60 %) obtuvieron resultados menores a 6 (en escala de 0 a 10), mientras que, en los exámenes aplicados al momento, disminuyó al 24 % (6 de 25 estudiantes).

Hasta el momento se han aplicado nueve juegos didácticos donde se pretende que los alumnos mejoren su aprendizaje en los temas de problemas aditivos y número, adición y sustracción. El promedio de grupo fue mejorando conforme se veían los temas ya se aumentó de un 5.8 a un 7.7 (Tabla 1).

Tabla 1.- Promedios obtenidos en las sesiones de trabajo implementadas

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9
5.8	5.8	6.3	6.3	6.7	7.0	7.5	7.5	7.7

Una vez que se considere pertinente concluir con la implementación de juego didáctico se implementará la posprueba y se aplicará la prueba t de *student* para saber si existe diferencia significativa en los resultados y, de esta forma, comprobar la hipótesis de investigación.

Conclusiones

En la investigación se presentan los juegos didácticos como otra forma de aprender matemáticas, específicamente la resta, en un grupo de segundo grado de educación primaria. Estos juegos son mucho más que una simple actividad, es un recurso didáctico, ya que tratan de ser una herramienta que tendrá un gran beneficio sobre los alumnos, permitiéndoles despertar el interés por el estudio de diferentes áreas, en este caso concretamente en la de matemáticas.

De esta manera, si los alumnos se dan cuenta de la relación que tienen los juegos con las matemáticas, se logrará un cambio de actitud positivo hacia esta asignatura. Por lo tanto, es importante que los maestros conozcan las estrategias que se pueden utilizar dentro del aula para que los alumnos aprendan los diferentes conceptos relacionados con las matemáticas para obtener un mayor aprendizaje.

Referencias

- Alsina, A. y Planas, N. (2008). Matemática inclusiva. Propuestas para una educación matemática accesible. Madrid: Narcea
- Burgos, D. (2005) Juegos educativos y materiales manipulativos: un aporte a la disposición para el aprendizaje de las Matemáticas. Recuperado de: [web: http://biblioteca.uct.cl/tesis/viadys-burgos-damaris-fica-luisa-navarro-daniela-paredes-maria-paredes-dora-rebolledo/tesis.pdf](http://biblioteca.uct.cl/tesis/viadys-burgos-damaris-fica-luisa-navarro-daniela-paredes-maria-paredes-dora-rebolledo/tesis.pdf)
- Edo, Mercè; Deulofeu Piquet, Jordi. (2006) Investigación sobre juegos, interacción y construcción de conocimientos matemáticos. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas. 24(2). p. 257.
- Hernández, R. (2014) Metodología de la investigación. México: McGraw Hill.
- Muñoz, C. (1998). Como elaborar y asesorar una investigación de tesis. México: Prentice Hall Latinoamericana, S.A.
- Ramos, M. (2005) Un estudio sobre La capacidad de hacer operaciones y resolver problemas en matemáticas en los alumnos de Educación Primaria. España: Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza.

CUENTOS EQUITATIVOS: UNA ALTERNATIVA SOCIOEMOCIONAL PARA GENERAR ESPACIOS FAVORABLES DE APRENDIZAJE

Lucía Bahena Urióstegui

lucbah7@gmail.com

Jesús Castro Andriano

sonahjc@gmail.com

Clara Celia Sarabia Morán

claracelia@hotmail.com

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

RESUMEN

En este trabajo se presentan breves reflexiones sobre la elaboración y el uso del cuento con temáticas de equidad e inclusión como generador de situaciones didácticas que favorecen la educación socioemocional en estudiantes normalistas. Así, se presenta como un ejercicio cotidiano de la práctica docente que permite establecer vínculos significativos en el contexto de la Educación Normal.

Se recuperan los enfoques teóricos de Humberto Maturana (1999), Julián de Zubiría (1994) y Daniel Goleman (1996), que promueven la responsabilidad social a través de pedagogías alternas, que se vinculan de manera significativa con la propuesta de rompecuento (Rebolledo, 2009), pero también, con el reconocimiento mutuo de las relaciones

al interior de la Escuela Normal y la capacidad que tienen los estudiantes de transformar el tejido escolar desde un encuentro con el otro, a través de su narrativa y de mirar la realidad desde un posicionamiento distinto. Se trabajó con estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) de la Escuela Normal Urbana Federal de Cuautla (ENUFC) articulando experiencias de aprendizaje de cada uno de los estudiantes en la reconstrucción de escenarios escolares positivos y colectivos que reforzaron la empatía, el autoconcepto, el respeto por la diversidad.

PALABRAS CLAVE: educación socioemocional, Educación Normal, Práctica docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Distintos paradigmas se han puesto en marcha desde la segunda mitad del siglo XX como alternativas reformadoras, principalmente vinculados a las corrientes constructivistas y a la escuela nueva, que buscaban un aprendizaje integral que considerara al ámbito emocional, poco definido en sus inicios, pero que fue abriendo la posibilidad de aproximarnos a una comprensión de lo humano desde un ángulo distinto, más cercano a la propia experiencia de cada estudiante, compleja pero también sencilla en su expresión. Muchos han sido los avances y las transformaciones en el campo educativo, que han derivado en el reciente auge del enfoque emocional en la educación como un elemento rector del nuevo plan de estudios de Educación Básica y Educación Normal, sin embargo, existe un vacío que pone en evidencia la falta de articulación de dicho enfoque con los contenidos y que limita la capacidad que tienen los estudiantes de motivarse a sí mismos, de ser perseverantes a pesar de las posibles frustraciones, de controlar sus impulsos, de regular sus estados de ánimo y por último, la capacidad de empatizar y confiar en los demás.

Ante tal panorama, fue necesario tomar conciencia de la importancia de implementar un cambio educativo centrado en el amor y en las emociones como pilar fundamental, una educación transformadora, que impactara en los distintos estratos sociales, generando ciudadanos emocionalmente funcionales, es decir, empáticos, conscientes y transformadores de su realidad. Ya desde hace varias décadas el trabajo de Celestin Freinet (1973) demostró que no se puede avanzar hacia el conocimiento dejando de lado el afecto, a su vez Paulo Freire (1970), permeó un cambio en la sociedad y tantos más que nos faltarían por mencionar, con propuestas valiosas y promotoras del afecto, la empatía y el respeto. La propuesta de la educación emocional como eje de transformación ha estado presente, pero sin la atención debida, y aún más, sin una correcta articulación entre los distintos campos del conocimiento y enfoques teóricos, pero, sobre todo, aún demanda acciones precisas y urgentes, acciones que impacten en la construcción de sociedades más justas, empáticas, equitativas y responsables. De esta manera, el siguiente trabajo presenta un ejercicio reflexivo que intenta responder la pregunta: ¿cómo promover una educación socioemocional en estudiantes de Educación Normal que sea capaz de generar ambientes de aprendizaje favorables que impacten en su futura labor docente? Tarea nada sencilla, pero factible si se escucha a los estudiantes y, a partir de sus discursos y narraciones se construyen –colectivamente- dispositivos congruentes a sus anhelos y a sus formas de vivir, de manera que permitan replantear el proceso educativo, pensar otras escuelas y otros mundos posibles.

Marco teórico

Julián de Zubiría (1994) sostiene que existen históricamente dos grandes modelos pedagógicos: heteroestructurante y autoestructurante, dispositivos vigentes e instituidos dentro la escuela, y que podemos observar en nuestras instituciones educativas. El primero es lo que se conoce como escuela tradicional, donde existe el magiocentrismo y donde la autoridad y disciplina son inherentes a la práctica docente, es decir, un modelo educativo derivado de un enfoque estructural funcionalista.

El siguiente modelo es el autoestructurante, que comúnmente conocemos como Escuela Nueva, cuya propuesta fue paidocentrista y los intereses del niño determinaban los contenidos o temas a abordar todo esto en un ambiente de libertad. Partiendo de lo anterior, propone un nuevo modelo al que llama: interestructurante o dialogante a través del cual sustenta que la escuela debe desarrollar específicamente tres dimensiones humanas: dimensión cognitiva (saber conocer), dimensión práxica (saber hacer) y dimensión socioafectiva (saber ser) para lograr una formación integral que posibilite individuos y sociedades empáticas y funcionales emocionalmente (De Zubiría, 1994).

Si analizamos los planes y programas, estas dimensiones están inmersas en los contenidos curriculares y aún más se expresan a través de las competencias profesionales y genéricas del perfil de egreso del plan 2012 y 2018 de la LEP. Entonces, ¿qué es lo que falta?, ¿cómo establecer acciones que enriquezcan la experiencia educativa y las dimensiones humanas de las que habla De Zubiría? Por otra parte, Humberto Maturana (1999) sostiene que el acto de educar debe cumplir con tres características primordiales: ser creativo, constructivo y transformador, los seres humanos necesitamos a los demás para (con)vivir, pues desde que nacemos necesitamos de nuestros seres más queridos para aprender a pensar, a hablar, a sentir y a actuar -estos elementos son visibles en el caso de la ENUFC donde se establece una configuración propia del tejido escolar- todo este proceso sociocultural es posible a través del respeto y la confianza mutua. El amor como emoción está mediado culturalmente y en el proceso educativo supone abrir un espacio de interacciones emocionales permanentes, porque sin amor no hay educación: Nosotros, los seres humanos, somos animales amorosos. Nos enfermamos de cuerpo y alma cuando se nos priva de amor a cualquier edad, y la primera medicina es el amor. Este es el resultado de nuestra historia evolutiva biológica, tanto en sus aspectos fisiológicos como culturales (...) Nosotros los seres humanos somos el presente de tal proceso, y consideramos que el rasgo central de la vida alrededor del cual todo lo demás cambió, fue la biología del amor” (Maturana, 1999: 50).

De esta manera se establece una relación integral entre el organismo y el contexto, es decir, entre los ámbitos biológico y social, su propuesta conocida como “biología del amor” sostiene que los seres humanos somos intrínsecamente amorosos y que cuando a una persona se le priva o se le niega amor, al mismo tiempo le estamos negando el derecho a existir, quitándole validez a sus propias emociones, lo que trae como consecuencia desmotivación, tristeza, ansiedad, inseguridad, estrés crónico, etc., lo que tendría que ver

con la dimensión socioafectiva de la que habla De Zubiría (1994). Maturana (1999) enfatiza que el amor es fundamental en la convivencia y surge dentro de la interacción social. Si nosotros, al interactuar con otra persona sea cual fuere su lugar dentro de la comunidad, la consideramos como otro legítimo, entonces podremos coexistir con ella. Entonces, el amar, es la base de la vida social, al aceptar la existencia de los demás sin querer suprimir su propia forma de ver el mundo. Debemos aceptar que el aspecto emocional de nuestra existencia no representa un obstáculo en el campo intelectual y que, más bien, las emociones le dan sentido a nuestro razonamiento y esto coincide plenamente con lo que menciona Daniel Goleman (2002), La disposición emocional del alumno determina su habilidad de aprender, es decir, las emociones juegan un papel protagónico en el proceso enseñanza–aprendizaje aunque hayan sido relegadas bajo la premisa de que éstas no tienen ningún lugar en la inteligencia, la cual se ha estandarizado en pruebas que sólo toman en cuenta el aspecto cognitivo.

Ante esto, Goleman (2002) distingue que el intelecto y la inteligencia emocional no son conceptos opuestos, sino solo diferentes y que los seres humanos figuramos como una mezcla particular entre ellos, de esta forma, existen estudiantes con un elevado intelecto que son poco dados a concientizar sobre sus propias emociones, se muestran poco expresivos, distantes y emocionalmente fríos, en contraparte, los estudiantes que poseen una elevada inteligencia emocional son socialmente equilibrados, extrovertidos, comprometidos, mantienen una visión ética de la vida, en definitiva, se sienten a gusto consigo mismos y sus semejantes.

Desde estas consideraciones es posible articular una educación socioemocional en los estudiantes de la ENUFC si nos remitimos a las dimensiones humanas (De Zubiría, 1994) y los elementos biológico-sociales que nos dotan de intelecto y emociones (Maturana, 1999; Goleman, 1994) elementos que establecen condiciones, pero aún más, generan procesos creativos que parten de la propia experiencia de los estudiantes, en este sentido, la elaboración de cuentos los ubica en perspectivas, lugares y situaciones distintas (Rebolledo, 2009), ofrece un escenario de encuentro y reflexión no solo de las vivencias de cada uno de ellos, sino de la manera en que se transforman y generan ambientes de aprendizaje favorables que impacten en su futura labor docente.

Metodología

El proceso metodológico se nutrió en un primer momento de recursos etnográficos y fenomenológicos para aproximarnos a los aspectos empíricos y experienciales de los estudiantes, respecto a la construcción de espacios favorables de aprendizaje, es decir, contextos y escenarios a partir de los cuales se estableció un puente, un diálogo entre los referentes teóricos y los datos empíricos. Se priorizó en la descripción e interpretación de historias en el formato de cuento, debido a las posibilidades creativas de este recurso y

también como una estrategia didáctica que favorece la articulación de elementos teóricos y vivenciales.

La elaboración y socialización de los cuentos se llevó a cabo en tres fases: en la primera se identificaron puntos de referencia tanto individuales como colectivos, que favorecieron la interpretación de los textos y con ello de la ubicación y descripción de los datos¹. En este sentido el dato fue el resultado de un proceso de elaboración, es decir, el dato fue construido. En un segundo momento, se obtuvieron datos, también a partir del registro de los hechos sociales y desde la interpretación subjetiva (Galtón, 1996), a través del registro de tres unidades de análisis: (i) ámbitos individuales, (ii) productos de la acción humana y (iii) ámbitos colectivos.

Las unidades de análisis se ubicaron de forma previa a la fase de recolección de datos y su clasificación se hizo de acuerdo a los aportes de Mayntz, Holm y Hubner (1988). Por último, se enfatizó en la descripción de las acciones educativas concertadas temporal y espacialmente a través de fragmentos experienciales, retomados de los enfoques biográficos narrativos de Bertaux (1999), con el fin de analizar las acciones desde los referentes temporales, que a nuestro juicio redimensionan la experiencia, pero a su vez acotada para un mejor análisis y en el caso de este proyecto, se transforma en elemento indispensable que enlaza la experiencia de los estudiantes normalistas con el ejercicio narrativo.

El método

El presente trabajo se llevó a cabo en la ENUFC, escuela de educación superior que ofrece las licenciaturas en educación especial, educación preescolar y educación primaria. Se seleccionó como muestra representativa al sexto semestre por ser directamente el grupo con el cual se trabajó durante el ciclo escolar 2017- 2018. El grupo se conformó por 27 alumnos (6) hombres y (21) mujeres.² Decidimos trabajar con estudiantes de la LEP debido a las características de los mismos considerados por la mayoría de los docentes como grupos “difíciles” comparados con los estudiantes de educación especial y de educación preescolar, conformados en su mayoría por mujeres. Así pues, los estudiantes de la licenciatura en educación primaria están organizados en dos grupos estigmatizados por su aprovechamiento académico, sin embargo, todas estas características parecen desaparecer al considerar la capacidad de reflexión y el propio ejercicio de una práctica educativa renovada.

¹ Definidos como aquella información extraída de la realidad registrada e interpretada. Por tanto, los datos llevan en sí contenido conceptual (Gil, 1994).

² A partir del proceso de indagación, observamos que los jóvenes tienen una sensibilidad y humanismo que de entrada los caracteriza, la Escuela Normal se les presenta como una de las pocas posibilidades para poder acceder a una profesión, es una escuela que tradicionalmente ha sido receptora de alumnos de clase media baja y aunque está catalogada como una Escuela Urbana la mayor parte de los estudiantes provienen de los municipios colindantes que generalmente presentan características rurales.

Como punto medular de este apartado se recupera el enfoque propuesto por Teresa Negrete (2014) respecto a la intervención educativa la cual promueve en los sujetos autonomía y participación, vinculado a la construcción mutua de procedimientos, acciones que abren la posibilidad de un esquema dinámico, intuitivo y profundamente reflexivo. Este tipo de hacer se relaciona estrechamente con la propuesta metodológica de Daniel Bertaux (2011) y con la noción de praxis de Paulo Freire (1969), por lo tanto, lleva en su fundamento la posibilidad de transformar la realidad social a partir de pequeñas acciones que resignifiquen en el sujeto el sentido de cambio. De esta manera, se realizaron adaptaciones creativas y divertidas de cuentos tradicionales para el desarrollo de la empatía y su impacto en la generación de ambientes favorables de aprendizaje de acuerdo con las unidades de análisis (i) ámbitos individuales, (ii) productos de la acción humana y (iii) ámbitos colectivos que tuvieron como propósito interesar a los estudiantes en la elaboración y uso de cuentos que promovían situaciones de equidad e inclusión, es decir, como un recurso educativo y una herramienta capaz de promover la eliminación de estereotipos y de generar valores positivos que favorezcan el desarrollo integral de las estudiantes en una cultura de la equidad y sobre todo, para establecer una manera distinta de acercar a los estudiantes al reconocimiento y manejo de sus emociones.

Desarrollo y discusión

Para el diseño de actividades se consideraron las (i) características del grupo, (ii) las categorías emergentes derivadas del proceso de indagación y (iii) los intereses de los estudiantes. Se trabajó en un primer momento las emociones desde el ejercicio de rompecuentos (Rebolledo, 2009), a través del análisis de las situaciones planteadas en los cuentos teniendo en cuenta consideraciones pedagógicas de Maturana (1999) y Freire (1969) que establecen una conexión entre la teoría y la práctica, es decir, las concepciones teóricas sobre las emociones y su sentido útil en las acciones y hechos cotidianos, la resolución de problemas que los estudiantes enfrentan en la escuela, en su comunidad, en su familia y en las relaciones que construyen en sus escuelas de práctica. Los rompecuentos (Rebolledo, 2009) permitieron una discusión distinta de los algunos cuentos tradicionales que favoreció la reflexión de los estudiantes normalistas respecto a la condición de género de los personajes protagónicos. Se estableció a partir de éstos una perspectiva diferente, un análisis cercano a la experiencia de los estudiantes y a distintas formas de relacionarnos en el contexto actual, situación que amplió la mirada hacia una cultura de la equidad.

Es importante mencionar, que a pesar de que se promueve en nuestro país una cultura de la paz, ésta no ha sido lo suficientemente efectiva para impedir situaciones de discriminación, acoso o violencia, elementos vinculados con la educación emocional y que son evidentes en todos los contextos, incluyendo el educativo, y específicamente el caso de la ENUFC. Es a través de este tipo de actividades que podemos revertir estas prácticas tan

comunes y poco favorables para poder convivir en una sociedad más incluyente, justa y segura. Así, la educación emocional, a través de la reconstrucción de cuentos promovió, en una primera fase, la empatía como generadora de nuevos espacios de aprendizaje para el desarrollo de aspectos cognitivos y afectivos en el desempeño de los estudiantes.

Un elemento que emergió de este proceso fue construcción de metodologías de trabajo alternas a través de la adaptación y reescritura de los cuentos (segunda fase), que generó un ejercicio diferente y atractivo para los estudiantes, que les permitió identificar y cambiar estereotipos que induzcan la reflexión crítica, el reconocimiento de las emociones, la importancia de la diversidad y la construcción de una sociedad con igualdad de oportunidades para todos. A su vez, se amplía la perspectiva de género que desde la dinámica familiar y contextual estereotipa comportamientos. Así los estudiantes se autocuestionan y autoregulan desde la reflexión colectiva.

El estudiante autoregulado emocionalmente es un reto en todos los niveles de educación, desde preescolar hasta posgrado, y, sobre todo, en el contexto actual donde los cambios sociales demandan nuevas maneras de actuar. El desarrollo de la empatía en los estudiantes establece conductas equitativas debido a que a través de ésta serán capaces de expresarse de forma novedosa, lo que les permitirá adaptarse a nuevas relaciones, actuar de forma distinta y entender la diversidad desde una noción vivencial y creativa. De esta manera se generan estudiantes que luchan por conseguir lo que sus propios intereses requieren, y no lo que un sistema les impone como obligatorio, así podrán construir sociedades más felices, pues una persona emocionalmente competente siempre encuentra las mejores soluciones. De igual forma, se desarrollan las competencias para la vida y no competencias específicas que limitan el desempeño y habilidades de nuestros estudiantes.

En un mundo cambiante como el nuestro, donde los avances tecnológicos han transformado nuestras sociedades, donde cada generación es un paradigma diferente, desde la moda, la música, etc. y donde la única constante es el cambio, el docente tiene la obligación de desarrollar la empatía en los estudiantes para que se pueda dar solución de problemas y se promueva la construcción de una sociedad justa e inclusiva.

Resultados

El uso creativo del cuento como un ejercicio de educación socioemocional nos pareció adecuado debido al interés que generan las historias fantásticas y a la gran influencia que tienen en cuanto a la transmisión de enseñanzas, valores o moralejas que permiten que nos apropiemos de determinadas actitudes, estereotipos o conductas de los personajes y los roles que desempeñan. Al transformar las historias y adecuarlas al contexto actual se redimensionan en el imaginario del estudiante dándole la posibilidad de aproximarse a otras realidades y a otros mundos posibles. La reconstrucción de los cuentos es una actividad dinámica y creativa que permite a los estudiantes la identificación y

movilización de esquemas preestablecidos para dar lugar a propuestas diferentes, desde su propia experiencia y que tengan como fin la promoción de una cultura en donde prevalezca la igualdad de oportunidades, la eliminación de estereotipos y violencia de género.

A continuación, se enuncian algunos de los títulos de los cuentos elaborados y adaptados por los estudiantes normalistas de la ENUFC. La selección se hizo al azar y solo con el fin de mencionarlos, dado que el formato de esta comunicación no permite, en este momento, un análisis hermético del discurso de cada uno de los cuentos, sin embargo, se hace evidente la creatividad, pero, sobre todo, el interés que tienen los estudiantes por dar cuenta de otras realidades, otras maneras de relacionarnos y aún más de construir otros escenarios escolares congruentes y funcionales.

Los títulos son los siguientes: *¡Yo no quiero ser una princesa!*, *Los colores*, *Anita, la futbolista*, *¡Niño nada más!*, *Blanca nieves y la escuelita*, *Clementina libre como una tortuga*, *El niño responsable*, *La princesa de fuego*, *El niño bailarín*, *La bella bestia*, *El patito hermoso* y *¿Hércules?*³

Conclusiones

Derivado del ejercicio narrativo y la elaboración de cuentos, se construyó una definición colectiva de empatía ligada a los intereses de los mismos, es decir, una definición utilitaria que les permitió a los jóvenes apoyarse en estados emocionales diversos como la felicidad, la tristeza, la frustración, el enojo, etc., a través de esto se logró identificar y establecer vínculos afectivos vitales para el desarrollo de sus habilidades sociales, por lo tanto podemos definir la empatía desde los distintos enfoques teóricos, pero también desde la propia experiencia de los estudiantes como una competencia emocional prioritaria para la convivencia social. Podemos decir que la empatía es una cualidad que se desarrolla en cualquier momento y situación; en el aula, es condición indispensable para generar ambientes de aprendizaje innovadores e interesantes, de manera que las clases se convierten en espacios verdaderamente motivadores no solo para los estudiantes sino también para el docente.

Los rompecuentos (Rebolledo, 2009) y, sobre todo, la elaboración de cuentos equitativos promueven la participación y actitudes de empatía, coordinación, comunicación, solidaridad y sobre todo la equidad de género. Son propuestas que buscan disminuir las manifestaciones de agresividad, promoviendo actitudes de sensibilización, facilitan el encuentro con los otros y el acercamiento a la naturaleza. Pero sobre todo establecen puntos de conexión de subjetividades.

A la par, se generó en los estudiantes un mayor autoconocimiento, autorregulación emocional y sobre todo poder verse en “el otro”, fue muy gratificante notar que a través de

³ Títulos extraídos del diario de campo.

esta propuesta los estudiantes se mostraron con una mayor sensibilidad en el reconocimiento del otro y de sí mismo, disminuyeron los problemas de integración desarrollando la empatía, la consideración y el respeto, se mostraron más dispuestos a entender y comprender las razones de los comportamientos de los demás y se generó una consciencia colectiva de beneficios comunes, lo que favoreció significativamente las relaciones sociales del grupo, fomentando el respeto hacia la participación y opinión de los demás y el derecho que tenemos de expresarnos y ser escuchados. Lo más interesante de ver estos cambios, fue que los mismos estudiantes llevaron estas aportaciones de cuentos equitativos a sus Jornadas de Practica, logrando que los niños de las escuelas primarias ampliaran su visión sobre la equidad de género.

Referencias

- Ávila, A. y Tomé, M.C. (1989). Evaluación de la deseabilidad social y correlatos defensivos emocionales. Adaptación. Madrid: Fundamentos.
- Barba, B. (2006) La educación moral como asunto público. Revista Iberoamericana sobre Calidad y Eficacia y Cambio en educación. 4 (1).
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico, su validez metodológica, sus potencialidades. Propositiones. 29. p. 1-22.
- Cascón, P. Educar en y para el conflicto. Recuperado de: <http://www.beatafilipina.org/Educarenyparaelconflicto.pdf>
- Castañó, A. (2013). El alma de los cuentos. Los cuentos como generadores de actitudes y comportamientos igualitarios. España: Instituto Andaluz de la Mujer.
- De Zubiría, J. (1994). Los modelos pedagógicos. Colombia: Editorial Fundación Alberto Merani.
- De Zubiría, J.(2002). De la escuela nueva al constructivismo. Colombia: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- De Zubiría, J.(2005). Inteligencias, talentos y educación. Colombia: Coedición del Instituto Alberto Merani y la Gobernación del Valle del Cauca.
- Elliot, J. (1990). La investigación-acción en educación. México: Morata.
- Freinet, C. (1976). Técnicas Freinet de la Escuela Moderna. México: Ed. Siglo XXI.
- Freire, P. (1967). La educación como práctica de la libertad. México: Ed. Siglo XXI.
- Galtón, J. (1996). Teoría y método de la investigación social. Argentina: EUDEBA.
- Gil, J. (1994). Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación cualitativa. España: Editorial PPU.
- Goleman, D. (1997). La inteligencia emocional. México: B de Bolsillo.
- Hazan, C., y Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an Attachment Process. Journal of Personality and Social Psychology. 52 (3), p. 511-524
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción, Conocer y cambiar la práctica educativa. España: Graó.
- Leñero, M. (2010). Equidad de género y prevención de la violencia en primaria. México: SEP

- Maturana, H. (1992). (s/t). Centro de Educación del Desarrollo (CEO). Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas, S. A.
- Maturana, H. y Paz, X. (2006). Desde la matriz biológica de la existencia humana en “Los sentidos de la educación”. Revista PRELAC. 2.
- Maturana, H. y Pörksen, B. (2004). Del ser al hacer. Obtenido de:
<http://es.scribd.com/doc/35855958/28/>
- Maturana, H. y Varela, F. (1980) Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living. Boston Studies in the Philosophy of Science. 42.
- Maturana Romesín, H. y Varela G., F. (2009).El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano. Chile: Universitaria.
- Maturana Romesín, H. y Varela G., F. (2004).De máquinas y seres vivo; Autopoiesis: La organización de lo vivo. México: Lumen Universitaria.
- Mayntz, R., Holm, K., Hubner, P. (1998). Introducción a los métodos de la sociología empírica. Madrid: Alianza Editorial.
- Negrete Arteaga, Teresa de Jesús (2014). El desarrollo comunitario y la intervención educativa. Recursos para la formación ciudadana. Argentina: Noveduc.
- Rebolledo, M. (2009). Siete rompecuentos para siete noches. Guía didáctica para una educación no sexista dirigida a madres y padres. España: Imprenta Calima.
- Ricoeur, P. (2003). Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido. México: Editorial S. XXI.
- Sarramona, J. (2002). Comunicación y educación. España: Editorial CEAC.
- Silvestre, M. (2009). Cuentos infantiles y roles de género, Revista Emakunde (75).
- Yurén, T. (1996). Educación centrada en valores y dignidad humana. En Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional, Tercera Época. 11 (9).
- Yurén, T.(2001). Educación en valores y formación sociomoral. En Confluencia Región Centro Sur México, ANUIES. 2a. Época.1(4), p. 26-30.
- Yurén, T., Navia, C. y Saenger, C. (2005). Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores. México:Pomares.

LA INNOVACIÓN ANTE LA ENSEÑANZA SITUADA

Jesús Alejandro Serrano Bahena
alejandroserrano195@gmail.com
Escuela Normal de Coacalco

RESUMEN

Todo docente debe desempeñarse durante sus prácticas profesionales de manera competente para así satisfacer la gran variedad de exigencias por parte de la sociedad. Entonces, la planificación didáctica se convierte en una herramienta primordial para que los docentes logren aplicar sus estrategias, metodologías de enseñanza y actividades de manera eficaz, como si fuera una guía correctamente diseñada que contenga los elementos necesarios para que los alumnos alcancen a desarrollar de manera procesual las competencias que se requieran para mejorar su vida.

Retomando las experiencias obtenidas de los periodos de práctica de intervención, además de recuperar diversos elementos teóricos y vivenciales del curso de Trabajo Docente e innovación, correspondiente al 5°

semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal de Coacalco, es posible compartir el fundamento teórico, implementación, resultados, evidencias (docente en formación y alumnos), aprendizajes del docente y conclusiones obtenidas al ejecutar una planificación didáctica basada en la Enseñanza Situada durante distintos periodos de prácticas profesionales, con la finalidad de innovar la calidad de enseñanza que se imparte dentro de las escuelas primarias y continuar enriqueciendo el proceso de formación del docente.

PALABRAS CLAVE: Planificación didáctica, innovación, enseñanza situada, metodologías de enseñanza, calidad educativa.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente la educación en el país se encuentra atravesando por una serie de transformaciones y cambios en aspectos políticos, académicos, sociales y culturales, los cuales están influyendo directamente en el proceso de aprendizaje de los alumnos en todos los niveles educativos.

Sobre las escuelas primarias recae una función de gran importancia, la cual es el cumplir tanto con las exigencias políticas como las de las mismas comunidades que las rodean, es decir, necesita satisfacer las necesidades de las personas de su contexto. Los agentes que deben participar en el cumplimiento de metas escolares y exigencias sociales son los directivos, el cuerpo docente, los propios padres de familia y alumnos. Aunque estos últimos son considerados los menos importantes, ellos deben convertirse en el centro de partida de toda educación, incluyendo los planes y programas de estudio. La sociedad exige resultados bastante grandes y en términos generales podría considerarse que el objetivo primordial es el formar personas de manera integral (en aspectos académicos, actitudinales y morales) y así, logren resolver problemas de forma sencilla, eficaz y tengan una aportación de relevancia para los demás.

Uno de los deseos más grandes sería el posicionar al país en los niveles más altos de producción, educación y progreso, pero la realidad frente al resto de las naciones es preocupante y de gravedad. A pesar de la implementación de distintos programas educativos con aspectos interesantes en espera de resultados formidables parecen fallar en su aplicación.

Los retos educativos a los que se enfrentan los docentes son cada vez más complejos, porque ellos son los encargados de guiar el alcance de competencias, además de que los alumnos también desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo, por lo tanto, a los docentes se les dificulta el contextualizar la enseñanza de los alumnos, a través de estrategias innovadoras que se apoyan de sus gustos, intereses, capacidades y necesidades para poder trabajar el desarrollo de sus aprendizajes, que se espera sean significativos para aplicarlos en la vida diaria.

Después de concluir dos periodos de práctica de intervención, además del tiempo trabajado durante el curso de Trabajo Docente e Innovación, es posible formular la siguiente pregunta: Con la ayuda de una planificación didáctica basada en las metodologías de la Enseñanza Situada, además de una adecuada aplicación durante las prácticas profesionales, ¿se logrará tanto innovar la intervención docente como mejorar la calidad educativa?

Marco teórico

Para responder el anterior cuestionamiento planteado con relación a una problemática de la actualidad, además de concientizar a la importancia que tienen las prácticas profesionales para los docentes en formación, es necesario mencionar en un primer momento lo que consiste una planificación didáctica.

En el principio pedagógico 1.2. “Planificar para potenciar el aprendizaje”, retomado del Acuerdo 592 sobre el cual se articulaba la Educación Básica, se proporciona la

definición de planificación: es un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos, entre otras. Las actividades deben representar desafíos intelectuales para los estudiantes con el fin de que formulen alternativas de solución (SEP 2011, p. 20).

Una planificación didáctica es ese instrumento pedagógico (uno mismo lo diseña) que engloba tanto condiciones de los alumnos (contexto, intereses, necesidades, estilos, ritmos y canales de aprendizaje, relación grupal, habilidades y destrezas) como los procesos, estrategias o metodologías de enseñanza que se convertirán en la propuesta de intervención de cada docente con la intención de guiar a los alumnos en la construcción de aprendizajes con sentido para su aplicación en la vida diaria (aprendizajes significativos).

La intención de apoyarse del diseño de una planificación didáctica está pensado en alcanzar una serie de objetivos o propósitos establecidos tanto de los planes y programas de estudio como del propio docente para mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos, es por eso que se requiere elaborar planificaciones originales, creativas, jerarquizadas y con una propuesta de innovación dentro de los salones de clase para así, satisfacer las necesidades de los alumnos de la época contemporánea, lo cual es una de las responsabilidades de mayor exigencia para todo docente dentro de las prácticas profesionales.

El innovar en la práctica docente tiene el siguiente significado en el programa del curso Trabajo Docente e Innovación: innovar supone construir, crear e implementar procedimientos, estrategias, materiales o acciones que, aunque no siempre conducen a obtener los resultados que se esperan, sí se convierten en experiencias valiosas que permiten valorar las posibilidades de mejora de su docencia (DGESPE, 2012, p. 5).

La innovación se emplea como un impulso para mejorar la calidad educativa dentro y fuera de las escuelas, por lo que se necesita de una formación excelente de los docentes dejando en claro que su desempeño será totalmente competente.

Los docentes a pesar de enfrentarse de manera positiva a una serie de complicaciones que influyen en aspectos educativos (problemas sociales, políticos o familiares) e incluso en sus propias motivaciones, llegan a recibir diversas desilusiones por los resultados de los aprendizajes, objetivos o propósitos no alcanzados: la reflexión pedagógica sobre las reformas y los cambios en educación viene insistiendo desde hace tiempo en que la razón y pasión renovadora no goza, precisamente desde hace algún tiempo, de los mejores caldos de cultivo para desplegarse con optimismo y sentido de la posibilidad (Escudero, 2010, p. 16).

Es importante reconocer que la innovación no es algo que se logra de inmediato; sino que se convierte en un proceso complejo en el que se obtienen resultados positivos como negativos durante las intervenciones áulicas, tanto del proceso de los alumnos en la construcción de sus conocimientos y desarrollo de competencias como de la calidad del trabajo que cada docente logra alcanzar día con día.

Para complementar, los siguientes puntos guían el desarrollo del proceso de la innovación:

- a) La formación del estudiante constituye la esencia de las innovaciones educativas para la transformación cultural en procura de mejorar el nivel de vida individual y social.
- b) La autonomía para que se generen los procesos de innovación educativa.
- c) La investigación interdisciplinaria para la reconstrucción del conocimiento, como eje del proceso de innovación.
- d) La práctica misma que legitima la innovación educativa. (Rimari, 2005, p. 5).

Las intenciones primordiales de la innovación que ayudarán a mejorar el desempeño dentro de las prácticas profesionales son el formar a los alumnos lo mejor posible para que ellos sean capaces de lograr niveles más beneficiosos de manera personal como dentro de la misma sociedad a la que pertenece (de manera autónoma y colectiva).

Otro elemento a destacar es la importancia que recae de apoyarse de los procesos de la investigación y la práctica para alcanzar los aprendizajes deseados, inclusive un docente en formación o en servicio debe prepararse teóricamente, perfeccionar diferentes estrategias, metodologías de enseñanza y actualizarse en diferentes ámbitos que contribuyan a finalidades educativas como, por ejemplo, el desarrollo de habilidades digitales, el aprendizaje de uno o más idiomas a parte del oficialmente establecido y/o especializarse en otras disciplinas que no sean dominadas.

Para lograr la innovación en las escuelas una opción es apoyarse de la Enseñanza Situada y sus diversas metodologías como lo puede ser el Trabajo por Proyectos. El enfoque de proyectos asume una perspectiva situada en la medida en que su fin es acercar a los estudiantes al comportamiento propio de los científicos sociales destacando el proceso mediante el cual adquieren poco a poco las competencias propias de éstos, por supuesto en sintonía con el nivel educativo y las posibilidades de alcance de la experiencia educativa. En la conducción de un proyecto, los alumnos contribuyen de manera productiva y colaborativa en la construcción conjunta del conocimiento, en la búsqueda de una solución o de un abordaje innovador ante una situación relevante (Díaz Barriga, 2006, p. 33).

El Trabajo por Proyectos brinda una serie de oportunidades que permiten potencializar de manera continua las competencias y aprendizajes con los que ya cuenta y va adquiriendo el alumno durante las clases, especialmente involucrándolo cada vez más al

aprendizaje colaborativo, es decir, guiarlo para que llegue a reflexionar más allá por el bien de sí mismo. En complemento al anterior planteamiento sobre la relevancia del manejo de actividades innovadoras, el autor Baquero (2002, p. 57-75) expone “[...] lo que vuelve a una experiencia genuina es la implicación mutua, no paródica, de los participantes y si el resultado de una indagación, de un aprendizaje, de una búsqueda, de un encuentro, produce novedad, la produce para todos los participantes”.

Un aprendizaje situado o innovador se apoya de trabajo intencional y recíproco tanto de los mismos integrantes de un grupo académico como del medio en el que se encuentran interactuando, en el cual ellos experimentan si su trabajo alcanzará las metas deseadas.

Otras metodologías que también permiten potencializar la Enseñanza Situada como lo plantea la autora Díaz Barriga, además del Trabajo con Proyectos son el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Método de Casos.

El ABP consiste en el planteamiento de una situación problema, donde su construcción, análisis y/o solución constituyen el foco central de la experiencia, y donde la enseñanza consiste en promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión. Suele definirse como una experiencia pedagógica de tipo práctico organizada para investigar y resolver problemas vinculados al mundo real la cual fomenta el aprendizaje activo y la integración del aprendizaje escolar con la vida real, por lo general desde una mirada multidisciplinar [...] un caso plantea una situación-problema que se expone al alumno para que éste desarrolle propuestas conducentes a su análisis o solución, pero se ofrece en un formato de narrativa o historia que contiene una serie de atributos que muestran su complejidad y multidimensionalidad; los casos pueden tomarse de la "vida real" o bien consistir en casos simulados o realistas (Díaz Barriga, 2006, p. 62-76).

El ABP es una metodología de enseñanza enriquecedora para aprovechar las motivaciones de los alumnos y adentrarlos en una serie de procesos cognitivos, motores, actitudinales o morales con relación a situaciones o acontecimientos reales, en donde ellos tienen la libertad de adoptar un protagonismo de acción para los procesos de construcción de aprendizajes significativos, es decir, que todos los conocimientos que logra aprender tenga una utilidad realista y funcional, principalmente para la resolución de problemas de manera autónoma, además de garantizar resultados eficaces.

El trabajo con el Método de Casos, por su parte, tiene la cualidad de dar a los docentes la oportunidad de crear e implementar diversos casos con personajes alternos (reales o ficticios) sobre una situación o problemática donde los alumnos puedan participar activamente para su respectivo análisis y, en consecuencia, se logre llegar a conclusiones o acuerdos de solución.

Metodología

La metodología utilizada durante esta investigación se centra en la dinámica de una enseñanza reflexiva del autor Donald Shön y, para la elaboración del presente trabajo, se cuenta con una estructura explicativa de los aspectos necesarios para cubrir la comprensión de un proceso de formación docente. Donald Shön, en colaboración con otros autores, propone un esquema estructurado y secuencial de los elementos que permiten concentrar la información necesaria para dar a conocer un proceso pedagógico.

La elección de la línea temática del presente trabajo se decidió por el impacto que tuvieron los resultados obtenidos de la intervención docente durante las prácticas profesionales, además de la intención de plasmar las experiencias finales tras concluir el curso de Trabajo Docente e Innovación y puntualizar si se logró o no llegar a la innovación.

El trabajo inició con la recopilación de distintas herramientas diseñadas a lo largo del transcurso del curso y en este caso recuperando principalmente la planificación didáctica como el objeto principal de análisis y reflexión.

Se comienza con un proceso de indagación en fuentes de información (fuentes bibliográficas y digitales) con la intención de enriquecer los aspectos necesarios para detallar cada requisito necesario y dar a conocer la labor docente de manera clara y con veracidad.

Posteriormente, se plasman de forma jerárquica los elementos que brindan la explicación a la temática elegida como el planteamiento del problema, el marco teórico, la metodología de investigación, el desarrollo, los resultados, las conclusiones generales, las referencias y los anexos.

La primera herramienta empleada fue un diagnóstico elaborado al comienzo del curso, del cual se obtuvieron las referencias teóricas sobre planificación didáctica e innovación con la finalidad de justificar el planteamiento del problema y el marco teórico. Para complementar el marco teórico, también se utilizaron las planificaciones didácticas implementadas durante los periodos de práctica de intervención y el informe entregado del primer periodo con el fin de recuperar las posturas de los autores que exponen sobre la Enseñanza Situada y sus metodologías, además de aquellos que tratan de definir el concepto de innovación y los elementos que sirven como guía para su alcance.

Es de gran importancia comprender a la perfección los anteriores elementos, ya que, gracias a ellos, se logran realizar prácticas profesionales de manera competente, además, de llegar a la innovación dentro de las aulas. Después, se plasmó la información más importante sobre las experiencias obtenidas durante el presente proceso de formación docente y así, validar o no las posturas de los autores retomados en los apartados anteriores del trabajo. Finalizó con la presentación de los resultados más significativos a lo largo de las intervenciones áulicas y la realidad sobre las escuelas actuales.

La metodología de investigación centrada en una enseñanza reflexiva sirvió para organizar y plasmar conocimientos, experiencias y resultados sobre el uso de la Enseñanza Situada durante las prácticas profesionales, puntualizando su importancia. Por último, la riqueza será el difundir el trabajo en los medios posibles para que otras personas conozcan las virtudes en la búsqueda de lograr innovar la enseñanza dentro de las escuelas.

Desarrollo y discusión

Durante el primer periodo de intervención basado en la implementación de la metodología de la Enseñanza Situada por proyectos, el trabajo con los alumnos de 2° "A", consistió en la preparación continua de un compendio de recomendaciones de lecturas (de su agrado y de la biblioteca del aula) y su presentación de manera verbal con sus compañeros de 1° "B".

Lo anterior logró ser un éxito considerablemente sorprendente, ya que permitió reconocer una aceptación a las posturas de los autores Díaz Barriga y Baquero por comprobar que los aprendizajes, al construirse de manera colectiva, genera que los alumnos logren construir sus propias perspectivas, criterios, conocimientos y ambientes de relaciones sociales en los cuales puede intervenir, de modo que reconozcan por sí mismos la importancia que adquieren con sus participaciones.

Otro reconocimiento de total aprobación es para la postura de la autora Díaz Barriga con relación a lo que nos presenta precisamente sobre las otras dos metodologías de enseñanza (ABP y estudios de caso), las cuales resultaron ser otro éxito para innovar la práctica docente.

Lo anterior se logró justificar por los resultados obtenidos del desempeño de los alumnos a lo largo de todo el proceso de intervención (juntando los dos periodos de práctica docente). La interpretación surge en consecuencia de haber obtenido no sólo evaluaciones con sentido cuantitativo (calificaciones), sino también porque se lograron recuperar varios aspectos cualitativos que favorecieron en la reestructuración de las actividades de las Secuencias Didácticas y en la estructuración de las mismas metodologías para su implementación, por ejemplo, el retomar problemas reales que influyen en el proceso de aprendizaje, reconocimiento de aquellos alumnos que requieren de un apoyo mayor supervisado en su desempeño, modificaciones en actitudes y formas de relacionarse con los demás, e inclusive, el poder apoyarse de algunos alumnos como monitores para poder ayudar al resto de sus compañeros cuando lo requieran.

En términos generales, se logró innovar la práctica docente con los aspectos mencionados con anterioridad por el simple hecho de diseñar herramientas con intenciones de mejorar la calidad de la educación, a través, de distintas metodologías de enseñanza, como el fortalecimiento de las competencias para la vida que toda persona necesita para

convertirse en un agente productivo, competente en la resolución de problemas y capaz de reflexionar por el bien de los demás.

Resultados

Se convierte en un apoyo fundamental e inicial trabajar un diagnóstico que permita validar los aprendizajes con los que cuentan los docentes en formación sobre cursos que abordaron en los semestres anteriores, y así aclarar aquellos detalles o dudas sobre un determinado tema, con la intención de poder avanzar con el enriquecimiento de las fuentes teóricas correspondientes al curso de Trabajo Docente e Innovación, las cuales aportaron posturas de autores que mencionan la relevancia de innovar dentro del salón de clase.

Después de tener claros aquellos aspectos vitales a observar y validar en un primer periodo de práctica profesional (práctica de observación y ayudantía) se procede a realizar el diseño de las planificaciones didácticas en las cuales, en este caso, se plasmaron referencias teóricas, elementos contextuales sobre los alumnos, padres de familia, directivos (equipo de gestión) y docentes, para así proceder a estructurar la propuesta de intervención, a fin de atender las necesidades de los alumnos y de la misma sociedad.

El autor Brousseau (2007, p. 125) expone que una Situación Didáctica es el “[...] conjunto de relaciones establecidas explícitamente y/o implícitamente entre un alumno o un grupo de alumnos en un cierto medio con la finalidad de posibilitar un saber constituido o en vías de constitución entre el profesor y los alumnos”.

Es posible definir a la Situación Didáctica como la serie de procesos académicos entrelazados con una misma metodología de trabajo, encaminados a retomar las características del contexto en donde interactúan los alumnos, sus experiencias, deseos, intereses, exigencias o necesidades y así proporcionar una serie de recursos didácticos que favorezcan su formación integral (desarrollo cognitivo, fisiológico y actitudinal).

Durante los periodos de intervención se implementaron Situaciones Didácticas apoyadas por un recurso del interés de los alumnos, recuperado de las entrevistas elaboradas a la titular del grupo y los alumnos; en el caso del trabajo con alumnos de 2° “A” en la escuela Primaria Calmécac, la Situación Didáctica se concentró en la utilización de los personajes de una película (*Jóvenes Titanes en Acción*) que es de su total agrado. En consecuencia, lo anterior permite abordar las distintas metodologías de la Enseñanza Situada, ya que ese recurso del que se apoya una Situación Didáctica es el que conserva el interés de los alumnos por las distintas actividades que se formulan en las Secuencias Didácticas.

Las Secuencias Didácticas pueden ser definidas como un elemento fundamental de toda planificación, en donde se estructura cada una de las sesiones de trabajo en tres momentos esenciales: inicio, desarrollo y cierre. Primero es necesario recuperar los

conocimientos previos de los alumnos, la identificación de sus habilidades o capacidades; después, poner en práctica lo que el alumno va aprendiendo con ayuda de diversos materiales o recursos didácticos y concluir con la retroalimentación de aquellos aspectos en donde se tenga duda.

Así mismo, cada Secuencia Didáctica cuenta con sus respectivas adecuaciones curriculares e instrumentos de evaluación (listas de cotejo, verificación, rúbricas y retos de conocimiento) para reconocer y registrar los procesos que van alcanzando cada uno de los alumnos a lo largo de las clases y al final poder concluir con resultados realistas que den cuenta del logro en las metas establecidas. Logré reconocer la importancia que tiene el curso de Trabajo Docente e Innovación para mi formación docente y conseguí fortalecer debilidades importantes tanto del diseño de planificaciones didácticas como su aplicación con finalidades innovadoras, además de estar retroalimentando habilidades o destrezas ya adquiridas de semestres anteriores. Las últimas evidencias de mi desempeño en las prácticas profesionales son las observaciones, sugerencias, evaluaciones o registros en las rúbricas de evaluación proporcionadas durante cada clase a la titular del grupo y a los maestros observadores de la Normal, como también los cuadernillos que sirvieron de diario (para el docente en formación) y de bitácora.

En estos dos últimos recursos se registraron continuamente todos aquellos momentos positivos o negativos de relevancia al momento de interactuar con los alumnos en el aula, para así, lograr realizar de manera personal procesos de análisis, experimentación y reflexión para mejorar la intervención

Las generaciones contemporáneas de alumnos se encuentran repletos de un mundo influenciado por la ciencia, las nuevas tecnologías, cambios culturales, circunstancias políticas, situaciones familiares, problemas sociales como la delincuencia, las guerras entre naciones o inclusive los asesinatos. Todo esto afecta totalmente en la mentalidad de cada uno de los niños y en la gran mayoría de los casos sus consecuencias se reflejan en los comportamientos de cada uno de ellos dentro del salón de clases.

Conclusiones

Para finalizar con el presente trabajo, es de gran relevancia que todo docente reconozca el impacto que tiene su intervención en los alumnos, además del efecto que se genera en la sociedad. Se convierte en algo indispensable el contar con una herramienta que le permita tener un seguimiento de las estrategias, actividades y objetivos para trabajar con los alumnos durante las prácticas profesionales, la cual resulta ser el diseño y aplicación de distintos planes de trabajo perfectamente estructurados con intenciones educativas, sociológicas, fisiológicas, actitudinales y lúdicas que, al mismo tiempo, se enlazan a las distintas disciplinas que se imparten en la educación básica, a través de

Situaciones Didácticas, resolución de problemas acercados a su realidad, casos de estudio o proyectos situados.

La labor docente no se limita solo en abarcar aspectos académicos, también se engloba el fortalecimiento de los valores ya implementados desde sus hogares con el objetivo de que cada uno de los alumnos sea educado con calidad y en consecuencia, de manera autónoma logre definir una conducta adecuada con el resto de los agentes con los que se relaciona constantemente dentro de la escuela como fuera de ella, en una sociedad exigente de resultados productivos con intenciones de fortalecer el bien común.

Referencias

- BAQUERO, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos, Tercera Época*. 23 (97-98), p. 57-75.
- BROUSSEAU, G. (2007) *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Argentina: Libros del Zorzal.
- DGESPE (2012). *Plan de estudios 2012. Programa del curso "Trabajo docente e innovación", Quinto Semestre. Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.
- DÍAZ Barriga F. (2006). *Enseñanza Situada*. México: Mc Graw Hill.
- ESCUADERO, J. M. Reconstruir la innovación para seguir peleando por la mejora de la educación. En *Revista de Educación* 21. Obtenido de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1907/b11796935.pdf?sequence=1>. Pp. 16.
- RIMARI, Wilfredo. (2005) *La innovación educativa: un instrumento de desarrollo*. Recuperado de: https://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion_educativa_octubre.pdf. Pp. 5.
- SEP. (2011) *Acuerdo Número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: SEP.

CONSTRUCCIÓN SIMBÓLICA DE LOS PROFESORES EN SERVICIO SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Marco Antonio Gamboa Robles
María Julieta Maldonado Figueroa
María Angélica Quiroz Leyva
marcogamboar@gmail.com
Escuela Normal Estatal de Especialización

RESUMEN

En este documento se presenta, a manera de descripción, la interpretación que los docentes en servicio tienen sobre la formación inicial de docentes, particularmente opinan sobre la percepción que tienen del grado de apropiación del perfil profesional que el normalista posee para egresar de la licenciatura en educación especial, como rasgos deseables de competencia docente. Con ello se evalúa el conocimiento, habilidades, destrezas, actitudes y valores que los normalistas aplican en sus jornadas de práctica en condiciones reales de trabajo y sus estrategias de atención como parte de la intervención educativa para sujetos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación y/o discapacidad en enfoque inclusivo.

Considerando que la atención a esta población se ha brindado históricamente de forma diferenciada y con distintos fines y enfoques, desde una mirada asistencial o de corte clínico-terapéutico hasta una pedagogía incluyente alternativa.

Por ello los licenciados en educación especial y en educación inclusiva constituyen el eje central para llevar a cabo la metodología de aula con perspectiva constructivista competencial en atención a la diversidad, orientada a lograr y fortalecer la igualdad y equidad para facilitar la inclusión e incorporación a la vida social, trabajo productivo y demás ámbitos de la vida cotidiana.

PALABRAS CLAVE: Competencia docente, práctica educativa, enseñanza situada, aprendizaje significativo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Definir un currículo en competencias requiere del diseño previo de un modelo educativo que considere muy congruentemente el tipo de sujeto que se quiere formar con la operación de planes de estudio y la relación que éste debe ejercer en el contexto donde se desenvuelve, derivado de ello, un modelo pedagógico puede orientar el logro de determinado perfil del egresado a través del enfoque por competencias que considere las condiciones de enseñanza y aprendizaje como situaciones favorecedoras para el desarrollo integral del egresado y su desempeño en los ámbitos de acción, demostrando su capacidad para solventar necesidades involucrando los conocimientos, procedimientos, actitudes y valores necesarios para soluciones eficientes.

En ese sentido, el modelo educativo actual para educación básica y el modelo propuesto para la formación de docentes del siglo XXI, como lo sugiere Marin (2003) “se fundamenta en la teoría de la educación basada en competencias desde un enfoque holístico que enfatiza en el desarrollo constructivo de habilidades, conocimientos y actitudes que permitan a los y las estudiantes insertarse adecuadamente en la estructura laboral y adaptarse a los cambios y reclamos sociales”. Con ello se pretende la formación de sujetos integralmente desarrollados, que muestren desempeños competentes y pertinentes con la problemática social y productiva para que promuevan el desarrollo de la sociedad, por lo que se sustenta en los cuatro pilares para la educación que propone Delors (UNESCO, 1997): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

El componente pedagógico en este modelo considera un diseño que de acuerdo con González (2000), “enfatisa en una práctica educativa centrada en el aprendizaje, la cual trasciende de la docencia centrada en el estudiante y en la enseñanza. El papel del estudiante y del docente cobra un nuevo sentido. El estudiante construye el aprendizaje a través de la interacción con la información; asumiendo una actitud crítica, creativa y reflexiva que le permite ir aplicando lo que aprende en los problemas cotidianos; por lo que se le considera un sujeto autónomo autogestor de su propio aprendizaje”.

Por ello el profesional de la educación que forma formadores está obligado a vivir su propio proceso formativo acorde al enfoque por competencias donde complete un perfil del egresado de una carrera profesional docente que refleje formación integral de sus competencias profesionales.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), órgano rector de la educación en México, ha buscado promover en las últimas tres décadas una formación docente con énfasis en la preparación para la implementación de un currículo basado en competencias, el cual es una de las tendencias educativas motivadas por las recomendaciones de los organismos internacionales, entre ellos la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (Moreno, 2014).

La problemática compleja en este sentido no sólo se centra en torno al logro del perfil de egreso, puesto que es relevante cuidar el perfil de ingreso; pero no el perfil de ingreso de los aspirantes a cursar las carreras de docencia, sino, el perfil de ingreso de los docentes que se contratan en las escuelas normales, pues en innumerables situaciones no cuentan con las competencias ni el carácter para ser formadores, porque se alejan de los enfoques modernos y de la pedagogía constructivista que diseñe escenarios de aprendizaje donde se creen ambientes de aprendizaje propios del nuevo modelo educativo.

Con base en lo anterior el presente estudio busca responder a la pregunta: ¿Cuál es la percepción de los docentes en servicio con relación al logro del perfil de egreso de los futuros docentes de educación especial egresados de la Escuela Normal Estatal de Especialización?

Esta interrogante se plantea con el propósito de vincular la temática general de esta investigación cuyo enlace se establece directamente con las funciones y responsabilidades de los normalistas en su desempeño profesional entorno a la intervención educativa que ponen en práctica en las jornadas de trabajo docente, concebir que esta práctica tiene como campo de acción la educación básica y que su desempeño profesional es un factor fundamental para cubrir una preciada meta en nuestro sistema educativo para formar integralmente a los ciudadanos que queremos formar, lo cual se logra en coordinación con el compromiso y esfuerzo de los actores implicados en el proceso formativo, como son alumnos, maestros, directivos y autoridades educativas.

El reto que se desprende de un análisis de práctica docente es fortalecer la formación inicial del profesorado, sabiendo que es un proceso complejo y que su puesta en marcha implica dificultades, pero es sin duda un desafío que debe atenderse prioritariamente en las escuelas normales, pues se trata de fortalecer y transformar a las instituciones que preparan a los maestros que México requiere porque realizan una aportación insustituible al mejoramiento de la educación del país.

Objetivo general

Caracterizar la opinión externa sobre el desempeño de los estudiantes normalistas como mecanismo de evaluación para la toma de decisiones que orienten la transformación de prácticas docentes en la formación del profesorado en la Escuela Normal que responda a la atención a la diversidad en contextos inclusivos.

Marco teórico

Implicaciones contemporáneas en la formación docente

Focalizar particularmente los modelos de enseñanza en la formación de docentes que se realiza en las escuelas normales en México ha sido un reto que ha mantenido preocupados y ocupados a las autoridades correspondientes en la subsecretaría de educación superior de la SEP. Desde 1984, cuando la formación de docentes se posicionó en el rango de licenciatura universitaria, se realizaron diseños curriculares para buscar una formación de profesionales de la educación que posibilitara la educación de los estudiantes como sujetos activos, capaces de impactar en la mejora del mundo desde el enfoque cognitivista, lo que dejó muchas limitaciones para responder con mejor calidad al contexto social, sin embargo, en 1997 se inicia un programa de transformación para formar nuevos licenciados en educación para el nivel básico. Dicho programa iniciaba el cambio de paradigma para transformar la formación de docentes centrada en el constructivismo, con prácticas docentes centradas más en el aprendizaje que en la enseñanza, dado que en educación básica ese paradigma había cambiado desde 1993, por lo que había que formar profesores capaces de enfrentar las nuevas realidades.

Particularmente desde inicios del siglo XXI la formación docente ha asumido el enfoque constructivista, el cual se sitúa en la dimensión que considera la perspectiva hermenéutica para interpretar el mundo en que se vive y en construcción colaborativa social transformar el contexto dinámico resolviendo la problemática que permita atender las necesidades del sujeto y de su núcleo social. En este enfoque, la enseñanza consiste en crear las condiciones adecuadas de autodescubrimiento personal, por lo que la formación del profesorado adquiere dimensiones personales, relacionales, situacionales e institucionales que deben ser considerada para facilitar a cada sujeto su desarrollo personal acorde con Combs (1979), cuando afirma que “el profesor eficaz es un ser humano único que ha aprendido a hacer uso de sí mismo eficazmente, y a llevar a cabo sus propios propósitos y los de la sociedad en la educación de otras personas”.

En 2012, el modelo de formación de docentes para educación primaria y preescolar se redefine para agregar al enfoque constructivista, el modelo por competencias y el foco del aprendizaje centrado en el alumno. Después de un largo periodo de análisis curricular, se concretiza el rediseño del modelo en la formación docente para todos los niveles de educación obligatoria, puntualizando lo que se decidió en 2012: posicionar el constructivismo, hacer énfasis en el modelo por competencias, centrar el proceso en el aprendizaje del alumno, optimizar el uso de las TIC y cubrir los estándares de calidad y equidad educativa en ambientes inclusivos, iniciando simultáneamente la operación de nuevos planes en 2018, a la par del nuevo modelo en educación obligatoria.

Los nuevos diseños curriculares para las 16 licenciaturas que entran en operación en agosto de 2018, coordinados por la DGESE, se sustentan en las teorías de los modelos de

enseñanza que por sus fines corresponden a diferentes familias de acuerdo a la caracterización de Joyce y Weil (2000), dado que se encuentran aportaciones teóricas tanto del modelo del estudiante como centro de enseñanza, como del modelaje de estados fructíferos del crecimiento y de los centrados en la investigación para el desarrollo y autorrealización de la familia de modelos personales. Igualmente se retoman aportes relevantes de la familia de los modelos sociales, particularmente de la cooperación entre pares, el reconocimiento de los valores de la sociedad y el de adaptación a las diferencias individuales. Otras aportaciones teóricas se refieren a modelos sobre la inclusión que atienden a la equidad o la consideración de condiciones de aprendizaje y lo relativo a enseñar a aprender.

Derivado de dicho modelo, se orientan los diseños de prácticas para realizar la intervención educativa que atienda la nueva formación inicial de docentes, la cual se puede analizar desde los seis criterios de comparación de Reigeluth (1999), ya que, por su intencionalidad, el diseño curricular 2018 atiende tanto al desarrollo social como al desarrollo emocional, mientras que por enfoque teórico encuentra sustento en el paradigma constructivista y en el enfoque interdisciplinario para atender el aprendizaje basado en problemas o proyectos; por su parte la flexibilidad que se percibe en el diseño es alta, puesto que es un eje importante como elemento del mismo modelo tanto en lo académico como en lo administrativo; por su nivel de aplicabilidad se encuentra énfasis en el nivel de estructuración bajo permitiendo concretar los nivel meso y micro del currículo sin problema, con un foco de aprendizaje amplio y un andamiaje de bajo control, lo que genera mayor autonomía al alumno, mientras que, por el criterio de configuración, se posibilitan todas las modalidades de agrupamiento para aprender y se priorizan las relaciones alumno-alumno y alumno-ambiente para la construcción de aprendizaje. Por su parte, las condiciones docentes requieren de docentes expertos para propiciar la construcción de aprendizaje, expertos en las metodologías pedagógicas y las competencias profesionales para provocar el aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

El enfoque competencial en la formación docente del contexto mundial

El sistema educativo actual moviliza tres elementos esenciales que se relacionan entre sí, como un sistema coherente para el profesionalismo docente, siendo éstas las competencias, la formación y la evaluación. Desde la perspectiva de este modelo educativo, la calidad de la enseñanza, para promover altos niveles de aprendizaje en los estudiantes sigue siendo el reto que vendrá a constituir una buena docencia y, por consiguiente, la garantía de una profesión sólida.

Las exigencias actuales en la formación de formadores, resalta la competencia docente como eje transformador en el quehacer de este profesional. Cultivar y conservar esta práctica requiere tanto construcción como fortalecimiento a lo largo de su trayectoria, es decir,

desde la inducción a la profesión, el desarrollo profesional continuo, y la evaluación de la práctica. La iniciativa de partida recae en la comprensión íntegra de los estándares docentes que potencialicen la formación de los educadores.

En este sentido, la competencia docente involucra directamente la calidad de la enseñanza, con acciones que requieren de una profunda comprensión de los contenidos, un exhaustivo conocimiento de los estudiantes y un amplio repertorio de estrategias pedagógicas. Asimismo, desafía el fortalecimiento de la profesión, al exigir altos niveles de aprendizaje de los estudiantes y, por lo tanto, también altos niveles de habilidades en el formador.

La evaluación de la competencia docente se mide bajo políticas de formación profesional basadas en estándares de práctica. La docencia, por lo tanto, al considerarse un conjunto de habilidades y conocimientos cuantificables y medibles, puede ser aprendida y desempeñada con eficacia, cuando hay una motivación intrínseca incluso extrínseca en el individuo (Zabalza y Veraza, 2003).

En el caso de la formación docente de las Escuelas Normales (EN), los estándares de medición que la evalúa, están especificados en los rasgos del perfil de egreso de la disciplina en la que se forma el normalista. Por lo tanto, el objetivo de aplicar una buena docencia se traduce en el compromiso que tiene el formador de desarrollar competencias docentes en el futuro profesional de la educación y garantizar que todos los egresados de sus programas, hayan adquirido los conocimientos y habilidades descritos en los estándares curriculares que los rigen.

En este sentido, ante la exigencia actual en la formación de formadores, se vuelve indispensable contar con un marco referente sobre posibles líneas de acción y mejoramiento de la práctica pedagógica, tal y como lo hacen algunos países considerados del tercer mundo en la educación, éstos son Estados Unidos, Australia, Reino Unido, Cuba y Chile (Bayona-Rodríguez, Urrego y Hernández, 2017).

Danielson (2011) propone un marco para la enseñanza y el aprendizaje basado en una visión constructivista. Su estudio determina cuatro dominios de la responsabilidad docente, cada uno con diversos mecanismos de instrucción que, en conjunto, generan 22 componentes de la enseñanza. En este sentido, según el autor, todo formador debe contemplar como parte de sus competencias, la planificación y preparación, el ambiente en el aula, la enseñanza y las responsabilidades profesionales.

El marco de desarrollo y desempeño docente promueve la excelencia de la enseñanza y el liderazgo escolar en Australia desde el año 2008. Se implementa un plan de estudios nacional, en el que se establecen los estándares para profesores y directores. Aquí, se resalta la conectividad tecnológica a través de siete plataformas políticas para la promoción de excelencia docente, estableciendo como principales categorías los conocimientos,

habilidades prácticas, compromiso profesional de los docentes, estructura para la valoración, desarrollo, mejora de la práctica docente, retroalimentación. Así mismo, promover la práctica profesional profunda reflexiva y colaborativa (James, 2008).

En Reino Unido, el marco para la valoración del desempeño docente, se basa en la enseñanza, conducta personal y profesional. Los estándares establecidos refieren que la primera preocupación de los docentes, sea la educación de sus alumnos, actúen con honestidad e integridad, tengan el suficiente conocimiento de su área, se actualicen constantemente, sean autocríticos de su quehacer y forjen relaciones profesionales positivas, trabajando colaborativamente con los padres y demás actores involucrados en la formación del alumno (Matthews, 2010).

Actualmente en Cuba se cuenta con un marco de desempeño docente, que exige seis dominios del formador: objetivos, contenidos, métodos y procedimientos metodológicos, medios de enseñanza, clima psicológico en el aula y motivación. Además, dos etapas de la enseñanza, que refieren la ejecución y el control, que atiendan la diversidad del grupo, en cuanto a los niveles de complejidad para abordar la enseñanza, basándose en las necesidades y potencialidades del alumnado (Valdés, 2013).

En Chile se maneja un sistema nacional de desempeño docente, implementado por maestros, el sindicato y el gobierno; conocido como marco para la buena enseñanza (MBE). Este maneja cuatro dominios docentes, que refieren la planeación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y las responsabilidades profesionales. El instrumento incorpora las responsabilidades de los docentes en su quehacer cotidiano, orienta la autorreflexión, crítica y evaluación del desempeño, además de que promueve potenciar el desarrollo profesional a través de la calidad educativa brindada (CPEIP, 2008).

Las anteriores investigaciones internacionales, aun manifestadas en culturas muy diferentes, dejan entrever la coincidencia de elementos necesarios e indispensables a tener en cuenta para la actuación profesional de la formación docente, que legitime y oriente su intervención educativa en todas las vertientes. Por consiguiente los estándares curriculares que rigen la formación docente, se traducen en la coyuntura de la profesión de formadores, que resulta relevante se lleve a discusión y determinación del marco de enseñanza docente que requiere nuestro país.

Metodología

Tipo de estudio

El presente trabajo es un estudio con un enfoque cuantitativo de diseño no experimental de tipo transversal descriptivo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), los diseños no experimentales son investigaciones sistemáticas y empíricas en la que las variables independientes

no se manipulan porque ya han sucedido. Las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa y dichas relaciones se observan tal y como se han dado en su contexto natural. Estos mismos autores indican que los estudios transversales descriptivos recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. En este caso, el fin principal es conocer la percepción que tiene los docentes en ejercicio profesional, sobre el nivel de logro del perfil de egreso que los normalistas presentan en la última etapa de su formación inicial en la licenciatura.

Participantes

Con base en el objetivo del estudio, se realizó un muestro de tipo intencional puesto que se buscaba seleccionar una población con características muy definidas. En este sentido, se incluyeron a todos tutores de los alumnos de último grado de la Licenciatura en Educación Especial de la Escuela Normal Estatal de Especialización del Estado de Sonora. La población se constituyó por 150 sujetos que, en el momento del estudio, se encontraban cubriendo funciones de tutores en las prácticas educativas de los alumnos de la generación 2014-2018; con quienes realizaban funciones de asesoría y acompañamiento con el fin de identificar buenas prácticas y propiciar una intervención educativa congruente con el modelo educativo que se implementa en educación básica a partir del 2018.

Procedimiento

En la última semana de trabajo docente, cuando los normalistas realizan por más de 40 semanas, como práctica profesional para culminar su carrera, se aplicó un instrumento a los docentes en ejercicio profesional que los acompañaron y evaluaron durante dicho período de práctica, la aplicación es instrumentada técnicamente por el equipo de investigadores que pertenecen a un cuerpo académico en formación de la Escuela Normal Estatal de Especialización. Debido a aspectos de carácter ético, la aplicación de instrumento se llevó a cabo con la participación consentida de cada sujeto, la participación se efectuó de manera presencial en grupos de 10 a 15 personas para explicar los fines del estudio previamente.

Para el análisis estadístico se utilizó el programa SPSS, para la obtención de análisis de frecuencias, además de realizarse una prueba paramétrica para una sola muestra de t de Student, con el mismo software como herramienta y teniendo como referencia la media teórica de 3.

La prueba t de Student para una muestra permite comprobar si es posible aceptar que la media de la población es un valor determinado. Se toma una muestra y la prueba permite evaluar si es razonable mantener la Hipótesis nula de que la media es tal valor.

Cabe mencionar que casi todos los reactivos siguen una distribución positiva, lo que quiere decir que los puntajes mayores a 3 representan una característica positiva respecto a la pregunta.

De igual forma, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio con la técnica de componentes principales y rotación varimax pues en todos los casos se suponía que las dimensiones de cada una de las escalas del instrumento eran ortogonales, se obtuvieron los pesos factoriales y se

estuvo en condición de decidir la mejor configuración factorial asociada a la teoría. Aquellos reactivos que no alcanzaron un peso factorial de 0.400 en la solución elegida, fueron dados de baja. Los reactivos que permanecieron dentro de las dimensiones de la Escala FIT fueron analizados a través del estadístico alfa de Cronbach, con el fin de observar su consistencia interna y decidir sobre la importancia relativa de cada uno de ellos.

Desarrollo, discusión y resultados

A continuación, se presenta en la Tabla 1 los principales resultados de las medias de los diferentes reactivos que conforman el instrumento de medida, así como el rasgo de perfil de egreso vinculado a los reactivos, cabe destacar que este primer momento se realiza un análisis por cada reactivo que conformaba el instrumento, asociado a un indicador del perfil de egreso.

Tabla 1. Rasgos del perfil de egreso por campos

Rasgo del perfil	Reactivo	Media	Desviación estándar
Habilidades intelectuales específicas	Expresa sus ideas con claridad y sencillez.	3. 61	.49
	Plantea, analiza y resuelve problemas y desafíos intelectuales en su práctica profesional para sus alumnos.	3. 56	.49
	Realiza reflexión crítica sobre su práctica docente para mejorar su labor educativa.	3. 55	.50
	Muestra habilidad e iniciativa para continuar aprendiendo y enriquecer su práctica docente.	3. 66	.47
Conocimiento de los propósitos	Conoce propósitos y contenidos de educación básica.	3. 53	.50
	Tiene claridad de la misión de educación especial.	3. 75	.43
	Reconoce la secuencia lógica de los contenidos de las asignaturas y es capaz de articularlos.	3.58	.49
	Establece correspondencia adecuada de los propósitos y contenidos, con los procesos desarrollo con la diversidad de capacidades de estilos y ritmos de aprendizaje y el contexto social y familiar de sus alumnos.	3. 66	.47
	Domina los fundamentos, principios y finalidades de la educación especial, lo relaciona con educación básica.	3. 62	.48

	Identifica la integración educativa para la atención de las NEE y tengan acceso a los propósitos señalados en el currículo.	65	3.	.47	
Competencias didácticas	Comprende los procesos del desarrollo físico y psicomotor, cognoscitivo, lingüístico y afectivo-social de los niños para aplicar este saber en su labor educativa.	68	3.	.46	
	Identifica las NEE que presentan sus alumnos, conoce sus causas e implicaciones en el aprendizaje.	66	3.	.47	
	Utiliza el reporte de los resultados de las evaluaciones realizadas por otros profesionales.	62	3.	.48	
	Toma decisiones y reorienta sus estrategias de intervención didáctica e influye en las del personal involucrado en la atención de los educandos.	65	3.	.47	
	Posee conocimientos pedagógicos y disciplinarios del campo profesional para brindar atención educativa a alumnos con NEE.	20	4.	1	4.4
	Conoce y aplica diferentes sistemas alternativos y aumentativos de comunicación con sus alumnos.	80	3.	.40	
	Establece en el grupo un clima de relación que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los alumnos.	80	3.	.40	
	Conoce, selecciona, diseña y utiliza recursos didácticos con creatividad, flexibilidad y propósitos claros y adecua dichos recursos para los alumnos que presentan NEE con o sin discapacidad.	75	3.	.43	
	Orienta a las familias para favorecer la participación de las mismas en el proceso educativo de los alumnos con NEE con o sin discapacidad.	68	3.	.46	
Identidad profesional y ética	Asume como principio de su acción y de sus relaciones con la comunidad educativa los valores, respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, equidad, democracia, solidaridad, aceptación, tolerancia, honestidad, responsabilidad y apego.	80	3.	.40	
	Asume y promueve el carácter nacional, democrático, laico y gratuito de la educación pública.	88	3.	.31	
	Muestra compromiso con la misión y principios de educación especial.	38	4.	.38	

	Presenta honestidad profesional, pues reconoce las limitaciones en la atención que ofrece y propone alternativas para la atención de las NEE.	86	3.	.34
	Promueve la colaboración y reflexión con los maestros de educación regular y especial con actitud favorable e iniciativa.	86	3.	.34
	Participa en forma colegiada en los procesos de gestión escolar y propicia el mejoramiento continuo de la institución.	82	3.	.38
Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela	Acepta la diversidad como un rasgo de sus alumnos.	87	3.	.33
	Valora la función educativa de las familias.	87	3.	.33
	Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela.	91	3.	.28
	Reconoce los principales problemas que presenta la localidad en la que labora.	92	3.	.26
	Identifica situaciones de riesgo que puedan generar NEE.	92	3.	.26
	Asume y promueve el uso sustentable de los recursos naturales	92	3.	.26
	Promueve la conservación del patrimonio cultural y lo enseña a sus alumnos.	92	3.	.26

En la primera parte del análisis se buscó revisar las medias de los diferentes reactivos que conforman las dimensiones relacionadas con el perfil de egreso, en todos los casos los reactivos obtuvieron valores por encima del punto de corte medio (2.5), lo cual hace referencia a una percepción positiva de los diferentes rasgos de los alumnos.

Sin embargo, debido a la distribución anormal que presenta la curva de la población (cargada hacia la derecha) y el tamaño de la población (N=150) no fue posible realizar análisis paramétrico de las observaciones, por lo cual se recurrió a realizar análisis no paramétrico con la finalidad de explorar las relaciones entre las variables del estudio; considerando en un segundo momento los campos o categorías que conforman el perfil deseable del egresado de licenciatura en educación.

Tabla 2. Correlaciones entre campos de perfil de egreso

		HI	CP	CD	ID	CPR C
Habilidades intelectuales específicas	Correlación de Pearson	↑	.542*	.244*	.026	.023
	Sig. (bilateral)		.000	.029	.819	.841

Conocimiento de los propósitos	Correlación de Pearson	.542*	1	.336*	-	.290*
	Sig. (bilateral)	.000		.002	.744	.009
Competencias didácticas	Correlación de Pearson	.244*	.336*	1	.073	.302*
	Sig. (bilateral)	.029	.002		.518	.006
Identidad profesional y ética	Correlación de Pearson	.026	-	.073	1	-
	Sig. (bilateral)	.819	.744	.518		.452
Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela	Correlación de Pearson	.023	.290*	.302*	-	1
	Sig. (bilateral)	.841	.009	.006	.452	

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Para analizar las relaciones entre las variables se sometió a los datos a un análisis de correlación de Kendall y este análisis arrojó correlaciones significativas para casi todas las dimensiones del perfil. Para la variable de habilidades intelectuales específicas ésta resultó significativa con las variables de conocimiento de los propósitos y competencias didácticas, sin embargo, no fue así para la variable de capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela. Esto último hace notar una desvinculación entre los conocimientos y la praxis en el contexto de la escuela. Por otro lado, la variable de conocimiento de los propósitos resultó significativa para todas las demás variables lo cual señala la importancia del conocimiento de los programas para tutores, por último, es importante señalar que la variable de identidad no resultó con ninguna correlación significativa con las demás variables, esto puede deberse a que la población percibe a sus tutorados con una identidad docente poco relacionada con la presentada en el perfil de egreso.

Conclusiones

Primeramente con relación a la percepción de los tutores sobre las competencias de los egresados sobre su perfil, se puede considerar que éstos tienen una percepción positiva de los mismos por encima del punto de corte, sin embargo, éstos no presentan un puntaje elevado cercano al 5 en ninguno, con excepción del rasgo de “posee conocimientos pedagógicos y disciplinarios comunes del campo profesional para brindar atención educativa a alumnos con NEE”, lo cual es congruente con la formación de los alumnos, puesto que son formados en educación especial, sin embargo la percepción de desempeño aún no es la mejor posible.

Por otro lado, dentro del análisis de correlación las dimensiones del perfil de egreso, se hace presente la desvinculación del rasgo de identidad profesional y ética con relación a los de habilidades intelectuales específicas, conocimiento de los propósitos, competencias didácticas y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela. Señala una serie de retos para la formación de los futuros docentes de educación especial, pues desde el punto de vista de los tutores, esta área presenta poca concordancia con los demás, en este sentido, se hace necesario la continuidad en los estudios con este tipo de población que busquen aceptar o refutar la hipótesis de que los egresados de la licenciatura en educación especial no están siendo formados de manera adecuada en el campo de la ética.

Tal como mencionan Mellado (2013) los cambios en la realidad educativa de los últimos años hacen necesaria una reflexión de la forma mediante la cual debemos de hacer frente a dichos cambios sin descuidar una filosofía ética.

Con relación a la construcción de la identidad docente, Fúquene y Martínez (2013) mencionan con relación a la inclusión se puede observar una identidad “parchada” es decir, existe una tendencia a “rellenar” la identidad de los docentes con la necesidad de incluir a los alumnos con NEE dentro de sus grupos.

Esto último podría influir en cómo los tutores perciben a los docentes supervisados aún sin una identidad clara sobre su propia formación, otro de los factores relevantes dentro de la conformación de estos docentes podría ser la edad, debido a que al presentar un poco práctica la identidad de ellos mismo aún no se encuentra del todo conformado.

Por último, es necesario presentar las limitaciones del estudio para lograr en un futuro mejorar el alcance de los resultados, por lo cual, se hace necesario, ampliar la muestra de estudio, incluir mediciones más precisas y recabar datos que permitan contextualizar las percepciones de los tutores.

Referencias

- Bayona-Rodríguez, H., Urrego, L. y Hernández, N. (2017). *Marcos para las buenas prácticas de enseñanza*. Recuperado de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/marcos-para-las-buenas-practicas-de-ensenanza>
- Combs, A. y Cols. (1979): *Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico*. Madrid: EMESA.
- Danielson, C. (2011). Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*. 20 (51)
- Fúquene, C. y Martínez, Á. (2012). Construcción de la identidad profesional docente: ¿Posibilidad o utopía? *Revista EDUCyT. Extraordinario*.
- James, M. (2008). *Aplicación de sistemas para la evaluación docente en escuelas australianas*. Australia : Instituto Australiano de la Enseñanza y el Liderazgo Escolar.
- Joyce, B.; Weil, M., y Calhoun, E. (2000). *Modelos de enseñanza*. España: Gedisa.
- Matthews, P. (2010). *Estrategias de Acción en México. Cómo la evaluación formativa y la retroalimentación pueden mejorar la enseñanza y elevar los logros académicos de los estudiantes*. México: SEP
- Mazario T. I. (2013). *Estrategias didácticas para enseñar a aprender. Centro de Estudio y Desarrollo Educativo*. Cuba: Universidad de Matanzas.
- Mellado, J. A. I. M. (2013). Ética docente del siglo XXI: Nuevos desafíos. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*. (43), p. 17-31.
- Moreno-Anguas, M. (2014). Los organismos internacionales y las políticas de formación docente. En Ducoing, P. (Coord.). *La escuela normal, una mirada desde el otro*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf>
- Reigeluth, C. M. (1999). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción. Tomo II*. Argentina: Santillana, Aula XXI.
- Valdés, H. (2013). La evaluación del desempeño profesional de los docentes: perspectivas históricas y desarrollos recientes. En Panel: *Sistemas nacionales de evaluación: lo que se ha ganado de la experiencia*.
- Zabala V., Antoni y Arnau B., Laia (2007). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. España: Editorial Graó.
- Zabalza, M. Á., y Beraza, M. Á. Z. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. *REDU* 10(2).

PLANEACIÓN DIDÁCTICA Y PRÁCTICA DOCENTE DE CALIDAD PARA POTENCIAR Y FAVORECER EL DESARROLLO DE LOS APRENDIZAJES CLAVE EN LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Marisol Aguilar Ochoa

cadecmjona@yahoo.com.mx

Camelia Conde Barragán

camelia.flor@yahoo.com.mx

Moisés Hernández Trejo

moises_hertre@yahoo.com.mx

Esc. Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”

RESUMEN

El presente documento es una propuesta de intervención educativa para atender la problemática sobre la causa del por qué la planeación didáctica no ha contribuido para transformar la práctica docente de las alumnas de la escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata” y lo que esto ha implicado para su buen desempeño en sus Prácticas docentes. Para ello se presentan los resultados de un estudio sobre la observación de las

dificultades identificadas en el diseño de la planeación didáctica y su implementación en los grupos de primer y segundo grado; con el objetivo de generar mejores intervenciones didácticas que contribuyan a favorecer el desarrollo de los aprendizajes clave en los alumnos de educación primaria.

PALABRAS CLAVE: Planeación, práctica, didáctica, aprendizaje, propuesta, intervención.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A través del tiempo se han hecho muchos estudios sobre la importancia de la planeación como recurso didáctico indispensable para lograr una práctica docente de calidad y equidad, sin embargo, en la actualidad los resultados arrojan que la educación no ha logrado en su totalidad potenciar y favorecer el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos, razón por la que se implementó la Nueva Reforma educativa para educación básica a partir de este

ciclo escolar 2018- 2019, en el nivel de educación primaria para los grupos de primer y segundo grado.

Teniendo como referente la revisión de la planeación didáctica que las alumnas diseñan para su intervención docente en las escuelas primarias, se identificó que presentan dificultades en su elaboración por desconocimiento del Nuevo Modelo Educativo.

Por lo anteriormente mencionado, en la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”, se tomó la decisión en colegiado de capacitar a las estudiantes normalistas del 5° semestre para el conocimiento y análisis del Nuevo Plan y Programas de estudio de educación primaria 2017, con la finalidad de contribuir en el desarrollo de sus competencias profesionales y, al mismo tiempo, en el diseño de la planeación didáctica para el logro de los aprendizajes esperados de sus alumnos, principalmente en los grupos de primer y segundo grado en sus prácticas docentes.

Esto nos motivó para diseñar e implementar una propuesta de intervención educativa que consiste en la realización del curso-taller “ Los fundamentos y la planeación didáctica en el Nuevo Modelo Educativo”, para conocer y analizar su contenido y fortalecer las competencias profesionales de las alumnas que les permitan diseñar planeaciones didácticas, considerando los elementos fundamentales que contribuyan a favorecer el desarrollo de los aprendizajes clave en los alumnos de educación primaria.

Marco teórico

El plan de estudio 2012 de educación normal tiene el propósito de lograr una transformación pedagógica, la intención fundamental es que los enfoques, fundamentos y orientaciones pedagógicas correspondan con los que se proponen en el currículo de la educación básica obligatoria (Nuevo Modelo Educativo 2017). En este sentido cada persona egresada de las escuelas normales contará con mayores elementos para favorecer el desarrollo de los Aprendizajes Clave en los estudiantes, así como las estrategias para tratar los contenidos de enseñanza.

Para efectos de esta propuesta de intervención educativa, se deben tomar en cuenta los siguientes elementos:

Planear es anticipar, es tener, preparar, describir de manera específica las actividades, estrategias y técnicas que se llevarán a cabo para lograr el objetivo a alcanzar.

Didáctica es el arte de enseñar, es el campo disciplinar de la pedagogía que se ocupa de la sistematización e integración de los aspectos teóricos metodológicos del proceso que tiene como propósito el enriquecimiento en la evolución del sujeto implicado en este proceso.

Diseño es la forma particular como cada docente desde sus propias concepciones genera estrategias para llevar a la práctica lo planificado.

Por lo tanto, el diseño consciente y organizado de la Planeación Didáctica y su implementación en la práctica docente de manera eficaz pasa a ser una herramienta indispensable para el logro de los aprendizajes esperados, desarrollo de habilidades y competencias para la vida.

Tomando esto en cuenta, la *planeación didáctica* debe garantizar la cobertura curricular y preparar la enseñanza en correspondencia con las especificaciones curriculares y necesidades que emergerán durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La *práctica docente* es una actividad intencional, bien planificada, considerando los ritmos y estilos de aprendizajes de los alumnos, así como el contexto y ésta se desarrolla considerando los elementos del currículo vigente para cumplir con los propósitos educativos y el perfil de egreso. Tiene la tarea de llevar a los alumnos lo más lejos posible en la construcción de los conocimientos planteados en los planes y programas de estudio.

El enfoque centrado en el aprendizaje implica una manera distinta de pensar y desarrollar la práctica docente ya que

El aprendizaje se asume como un proceso activo y consciente que tiene como finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende. Este enfoque consiste en un acto intelectual, pero a la vez social y de interacción en el seno de una comunidad de prácticas socioculturales” (SEP, 2012, p. 5).

La función de la escuela ya no es únicamente enseñar a niñas, niños y jóvenes lo que no saben, sino contribuir a desarrollar la capacidad de aprender a aprender, que significa aprender a pensar; a cuestionarse acerca de diversos fenómenos, sus causas y consecuencias; a controlar los procesos personales de aprendizaje; a valorar lo que se aprende en conjunto con otros; y a fomentar el interés y la motivación para aprender a lo largo de toda la vida (SEP, 2017, p. 29).

Sin embargo, muchos de los docentes tienen una idea equivocada sobre lo que es la planeación didáctica y piensan que con terminar de realizar los ejercicios de los libros de texto del alumno ya lograron los propósitos educativos del grado correspondiente y para cumplir administrativamente muchos de ellos compran o bajan de internet sus planeaciones.

Los docentes que tienen más años de servicio fueron formados bajo esquemas de enseñanza tradicional, por lo que no intentan tener experiencia en modelos de enseñanza con enfoques constructivistas, por competencias y humanista, en cambio replican en sus clases la forma en que ellos mismos fueron enseñados resistiéndose al cambio.

Por todo esto, es primordial que las estudiantes normalistas conozcan el sustento Teórico-Methodológico para contemplarlos en el diseño de sus planeaciones didácticas.

El Plan y Programas de Educación Básica se sustentan filosóficamente a partir de un enfoque Humanista, con fundamento en los artículos 7º y 8º como lo marca la LGE, el nuevo currículo de la educación básica se concentra en el desarrollo de aprendizajes clave, es decir, aquellos que permiten seguir aprendiendo constantemente y que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes (SEP, 2012, p. 5).

En este Plan de Estudio, el planteamiento curricular se funda en la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores. En este sentido, su enfoque es competencial, pero las competencias no son el punto de partida del Plan de Estudio, sino el punto de llegada, la meta final, el resultado de adquirir conocimientos, desarrollar habilidades, adoptar actitudes y tener valores. La experiencia en esta materia a nivel internacional nos dice que, al buscar el verdadero dominio de las competencias del siglo XXI, estamos en la dirección correcta (SEP, 2012, p. 104).

Para ello, se organiza en tres componentes: el primero se enfoca en la formación académica; el segundo se orienta al desarrollo personal y social de los alumnos y pone especial énfasis en sus habilidades socioemocionales; el tercer componente otorga a las escuelas un margen inédito de *autonomía curricular*, con base en el cual podrán complementar el currículo —adicionales a los de los dos componentes anteriores— a las necesidades, los intereses y los contextos específicos de sus estudiantes (SEP, 2012, p. 104).

Es importante considerar que el alumno debe construir sus propios aprendizajes, y el docente pasa a ser guía, mediador y considera los conocimientos previos del alumno para que, a través de la socialización y de un conflicto cognitivo, mueva estructuras hasta llegar a la acomodación y el equilibrio y así sucesivamente, de tal manera que sea significativo el aprendizaje y lo pueda utilizar para solucionar problemas o situaciones de su vida. El proceso de planeación es una herramienta fundamental de la práctica docente, pues requiere que el profesor establezca metas, con base en los Aprendizajes esperados de los programas de estudio, para lo cual ha de diseñar actividades y tomar decisiones acerca de cómo evaluará el logro de dichos aprendizajes. Este proceso está en el corazón de la práctica docente, pues le permite al profesor anticipar cómo llevará a cabo el proceso de enseñanza. Asimismo, requiere que el maestro piense acerca de la variedad de formas de aprender de sus alumnos, de sus intereses y motivaciones. Ello le permitirá planear actividades más adecuadas a las necesidades de todos los alumnos de cada grupo que atiende (SEP, 2017, p.121).

Es importante conocer y analizar en las escuelas la diversidad de materiales educativos proporcionados por la SEP, ya que estos cumplen la función social de contribuir a garantizar el acceso a una educación de calidad, en un marco de inclusión y equidad:

- Libro para el maestro. Incorpora recomendaciones didácticas que permiten al docente adecuar las intervenciones al contexto donde está ubicada la escuela primaria y a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y orienta el uso estratégico del libro de texto en vinculación con otros materiales educativos.

Favorece la toma de decisiones informada, la autonomía docente y la reflexión sobre su práctica pedagógica.

- Programa de estudio. Incorpora también sugerencias didácticas que, en conjunto con el libro para el maestro y el libro de texto del alumno, establecen los elementos a considerar para el diseño de una planeación didáctica y el desarrollo de una práctica docente de calidad para potenciar y favorecer el desarrollo de los aprendizajes clave en los alumnos de educación primaria.

Un *aprendizaje clave* es un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante, los cuales se desarrollan específicamente en la escuela y que, de no ser aprendidos, dejarían carencias difíciles de compensar en aspectos cruciales para su vida (SEP, 2017, p.107). Para su organización y su inclusión específica en los programas de estudio, los aprendizajes clave se han de formular en términos del dominio de un conocimiento, una habilidad, una actitud o un valor. Cuando se expresan de esta forma los aprendizajes clave se concretan en Aprendizajes esperados (SEP, 2017, p.110).

Cada Aprendizaje esperado define lo que se busca que logren los estudiantes al finalizar el grado escolar, son las metas de aprendizaje de los alumnos, están redactados en la tercera persona del singular con el fin de poner al estudiante en el centro del proceso.

Los Aprendizajes esperados constituyen el referente fundamental para la planeación y la evaluación en el aula y se plantearon bajo los siguientes criterios: tienen en cuenta las etapas de desarrollo psicopedagógico de niños y adolescentes; señalan con claridad las expectativas de aprendizaje de los alumnos en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y valores; están planteados para ser logrados al finalizar cada grado escolar; están organizados de manera progresiva, en coherencia con las distintas áreas del conocimiento y los niveles educativos.

Metodología

La propuesta tiene un enfoque cualitativo, con el fundamento de la investigación acción. La metodología que fundamenta la propuesta de intervención educativa que se implementó con las alumnas (75) del 5° semestre de la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”, de Amilcingo Temoac, Mor., es la investigación-acción que es una espiral de ciclos constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar (Latorre A., 2005, p. 32), considerando que no sólo se constituye en un conjunto de criterios, asunciones y principios teóricos sobre la práctica educativa, sino también un marco metodológico que sugiere la realización de una serie de acciones que debe desarrollar el profesorado como profesionales de la educación, que la investigación-acción se conceptualiza como un «proyecto de acción» formado por «estrategias de acción», vinculadas a las necesidades del profesorado investigador y/o equipos de investigación, y que es un proceso que se caracteriza

por su carácter cíclico, que implica un «vaivén» -espiral dialéctica- entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan, el proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo (Latorre A., 2005, p. 32).

Para realizar el análisis de la propuesta de intervención fue necesario considerar el proceso que se integró por las cuatro fases o momentos interrelacionadas, antes citadas: planificación, acción, observación y reflexión, mientras que para que la recolección de datos permitiera el análisis e interpretación de los resultados de la propuesta de intervención educativa, se empleó la observación participante.

Desarrollo y discusión

La propuesta de intervención educativa es una estrategia de planeación y actuación profesional que permite a los agentes educativos tomar el control de su propia práctica profesional mediante un proceso de indagación-solución.

Esta propuesta se realizó con alumnas del 5° semestre y se implementó con aquellas que realizaron sus prácticas docentes con los grupos de primer y segundo grado del Nuevo Modelo Educativo 2017.

PROYECTO: curso taller “Los fundamentos y la planeación didáctica en el Nuevo Modelo Educativo, para transformar la práctica docente de las alumnas normalistas”.

OBJETIVO: Contribuir en el desarrollo de las competencias profesionales de las alumnas en formación para el diseño de la planeación didáctica a través del conocimiento y aplicación de los elementos fundamentales del plan y programas de estudio 2017.

FORMAS DE MEDICIÓN DE LOS RESULTADOS: Diseño e implementación de las planeaciones didácticas. Registro de la visita de observación de las prácticas docentes.

Actividad	Responsables	Recursos	Plazo de Tiempo
Diagnóstico			
Revisión de Planeaciones didácticas de la primera jornada de prácticas.	Docentes responsables del	Planeación didáctica	Mes de Octubre

Análisis de las dificultades encontradas	Trayecto: Práctica profesional en conjunto con los docentes del trayecto para la enseñanza y el aprendizaje, así como los integrantes del Equipo de investigación.		
Desarrollo Campo Formación académica			
1° sesión Programa de estudio:	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVIDENCIAS
Lenguaje y comunicación	Empleo del alfabeto lineal para vivenciar una actividad sobre “La adquisición de la lectura y escritura”	Alfabeto lineal imágenes	Construcción de palabras y relación imagen texto
Lengua materna.	Análisis del Enfoque pedagógico (p. 167)	Programa de estudio (p.167)	
Español	Organización de tres equipos para el análisis e integración de sugerencias didácticas por bloque de estos por ámbitos y prácticas sociales del lenguaje considerando los materiales educativos proporcionados por la SEP: Programa de estudio (p.193-219) Libro para el maestro	Libro para el maestro. Libro para el alumno. Material de apoyo a la alfabetización inicial.	Integración de: sugerencias didácticas de los diferentes materiales de apoyo

	<p>Libro para el alumno</p> <p>Material de apoyo a la alfabetización inicial</p>		
	Integración de los elementos fundamentales identificados para el diseño de la planeación didáctica.	Hojas blancas	Lista de los elementos identificados
	Diseño de un formato para la integración de los elementos identificados	Computadora	Formato de Planeación didáctica
	Diseño de una planeación didáctica, considerando el sustento Teórico metodológico, contexto y características de los alumnos.	<p>Computadora</p> <p>Plan y programas de estudio</p> <p>Libro para el maestro</p> <p>Libro de texto del alumno.</p>	Planeación didáctica
<p>2º Sesión de Programa de estudio: <u>Pensamiento matemático.</u></p> <p>Matemáticas</p>	Presentación sobre los resultados obtenidos en los exámenes estandarizados de PISA: Matemáticas.	Presentación en diapositivas	
	Actividad vivencial con el tangram para desarrollar el contenido de fracciones.	Tangram	Ejercicios
	Análisis del Enfoque pedagógico	Programa de estudio pág.227	
	Integración de tres equipos para el análisis e integración de sugerencias didácticas por bloque de estos por trayecto y por lección	Libro para el maestro	Integración de: sugerencias didácticas

	<p>de los materiales educativos proporcionados por la SEP:</p> <p>Programa de estudio (pp. 243-249)</p> <p>Libro para el maestro</p> <p>Libro para el alumno</p>	Libro para el alumno	de los diferentes materiales de apoyo
	Integración de los elementos fundamentales identificados para el diseño de la planeación didáctica	Hojas blancas	Lista de los elementos identificados
	Diseño de un formato para la integración de los elementos	Computadora	Formato de Planeación didáctica
	Diseño de una planeación didáctica, considerando el sustento Teórico metodológico, contexto y características de los alumnos.	<p>Computadora</p> <p>Plan y programas de estudio</p> <p>Libro para el maestro</p> <p>Libro de texto del alumno.</p>	Planeación didáctica
Programa de estudio: <u>Exploración y comprensión del mundo natural y social</u>	Presentación sobre los resultados obtenidos en los exámenes estandarizados de PISA: Ciencias	Presentación en diapositivas	
	Observación de un Video. "Proyecto infantil Pegaso nos lleva a las estrellas"	Video. "Proyecto infantil Pegaso nos lleva a las estrellas"	

Conocimiento del medio	Análisis del video y lectura comentada sobre el Enfoque pedagógico.	Plan y Programas de educación básica (p. 258)	Análisis
	Integración de tres equipos para el análisis e integración de sugerencias didácticas por bloque, de estos por secuencias didácticas y apartados de los materiales educativos proporcionados por la SEP: Programa de estudio (pp. 268-274) Libro para el maestro Libro para el alumno	Libro para el maestro Libro para el alumno	Integración de: sugerencias didácticas de los diferentes materiales de apoyo
	Integración de los elementos fundamentales identificados para el diseño de la planeación didáctica	Hojas blancas	Lista de los elementos identificados
	Diseño de un formato para la integración de los elementos	Computadora	Formato de Planeación didáctica
	Diseño de una planeación didáctica, considerando el sustento Teórico metodológico, contexto y características de los alumnos	Computadora Plan y programas de estudio Libro para el maestro Libro de texto del alumno	Planeación didáctica

Evaluación

Los efectos e impactos de la implementación de esta propuesta de intervención debieron de verse reflejados en el diseño de las planeaciones para la segunda jornada de prácticas docentes. Esto resultó así y se observó en ellas una mejora en la aplicación de los fundamentos teórico-metodológicos, lo que contribuyó al desarrollo de las competencias profesionales de las alumnas en formación. La revisión y el análisis de las planeaciones nos mostraron planeaciones más elaboradas y más fundamentadas. Por ello, al momento de reflexionar acerca del proceso de intervención, constatamos que efectivamente la base teórica revisada y aplicada durante el curso nos llevó a obtener avances positivos en la formación profesional de nuestras alumnas.

Resultados y conclusiones

La implementación de la propuesta de intervención educativa nos permitió atender las necesidades y las problemáticas que se les presentaron a nuestras estudiantes durante la primera jornada de sus prácticas docentes. El acercamiento a los fundamentos teórico-metodológicos del Plan de Estudios de Educación Básica fueron el aporte sustancial para la comprensión y el conocimiento de la intención académica de dicho plan, favoreciendo el desarrollo de las planeaciones didácticas. La investigación-acción empleada como sustento y guía de dicha propuesta ha favorecido la mejora planteada de una práctica a otra. Lo anterior, aunado a la información obtenida en las visitas de observación de las jornadas de práctica docente, nos lleva a expresar algunas consideraciones:

- La planeación didáctica juega un importante papel en el desarrollo de una docencia de calidad, debe ayudar a transformarla de modo que el eje fundamental no sea la enseñanza, sino el aprendizaje.
- La escuela debe tener claramente definida su función social: propiciar aprendizajes a través de lograr que los estudiantes adquieran conocimientos y éstos se logran en todas las acciones, los espacios y las interacciones que se dan en ella. Al convivir con grandes y jóvenes, los niños desarrollan la capacidad para ponerse en la posición del otro y entenderlo; con ello aprende a generar empatía.

Los estudiantes deben prepararse para un tipo de aprendizaje autónomo, pero acompañado y guiado por los docentes; dando más importancia al dominio de la forma en la que aprenden, que a la mera acumulación de contenidos; a equilibrar las exigencias de la asignatura y la organización del curso con las condiciones y apoyos que se ofrecen y favorecer la progresividad y la continuidad en la formación, construyendo la planeación didáctica.

Entender la planeación didáctica como una herramienta de gran utilidad al comprender todos los elementos que la contienen y convertirse en una guía indispensable en la labor docente, debe ser uno de los objetivos primordiales de capacitación para las instituciones educativas a nivel superior. El análisis de las planeaciones didácticas permitió detectar algunas debilidades de formato y de llenado, que fueron la base para rediseñar la estructura, el orden de los contenidos, fusionar nuevos elementos aportados por los programas y el plan de clase, que le den más sentido quehacer del docente y mayor congruencia y significado al estudiante al momento de leerlo y utilizarlo.

Referencias

Díaz, B. A. F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGrawHill.

Hernández, S. R. (2007). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción*. España: Grao.

Perrenaud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Dolmen.

Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programa de estudio para la educación básica*. México: SEP

Secretaría de Educación Pública (2018). *Orientaciones curriculares para la Formación Inicial*. México: SEP

Zabala, V. A. (2006). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. México: Grao.

IMPORTANCIA DE LA INCLUSIÓN DE LA NEUROPEDAGOGÍA EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES: DIAGNÓSTICO BYCENES

Marisol Aguilar Ochoa

cadecmjona@yahoo.com.mx

Camelia Conde Barragán

camelia.flor@yahoo.com.mx

Moisés Hernández Trejo

moises_hertre@yahoo.com.mx

Esc. Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”

RESUMEN

El propósito de este estudio es conocer en un primer momento la opinión sobre incluir la neurociencia como parte de los cursos del trayecto optativo en la formación de los normalistas. La investigación se llevó a cabo con estudiantes, docentes y directivos de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (BYCENES), utilizando una metodología con enfoque mixto.

Para llevar a cabo la indagación se tuvo la participación de 67 estudiantes, 22 profesores y 3 directivos de la EN, el instrumento utilizado fue un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas, el cual fue analizado y sistematizado en una hoja de cálculo de Excel y se categorizaron las respuestas de las preguntas abiertas tomando

en cuenta los dichos de los sujetos en las respuestas al analizarlas.

Al tener los resultados, se procedió al análisis en donde se encontró que los actores que se encuentran inmersos en los procesos educativos en la EN, mencionan como favorable y necesario incluir los temas de neurociencia y neuropedagogía en el currículo, lo cual permite concluir, que a pesar de que su conocimiento al respecto no es amplio y ha sido autodidacta, consideran importante incluir esos cursos en pro de egresar profesores más competentes.

PALABRAS CLAVE: neuropedagogía, innovación, neurociencia, enseñanza y aprendizaje.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los últimos años se han reunido tres ciencias que impactan el proceso de enseñanza y aprendizaje que se han conocido hasta el día de hoy y según el Instituto Nacional de Neuroeducación (INN, 2018), la pedagogía, la neurociencia y la psicología unen sus hallazgos para mejorar la calidad educativa. La primera ciencia apoya con teorías pedagógicas que sustenten la práctica, la segunda manifiesta el funcionamiento del cerebro al momento de lograr un aprendizaje con el fin de conocer cómo aprende el cerebro y utilizarlo en la labor docente. Y por último, pero no menos importante, se encuentra la psicología, ciencia que fundamenta la conducta y procesos mentales que suceden en el infante.

Los descubrimientos que tiene la neurociencia con relación al aprendizaje son recientes; sin embargo, para llegar a ellos se realizaron investigaciones a lo largo de los años. El cerebro ha sido objeto de estudio por diversas ciencias, como la biología, psicología, física, antropología, filosofía, entre otras. En estos estudios se logra comprobar la importancia que éste tiene en el desarrollo funcional del ser humano, ya que es quien dirige, coordina, permite las sensaciones, los movimientos y reaccionar a situaciones adversas, así como es el encargado del proceso de aprendizaje y comunicación (INN, 2018).

Su inclusión en el currículo de la formación docente es importante y de apoyo para una adecuada aplicación de estrategias al momento de enseñar. Esta ciencia contribuye en la comprensión del aprendizaje, memoria, emociones, ambientes, tiempos atencionales, etcétera, dichos hallazgos logran docentes capacitados sobre bases neuronales y el proceso que surge para la obtención de conocimientos.

A razón de lo anterior se puede decir que la falta de conocimientos neuropedagógicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje pueden significar un problema para el profesor, el cual debe tratarse desde el currículo en las escuelas formadoras de docentes, dado que, de acuerdo con el diagnóstico aplicado en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (ByCENES) a estudiantes, docentes y directivos, se tiene un déficit de conocimientos al respecto, ya que no hay una asignatura que atienda estos contenidos.

Después de hacer una revisión de dicho diagnóstico en combinación con la teoría relacionada sobre los aspectos positivos que trae consigo la integración de la neuroeducación a la educación normal, se crea un análisis que incluye los componentes neurológicos como apoyo a la mejora de centros educativos y propuestas curriculares, así como también de acuerdo a Campos (2010), el ofrecer beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para crear un perfil más competente y la obtención de nuevas herramientas a los docentes.

Por ello se plantea como objetivo conocer en un primer momento la opinión sobre incluir la neurociencia como parte de los cursos del trayecto optativo en la formación de los

normalistas, para en un segundo momento después de tener ese diagnóstico, llevar a cabo una propuesta de desarrollo curricular para tal fin.

Marco teórico

La neurociencia en la educación es un tema que se estudia, analiza y debate con mayor énfasis en los últimos años. Esto debido a la importancia que tiene la inclusión de esta ciencia en la labor docente, de los educadores y educandos. Este tema ha servido de reflexión para investigadores de todo el mundo. A nivel internacional existen autores que con sus investigaciones dejan una mirada de innovación y transformación al papel docente al incluir la neurociencia en su quehacer educativo.

En Costa Rica, Salazar (2005) propone y analiza la incorporación de estudios del cerebro humano como eje en la formación profesional. Debido a que en muchas ocasiones se ha focalizado la atención en aspectos psicológicos y filosóficos sin considerar el papel trascendental que juega lo biológico, el mismo autor afirma que “los conocimientos que tendrá el docente sobre características, potencialidades e implicaciones en los distintos ámbitos de la acción educativa le permitirán ampliar las fuentes en la toma de decisiones en los procesos pedagógicos” (p. 1).

Al conocer sobre neurociencia, el docente logra adecuar sus clases a las necesidades biológicas del cerebro de sus alumnos teniendo en cuenta que el cerebro es un órgano cognitivo social; por lo tanto, debe contar con estímulos para provocar el aprendizaje permanente. Morín (como se citó en Salazar, 2005) afirma que: (...) el hombre sólo se completa como ser plenamente humano por y en la cultura. No hay cultura sin cerebro humano (aparato biológico dotado de habilidades para actuar, percibir, saber, aprender), y no hay mente (*mind*), es decir capacidad de conciencia y pensamiento sin cultura. (p. 3).

En la investigación sobre neuroeducación, realizada por Campos (2010), se sustenta la inclusión de la neuroeducación en la formación docente, a través de una propuesta de transformación e innovación, la cual atiende los avances de la neurociencia y su implicación en el ámbito educativo, la autora menciona que: (...) todo agente educativo conozca y entienda cómo aprende el cerebro, cómo procesa la información, o cómo es frágil frente a determinados estímulos, llega a ser un requisito indispensable para la innovación pedagógica y transformación de los sistemas educativos (Campos, 2010, p. 1).

Al revisar los objetivos establecidos en el Foro Mundial Sobre la Educación (FMSE) en el año 2000 en Dakar con plazo a cumplir de cinco años, se encuentra un aspecto clave que no ha sido tratado, la calidad educativa, la cual se vería beneficiada al innovar y lograr una transformación en preparar y capacitar a los docentes en este ámbito, tomando en cuenta la neuroeducación como aporte fundamental para la mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje del sistema educativo (Campos, 2010).

Es importante comprender que se deben analizar y considerar todos los hallazgos que mejoren la calidad educativa, sin perder de vista la brecha que existe entre ciencias naturales y sociales. Estudios demuestran que el cerebro aprende a través de la socialización, es en esta que se conectan los conocimientos para darle una aplicación en la vida. En diversas partes del mundo se ha logrado un impacto en investigaciones de cómo reacciona el cerebro, y cómo el docente puede ocasionar estímulos para captar la atención, crear aprendizaje y entender la memoria para apoyar el proceso educativo.

En el estudio denominado *La integración de las neurociencias en la formación inicial de docentes para las carreras de la educación inicial y básica: caso Cuba*, realizada por Calzadilla (2017), se analiza la fundamentación y antecedentes de integrar la neurociencia en la formación docente, como una vía para la actualización educativa. El autor sostiene que: las neurociencias ofrecen a la pedagogía valiosos conocimientos que sirven de ‘puentes’ para enriquecer su cuerpo teórico y conceptual, y afirma que se requiere la fundamentación teórica y metodología de estudios sobre la transferencia en los programas para la formación del docente y en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Calzadilla, 2017, p. 9).

En la República Mexicana se cuenta con investigadores reconocidos por sus aportes en el ámbito educativo, los años 90 fue la década del cerebro, por lo tanto se debe estar abierto a considerar los estudios neurocientíficos en ambientes educativos que en su momento fueron realizados.

En el mismo orden de ideas Aguilar (2018) hace una reflexión sobre los aportes que ha tenido la neurociencia en la educación, la importancia de comprender temas complejos como lo son los procesos cognitivos, las funciones ejecutivas, conductuales, emocionales y vínculos afectivos, que son factores determinantes para el aprendizaje. Es necesario valorar los estudios de la neurociencia y tenerlos en cuenta en el ámbito educativo, así como también en el diseño de políticas públicas, el autor afirma que: el debate en los últimos años se centra en la necesidad de garantizar la calidad que los programas y servicios requieren para reducir la brecha de desigualdad social en los países de la región y mejorar las condiciones de aprendizaje en los niveles educativos posteriores (Aguilar, 2018, p. 99).

Esto, a su vez, permite comprender la educación de calidad como aquella que promueve el máximo potencial de desarrollo, enfocándose en que los educandos logren el aprendizaje en un ambiente enriquecedor, en donde se privilegien interacciones afectivas y sanas.

En México se reconoce la importancia que tienen las neurociencias en la docencia, sin embargo, las investigaciones realizadas sobre el tema son escasas, en comparación a otros países. En el país se toma la neuroeducación como un extra a la formación docente y no como un requisito indispensable. Las propuestas que existen están relacionadas con las maestrías, los cursos, los diplomados, etcétera, pero no se tiene conocimiento de una licenciatura que forme docentes que contemple dicha ciencia. Ésta sólo es tomada en cuenta

en la Licenciatura en Inclusión Educativa (2018) en cursos como: desarrollo neuropsicológico, trastornos neuropsicológicos del aprendizaje, estrategias de intervención en el aula para alumnos con trastornos de aprendizaje por mencionar algunos. Dichos cursos ayudan a reconocer los trastornos de aprendizaje, por tal motivo es importante que todo docente conozca los procesos que surgen en el cerebro al aprender. Lo anterior según el Centro Virtual de Innovación Educativa de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (CEVIE-DGESPE, 2018).

En un estudio realizado en Hermosillo, Sonora se realiza una revisión teórica de los principales fundamentos neuropedagógicos para mejorar la atención en estudiantes durante el proceso educativo. A su vez se hace una mirada de reflexión sobre la inicial aportación a la educación desde la neuropedagogía que se tiene en México (Gavotto, 2015).

El autor considera importante que todo docente comprenda los procesos que se ven involucrados en el cerebro humano al momento de aprender y afirma que es indispensable el conocimiento y funcionamiento de este, de las neuronas, ondas cerebrales y memoria para generar un estado óptimo de atención durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Como sustento a la importancia de incluir la neurociencia en la formación docente, López (como se citó en Gavotto, 2015) considera la colaboración entre neurociencia y educación cada vez más necesaria, puesto que, con ello, se podrán ofrecer métodos precisos para el tratamiento adecuado en las necesidades educativas de todos los niveles, estadios y campos formativos. Por lo tanto, se entiende que un docente con los conocimientos necesarios en los aspectos pedagógicos, psicológicos y biológicos con relación al aprendizaje podrá brindar una educación de calidad, la cual englobe todos los aspectos que requiere el educando.

Se reafirma la relevancia de la neuroeducación y se establece que todo educador debería estar interesado e informado de los avances que las neurociencias están teniendo y sus aplicaciones para mejorar los procesos educativos (Bruer, como se citó en Gavotto, 2015).

Como se menciona en el párrafo anterior, el interés e información en avances con relación a los procesos de enseñanza aprendizaje, son exclusivos de la automotivación en cada docente, el apoyo que reciba este, en actualización es abundante y debe ser valorado... no hace mucho se le consideraba al docente como el principal agente promotor del cambio cultural y social de toda comunidad, desgraciadamente los métodos y sustentos teóricos usados por él fueron rebasados, no se hicieron los ajustes necesarios para cumplir con las exigencias que la sociedad demanda —cada vez con más premura y diversificación— pues se trabajaba con contenidos del siglo XIX, profesores del siglo XX y alumnos del siglo XXI (Acuña, Martínez y Ríos, 2015, p.19).

Esto es motivo de descontento y desmotivación para alumnos, padres y sociedad en general, por esta razón el docente debe innovarse constantemente, a las exigencias y retos que presenta la sociedad actual.

Metodología

En este apartado, se determina la metodología empleada, el enfoque, las estrategias, los instrumentos, entre otros elementos; los cuales, favorecen al desarrollo del estudio y así mismo a la obtención de datos necesarios para el análisis de resultados y no solo complementa la literatura revisada, sino que “define, construye y valida los métodos necesarios para la obtención de nuevos conocimientos” (Gómez, 2006, p.30).

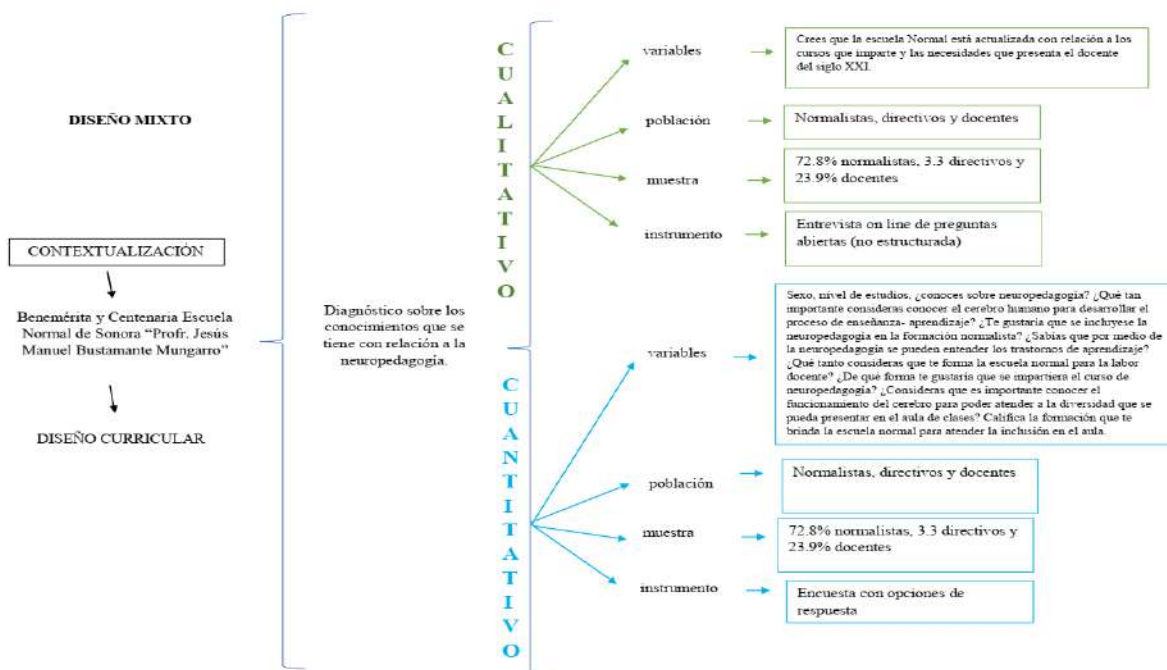
La metodología utilizada en la investigación es de carácter mixto, ya que abarca aspectos de la investigación cualitativa y cuantitativa. El diseño mixto ha tomado fuerza en los últimos años, según menciona Pereira, (2011), la aplicación de este en investigaciones ayuda a triangular diversos aspectos, especialmente en el campo de las ciencias sociales. Se plantea una búsqueda pertinente de la aplicación de dicho diseño en el área educativa.

Así pues, al ser el enfoque mixto una fusión del cuantitativo y cualitativo, en Hernández, Fernández y Baptista (2010) se indica que ambos utilizan cinco fases similares y relacionadas entre sí; llevan a cabo la observación y evaluación de fenómenos, establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas, prueban y demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento y se revisan sobre la base de las pruebas o del análisis. Asimismo, proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar, cimentar y/o fundamentar las ideas, o incluso generar otras.

En lo que respecta al diseño de investigación, dentro del enfoque mixto, se encuentran el complementario, de iniciación, desarrollo, expansión y triangulación, donde este último resulta de gran interés para el presente estudio en este primer momento que tiene que ver con el diagnóstico de la situación problema y la toma de decisiones en cuanto a las acciones futuras sobre el mismo. Tashakkori y Teddlie (como se citó en Greene y Caracelli, 2003) presentan como propósito del diseño de triangulación, la búsqueda de la convergencia y la corroboración de los resultados sobre un mismo fenómeno, donde se combinan las fortalezas de ambas metodologías para obtener datos complementarios acerca de un mismo problema de investigación.

En el esquema 1 se muestra una ejemplificación de los aspectos a considerar en el modelo mixto, según Pereira (2011), los cuales fueron adaptados a las necesidades específicas de este estudio:

Esquema 1. Análisis del diseño mixto



Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, para determinar el alcance del estudio, es necesario tomar en consideración la estrategia, el diseño, los procedimientos y otros componentes de la investigación. De acuerdo a Hernández et al. (2010), ellos indican que los componentes anteriormente mencionados dan origen a diversos alcances, tales como el correlacional, explicativo, el exploratorio y descriptivo, de los cuales se puede seleccionar más de uno.

Para el fin de este estudio, y de acuerdo con el nivel en el que actualmente se encuentra, la investigación presenta dos alcances: exploratorio y descriptivo, donde el primer caso se realiza “cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (Hernández et al., 2010, p. 79). Asimismo, dichos autores expresan que el descriptivo, busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice y describe tendencias de un grupo o población. En cuanto al diseño es narrativo pues tal y como lo expresa Salgado (2007) se recolectan datos pertinentes de experiencias determinadas, los cuales se describen y analizan.

Los sujetos con los que se llevó a cabo el diagnóstico para el estudio son 67 estudiantes de primero a séptimo semestre de la LEPRI de la ByCENES de los cuales 60 son mujeres y siete son hombres, también participaron 22 docentes, ocho hombres y 14 mujeres,

además los tres docentes que integran el cuerpo directivo de la EN que lo conforman una mujer y dos hombres; a razón de lo anterior se abarcó una población que incluye un 72.8 % de estudiantes, 23.9 % de docentes frente a grupo y 3.3 % del equipo directivo.

Como ya se mencionó anteriormente, se llevó a cabo la aplicación de un cuestionario como instrumento de diagnóstico para determinar la importancia del problema que se plantea en este estudio. Se considera que los cuestionarios son de los más socorridos para recolectar datos que permiten detectar una problemática a atender y se utilizan en todo tipo de encuestas, ya que consisten en una serie de preguntas respecto a lo que se desea medir o conocer (Hernández et al., 2010).

Para este caso particular, se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, lo cual es útil, pues las preguntas abiertas no delimitan las posibles respuestas, además de permitir obtener una mayor información sobre lo que se solicite y las cerradas dan opciones de respuesta concretas que permiten un análisis preciso sobre la indagación que se realiza.

Dicho cuestionario se realizó a través de formularios de Google y se compartió el link con todos los sujetos involucrados a través de diversos medios electrónicos (correo electrónico, redes sociales y mensajes de texto vía celular) en un periodo de 15 días, se realizó el análisis de dicho instrumentos y se sistematizó la información para identificar la problemática y el nivel de atención que se le dará a través de la propuesta curricular que se llevará a cabo como fase final de la investigación, la cual hasta el momento se encuentra en la fase de diagnóstico para la realización de dicha propuesta.

Desarrollo y discusión

De acuerdo con lo que se ha ido describiendo en los apartados anteriores, se puede entonces decir que todo docente en formación debe contar en la actualidad con la inquietud por la investigación educativa, según Acuña et al. (2015), dicha inquietud debe generarse desde su salón de clases, mismo que será su principal campo de experimentación e innovación, así como el generador de argumentos para afrontar las exigencias que la sociedad demanda.

La capacitación fuera de la formación docente que se recibe es con el objetivo de prepararse e instruirse por interés personal, pero sería de mayor impacto para la educación en México que se formen docentes que atiendan los nuevos retos y hallazgos para brindar educación de calidad, tener las competencias necesarias para atender la diversidad en el aula, aplicar estrategias adecuadas y apoyar las necesidades que se presentan en las aulas.

La preparación en neuroeducación se puede considerar como la clave para lograr dicha calidad, debido a que existen diversos beneficios para el docente y educando, los aspectos que mejoran la práctica son presentados en un estudio de “Neurociencias y Educación: Una puerta abierta hacia el desarrollo humano”, realizada por Campos (2010),

quien comienza enumerando cinco razones básicas por las cuales se piensa que las neurociencias encajan en el campo pedagógico. La autora menciona que ayudan para: innovar los centros educativos y sus propuestas curriculares, para la mejora de procesos de enseñanza aprendizaje, para transformar el perfil del educador, para brindar nuevas herramientas a los maestros y para rescatar la atención y revivir el placer de aprender en los alumnos (pp. 4-5).

Además de presentar las cinco razones para incluir la neurociencia en la pedagogía, se abordan algunos “conocimientos provenientes de los estudios acerca del cerebro que podrán cambiar la práctica educativa” (Campos, 2010, p. 6). El autor menciona que: todo niño y niña tiene derecho a desarrollar su potencial, que nadie puede recibir un rótulo, que el desarrollo está bajo influencias genéticas y ambientales, que el alto nivel de stress provoca un impacto negativo en el aprendizaje, las emociones matizan los aprendizajes, que las experiencias directas y multisensoriales son fundamentales para el aprendizaje, (...) que la capacidad del cerebro para guardar información es ilimitada y maleable, que varios factores ejercen influencia en el cerebro y por ende en el aprendizaje y que el cerebro sigue etapas fundamentales para captar cualquier aprendizaje (p. 7).

Los aspectos anteriores ayudan a mejorar la educación, del educando y del educador mientras que los conocimientos que trae la neurociencia a la práctica pedagógica es enriquecedora y ardua, hay que saber aprovechar los hallazgos para una calidad educativa, brindar las estrategias correctas y enseñar de una forma fácil para el cerebro, no ir en contra de él.

Resultados

Posteriormente a la aplicación de la encuesta como instrumento para la recolección de datos, se analizan los resultados del diagnóstico, el cual arroja que tanto estudiantes, como profesores y directivos consideran importante el incluir la neurociencia y la neuropedagogía en la formación docente de educación básica, por ello para solventar esa problemática detectada, posteriormente se llevará a cabo una propuesta de intervención curricular a través del diseño de un curso del trayecto optativo que atienda a esta necesidad planteada.

El instrumento inicia solicitando datos contextuales de los sujetos a los que se aplicó dicho diagnóstico, tales como datos generales, es decir, edad, género y nivel de estudios. Como ya se mencionó en la metodología, la mayoría de los sujetos con estudiantes aún, en el caso de los profesores en su mayoría tienen el grado de maestría, seis tienen doctorado y tres solo la licenciatura, los directivos dos son doctores y uno es maestro. En su mayoría la población es femenina, tanto entre los estudiantes como entre los docentes y las edades varían desde los 20 hasta los 56 años.

La primera indagación tiene que ver con los conocimientos que tienen normalistas, docentes y directivos con relación a la neuropedagogía. Se obtiene como resultado del análisis de los instrumentos que un 68.5 % de los encuestados no conocen sobre el tema, mientras que un 31.5 % conoce aspectos básicos, es decir, que consideran importante el estudio de la neurociencia para la mejora en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Por otra parte, un 90.2 % consideran muy importante conocer el cerebro humano para desarrollar dicho proceso y un 9.8 % lo considera solo importante. A razón de lo anterior se puede decir que el tema es relevante para los actores que se encuentran inmersos en el ámbito educativo, unos en su formación y otros en la formación y dirección, por lo tanto, se debe considerar esa temática al momento de formar a los docentes.

Los participantes muestran su gusto por conocer más sobre dicha ciencia al momento de formarse como normalista, al ser un 83.7% los que consideran que si les gustaría que se incluyera la neuropedagogía en la formación normalista y solo un 16.3% no está seguro de ello. Es importante considerar que, a pesar de su falta de información sobre el tema, los encuestados conocen la importancia y relevancia de que los docentes conozcan sobre la neurociencia y su implicación en la educación, debido a que ningún participante estuvo en desacuerdo en la posible inclusión de estos saberes en la formación normalista.

Se les cuestionó a los sujetos sobre su conocimiento con relación a trastornos de aprendizaje, los cuales, de acuerdo con la teoría, son comprendidos con ayuda de la neuropedagogía. Un 53.3 % de la muestra afirma tener conocimientos básicos y un 46.7 % dice no conocer sobre los mismos, lo cual apoya la intención de incluir la neuropedagogía en la formación para un docente de educación básica.

En cuanto a la formación que se imparte actualmente en las EN de acuerdo con los Planes y Programas vigentes (2012 y 2018), un 71.7 % de los encuestados considera que la EN prepara para la labor docente y la formación es enriquecedora, dado que combina teoría y práctica; sin embargo, según la respuesta dada por uno de los participantes “considero importante incluir cursos de relevancia actual y mayor preparación con relación a las necesidades educativas especiales” (S5CD). El 25 % de los participantes consideran que la preparación es pertinente y no requiere cambio alguno, mientras que un 3.3% opina que la formación en la EN no te prepara para la labor docente, al hacer referencia a aspectos que no se consideran como actividades de índole administrativa, atención a todo tipo de Necesidades Educativas Especiales (NEE), entre otros.

Dado lo anterior y aunque es bajo el porcentaje de sujetos que aluden a qué no se les prepara para enfrentar la labor docente, si es un foco de atención que tendrá que revisarse y analizar más a fondo y proponer posibles soluciones, lo cual será tema de otro de estudio que puede ser derivado del actual.

La importancia que tiene conocer el funcionamiento del cerebro para poder atender a la diversidad que se pueda presentar en el aula de clases cobra relevancia de acuerdo con

las respuestas de los encuestados; al ser un 93.5% quien afirma y coincide con lo anterior, en tanto un 6.5 % considera que quizá sea importante, sin llegar a estar en desacuerdo con el hecho. La mayoría de los encuestados que consideran importante el conocimiento del cerebro para llevar a cabo un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje, opinan que con la comprensión de su funcionamiento y cómo pueden impactar en el mencionado proceso, estarían en posibilidad de poder crear estrategias, clases modelo y atender las particularidades de todos, de tal forma que los niños realmente adquieran el conocimiento por ser significativo y este permanezca, y no solo por memorización y en el corto plazo haya que retomar nuevamente todo un tema porque ya lo olvidaron, lo cual sería un indicativo de que en realidad no se aprendió.

Al calificar la formación que brinda la escuela normal con relación a la inclusión, se obtuvieron los siguientes resultados: un 2.2 % consideró mala la preparación con relación a dicho tema, un 25 % regular, 60.9 % alude que es buena la preparación que brinda la normal sobre la inclusión, y finalmente un 12 % la cree excelente. Respecto a este dato en particular, el origen de la formación docente como una profesión meramente humanista, ha permitido que aunque en los Planes y Programas no se atiende en un curso específico como tal las NEE, cada docente y cada estudiante busca las herramientas para hacerlo al momento que se ve enfrentado a la situación real en el aula de educación básica y en las aulas de la misma EN, situación que puede apoyarse y en algunos casos solventarse con la inclusión de un curso optativo que atiende esas cuestiones específicas que son necesarias para un mejor desempeño de los docentes y por tanto un mayor desarrollo de los estudiantes.

Este último cuestionamiento analiza la preparación y actualización docente con relación a los cursos que imparten y si dichos cursos atienden las necesidades del siglo XXI, los participantes consideran en su mayoría que es regular con un 39.1 %, ya que consideran que se requiere de actualización constante en el Plan de Estudios, pero a su vez en la capacitación que se ofrece al docente. Un 31.5 % considera que la EN no está actualizada en temas de relevancia nacional e internacional, y que los cursos que se imparten deben atender a las características y exigencias de la población actual, a través de la formación de docentes con un mejor nivel de preparación profesional y finalmente un 29.3 % de los sujetos opinan que la EN si está cumple con su función de formadora al encontrarse actualizada en cuanto a temáticas y atención a las necesidades del siglo XXI.

Como se puede observar, el diagnóstico arroja resultados que permiten tener claridad en los puntos que los actores que se encuentran inmersos en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la EN mencionan como favorables, desfavorables, necesarios de atención, atendidos, etcétera, lo cual da un parámetro para poder realizar la siguiente fase de este estudio, que será el diseño curricular de un curso del trayecto optativo que incluya los temas de neurociencia y neuropedagogía.

Conclusiones

Al llevar a cabo el análisis anterior y hacer un recorrido teórico por el tema que se abordó en este estudio, podemos concluir que las neurociencias ofrecen un aporte importante a la docencia y por ende a la educación y al proceso de enseñanza y aprendizaje, que puede ser un valioso apoyo para el desarrollo y desempeño de los futuros profesores, si esta es incluida como parte del currículo de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar de los Planes de Estudio de la Educación Normal.

El propósito de esta investigación fue cumplido, ya que a través del diagnóstico realizado se pudo conocer en este primer momento la opinión de los actores involucrados en los procesos formativos en la EN, es decir, estudiantes, docentes y directivos, sobre incluir la neurociencia como parte de los cursos del trayecto optativo en la formación de los normalistas y que va a permitir realizar la planificación y desarrollo de un segundo momento o fase del proyecto, que es llevar a cabo una propuesta de desarrollo curricular en un curso específico para tal fin.

Se sugiere para una investigación más completa sobre el tema y abarcar a más población y que se pueda ver un mayor impacto en este tipo de acciones, que se amplíe la indagaciones a otras EN del estado de Sonora e incluso de la región Noroeste y que se pueda realizar posteriormente una comparación entre los resultados de los diagnósticos y la posibilidad de compartir los diseños de cursos que se implementen basados en la neurociencia y la neuroeducación como apoyo a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes en formación.

Referencias

- Acuña, Martínez y Ríos. (2015). Retos de la formación docente ante las exigencias del mundo global. Navojoa, Sonora. *Revista Educación y Cultura* (91), 18-21 Recuperado de <http://www.educacionyculturaaz.com/091/091-AZMARZO2015.pdf>.
- Calzadilla, O. (2017). La integración de las neurociencias en la formación inicial de docentes para las carreras de la educación inicial y básica: Caso Cuba. *Revista Actualidades investigativas en educación* 17(2), p.1-16.
- Campos, A. (2010). Neuroeducación: Uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *Revista digital. La educ@cion*. 143,1-13 Recuperado de: http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articles/neuroeducacion.pdf
- Centro Virtual de Innovación Educativa de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2018). *Plan y programa de estudio. Licenciatura en Inclusión Educativa*. Recuperado de: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018>
- Gavotto O. (2015, abril). Fundamentos neuropedagógicos para mejorar la atención de los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Digital Mexicana de Investigación Educativa*. 6(11),.7-10. Recuperado de <http://revistaconectados.com.mx/assets>
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la Metodología de la investigación científica*. Argentina: Editorial Brujas.
- Greene, J. y Caracelli, V. (2003). *Making paradigmatic sense of Mixed Methods practice*. UU.EE.: SAGE Publication Inc.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mcgraw-Hill.
- Instituto Nacional de Neuroeducación. (2018). *Diplomado docente en neurociencia en línea [Material de clase]. Formación especializada y científica a docentes*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1GN8rWFshLQAm7NJSKUczH3Ok3hd2RlcD/view?usp=sharing>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*. 15 (1), p. 15-29.
- Salazar, S. (2005). El aporte de la neurociencia para la formación docente. *Revista Electrónica Actualidades de la investigación en Educación*. 5(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750102>

Salgado, L. A. (2007, septiembre). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos [PDF file]. *Dialnet*. 13, 71-78. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2766815.pdf>

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA A PARTIR DE LA DETECCIÓN DE LOS FACTORES DE DESVIACIÓN DEL APRENDIZAJE EN UN GRUPO DE TERCER AÑO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Grissel Mendívil Zavala
grisselmz@gmail.com

Olga Aimeé López Medina
olgalome@gmail.com

Jesús Mariela López López
Marielaaa@live.com.mx
Escuela Normal de Sinaloa

RESUMEN

Se trata de una investigación con resultados parciales sobre una propuesta de intervención educativa a partir de la detección de los factores de desviación de los aprendizajes de los alumnos de un grupo de tercer grado de educación primaria.

Se sabe que el aprendizaje es un proceso estructurado, guiado, multifactorial, en el cual el aprendiz es el principal personaje en la construcción de este; el contexto es el principal factor que influye en el aprendizaje de un estudiante, a su vez, con toda la influencia de la tecnología, se van detectando diferentes trastornos que padecen los estudiantes, los

cuales afectan directamente su forma de aprender y su comportamiento dentro del aula. Esta situación, se focalizó en una escuela primaria, de la colonia Infonavit Barrancos, en Culiacán, Sinaloa. Investigación con enfoque cualitativo del tipo descriptivo, desarrollada con el método investigación-acción, en sí se detectaron los principales factores que inciden en la desviación del aprendizaje, lo cual permitió diseñar acciones y estrategias didácticas, con las cuales se espera mejorar la problemática detectada.

PALABRAS CLAVE: Intervención educativa, factores de desviación del aprendizaje, estrategias didácticas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La escuela primaria ubicada en la Colonia Infonavit Barrancos, lugar donde se lleva a cabo la presente investigación, es un espacio donde se practica la inclusión por medio de adecuaciones de acceso y movilidad para personas con discapacidad, cuenta con todos los servicios públicos indispensables para brindar condiciones favorables a los alumnos y personal de la institución. Se observó que los directivos y todo el personal, se relacionan de manera adecuada, el director cumple con su función de gestor educativo.

Dentro de cada aula se cuenta con el equipo básico para la enseñanza-aprendizaje, sin embargo, en algunas aulas hace falta mobiliario ya que el número promedio de estudiantes por grado es de más de cuarenta. Todas las aulas están equipadas con pintarrones y demás material básico para la tarea escolar.

Los niños están sentados niño-niña en mesas, la forma de distribución fue ateniendo a los estilos de aprendizaje, las NEE de los alumnos, así como las relaciones de amistad que existen de los alumnos, favoreciendo una mejor convivencia y una inclusión con los niños que tienen dificultad para relacionarse con los demás compañeros de clase. Verdaderamente acomodarlos dentro del aula fue una tarea muy difícil, ya que el espacio está muy reducido y son muchos los alumnos que necesitan estar mirando el pizarrón, por lo cual en algunas actividades los alumnos se sientan en el piso para apreciar mejor lo que ahí está escrito. Tanta es la aglomeración dentro del aula que ocasiona que los niños sean muy platicadores y siempre quieran estar parados fuera de su lugar.

Es por ello el interés de trabajar sobre los factores de desviación del aprendizaje, ya que están inmersos dentro de cada una de las aulas; vienen desde el gran ruido provocado por la ubicación de la escuela, al espacio tan reducido que tienen las aulas en donde se alojan a más de cuarenta alumnos, así como las conductas que presentan en el aula los niños, sus manifestaciones, sus acciones y la prioridad que le dan a construir sus conocimientos. Además del contexto social acerca del núcleo familiar que proceden los estudiantes y de la comunidad de procedencia que tenga el sujeto, que junto con ello se derivan algunos padecimientos, conductas y actitudes propias de los estudiantes, las cuales impiden centrar su atención en la tarea escolar.

Partiendo de lo anterior, la pregunta de investigación central es cómo se pueden contrarrestar los principales factores que inciden en la tarea educativa, específicamente en el grupo de tercer grado de primaria. Otros cuestionamientos son: qué causan los factores de desviación del aprendizaje, por qué los alumnos no se concentran en sus clases, cómo afecta la contextualización a los alumnos en su proceso de aprendizaje, por qué los alumnos no quieren aprender nuevas lecciones.

A partir de estas interrogantes se definieron los objetivos de la investigación:

Objetivo general: Implementar estrategias de interés social y educativo que inhiban los principales factores de desviación del aprendizaje en un grupo de tercer grado de educación primaria.

Objetivos específicos: Detectar los principales factores de desviación del aprendizaje que afectan y retardan la tarea escolar y el proceso de construcción del conocimiento. Otro, diseñar e implementar estrategias de interés social y educativo que mejoren la concentración, conductas e interés de los estudiantes con la tarea escolar para inhibir los factores de desviación del aprendizaje. También, medir el logro de las acciones de intervención, contrarrestando los resultados obtenidos en la fase diagnóstica,

Como hipótesis de acción, se dice que: los factores de desviación del aprendizaje de los estudiantes están directamente relacionados con las conductas que presenten dentro del aula, así como la participación por aprender que tenga el estudiante. También que la aplicación de estrategias de enseñanza aprendizaje de interés social y educativo ayudarán a centrar el aprendizaje de los estudiantes en la tarea escolar inhibiendo los factores de desviación del aprendizaje.

Las variables dependientes (VD) e interdependientes (VI) que intervienen en esta investigación son: factores de desviación del aprendizaje (VD), estrategias de enseñanza aprendizaje (VI), conductas de los alumnos (VD), donde tanto los factores de desviación del aprendizaje, así como las conductas de los alumnos, dependen del tipo de estrategias de enseñanza aprendizaje que se diseñen en la propuesta de intervención educativa.

Marco teórico

La educación permite el desarrollo de capacidades que enfatizan los objetivos que han de formar la Educación Primaria en construcción de valores, hábitos y actitudes del infante (SEP, 2011).

La *construcción del conocimiento* de los alumnos es un reto que se vive día a día en las aulas, pero hablando de tercer grado de educación primaria, este reto se dobla en esfuerzos, estrategias y recursos que serán los encargados para que los alumnos adquieran un aprendizaje significativo.

Tercer grado es el año más difícil según diversos pedagogos, ya que los infantes como primer punto a abordar se enfatizan en las competencias comunicativas que van de saber leer, a comprender lo que están leyendo.

Según Hernández (2018), profesor de sociología en CUNY-Hunter College, los alumnos empiezan a dar un giro radical a su pensamiento cognitivo y al desarrollo de tareas que en un principio eran básicas, ahora se vuelven más complejas. Aquí es donde la gran diversidad de actitudes y competencias de los niños se ve reflejada.

Además de los nuevos cambios emocionales que tienen, se suma el desapego por la figura de andamiaje en el cual se situaron en primer y segundo año, según lo explica el teórico Vigotsky con su teoría sociocultural. Estos cambios son reflejo fundamental de la autonomía que están por descubrir y de cómo su núcleo familiar se debe de adaptar a las nuevas actitudes y responsabilidades que tenga el niño. También suelen volverse muy comunicativos y expresivos con sus compañeros, por lo cual se les facilita socializar con los demás.

Con ello es necesario ganarse la confianza de los niños en esta etapa, los cuales se verán vulnerables frente a confusiones que empiecen a experimentar en su vida cotidiana: “los estudiantes de esta generación procesan la información y piensan de manera diferente a las generaciones que la preceden, debido a un mayor uso de videojuegos” (Valparaíso, s.f.).

Las *conductas de los estudiantes* se refieren a todos aquellos comportamientos que desempeña dentro del aula y estos están directamente relacionados con las actitudes y aptitudes que desempeña. Dentro de estas actitudes, se encuentra la interacción que tienen con sus compañeros, los cuales son bases edificantes de la construcción de aprendizajes.

A esas conductas que están directamente relacionadas con los procesos de enseñanza, ya que dan pie a que se susciten diversas situaciones que enfocan a dos vertientes: la primera puede ser que sean un factor con buena disposición para potenciar el aprendizaje, donde los estudiantes tiene motivación por el estudio, desarrollan óptimas competencias, tiene diversos enfoques y entiende los propósitos por lo cual se encuentra en construcción y adquisición del conocimiento. Todas estas conductas no retardan ni obstaculizan la tarea escolar, al contrario, benefician dichos procesos.

Por lo contrario, las conductas negativas son enfocadas a las actitudes que carecen de disposición por aprender, no tienen manifestaciones de valores dentro del aula por lo cual sus comportamientos son *factores que desvían el aprendizaje* y en diversas ocasiones no solamente afectan al protagonista de ese mal comportamiento, si no que afecta a las personas con las cuales se rodea.

Se le llaman conductas disruptivas son aquellas que dificultan los aprendizajes y distorsionan la relación individual, y la dinámica del grupo, afectando tanto al individuo que la provoca como a los que reciben las consecuencias. Dichas conductas se entienden como resultado de un proceso que tiene consecuencias en el alumno y en el contexto de aprendizaje. Así pues, la conducta disruptiva puede identificarse con la manifestación de un conflicto y/o con la manifestación de una conducta contraria a las normas explícitas o implícitas (Jurado, 2015).

Estas conductas son muy visibles en clase, por lo cual están directamente relacionadas con la disciplina que se estipule dentro del aula, la cual dará las pautas para hacer entender principalmente a los infantes cuáles habrán de ser los comportamientos necesarios, es decir, se debe de conducir al alumno para crear en él un juicio crítico, analítico y reflexivo, en donde

entienda que esas actitudes y posturas que tome dentro del aula repercutirán a la construcción de sus conocimientos. Uno de los principales autores que nos hace entender y conducir a los alumnos en referencia con esas actitudes es el autor Skinner (Pradas Gallardo, 2018).

Por otro lado, con base en las expectativas que en nuestra vida cotidiana rigen a nuestra sociedad, el papel de un docente es uno de los más difícil de ejecutar ya que, a diferencia de otras profesiones, este trabaja con el material más importante y edificante de la vida, que es la conciencia humana en formación para el desarrollo de los conocimientos pertinentes según en el estadio en el cual se sitúe el ser humano, es decir, que el docente se encarga de formar al individuo para el futuro.

No se debe de olvidar que el docente es un facilitador del conocimiento, no el conocimiento en sí; él solo habrá de guiar e incentivar al estudiante a adquirir su conocimiento mediante diversos modelos de aprendizaje.

El profesorado es pieza fundamental en todo el proceso de la enseñanza y tiene la llave para mejorar el futuro del alumnado, y cuando comparte el conocimiento y se le facilita formación, al transmitir aprendizajes y valores universales fomenta la creación de ciudadanos y ciudadanas activos que comprenden los principios democráticos, promueven la tolerancia y participan en la sociedad en la que viven de forma responsable. El poder transformador de la educación de calidad permite el desarrollo personal, la equidad de género y la erradicación de la pobreza (Cobos, 2014).

El *trabajo del docente* hoy en día está sobre explotado y muy poco valorado, ya que las generaciones actuales día a día están perdiendo los valores, en una sociedad tan apresurada en la cual nos vemos inmersos debido a tantos distractores que localizamos en nuestros roles, el ritmo de vida que llevan las sociedades contemporáneas hace que la labor docente sea olvidada y en algunos casos solo se vea como una “guardería” que se encargue de corregir las malas actitudes de los estudiantes.

Por otro lado, para comprender hasta donde los alumnos deben apropiarse de los contenidos y aprendizajes esperados, es necesario definir qué es el aprendizaje.

El aprendizaje puede ser definido como el proceso de expansión de las capacidades de una persona. Siempre involucra la interacción de procesos cognitivos y emocionales y siempre tiene lugar en contextos sociales a través de la interacción entre los alumnos y su ambiente (OCDE, 2009, p. 310).

Retomando lo anterior, el *aprendizaje* es todo aquello que hace que el individuo pueda adquirir nuevos saberes acerca de un determinado campo, en construcción de hábitos, valores, actitudes que habrán de fortalecerlo como un ser competente, pensante y razonante,

capaz de enfrentar todos los retos que se habrá de enfrentar. Debemos entender que el aprendizaje es un proceso natural para los seres humanos, y que este proceso va mucho más allá de la adquisición de contenidos o del desarrollo de habilidades cognitivas.

Con base en esto, existen diferentes *tipos de aprendizaje*, pero en esta investigación nos basaremos en algunos, los cuales están estrictamente ligados de forma implícita con la detección de los factores de desviación del aprendizaje y a su vez con el diseño de estrategias para inhibir dichos factores, los cuales son (García-Allén, s.f): a) *Aprendizaje implícito*: “Tipo de aprendizaje que se constituye en un aprendizaje generalmente no-intencional”. b) *Aprendizaje explícito*: “el aprendiz tiene intención de aprender y es consciente de qué aprende.” C) *aprendizaje significativo*: “el individuo recoge la información, la selecciona, organiza y establece relaciones con el conocimiento que ya tenía previamente”. D) *aprendizaje colaborativo*: semejante al aprendizaje pasado, sin embargo, ahora de quien se aprenderá será de la figura mayor para el estudiante. E) *aprendizaje emocional*: uno de los factores que más inciden en la adquisición del aprendizaje, son las emociones, ya que son factores internos los cuales son los de mayor influencia en el ser humano, ya que impiden la concentración y dan una predisposición por aprender si son de forma negativa.

Por otro lado, están el *aprendizaje observacional*, también es conocido como aprendizaje por imitación. El *aprendizaje por descubrimiento* (aprendizaje activo) se desarrolla de forma que un ser pasivo va apreciando nuevas formas del conocimiento, ideas, conceptos, etc. El aprendizaje por descubrimiento está más orientado hacia la participación interactiva de los estudiantes, pues es a partir de la actividad de interacción con otros que se construyen los significados (Arias G. y Oblitas H., 2014).

Los *factores de desviación* son todos aquellos elementos que están condicionados ante diversas situaciones, los cuales son influenciados por diversos medios que inciden en cambiar el objetivo de una acción previamente especificada.

Estos factores habrán de afectar de manera benéfica o bien inconveniente al propósito, por ejemplo, hablando del ámbito educativo, existen propósitos en cada una de las asignaturas, los factores de desviación afectarán esta tarea escolar, uno de los ejes pueden ser que sean de forma aprovechada dando la siguiente situación: en la escuela primaria no hay clases, por lo cual el profesor titular encargó de tarea a los alumnos estudiar en casa, de manera que aprovecharon esta situación y mejoraron su aprendizaje con esta actividad extracurricular. Es un factor que desvía la tarea escolar, sin embargo, es de forma benéfica porque quizá lo que aprovecharon en casa, no lo hubieran logrado en el aula. La situación inconveniente en este caso sería que los alumnos no tuvieran interés por aprender ni en la escuela, ni en casa, por lo cual desvía el propósito que el profesor les señaló.

Las *estrategias de enseñanza aprendizaje* son todos aquellos medios creados por el docente para enriquecer a los alumnos en construcción de los conocimientos, adaptándose a

las nuevas tendencias educativas, así como a los estilos particulares o canales de aprendizaje de cada uno de los alumnos.

Como ya se ha afirmado, “la incorporación de medios, procedimentales, conceptuales y actitudinales, ayudarán al alumno a diseñar una estructura cognitiva de forma significativa” (Fingermann, 2010) con base en esto, fortalecemos el interés por aprender del alumno, situándonos en sus necesidades, tanto personales (contexto social y personal) como grupales, que poseen los compañeros que lo rodean e interfieren en su proceso de aprendizaje.

Existen algunas recomendaciones dadas por el portal (EDUforics, 2017) para mantener la concentración de los alumnos durante el periodo de clases, por ejemplo: antes de dar unas instrucciones es importante seguir una rutina para reclamar la atención del alumnado, empezar con un calentamiento mental, utilizar el movimiento para que los alumnos estén concentrados, introducir cambios con ciclos y patrones que no duren más de 15 minutos, utilizar pequeñas estrategias de supervisión en los tiempos muertos, utilizar ejemplos cercanos a su realidad para que se interesen más por aprender, entre otros.

Metodología

El enfoque cualitativo está inspirado en la corriente del positivismo. Su principal auge fue un enfoque para poder explicar las ciencias sociales (Escamilla, s.f.). Este fue el encargado de dar una dirección concreta a esta investigación y ayudó a conocer, explicar, interpretar y diseñar estrategias para una posible intervención a la resolución de la problemática detectada:

El enfoque cualitativo tiene como propósito describir las cualidades de un fenómeno valiéndose de la observación directa, de la comprobación y de la experiencia. Es decir, el conocimiento debe fundamentarse del análisis de hechos reales, de los cuales habrá una descripción del objeto de estudio (Álvarez, 2001).

Por otro lado, el método es el de investigación-acción: Elliott (1993, citado por Latorre, 2005) define la investigación-acción como «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma». La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas (p. 24).

A partir de detectar los factores de desviación en un grupo de primaria de tercer grado y plantear una propuesta de intervención de mejora, permitirá erradicar la problemática que se señaló, ya que su fin es generar una mejora en las acciones humanas. En este caso la modificación de comportamientos y conductas que son factores principales para la desviación

del aprendizaje de los alumnos, así como la realización de diversas actividades que mejoren su concentración y potencien a que el alumno pueda adquirir conocimientos nuevos enriquecedores en su proceso de aprendizaje.

La investigación-acción se compone por diversas características fundamentadas por la postura de Kemmis y McTaggart (1988, citado por Latorre, 2005): es participativa ya que las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas, sigue “una espiral introspectiva, es decir, una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.” (pág. 25), es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida), induce a teorizar sobre la práctica y exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.

Mediante la organización que se tuvo para llevar a cabo esta investigación se aplicaron diversas técnicas e instrumentos que arrojaron resultados para la reestructuración e intervención del plan de acción, tales como: cuestionario cerrado, escala tipo Likert, cuestionario cerrado dicotómico, guías de observación, diario de campo.

El grupo de tercer grado “B”, está a cargo de un docente titular con 13 años de experiencia. Tiene una matrícula total de 41 estudiantes, de los cuales 23 son mujeres y 18 son hombres. Se caracterizan por ser un grupo muy participativo, activo y trabajador, sin embargo, carecen de valores tales como son la disciplina, la empatía, la tolerancia, no respetan normas ni turnos de participación, son muy distraídos, por lo cual a veces se les dificulta hacer los trabajos en clase ya que prefieren estar haciendo otras cosas que los desvían de la tarea escolar. Para la propuesta de intervención, se determinó trabajar con una muestra de 10 casos específicos, los cuales serán los sujetos de estudio. Este tipo de muestreo fue dirigido por el método no probabilístico, el cual está basado en la selección de casos por propósitos específicos (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, y Baptista-Lucio, 2014, pág. 171). Esta selección y delimitación de los sujetos a estudiar se hizo con base a 3 diagnósticos que se aplicaron para el diagnóstico de la problemática, así como de la observación diaria que se tuvo dentro del aula.

Desarrollo y discusión

La tarea escolar se ve afectada día a día por múltiples factores, tales como la falta de recursos, oposición y resistencia al trabajo por parte de los alumnos, falta de tiempo, actividades políticas en desviación de los aprendizajes, ruidos externos que impiden la concentración, apatía por el aprendizaje, padecimientos clínicos de los estudiantes, falta de apoyo de los padres de familia y con ello problemas familiares, etc.

Con las nuevas políticas educativas y la nueva revolución del conocimiento, la educación en México es todo un reto, se debe de cumplir con un sinnúmero de políticas externas a la escuela, con deberes cívicos que enriquecen la formación del individuo, con nuevos

programas a los cuales la institución se incorporó para el fortalecimiento de actitudes de los alumnos, con actividades extracurriculares que retardan los cronogramas preestablecidos por la Secretaría de Educación Pública, además de los periodos lectivos ya destinados para alcanzar los logros de las asignaturas las cuales se encuentran transitando los estudiantes.

Es por ello que fue necesario detectar todos los factores que hacen que el alumno no aprenda en clase y que hacen que el tiempo destinado a la construcción de su aprendizaje sea retardado e incluso lo sitúen a un rezago escolar. Somos conscientes que es muy difícil llevar un aprendizaje significativo en el mismo nivel a un grupo de cuarenta estudiantes, con diferentes ideas, posiciones, ritmos y estilos de aprendizaje, además de diversas habilidades hacia las actividades señaladas en el currículum. Incluso cuando existe una disposición total por parte del docente para saber guiar al estudiante a generar el conocimiento, si no existe un equilibrio con el medio por el cual se rodea, jamás podrá centrar su aprendizaje en construcción de los conocimientos.

La importancia de esta investigación radica en conocer algunos de los factores que inciden en la práctica escolar y cómo estos repercuten a la desviación del aprendizaje; se pretendió resaltar que no todos estos factores repercuten, al contrario unos se benefician de otros, también se quiso enfatizar la gran profundidad e impacto que tiene el contexto delimitante como factor principal de los ambientes de aprendizaje y de las conductas que presentan los alumnos que son uno de los principales factores que contribuyeron con esta investigación.

El beneficio de esta investigación se sustenta en una frase que dice *cuando se ha detectado un problema es necesario arrancarlo de la raíz*; es por ello que esta investigación, como primera instancia, se centró en conocer cuáles son los factores que inciden y retrasan la tarea escolar; ya detectados, sistematizados y reflexionados, se realizó una propuesta de intervención, es decir, un plan de acción orientado al diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje, que se llevaron a cabo dentro del aula como encargados de erradicar esos factores, por lo cual, los beneficiados directamente fueron los alumnos, quienes tuvieron una mejor disposición por aprender fortaleciendo sus ambientes de aprendizaje. Por otro lado, también los docentes fueron beneficiados, ya que su labor no fue retardada y, al contrario, pudo ser más fructífera y menos desgastante.

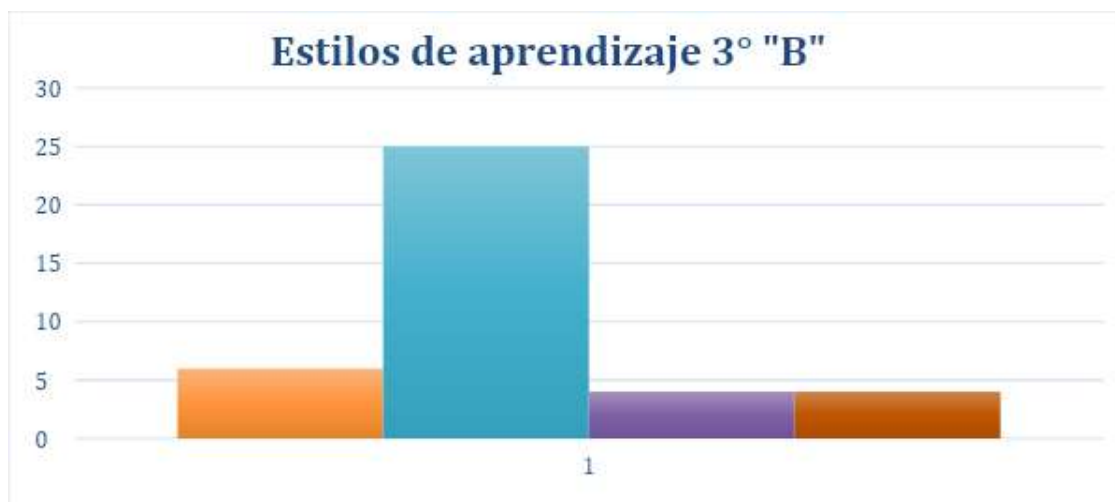
Resultados

Los resultados están basados en los objetivos planteados de la investigación, como parte de tres diagnósticos para conocer y describir algunos aspectos relevantes de la muestra y de los sujetos de la investigación en quienes incidían principalmente los factores de desviación del aprendizaje.

Detección de los factores de desviación en los alumnos

En cuanto a sus estilos de aprendizaje, se aplicó un instrumento tipo VAK para conocer los canales de percepción de los estudiantes y con ello saber diseñar estrategias apropiadas y favorables para la intervención docente (Ver Figura 1).

Figura 1. Estilos de aprendizaje de los alumnos del 3° "B".

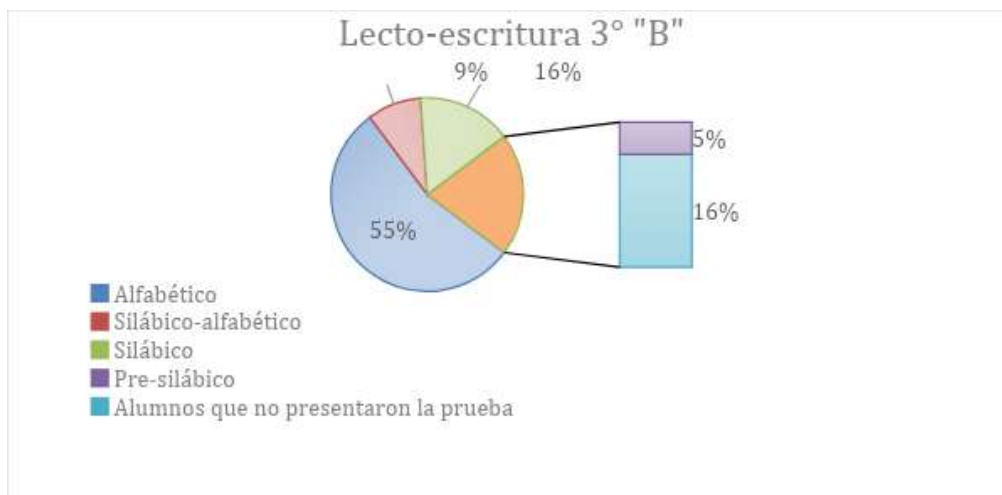


Fuente: Creación propia.

También se les aplicó un examen diagnóstico a los alumnos para saber cuáles eran los conocimientos previos que tenían de diversas asignaturas (Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, La entidad donde vivo y Formación Cívica y Ética), de los cuales se obtuvieron los siguientes resultados de forma general: Español 35%, Matemáticas 39.97%, Ciencias Naturales 39%, La entidad donde vivo 26% y Formación Cívica y Ética 45%. En los cuales podemos identificar que los alumnos están en un nivel de desempeño muy bajo y que la materia más sobresaliente es Formación Cívica y Ética.

En la primera semana de clases se aplicaron materiales para la aplicación de herramientas: toma de lectura, producción de textos escritos y cálculo mental. Dando como resultado que, solo ocho alumnos alcanzaron el nivel esperado en lectura y escritura, veinticuatro alcanzaron el nivel en desarrollo y cinco están en nivel que requieren apoyo. De esto mismo se aplicó un dictado continuo para clasificar a los alumnos de acuerdo con el nivel de lectoescritura (Ver Figura 2).

Figura 2. Niveles de lecto-escritura de los alumnos del 3° "B".



Fuente: Creación propia.

En lo que se refiere al cálculo mental, el 60% de los alumnos puede resolver operaciones básicas que implican sumas y restas. Solo un 35% sabe qué son las series numéricas y cómo se pueden aplicar. Y un 31% conoce las tablas de multiplicar y entienden su procedencia.

En lo correspondiente a la disposición por aprender que tienen los alumnos reconocen que suelen ser muy distraídos por jugar o platicar en clase, además de que no le dedican total concentración a las actividades de la escuela, reconocen que la escuela es un espacio en donde deben de aprender y seguir reglas, son colaborativos y cooperativos con sus compañeros y se interesan por los demás, sin embargo, prefieren el juego que una actividad de clase.

Respecto a los ambientes de aprendizaje que tiene el salón de clase, se puede decir que no está decorado, solo tiene las normas de convivencia escolar arriba del pizarrón, sin embargo, el profesor solicitó mi ayuda para decorar el salón una vez que los padres de familia lo hayan pintado.

El profesor titular es un docente innovador y comprometido con el aprendizaje de los alumnos, busca estrategias para controlar la disciplina en el aula, además de mantener la concentración de los alumnos, lo cual verdaderamente ha sido en algunas ocasiones, imposible. Emplea constantemente técnicas de relajación para motivar a los alumnos y fortalecer su estancia en clases. Es muy organizado, escucha atentamente a los alumnos e impone disciplina en el grupo, lo cual es verdaderamente un reto. "Toda investigación debe ser transparente, así como estar sujeta a crítica y réplica, y este ejercicio solamente es posible si el investigador delimita con claridad la población estudiada y hace explícito el proceso de selección de su muestra" (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, y Baptista-Lucio, 2014).

La selección de los diez casos elegidos como sujetos de estudio para aplicar la propuesta de intervención educativa, se realizó con base a los tres diagnósticos antes descritos, así como de la observación diaria que se tuvo dentro del aula. En sus características generales los diez sujetos a estudiar presentaron actitudes conductuales desfavorables en el aula, además de molestar a sus compañeros ocasionando algún tipo de ruido, o bien que se acercaba con el investigador a quejarse sobre algún factor que retardaba su trabajo, también se analizaron sus bajos rendimientos en cuestión de las asignaturas y su poca participación dentro de las clases.

Propuesta de intervención educativa: Diseño del plan de acción

Se diseñó el plan de acción cuyo nombre es “la concentración con una mejor actitud para lograr el aprendizaje” y este está enfocado en los ejes fundamentales que fueron los factores de desviación del aprendizaje detectados en el grupo de tercer año de primaria, los cuales eran: la falta de concentración de los alumnos y sus problemas actitudinales y/o conductuales (Ver Figura 3.)

Figura 3. Propuesta de intervención educativa-diseño del Plan de Acción.



Este plan de acción fue regido por la metodología didáctica de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), es un método de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante en el que éste adquiere conocimientos, habilidades y actitudes a través de situaciones de la vida real (Cònsul y Bernabeu , 2018).

Conclusiones

Las fases en las cuales se dividió el desarrollo de la investigación permitieron realizar un mejor diagnóstico de los sujetos de estudio, donde, a partir de los resultados obtenidos, se planificó una propuesta de intervención educativa, es decir, un plan de acción con estrategias basadas a la resolución de las problemáticas detectadas, se accionó con actividades, pero centrándose en la selección de la muestra, que fueron diez casos específicos, permitiendo la observación de conductas y avances de forma cualitativa como lo marca el enfoque de la investigación y se reflexionó sobre los cambios que se han logrado hasta el momento de realizar esta ponencia, además, permitirá dar medidas de reconstrucción del plan de acción como mejora, aplicando para la interpretación y reflexión de la puesta en marcha del plan, mediante el ciclo reflexivo de Smyth (Escudero, 1991) con sus cuatro fases que son descripción, explicación, confrontación y reconstrucción.

Para inhibir los factores de desviación del aprendizaje en los sujetos de investigación se seleccionaron y organizaron diversos recursos que fueron indispensables para la realización de dichas acciones. Estos fungieron como materiales manipulables para los alumnos en donde ayudaban a fomentar su concentración y a mejorar conductas en favor a los ambientes de aprendizaje.

Referencias

- Álvarez, C. A. (2001). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía Didáctica. Colombia: NEIVA.
- Arias Gallegos, W., y Oblitas Huerta, A. (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*. 34 (87), 455-471.
- Cobos, M. (2014). La formación docente es clave para la investigación educativa. *Revista Crítica*. Obtenido de: <http://www.revista-critica.com/la-revista/actualidad-cultural/actualidad/527-la-formacion-docente-es-clave-para-la-calidad-educativa>
- Cònsul, M., y Bernabeu , M. (2018). Aprendizaje basado en problemas: El método ABP. Obtenido de : <https://educrea.cl/aprendizaje-basado-en-problemas-el-metodo-abp/>
- EDUforics. (2017). EDUforics: Anticipando la educación del futuro. Obtenido de: <http://www.eduforics.com/es/fomentar-la-atencion-del-alumnado-aula/>
- Escamilla, M. D. (s.f.). Aplicación básica de los métodos científicos. México: Universidad Autónoma de Hidalgo.
- Fingermann, H. (2010). Estrategias didácticas/ Estrategias de enseñanza- aprendizaje. Obtenido de: <https://educacion.laguia2000.com/estrategias-didacticas/estrategias-de-ensenanza-aprendizaje>.
- García-Allén, J. (s.f). Psicología para profesionales, estudiantes y curiosos. Artículos diarios sobre salud mental, neurociencias, frases célebres y relaciones de pareja. Obtenido de: <https://psicologiaymente.com/desarrollo/tipos-de-aprendizaje>
- González Cabanach, R. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*. (4), 5-39.
- Hernández, D. J. (2018). Vanguardia Educativa. Obtenido de: <https://copan.education/blog/primaria/tercer-grado-dificil-la-primaria-mito-realidad/>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Jurado. (2015). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación. *Revista Oficial Universidad Autónoma de Barcelona Boletín Virtual*, 4 (12), 26-36.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: Graó.
- OCDE. (2009). La comprensión del cerebro: El nacimiento de una ciencia del aprendizaje. Chile: Ediciones UCSH.

Pradas Gallardo, C. La teoría de B.F. Skinner: conductismo y condicionamiento operante.

Obtenido de: <https://www.psicologia-online.com/la-teoria-de-b-f-skinner-conductismo-y-condicionamiento-operante-4155.html>

Prensky, M. (2001). Digital natives, Digital immigrants. On the horizon. NBC University Press, 9(5).

SEP. (2011). Plan de Estudios 2011. México: SEP

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS COMO ALTERNATIVA PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN SECUNDARIA

Ericka Monserrat Cuadros Torres

monse.cuadros@gmail.com

Lilia María Estrada Martínez

eaml77@yahoo.com.mx

Reyna Hernández Reyes

kalukas@gmail.com

Escuela Normal Superior del Valle de Toluca

RESUMEN

En México la enseñanza de las ciencias en educación secundaria continúa bajo el método tradicionalista, a pesar de que existen distintas alternativas y propuestas para su enseñanza. El aprendizaje basado en problemas (ABP) es la estrategia didáctica a través de la cual el estudiante construye su conocimiento al solucionar un problema real dentro y fuera del aula.

En este documento se presentan los resultados de un proceso investigación-acción, llevado a cabo en tres escuelas de educación

secundaria, pertenecientes a las tres modalidades del sistema federalizado: general, técnica y telesecundaria. El proceso se realizó a lo largo de tres jornadas pedagógicas en las que se desarrolló una secuencia didáctica para la asignatura de Biología siguiendo las características del ABP. El propósito de este escrito es dar a conocer a los profesores de educación secundaria los resultados obtenidos después de aplicar la estrategia de ABP que permitirá desarrollar el pensamiento crítico.

PALABRAS CLAVE: enseñanza, ciencias, ABP, pensamiento, crítico.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La enseñanza de las ciencias ha sido abordada en posturas tradicionales (memorísticas), constructivistas tendientes al aspecto lúdico y en competencias, sin embargo sus resultados no han sido satisfactorios, debido a que los conocimientos adquiridos son momentáneos por esta razón se decidió profundizar sobre investigación acción en tres escuelas educación secundaria del Valle de Toluca en sus tres modalidades para el sistema federal (general,

técnica y telesecundaria) con la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) con los alumnos de primer grado en la asignatura de Biología con la finalidad de desarrollar un pensamiento crítico, a través de retos que activen sus conocimientos y encontrar soluciones reales.

La enseñanza de las ciencias en los niños y adolescentes favorece el desarrollo de competencias como la observación, análisis, razonamiento, comunicación, lo cual les permite

pensar y construir su conocimiento de manera autónoma (Nieda y Macedo, 1998).

El estudiante únicamente se limita a dar respuesta a los cuestionamientos e interrogantes que le plantea su profesor de una manera mecánica, de tal manera que sea lo que éste ya conoce y quiere escuchar, sin dar pie a debates o análisis de otro tipo.

De acuerdo a los programas de estudios 2011 para Ciencias I con énfasis en Biología, un 70% de los aprendizajes esperados se encuentra en evaluación y metacognición, lo cual de acuerdo Marzano (2001) corresponde a una de las metas más importantes de la educación que refiere a los hábitos que usan los pensadores críticos, creativos y con autocontrol que permitirán el autoaprendizaje en el individuo en el momento que lo requiera. En ambas se pretende que el alumno genere, integre y combine ideas en un producto, plan o propuesta de trabajo que sean nuevos para él y que valore evalúe o critique con base en estándares y criterios específicos.

Los programas de estudio 2011 pretenden que los estudiantes den solución a situaciones problemáticas de la vida cotidiana, que innoven basándose en los conocimientos, habilidades y actitudes de las distintas asignaturas de ciencias. En consecuencia, es necesario aplicar métodos de enseñanza que las favorezcan.

A partir de lo anterior se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo el aprendizaje basado en problemas (ABP) desarrolla el pensamiento crítico una en las clases de Ciencias en educación secundaria?

De acuerdo con el cuestionamiento planteado, surge el siguiente objetivo: desarrollar el pensamiento crítico mediante el aprendizaje basado en problemas (ABP) para mejorar la clase de Ciencias con énfasis en Biología en Educación Secundaria.

Marco teórico

Antecedentes del aprendizaje basado en problemas (ABP)

El antecedente del ABP es el método constructivista que está centrado en la persona, por lo tanto, para el desarrollo del aprendizaje, será acorde al nivel de cada alumno, tomando

como punto de partida la *Zona de Desarrollo Próximo*: con base en Vigostky (citado en Baquero 1999).

De esta manera, se sugiere que: “No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (p. 137).

Ahora bien, el aprendizaje basado en problemas es la estrategia didáctica centrada en los estudiantes que promueve la construcción del conocimiento de manera autónoma mediante la solución a un problema auténtico o real.

Recientemente se ha aplicado esta metodología en escuelas de educación media y básica especialmente en las clases de ciencias en las cuales se han obtenido resultados satisfactorios.

Con base en el programa de Ciencias 2011 para la educación básica, se deben crear las condiciones adecuadas para el desarrollo de las actividades de tal manera que el estudiante busque la forma de apropiarse del conocimiento, se debe considerar que el alumno no se encuentra en blanco ya posee conocimientos previos, por lo tanto, deberá articularlos con los nuevos (p. 23).

La labor del docente en educación secundaria será como la de un guía y/o facilitador, más que como un mero trasmisor de conceptos o un expositor de ideas, debido a que en esta etapa de la vida del ser humano el adolescente posee las herramientas para desarrollar investigaciones de acuerdo con los intereses personales y particulares que favorecen el aprendizaje.

El desarrollo de la estrategia ABP en las clases de ciencias en secundaria resulta relevante debido a que los alumnos construyen su conocimiento de manera autónoma, interactúan entre pares esto permite fortalecer nuevas estructuras cognitivas además de favorecer el desarrollo de un aprendizaje significativo, de acuerdo a Ausubel, Novak y Hanesian (2016) “el alumno manifiesta (...) disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva (...) relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria y no al pie de la letra” (p. 48), consecuentemente se pretende que al estudiante le resulte significativo el nuevo conocimiento construido por él mismo ya que encuentra una aplicabilidad en su vida diaria.

La enseñanza de las ciencias

El proceso de enseñanza, según Johnson, Johnson y Holubec (1994), conlleva la transmisión de conocimientos especiales o generales sobre una materia por medios diversos, los cuales descansan sobre las teorías del proceso de aprendizaje, haciendo que una de las

grandes tareas de la pedagogía moderna sea estudiar de manera experimental la eficacia de dichos métodos, al mismo tiempo que intenta su formulación teórica.

Las ideas o teorías producidas mediante la intuición suelen ser eficaces para entender situaciones cotidianas, como que el alumno pueda mover una silla a pesar de sus conceptos de trabajo y energía, pero dichas concepciones están alejadas de las explicaciones científicas, tanto en sus contenidos como en sus predicciones. Por ello, al exponer al estudiante a situaciones de mayor complejidad mediante la intuición, puede predecir el resultado de dicha situación (Pozo y Gómez, 2010).

Para hacer ciencia hay que disponer de un método para *dudar* de lo que damos por supuesto sobre el mundo y sobre nosotros mismos y para que los alumnos aprendan esta ciencia, deben adquirir otro tipo de certezas de las que no saben ni pueden dudar y que resultan incompatibles e inconcebibles (¿Cómo es posible que los organismos evolucionen? ¿Cómo pueden todos los objetos ser atraídos con la misma fuerza hacia la Tierra?) y desarrolladas a partir de un saber científico que no puede asimilarse ni comprenderse mediante ideas intuitivas (Donovan y Bransford, 2005; Pozo, 2008; Pozo y Gómez, 2010).

Para poder llegar a un saber científico los estudiantes deberán desarrollar un pensamiento crítico el cual “se concibe como el pensamiento intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar la información recabada a partir de la observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación” (Nuñez, Avila y Olivares 2017, p.86).

Por lo anterior es necesario que los docentes lleven a cabo prácticas educativas que permitan al alumnado llegar a aprender ciencias mediante la búsqueda de sus propias respuestas a problemas que se les pone como un reto. Un ejemplo claro de ello es el ABP o Aprendizaje Basado en Problemas.

Metodología

El trabajo realizado fue ubicado en el paradigma cualitativo que tiene las siguientes características: el investigador se encuentra cerca del personas, situación o fenómeno que se va a estudiar, debe recabar fielmente todos los datos sobre lo que está ocurriendo con su objeto de estudio los cuales al inicio son puramente descriptivos y son resultado de la interacción de los sujetos, la situación y el contexto estudiado (Gurdián-Fernández, 2007).

A través del proceso de investigación-acción, se busca dar solución a la problemática de la práctica docente que generalmente es desarrollada por el mismo maestro, como resultado se plantean estrategias didácticas y de evaluación que logren una mejora en la experiencia educativa, al ser más significativa tanto para el docente como para el alumno. El plan de acción es el instrumento que guiará las acciones a implementar para atacar la problemática detectada en la práctica docente gracias al diagnóstico pedagógico. Elliott

(2005) menciona que esta práctica puede ser analizada en dos componentes “el primero supone el compromiso con los valores éticos (...) el segundo exige poseer los conocimientos necesarios en grado elevado” (p. 11).

Como primer punto se debe tomar en cuenta el aspecto de la práctica docente que se desea mejorar una vez que se han identificado las debilidades gracias al diagnóstico pedagógico para que posteriormente se empiecen a idear las actividades a desarrollar y que irán integradas en el plan de acción.

Latorre (2005) menciona que el plan de acción debe incluir por lo menos los siguientes aspectos: “el problema o foco de investigación, el diagnóstico del problema o estado de la situación, la hipótesis de acción o acción estratégica” (p. 42). Por su parte Fierro, Fortoul y Rosas (2000) señalan que en una versión sencilla el plan de acción debe contar con lo siguiente: “los propósitos a los que responde, las acciones por realizar y los tiempos en que las distintas acciones se llevarán a cabo” (p. 219).

Las jornadas de intervención educativa se realizaron en tres momentos: el primero con la finalidad de realizar un diagnóstico pedagógico, el segundo para implementar una secuencia didáctica que diera solución a la problemática detectada y el tercer momento para poner en práctica de manera concreta el aprendizaje basado en problemas. La muestra está conformada por la Escuela General “Rufino Tamayo”, la Secundaria Técnica “Vicente Suárez” y la Telesecundaria “Cuauhtémoc”.

En la Escuela Secundaria General “Rufino Tamayo” turno matutino, ubicada en el fraccionamiento Colinas del Sol, municipio de Almoloya de Juárez, se trabajó con el grupo de 1º “D” integrado por 42 alumnos a quienes se les aplicó la ficha de identificación el día de la intervención docente arrojando los siguientes datos: son 21 mujeres y 21 hombre de los cuales 7 alumnos tienen 11 años, 29 tienen 12 años y 6 tienen 13 años, es decir que todos los estudiantes se encuentran en la etapa de las operaciones formales según Piaget (1984, p. 133), quien considera que el alumno es capaz de razonar sobre proposiciones en las que no cree aún por lo que empieza a depurar lo innecesario quedándose sólo con lo que él considera como verdad.

Con la finalidad de que los alumnos alcancen un nivel adecuado en cuanto al desarrollo del proceso cognitivo he aplicado el cuestionario propuesto por la (SEP, 2004) para identificar estilos de aprendizaje de los alumnos, obteniendo los siguientes resultados, visuales 35 %, auditivo 33 %, quinestésico 32 %.

La Escuela Secundaria Técnica 219 se localiza en Enthavi Primera Sección, municipio de Temoaya, una zona rural con alto índice de marginación de acuerdo a INEGI. La cual, labora en un turno matutino de 8:00 am a 2:10 pm, atendiendo 238 alumnos con dos grupos para cada grado escolar de entre 36 y 41 alumnos, hombres y mujeres, con nivel económico de clase media baja.

El 1° “A” y “B” tienen 41 alumnos: 23 mujeres y 18 hombres en el 1° “A” y 24 mujeres y 17 hombres en 1° “B”, cuyas edades oscilan entre los 11 y 14 años. En 1° “A” el 33.38 % es visual, 31.96 % es auditivo y 34.09 % es kinestésico, mientras que en 1° “B” 32.36% es visual, 33.47 % es auditivo y 33.69 % es quinestésico. El 48% y 40% de los 8 no cuenta con los conocimientos correspondientes al nivel en materia de ciencias. La mayoría manifestó que le gusta el fútbol soccer, les gusta bailar y oír música. Saben usar tabletas y computadoras, pero no cuentan con internet en casa y tienden a mal utilizar la tecnología. Los alumnos viven en familias nucleares con uno, dos y hasta diez hermanos de los cuales 21 viven en familias extendidas.

La escuela telesecundaria Cuauhtémoc se ubica en la localidad de Benito Juárez, municipio de Almoloya de Juárez, Estado de México, lugar donde se llevó a cabo la propuesta de intervención pedagógica con el 1° “B” turno matutino, el cual está integrado por 16 hombres y 11 mujeres dando un total de 27 alumnos. Los alumnos tienen entre 11 y 13 años, debido al contexto socioeconómico solo algunos de ellos piensan seguir con sus estudios.

Por lo anterior los alumnos muestran poco interés en aprender ciencias, muchos piensan que el aprender estas asignaturas no les beneficia en nada, de acuerdo con los comentarios de ellos mismos y con lo obtenido en la encuesta de diagnóstico. En la asignatura de ciencias, gran parte del grupo participa, externan sus opiniones y comparten en plenaria las respuestas a sus actividades y prácticas realizadas, en cuanto a los estilos de aprendizaje que tiene el grupo de 1° “B” son en su mayoría, kinestésicos y visuales y en menor cantidad son auditivos.

Desarrollo y discusión

Los periodos de intervención pedagógica se llevaron a cabo del 7 al 18 de mayo y del 4 al 15 de junio de 2018 durante éstos corroboramos si en efecto el desarrollo de una estrategia ABP usada en una secuencia didáctica ayuda al estudiante a consolidar el aprendizaje a la par de mostrar indicios de la formación de un pensamiento crítico. Para identificar lo anterior, realizamos a un grupo un pre test, implementamos la secuencia didáctica siguiendo las características de la estrategia ABP y, al finalizar, aplicamos un post test.

El desarrollo de las actividades fue de manera secuencial, enseguida se dio lectura a los aprendizajes esperados para esta secuencia, es decir, los conocimientos teórico-prácticos, habilidades, actitudes y valores que se pretende que los alumnos alcancen, estos son: 1) genera productos, soluciones y técnicas con imaginación y creatividad y 2) participa en la organización de foros para difundir resultados del proyecto. El instrumento de evaluación elegido fue la rúbrica, cabe señalar que cada tarea contaba con una rúbrica específica siendo una para el cuadro de clasificación de enfermedades, otra para la encuesta que elaborarían

por equipo y finalmente una para el foro en el que presentarían los resultados obtenidos a partir de su investigación de campo.

El grupo se dividió en pequeños equipos de trabajo entre cinco y seis integrantes, cada uno eligió un representante al que se le entregaron las guías de los productos a evaluar, es decir, qué debía contener cada uno, la forma de evaluación y las funciones que debía desempeñar cada integrante, todo con la finalidad de que se realizaran un trabajo colaborativo y participaran activamente.

La secuencia didáctica se dividió en cuatro sesiones: en la primera se aplicó el pre test sobre enfermedades, accidentes o adicciones más frecuentes en su comunidad, se les planteó el caso problema el que consiste en buscar una alternativa de solución a la problemática presentada; la aparición de un enfermo en su salón.

Con esta primera actividad se logró identificar las ideas previas de los estudiantes recordando que estas “tienen su origen en la experiencia cotidiana y son reforzadas por el lenguaje común” (Totorikaguena, 2013 p.9), son inadecuadas y muchas veces imprecisas sobre el tema que se va a enseñar, por lo tanto, era importante rescatarlas.

Como siguiente actividad elaboraron un cuadro comparativo de enfermedades, accidentes o adicciones más frecuentes en su comunidad, las cuales clasificaron según el sistema afectado (respiratorio, digestivo y aparato reproductor femenino y masculino), así como el origen de tal enfermedad, accidentes o adicciones (viral, bacteriana, fúngica, psicósomática, entre otras).

En la segunda sesión los alumnos divididos en equipos de trabajo, diseñaron una encuesta con la cual investigaron cuál era la enfermedad, accidentes o adicciones más frecuentes en su comunidad, en qué grupo de edad es más recurrente, si las personas conocen los tratamientos para las enfermedades identificadas y los primeros cuidados para el paciente. Con esta actividad se inicia propiamente la estrategia ABP al presentarse un problema real y que los estudiantes encuentran en su contexto.

Para la tercera sesión, los alumnos analizaron la información, realizaron tablas, gráficos, cuadros de doble entrada e investigaron tratamientos para las enfermedades, accidentes o adicciones detectadas con mayor frecuencia. Con esta actividad los estudiantes inician la formación de un pensamiento crítico ya que como recordamos algunas de sus características son la observación, el recabar información a partir de las encuestas, analizarla, sintetizarla y comunicarla a sus compañeros de grupo.

Finalmente, en la cuarta sesión los equipos de trabajo presentaron y comunicaron en un foro los resultados obtenidos en su trabajo de investigación.

Resultados

De acuerdo con los resultados obtenidos durante la primera intervención docente correspondiente a un diagnóstico pedagógico en la que se recabo información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, se observó que los docentes siguen una enseñanza tradicionalista donde el educador es el encargado de transmitir la información y el estudiante es el receptor, quien recibe y se apropia de dicha información, siendo esto de manera memorística y repetitiva, sin ahondar en el por qué o para qué sirve lo que estoy memorizando, es decir, le ahorra al educando la acción de pensar.

Los resultados de la implementación de una estrategia ABP en los grupos de las tres escuelas de nivel secundaria coinciden en que los alumnos empiezan a mostrar algunas características del pensamiento crítico. Los equipos de trabajo aportaron información específica al grupo de edad de personas al que encuestaron según sus preferencias, aun cuando no se les pidió que encuestaran a un sector específico de la población. Hubo variedad en cuanto a las enfermedades presentadas.

El equipo que encuestó madres de niños pequeños compartió datos sobre enfermedades infantiles como diarrea, fiebre, gripe, empacho y los tratamientos van desde herbolaria tradicional hasta medicamento especializado para atacar cada una. Los alumnos que encuestaron a grupos de jóvenes no estudiantes principalmente dieron a conocer información de drogadicción, sobre todo marihuana, ellos aportaron características para identificar a un adicto y las alternativas para su tratamiento. Los alumnos que encuestaron a jóvenes de nivel medio superior traían información sobre infecciones de transmisión sexual, y no solo explicaron que enfermedades existían, sino cómo tratarlas y cuáles eran los métodos preventivos para evitar su contagio.

Otro grupo prefirió encuestar a adultos, cuyas enfermedades más comunes fueron las gastrointestinales causadas por mala alimentación. Ellos no solo explicaron al resto de sus compañeros sobre la incidencia de cada enfermedad, síntomas, consecuencias además, hablaron de los malos hábitos alimenticios, entiéndase comer a deshoras, los malos hábitos higiénicos y comer alimentos rápidos en vez de seguir una alimentación adecuada han aminorado la salud de los adultos en edad productiva de su comunidad.

Finalmente, los resultados conseguidos del post test indican que los alumnos obtuvieron un avance significativo en sus conocimientos sobre las enfermedades y el cuidado de su salud pero, sobre todo en, lo que se refiere a las habilidades científicas como: observación, búsqueda de información, análisis de datos y comunicación de resultados.

Conclusiones

Al concluir el proceso de investigación-acción se logró apreciar que, a pesar de que el número de alumnos en dos de los grupos era numeroso, se lograron resultados óptimos,

debido a que los adolescentes en todo momento se mostraron cooperativos, participativos y dispuestos al trabajo, independientemente de las diversas circunstancias que se mantuvieron presentes durante la intervención educativa. Consideramos que la práctica en el aula de ABP sería mejor llevada a cabo en grupos no mayores de 20 alumnos, debido a que es complejo dar una asesoría apropiada a más de 40 alumnos por grupo.

Para el docente es fundamental tener claro hacia dónde desea guiar a los adolescentes mediante la enseñanza, por lo que debe poseer dominio del contenido disciplinar. En cuanto al aprendizaje se dieron las condiciones para que los estudiantes se sintieran en confianza y esto generó que ellos se apropiaron del conocimiento.

Los alumnos deben enfrentarse a este tipo de experiencias ABP o cualquier otra (cambio conceptual, preguntas de indagación) que le permitan llegar a obtener las competencias científicas básicas del programa de estudios que son: comprensión de fenómenos y procesos naturales desde la perspectiva científica, toma de decisiones informadas para el cuidado del ambiente y la promoción de la salud orientadas a la cultura de la prevención. Todo esto se traduce en que el estudiante no aprenda el concepto de memoria, sino que lo sepa utilizar para resolver un problema.

Los docentes deberían elaborar proyectos ABP y evaluarlos en varias asignaturas para evitarse carga académica excesiva, para fortalecer las actividades interdisciplinarias tanto entre los docentes como en el alumnado y así enriquecer la experiencia del alumno en cuanto a que éste vea los diferentes aspectos del trabajo a detalle, se vaya habituando a este tipo de trabajo y logre apropiarse de diferentes habilidades, conocimientos y técnicas.

El alumno debería elaborar proyectos ABP en varias materias, bajo varios enfoques (científicos o sociales) desde preescolar y primaria para fortalecer el desarrollo de las estructuras mentales que le permitirán efectuar el pensamiento crítico y científico en la edad adulta.

Por otra parte, para el alumno el ABP puede ser complicado si el docente no tiene en claro los objetivos que persigue en su práctica y elaboración y no hace los instrumentos de evaluación basándose, no en el aprendizaje esperado literal, sino en el desglose de este aprendizaje esperado y en las habilidades, conceptos y procedimientos implicados en el aprendizaje. Se requiere de un tiempo prolongado para elaborar un proyecto ABP o que el docente delimite muy bien la problemática para evitar que el alumno se disperse.

Referencias

- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (2016). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Baquero, R. (1999). *Vigostky y el Aprendizaje Escolar*. Argentina: Aique.
- DGDC. Subsecretaría de Educación Básica, (2011b). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Secundaria. Ciencias*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Donovan, M. y Bransford J. (2005) *How students learn: history, mathematics and science in the classroom*. EE. UU.: National Academic Press.
- Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. España: Ediciones Morata S.L.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós
- Gurdián-Fernández, A. (2007) *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Costa Rica: Colección Investigación y desarrollo educativo regional.
- Jhonson, D., Jhonson. R. y Holubes, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Editorial Graó.
- Marzano, R. J. (2001). *Designing a new taxonomy of educational objectives. Experts in Assessment Series*. EE.UU.: Corwin.
- Monereo F. (2010) *¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo*. *Revista de Educación*, 352. p. 583-597.
- Núñez, S., Ávila, J., y Olivares, S. (2017) *El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 8 (23), p. 84-103.
- Piaget, J. e Inhelder B. (1984). *Psicología del niño*. España: Morata.
- Pozo, J. (2008) *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. España: Alianza.
- Pozo, J., Gómez, M., (2009). *Aprender y enseñar ciencias*. España: Morata.
- Pozo J. y Gómez M. (2010) *Por que los alumnos no comprenden la ciencia que aprenden. Qué podemos hacer nosotros para evitarlo*. *Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales*. (66), p.73-78
- SEP. (2004). *Manual de estilos de aprendizaje*. México: SEP.
- Totorikaguena, lide (2013) *“Los errores conceptuales y las ideas previas del alumno de ciencias en el ámbito de la enseñanza de la biología celular. Propuestas alternativas para el cambio conceptual”*. Obtenido de:
<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://addi.ehu.es/bitstream/10810/10625/>

1/&ved=2ahUKEwiUxtXfgaXnAhUFNH0KHfgyBiwQFjAAegQIAxAB&usg=AOvVaw0UMRdBxeGWX7sMmsZme2zL

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Olga Lidia Murillo García

olga.murillo@uabc.edu.mx

Edna Luna Serrano

eluna@uabc.edu.mx

Universidad Autónoma de Baja California

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue identificar la relación entre el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico. Participaron 44 estudiantes de una universidad pública estatal, inscritos en programas educativos orientados a la formación para la docencia en educación media superior. En la evaluación de las estrategias de autorregulación del aprendizaje se utilizó una escala que mide: (a) estrategias cognitivas para el aprendizaje; (b) motivación y (c) administración del tiempo; integrada por 33 ítems con 10 opciones de respuesta tipo Likert. Se realizaron análisis de varianza (ANOVA) de una vía para comparación de medias. Los

resultados mostraron que existen diferencias en el promedio de calificaciones de estudiantes con promedio destacado en comparación con aquellos que tienen promedio medio, debido al uso de estrategias asociadas con la motivación y la administración del tiempo. Se discute la relevancia de la implementar programas que favorezcan el desarrollo de estrategias de autorregulación para el aprendizaje en etapas tempranas en educación superior.

PALABRAS CLAVE: Estrategias de aprendizaje, autorregulación del aprendizaje, rendimiento académico, educación superior.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A nivel internacional y nacional se ha señalado la importancia de la labor docente como parte elemental de la calidad educativa (BM, 2018; DOF, 2013). Construir un sistema sólido que permita formar a los mejores docentes es una de las tareas más importantes para la educación en México (OCDE, 2010).

La institución nacional distinguida para la formación de profesores ha sido la escuela normal (Navarrete-Cazares, 2015). No obstante, se ha concedido la participación de las

instituciones de educación superior en la oferta de formación inicial de profesionales, que tienen como destino laboral la educación básica (INEE, 2017, p.9).

Aunque en el país, existen 485 escuelas normales, de las cuales el 56 % son de sostenimiento público, en los últimos años su matrícula ha disminuido como resultado de las evaluaciones reguladas por la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), las cifras indican que en promedio en el periodo de 2014-2015 bajaron un 22 % (INEE, 2018).

Además, las evaluaciones para ingreso al servicio profesional docente y las evaluaciones de sus egresados como mecanismos para valorar la calidad educativa de las instituciones, han puesto de manifiesto las deficiencias en conocimientos y capacidades de los evaluados, lo que ha generado cuestionamientos sobre la formación inicial de los docentes (INEE, 2018).

Entre los aspectos considerados urgentes para mejorar la calidad de las instituciones de formación inicial, se encuentra el fortalecimiento de los cuerpos académicos y el apoyo, acompañamiento y asesoría de los estudiantes identificados con deficiencias académicas al ingresar a la institución formadora (Medrano, 2017).

Durante años se consideró que los estudiantes, una vez que ingresaban a la educación superior estaban listos para afrontar con éxito sus estudios; sin embargo, la investigación empírica ha demostrado que requieren mejorar sus habilidades para autorregular su aprendizaje (Alvarado, Vega, Cepeda y Del Bosque, 2014). Desde esta perspectiva las estrategias de autorregulación del aprendizaje se consideran imprescindibles para lograr el éxito académico. No obstante, existen escasos estudios sobre este tema en la población de estudiantes de formación inicial docente.

Ante este panorama, impulsar el desarrollo profesional docente desde la formación inicial requiere de estrategias que permitan asistir a los estudiantes en conocer sus propios procesos de aprendizaje. La autorregulación de los aprendizajes postula que en miras de lograr una mayor eficacia y alcanzar el éxito en el aprendizaje, es necesario que el estudiante desarrolle una conciencia metacognitiva de su actividad para aprender, lo que posibilita un mayor control sobre sus procesos y favorece la motivación, debido a que genera pensamientos, sentimientos y acciones que lo orientan hacia el logro de metas. Conocer sus propias estrategias para aprender permitirá mejorarlas y resolver las demandas académicas de manera más competente.

A partir de lo anterior se destaca la importancia de identificar las diferencias en el uso de estrategias de autorregulación de los aprendizajes entre estudiantes universitarios con relación a su rendimiento académico.

Por lo tanto, el objetivo del presente estudio fue: Identificar las diferencias entre el rendimiento académico y el uso de estrategias de autorregulación de los aprendizajes de

estudiantes inscritos en programas de formación inicial para la docencia en educación superior.

Marco teórico

El interés por conocer cómo y de qué manera los estudiantes gestionan su proceso de aprender, impulsó el desarrollo de la línea de investigación sobre la autorregulación del aprendizaje (Zimmerman, 2002). Este se concibe como la capacidad del estudiante de autodirección y autoconfianza, es un proceso proactivo de automonitoreo de la propia eficacia, en el que se establecen objetivos, se selecciona y se realizan estrategias que permiten transformar sus habilidades académicas (Zimmerman, 2008).

Aunque la autorregulación del aprendizaje (SRL, por sus siglas en inglés) se ha visualizado como una acción personal debido a que enfatiza el autodescubrimiento y las formas sociales para aprender (solicitar de ayuda de compañeros, profesores y padres), la SRL acentúa la iniciativa personal, la perseverancia y las habilidades de adaptación, cualidades que son origen de creencias, sentimientos motivacionales y estrategias metacognitivas (Zimmerman, 2008), mismas que operan de forma simultánea. Las estrategias cognitivas se componen por tareas de codificación, comprensión y recuperación de información y la metacognitivas implican planeación, regulación, evaluación y control (Stover, Uriel, y Fernández Liporace, 2012) y los componentes afectivos que incluyen la motivación (Dill et al. 2014).

Con relación a los avances en el tema, durante las últimas dos décadas del siglo pasado, las investigaciones en los Estados Unidos han sido vastas y el resultado ha generado el desarrollo de diversos modelos sociocognitivos (Zimmerman, 2013). En cambio, en los países hispanohablantes, la investigación sobre la SRL en educación superior es incipiente. De acuerdo con los datos reportados por Hernández y Camargo (2017), quienes revisaron bases de datos y revistas académicas arbitradas sobre estudios empíricos efectuados en Iberoamérica en el periodo de 2005 a 2015, localizaron 43 artículos, de los cuales el 23.3 % se realizaron por México, lo que corresponde a 10 estudios mientras que el resto se efectuaron en la Península Ibérica. En síntesis, el estudio y desarrollo de la SRL en México se encuentra en sus inicios, sin embargo, el avance teórico que se ha generado en otros países indica que promover el estudio y la aplicación de las SRL abona de manera significativa al logro de los aprendizajes y al éxito académico de los estudiantes.

Metodología

Para este estudio, colaboraron 44 estudiantes inscritos en los programas educativos de la licenciatura en docencia de la lengua, en docencia de la matemática y de enseñanza de lenguas, de la Universidad Autónoma de Baja California, de las cohortes generacionales de

2016-1, 2016-2 y 2017-1. De estos 32 son mujeres y 12 hombres, con edades entre 19 a 24 años. La selección de los programas de adscripción de los participantes obedeció a la similitud con los programas ofertados en la escuela normal. La muestra fue no probabilística debido a que se efectuó por autoselección. Se invitó a participar de manera censal por medio de correo electrónico institucional a través de la coordinación de formación básica de la UABC, en la invitación se incluyó consentimiento informado. Para la administración del cuestionario se empleó la aplicación de software libre para encuestas en línea LimeSurvey®.

Diseño

El presente estudio corresponde a un enfoque cuantitativo, exploratorio, descriptivo y transversal.

En el análisis de los datos, la agrupación de los participantes se realizó de acuerdo con su rendimiento académico (ver Tabla 1), definido como el resultado del promedio de las calificaciones de primer y segundo semestre en tres categorías: (a) estudiantes con promedio destacado con valores 95 a 100; (b) estudiantes con promedio alto de 85 a 94 y (c) estudiantes con promedio medio con calificaciones inferiores a 84.

Tabla 1. Edad y sexo de los participantes por categoría de rendimiento académico

Edad/se xo	Categoría			Total
	Destacado	Alto	Medio	
19	2	4	2	8
20	6	4	4	14
21	1	5	3	9
22	2	3	4	9
23	0	1	2	3
24	0	0	1	1
Mujer	10	13	9	32
Hombre	1	4	7	12
Total	11	17	16	44

Instrumento

Las variables de autorregulación del aprendizaje se evaluaron por medio de un cuestionario de 33 ítems tipo Likert de 10 puntos con tres dimensiones, donde 1 representa nunca o casi nunca y 10, siempre o casi siempre. El cuestionario atendió diversos componentes de la autorregulación del aprendizaje, de manera que para evaluar el factor cognitivo se utilizó la dimensión: a) Estrategias de aprendizaje cognitivo, organizada en cuatro factores: elaboración, organización, ensayo y solicitar ayuda. b) La dimensión de motivación

atendió el aspecto afectivo y cL) a dimensión de administración del tiempo, se utilizó para valorar el componente metacognitivo.

a) Estrategias cognitivas para el aprendizaje con 16 ítems organizada por cuatro factores:

- Estrategias para la elaboración. Estas involucran la construcción simbólica para dar sentido a la información, favorece el vínculo entre lo conocido y lo que se conocerá. Incluye actividades como: analogías y/o paráfrasis. Se conforma por cinco ítems: fichas de estudio, resuelvo problemas por mi cuenta, síntesis, lista de palabras, elaboro preguntas para resolverlas.
- Estrategias de organización. Incluyen métodos en los que se traduce la información a una comprensión más sencilla, involucra transformación y estructura, como: agrupación por tópico, esquemas, diagramas y/o jerarquías. Compuesto por tres ítems: esquemas, cuadros sinópticos; mapas conceptuales y cuadros comparativos.
- Estrategias de selección. Se requieren recordar; comprende repetición o reproducción de información, por ejemplo: copiar y/o subrayar. Formado por tres ítems: apuntes, subrayado de ideas importantes y resúmenes.
- Estrategias de solicitud de apoyo o ayuda. Estas consisten en solicitar asistencia social, por ejemplo: en caso de dudas solicitar apoyo a compañeros o docentes, lo que favorece las estrategias de organización. Comprende tres ítems: pregunto a otros estudiantes mis dudas, pregunto a otros mis dudas (docente o asesor), estudio en equipo.

b) Motivación, compuesta por ocho ítems y dos factores, en la que se valora la implicación del estudiante ante las actividades académicas al considerar el cumplimiento de los trabajos escolares, permanecer estudiando a pesar de considerar poco atractivo el material de estudio, establecerse metas altas y prepararse de manera previa a la asistencia a clases.

c) Administración de tiempo, conformada por nueve ítems, en la que se evalúa la organización y planificación del tiempo con relación a las actividades escolares, horas de sueño, alimentación, actividad física y diversión.

Con relación a la validez y confiabilidad del cuestionario (ver Tabla 2), se realizó un análisis factorial exploratorio para evaluar la consistencia interna lo que dio como resultado que las dimensiones explican entre el 60.54 % y 52.47 % de la varianza. Con una consistencia interna entre .74 y .81, lo que indica que la confiabilidad de las mediciones es de aceptable a buena (Panayiotis, 2013). Los análisis se efectuaron con el programa estadístico IBM SPSS para Windows versión 21®.

Tabla 2. Varianza explicada y coeficiente de confiabilidad de las escalas: estrategias cognitivas para el aprendizaje, motivación y administración del tiempo

Dimensión	No. Factores	Varianza explicada	α
Estrategias cognitivas para el aprendizaje	4	60.54	.80
Motivación	2	54.30	.74
Administración del tiempo	1	52.47	.81

Nota: α = Coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach

Desarrollo y discusión

Para identificar las diferencias se utilizó el análisis de varianza (ANOVA) de una vía para muestras independientes con el objetivo de identificar diferencias en el rendimiento académico o promedio de calificaciones del primer año de estudiantes en educación superior con relación a las estrategias de autorregulación del aprendizaje que utilizan.

Se realizaron los siguientes pasos:

1. Evaluación de la homocedasticidad de la varianza entre grupos; a partir de la prueba de Levene, que indica que la distribución de las medias entre los grupos es igual, por lo que se espera obtener valores $p \geq .05$.

2. Enseguida se inspeccionaron los datos descriptivos de la población para observar la frecuencia en el uso de las diversas estrategias.

3. Se realizó el análisis de varianza (ANOVA) para determinar si se presentaron diferencias entre los grupos, al obtener valores $p \leq .05$.

4. Una vez identificadas las diferencias, se procedió a realizar la prueba Post Hoc de comparaciones múltiples, con la prueba de Tukey. Se realizó la comparación entre grupos, se analizó el cumplimiento de la significancia estadística en las diferencias entre ellos y se identificó entre qué grupos y cuáles estrategias se presentaron las diferencias.

5. Por último, se calculó el tamaño del efecto ($\text{Eta-cuadrado} = \eta^2$) en las estrategias asociadas con las diferencias en el rendimiento. Para el cálculo de η^2 se utilizó la siguiente fórmula, recuperada de Yockey, 2011:

$$\eta^2 = \frac{\text{suma de cuadrados entre grupos}}{\text{suma de cuadrados totales}}$$

Resultados

Para determinar la diferencia entre el uso de las estrategias de autorregulación para el aprendizaje con relación al rendimiento académico, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) de una vía.

Se estableció el cumplimiento de la homocedasticidad de la varianza, en la Tabla 3 se presentan los resultados que indican que se cumplió con el criterio en todos los casos, al obtener valores $p > .05$.

Tabla 3. Homogeneidad de la varianza: estrategias de autorregulación para el aprendizaje

Dimensión	Estadístico de Levene	gl1	gl2	η^2
Organización	1.122	2	41	.336
Selección	1.042	2	41	.362
Elaboración	.027	2	41	.973
Solicitar ayuda	.601	2	41	.553
Motivación	.270	2	41	.765
Admón. del tiempo	.615	2	41	.545

2. Enseguida se analizaron los datos descriptivos de la población (ver Tabla 4) en los que se observa mayor frecuencia en el uso de las estrategias de autorregulación del aprendizaje en el grupo de estudiantes con promedio destacado. La estrategia cognitiva que más se utiliza es la de selección (media total=7.91) y la de menor uso es la de organización (media total= 5.32). Además, las diferencias entre el grupo con promedio alto y con promedio medio respecto a la media de las dimensiones es entre .5 y 1 punto, mientras que las diferencias entre el grupo con promedio destacado y con promedio medio son entre 1.5 y 2 puntos.

Tabla 4. Descriptivos de las estrategias de autorregulación para el aprendizaje

Dimensión	Promedio		Media	T	ET	Intervalo de confianza para la media al 95%	
						LI	LS
Organización	Destacado	1	6.27	.832	.854	4.37	8.18
	Alto	7	5.18	.099	.509	4.10	6.26
	Medio	6	4.81	.786	.697	3.33	6.30

	Total	4	5.32	.559	.386	4.54	6.10
Selección	Destacado	1	8.73	.272	.384	7.87	9.58
	Alto	7	7.94	.638	.397	7.10	8.78
	Medio	6	7.31	.089	.522	6.20	8.43
	Total	4	7.91	.789	.270	7.37	8.45
Elaboración	Destacado	1	6.36	.248	.678	4.85	7.87
	Alto	7	5.12	.497	.606	3.83	6.40
	Medio	6	5.81	.198	.549	4.64	6.98
	Total	4	5.68	.331	.351	4.97	6.39
Solicitar ayuda	Destacado	1	8.45	.296	.692	6.91	10.00
	Alto	7	7.24	.818	.683	5.79	8.68
	Medio	6	6.75	.910	.727	5.20	8.30
	Total	4	7.36	.754	.415	6.53	8.20
Motivación	Destacado	1	8.73	.523	.459	7.70	9.75
	Alto	7	7.82	1.686	.409	6.96	8.69
	Medio	6	6.84	2.063	.516	5.74	7.94
	Total	44	7.69	1.905	.287	7.11	8.27
Admón. del tiempo	Destacado	1	8.27	.737	.524	7.11	9.44
	Alto	7	8.00	2.151	.522	6.89	9.11
	Medio	6	6.25	2.206	.552	5.07	7.43
	Total	44	7.43	2.225	.335	6.76	8.11

3. Al inspeccionar los resultados del análisis de comparaciones múltiples (ANOVA), no se determinaron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las categorías del promedio de calificaciones de primer año con relación a las dimensiones de la escala de estrategias cognitivas para el aprendizaje.

Pero los resultados indicaron que existen diferencias estadísticamente significativas entre grupos, sólo en las estrategias de motivación ($p=.03$) y administración del tiempo ($p=.02$), al obtener valores inferiores a $p \leq .05$.

4. Por lo que se realizaron las pruebas Post Hoc de comparaciones múltiples, para determinar entre qué grupos se encuentran las diferencias (ver tabla 5 y 6).

Así, los resultados indicaron que en las dimensiones de motivación y administración del tiempo si se cumplió con la significancia estadística entre los estudiantes con promedio destacado y los estudiantes con promedio medio con valores de $p = .028$ y $p=.044$, respectivamente, lo que indica que el uso de estas estrategias tiene efecto en el promedio de calificaciones de los estudiantes.

Tabla 5. Prueba Post Hoc de comparaciones múltiples: Estrategias cognitivas para el aprendizaje

Dimensión	Nivel de desempeño en primer año		Diferencia de medias (I-J)	T		Intervalo de confianza al 95%	
	(I)	(J)				LI	LS
Organización	Destacado	Alto	1.096 ^{1.}	988	513	1.31	3.89 ³
		Medio	1.460	1.000	.320	-.97	3.89
	Alto	Destacado	-1.096	988	513	-3.50	1.31
		Medio	.364	.889	.912	-1.80	2.53
	Medio	Destacado	-1.460	1.000	.320	-3.89	.97
		Alto	-.364	.889	.912	-2.53	1.80
Selección	Destacado	Alto	.786	.674	.480	-.85	2.43
		Medio	1.415	.683	.108	-.25	3.07
	Alto	Destacado	-.786	.674	.480	-2.43	.85
		Medio	.629	.607	.559	-.85	2.10
	Medio	Destacado	-1.415	.683	.108	-3.07	.25
		Alto	-.629	.607	.559	-2.10	.85
Elaboración	Destacado	Alto	1.246	.902	.360	-.95	3.44
		Medio	.551	.913	.819	-1.67	2.77
	Alto	Destacado	-1.246	.902	.360	-3.44	.95
		Medio	-.695	.812	.671	-2.67	1.28
	Medio	Destacado	-.551	.913	.819	-2.77	1.67
		Alto	.695	.812	.671	-1.28	2.67
Solicitar ayuda	Destacado	Alto	1.219	1.058	.488	-1.35	3.79
		Medio	1.705	1.071	.261	-.90	4.31
	Alto	Destacado	-1.219	1.058	.488	-3.79	1.35
		Medio	.485	.953	.867	-1.83	2.80
	Medio	Destacado	-1.705	.071	.261	-4.31	.90
		Alto	-.485	.953	.867	-2.80	1.83

Nota: Límite inferior (LI), Límite superior (LS), Error típico (ET), para la prueba Post Hoc se empleó el estadístico Tukey.

Tabla 6. Prueba Post Hoc de comparaciones múltiples: Motivación y administración del tiempo

Dimensión	Nivel de desempeño en primer año		Diferencia de media (I-J)	Error típico		Intervalo de confianza al 95%	
	(I)	(J)				LI	S
Motivación	Destacado	Alto	.904	.696	.404	-.79	2.60
		Medio	1.884*	.704	.028	.17	3.60
	Alto	Destacado	-.904	.696	.404	-2.60	.79
		Medio	.980	.626	.272	-.54	2.50
	Medio	Destacado	-1.884*	.704	.028	-3.60	-.17
		Alto	-.980	.626	.272	-2.50	.54
Admón. de tiempo	Destacado	Alto	.273	.804	.939	-1.68	2.23
		Medio	2.023*	.814	.044	.04	4.00
	Alto	Destacado	-.273	.804	.939	-2.23	1.68
		Medio	1.750	.724	.052	-.01	3.51
	Medio	Destacado	-2.023*	.814	.044	-4.00	-.04
		Alto	-1.750	.724	.052	-3.51	.01

*Nota: Límite inferior (LI); Límite superior (LS) *. La diferencia de medias es significativa al nivel $\alpha \leq 0.05$.*

5. Una vez identificadas las diferencias estadísticamente significativas, se realizó la estimación del tamaño del efecto (n^2), entendida como la magnitud de las diferencias entre dos mediciones y/o grado del efecto de una variable sobre un criterio. Los datos indican que la motivación y la administración del tiempo tienen un efecto grande en el promedio de las calificaciones. De las dos variables la que mayor aportación tienen es la administración del tiempo.

Conclusiones

En relación con la frecuencia en que los estudiantes indicaron utilizar las estrategias de cognitivas para el aprendizaje, los resultados señalan que la estrategia cognitiva de selección ($M=7.91$, $DE=1.79$) es la más utilizada, ya que en estas estrategias se requiere recordar y solo requiere la reproducción de la información. Entre las estrategias que se utilizan se encuentra copiar y subrayar.

Mientras que la estrategia de menor uso es la estrategia de organización ($M=5.32$; $DE=2.56$), en esta se incluyen métodos que ayudan a traducir la información a una comprensión más sencilla, requiere de modificar la estructura la información. para ellos se emplean esquemas, cuadros sinópticos o mapas conceptuales. Quienes indicaron utilizar la estrategia de organización con menor frecuencia fueron los estudiantes con promedio medio.

Al comparar el uso de las diversas estrategias analizadas entre las categorías de agrupación de estudiantes, se encontró que los estudiantes con promedio destacado

indicaron utilizar con mayor frecuencia todas las estrategias de autorregulación del aprendizaje en contraste con el resto de los grupos de estudiantes (con promedios alto y medio). Sin embargo, no se observaron diferencias estadísticamente significativas en el promedio de calificación entre el grupo de estudiantes con promedio destacado y los de promedio alto debido a las estrategias cognitivas para los aprendizajes, pero, entre el grupo de estudiantes con promedio alto y el grupo de promedio medio, las diferencias se ubican en las estrategias de motivación y administración del tiempo.

Al calcular el tamaño del efecto con base a la propuesta de Cohen (1988), el efecto de la motivación y la administración del tiempo son considerados grandes, ya que representan el 15 y 17 % de la varianza explicada (respectivamente) en el promedio de calificaciones entre el grupo con promedio alto y con promedio medio, debido a estas estrategias.

Así, aunque se observan diferencias en el uso entre las estrategias cognitivas para el aprendizaje de estudiantes con promedio destacado y promedio medio, los resultados en el promedio de las calificaciones son debido a la motivación y la administración del tiempo, lo que es congruente con lo señalado en la literatura, ya que se indica que el uso de las estrategias cognitivas depende de la motivación y la administración del tiempo, dado que promueve el interés en la mejora y reduce la postergación.

Referencias

- Alvarado, I., Vega, Z., Cepeda, M. y Del Bosque, A. (2014). Comparación de estrategias de estudio y autorregulación en universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 137-148. Recuperado de:
[:http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-alvarado-vegaetal.html](http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-alvarado-vegaetal.html)
- Banco Mundial (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación, cuadernillo del Panorama general*. Recuperado de https://www.skillsforemployment.org/KSP/es/Details/?dn=WCMSTEST4_193501
- Bellei, C; Poblete, X., Sepúlveda, P., Orellana, V. y Abarca, G. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SI_TIED-espanol.pdf
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. EE.UU.AA: Lawrence Erlbaum Associates:
- Diario Oficial de la Federación (2013). *Marco normativo: programa sectorial de educación 2013-2018*. Gobierno de México. Recuperado de:
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5326569
- Dill, A., Justice, C., Minchew, S., Moran, L., Wang, C. y Wedd, C. (2014). The use of the LASSI (the learning and study strategies inventory) to predict and evaluate the study habits and academic performance of students in a learning assistance program. *Journal of College Reading and Learning*. 45, 20-34. doi:10.1080/10790195.2014.906263
- Hernández, A. y Camargo, A. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista latinoamericana de psicología*. 49 (2), 146-160.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/101/P1F101.pdf>
- Instituto Nacional para la evaluación de la educación (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. México: Autor. Recuperado de <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/243/P1I243.pdf>
- Medrano, V., Ángeles, E., y Morales, M. (2017). *La educación normal en México. elementos para su análisis*. México: INEE.
- Navarrete-Cazares, Z. (2015). Formación de profesores en las escuelas normales de México. Siglo XX. *Revista historia de la educación latinoamericana*. 17(25), 17-34.

- Panayiotis, P. (2013). Research reports. Coefficient alpha. Interpret with caution. *Europe's Journal of psychology*. 9(4), 687–696.
- Yocker, R. (2011). *SPSS demystified. A step by step guide for successful data analysis. For SPSS versión 18.0*. EE. UU.: Prentice Hall
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self regulated learner: an overview. *Theory into practice*,41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B. (2013). From cognitive modeling to self. regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist*. 48(3),135-147.

LOS CUADRANTES CEREBRALES: UNA POSIBILIDAD PARA CONOCER A NUESTRA NORMALISTAS

Rosario Elizabeth Gutiérrez Carreón.

elizabethgutierrez@escuelanormalags.com.mx

Wendy Campos Garcíac

wendycampos@escuelanormalags.com.mx

Graciela Nallely Esparza Mendoza

Escuela Normal de Aguascalientes

RESUMEN

El presente trabajo de investigación consiste en identificar los estilos de aprendizajes a partir de los cuadrantes cerebrales que presentan las alumnas de segundo y cuarto semestres de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria. Esto con el fin de conocer cuál es el estilo de aprendizaje de cada una de las estudiantes de la Escuela Normal de Aguascalientes (ENA).

Dentro de esta institución formadora de docentes para la Educación Básica, es primordial que el colegiado movilice el proceso de aprendizaje para fortalecer las necesidades que se les van presentando a las estudiantes respecto a las exigencias educativas del presente siglo y a su vez, sean capaces de

enfrentar los retos que su profesión les exige, cumpliendo satisfactoriamente con las competencias genéricas y profesionales que enmarca el Perfil de Egreso de Educación Normal, fortaleciéndose además con los diversos cursos que integra la malla curricular del Plan de Estudios.

En este sentido, la investigación que se llevó a cabo el grupo de interés de la institución giró en torno a identificar los estilos de aprendizajes de cada una de las estudiantes de la ENA con respecto a los Cuadrantes Cerebrales de Herrmann.

PALABRAS CLAVE: estilos de aprendizaje, Modelo de Cuadrantes Cerebrales de Herrmann y aprendizaje.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con la Línea Generadora de Aplicación del Conocimiento (LGAC) “Proceso de formación” que se ha trabajado en la propia institución, se espera dar solución a un problema existente en la Escuela Normal de Aguascalientes, que a su vez, surge de una necesidad

interna del campo institucional, reflejado en la organización y en conocer los estilos de aprendizaje para diseñar y proponer actividades que faciliten la construcción de conocimiento en cada uno de los cursos y no que obstaculicen el aprender de las alumnas para evitar la reprobación y la deserción de la carrera.

Hoy en día, Ormrod (2010) afirma que el enfoque de enseñanza que se ha desarrollado en la mayoría de las aulas de las universidades es el que no se limita en observar la información de manera pasiva y rutinaria, sino el que involucra de manera activa a los estudiantes, permitiendo la construcción del conocimiento a partir de la información recibida asociándola con la ya existente, lo cual se conoce como enseñanza constructivista.

Para lograr lo anterior, es necesario tomar en cuenta los estilos de aprendizaje con el Modelo de los Cuadrantes Cerebrales de Herrmann, ya permite conocer aspectos de conducta y proceso de cada alumna para mejorar su aprendizaje según el cuadrante que más predomine en ellas y da las sugerencias necesarias para ejercitar los demás, tratando de buscar un equilibrio en los límbicos y corticales.

Por lo tanto, es una problemática en torno a la falta de conocimiento individual de los docentes sobre cómo aprenden las estudiantes de primer y tercer semestres de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar de la Escuela Normal de Aguascalientes, Para esto, se necesita identificar las siguientes causas: falta de aplicación de instrumentos validados para conocer los estilos de aprendizajes, falta de organización en tiempos del grupo de interés de la institución, falta de tiempo para tomar acuerdos con los maestros en las academias semestrales y poca participación de los maestros por interferencias de tiempos laborales.

Preguntas de investigación

Pregunta general: ¿Cuáles son los estilos de aprendizaje de las alumnas a partir del Modelo de Cuadrantes Cerebrales?

Preguntas específicas:

- ¿Qué son los estilos de aprendizaje?
- ¿Por qué es importante tomar en cuenta la forma de aprender de las estudiantes normalistas?
- ¿Cuál cuadrante cerebral se tiene que ejercitar para desarrollar la profesión docente?
- ¿Qué actividades se tienen que trabajar en las aulas para desarrollar habilidades de otros cuadrantes cerebrales?

Objetivo del estudio

- Identificar los estilos de aprendizaje de las alumnas, a partir del Modelo de Cuadrantes Cerebrales.

Metodología

De acuerdo con el planteamiento de la investigación, se determinó trabajar a través del enfoque cuantitativo descriptivo, que consiste en estudios descriptivos que buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Danhke, 1989), es decir miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar.

En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así describir lo que se investiga, miden conceptos o recolectan información sobre éstos. Dichos estudios descriptivos únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables medidas.

Los sujetos que participan

Se pretende llevar a cabo el proceso y desarrollo de la investigación con un universo aproximado de 265 alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, donde la población será con las alumnas que están cursando el primer y tercer semestres del ciclo escolar 2017-2018 y 15 formadores de docentes.

Desarrollo y discusión

En la Escuela Normal de Aguascalientes, el colegiado requiere identificar los estilos de aprendizaje de las alumnas para satisfacer las necesidades que se les van presentando en la formación docente y a su vez en la práctica para que sean capaces de enfrentar los retos que su profesión, cumpliendo satisfactoriamente con las Competencias genéricas y profesionales del Perfil de Egreso, las cuales se van fortaleciendo a la par con los diversos cursos que contienen los Planes de Estudios de ambas licenciaturas que ofrece la Institución.

En este sentido la enseñanza centrada en el aprendizaje obliga a los formadores de docentes a pensar como incorporar, crear y comunicar actividades funcionales que lleven a nuestras alumnas a posicionarse los contenidos de aprendizaje que marcan los programas de los diferentes cursos, a través del autoconocimiento, autoaprendizaje y la responsabilidad compartida. Así como comprender que las metodologías actuales de la enseñanza han cambiado, ahora se debe poner en el centro al estudiante y sus proceso de aprendizaje, eso implica tener la consciencia que toda estudiante aprende de manera diferente y ha construido a lo largo de la experiencia y la interacción con su entorno conocimientos y situaciones de vida únicas a las demás estudiantes, a partir de las cuales encausan la información recibida por el entorno y la construcción y metamorfosis del conocimiento.

El término “estilo de aprendizaje” se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategias para aprender. Aunque las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales, tendencias que definen un estilo de aprendizaje. Esto se refiere a los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje, es decir, tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc. Los rasgos afectivos se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje, mientras que los rasgos fisiológicos están relacionados con el género y ritmos biológicos, como puede ser el de sueño-vigilia, del estudiante (Woolfolk, 1996).

Con lo anterior, subyace la necesidad de que el profesorado conozca e identifique los distintos estilos de aprendizaje para atender a las diferencias de *aprender a aprender* de sus alumnas prestando atención a la individualidad; por esta razón, se propone que el impacto de los estilos de aprendizaje de las alumnas debe formar parte del Plan de Estudios a nivel Licenciatura, considerando los procesos de aprendizaje para el desarrollo de las competencias docentes.

Por tal motivo es importante conocer los estilos de aprendizaje de las alumnas, para que las actividades cumplan con ciertas características y puedan ser significativas para cada una. Es importante recordar que la educación es un derecho constitucional, lo cual compromete al docente a movilizar sus estrategias para que la alumna aprenda y ¿cómo va a aprender la alumna si desconocemos su estilo de aprendizaje?

La noción de que cada persona aprende de manera distinta a las demás permite buscar las vías más adecuadas para facilitar el aprendizaje, sin embargo, hay que tener cuidado de no “etiquetar”, ya que los estilos de aprendizaje, aunque son relativamente estables, pueden cambiar, pueden ser diferentes en situaciones diferentes, son susceptibles de mejorarse y cuando a los estudiantes se les enseña según su propio estilo de aprendizaje, aprenden con más efectividad (SEP, 2004, p. 4).

Para ello es fundamental elegir el modelo con el cual se pretende identificar los estilos de aprendizaje de las alumnas de la ENA, tomado en consideración las finalidades que enmarca el perfil de egreso de las normales del país y que el modelo seleccionado sea un apoyo para desarrollar en las alumnas las competencias necesarias para su formación docente.

Además, se sabe que existen diferentes modelos que ayudan a conocer las características, habilidades, pero sobre todo las variadas formas de aprender de cada una de las estudiantes, según el Manual de Estilos de aprendizaje hay seis diferentes modelos que a continuación se mencionan:

- Modelo de los cuadrantes cerebrales de Herrmann.
- Modelo de Felder y Silverman.
- Modelo de Kolb.
- Modelo de Programación Neurolingüística de Bandler y Grinder.
- Modelo de Hemisferios Cerebrales.
- Modelo de Inteligencias Múltiples de Gardner.

Por lo tanto, el lograr comprender la variedad de modelos para identificar los estilos de aprendizaje proporciona instrumentos elementales para que los docentes comprendan cómo aprende el estudiante y sea un apoyo para el diseño de las actividades diversificadas para que cada alumna disfrute y aprenda de una manera funcional, pero sobre todo reveladora.

El modelo que se seleccionó para la identificación de los estilos de aprendizaje fue el Modelo de los cuadrantes cerebrales de Herrman. Se encontró una característica peculiar en este modelo, es el único de los seis que menciona las competencias laborales, de cada uno de los alumnos a los cuales se les aplica el cuestionario para identificar su estilo de aprendizaje.

Ned Herrmann elaboró un modelo que se inspira en los conocimientos del funcionamiento cerebral. Él lo describe como una metáfora y hace una analogía de nuestro cerebro con el globo terrestre con sus cuatro puntos cardinales. A partir de esta idea representa una esfera dividida en cuatro cuadrantes, que resultan del entrecruzamiento de los hemisferio izquierdo y derecho del modelo Sperry, y de los cerebros cortical y límbico del modelo McLean. Los cuatro cuadrantes representan cuatro formas distintas de operar, de pensar, de crear, de aprender y, en suma, de convivir con el mundo. (De la Parra, 2004).

El trabajar con el Modelo de Ned Hermann, va a permitir ubicar por medio del cuestionario a las alumnas desde su comportamiento, sus procesos de aprendizaje y las competencias laborales con las que cuentan.

Es importante mencionar que el modelo, afirma que las alumnas pueden desarrollar las habilidades de los otros cuadrantes, con actividades intencionadas y sistematizadas en formar rutinarias, el mismo modelo ofrecer las sugerencias para trabajar el comportamiento, mejorar la pedagogía, cómo ayudar a pensar a las alumnas en el desarrollo personal, cómo crear canales de comunicación a pesar de las diferencias de aprendizaje, entender lo que le falta al alumno, qué hacer con un alumno de determinado cuadrante y qué hacer para que su cerebro se abra a otros cuadrantes.

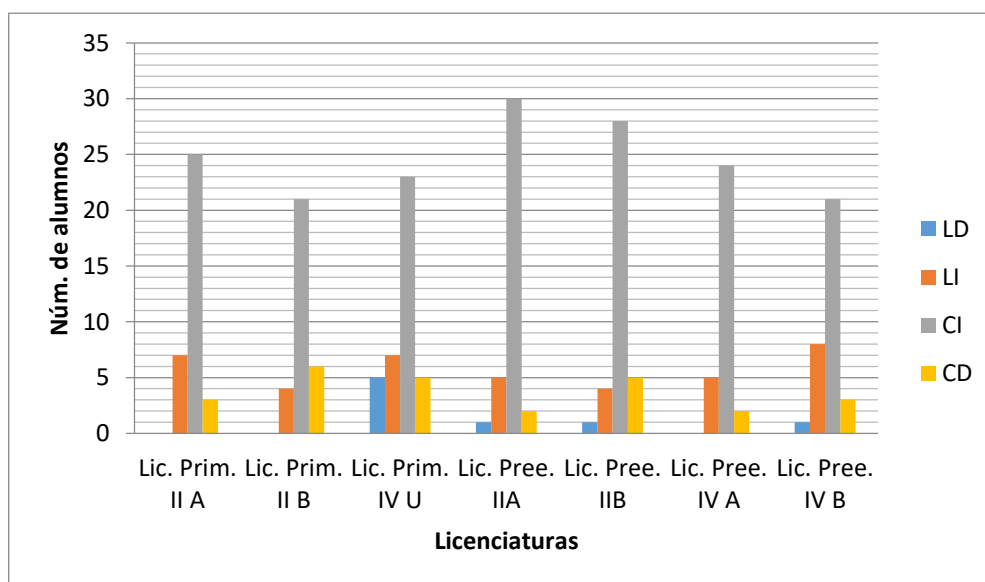
Cabe mencionar que no se encontraron investigaciones sobre el detectar los estilos de aprendizaje en alumnos de las Escuelas Normales, solo se encontraron en universidades de otros países: *Estilos de Aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación Superior* de la Universidad Autónoma del Caribe, *Los Estilos de Aprendizaje en estudiantes universitarios del Estado del Arte* y *Desafíos* de la Universidad de

San Buenaventura Seccional Cali-Colombia. *Las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje y sus modelos explicativos* de la Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya, Cuba. Todas enfocadas a mejorar el desempeño de los estudiantes a partir de intervenciones docentes.

Conclusiones

Las alumnas de ambas Licenciaturas se ubicaron en el Cuadrante Cortical Izquierdo y sus comportamientos son: frío, distante, pocos gestos, voz elaborada, intelectualmente brillante, evaluador, crítico, irónico, le gustan las citas, competitivo e individualista. Por lo tanto, se pretende desarrollar comportamientos, proceso y competencias del Cuadrante Límbico Derecho: extrovertido, emotivo, espontáneo, gesticulador, lúdico, integra por la experiencia, y la autorregulación emocional.

Se evaluó a un total de 246 alumnas de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, dando como resultados 172 alumnas, las cuales manifestaron tener un estilo de aprendizaje basado en el cuadrante cerebral Cortical Izquierdo (CI).



Las alumnas expresaron aceptación a la investigación, ya que afirman que es fundamental conocer su estilo de aprendizaje para elevar su desempeño académico. En este sentido, se recomienda dejar la identificación de estilos de aprendizaje como actividad permanente, tener comunicación con el departamento de tutoría para buscar hacer intervenciones a favor del aprendizaje de las alumnas y valorar las planeaciones de los

docentes para identificar si las actividades que diseñan le abonan a los estilos de aprendizajes proponiendo actividades diversificadas.

Al aplicar el instrumento a otra escuela normal para identificar semejanzas y diferencias con los resultados encontrados en la Escuela Normal de Aguascalientes se seleccionan cuatro alumnos de cinco escuelas normales del Estado de Aguascalientes, para que los alumnos realicen una práctica docente con alumnos en una cámara Gessel, los criterios de selección se tienen que diseñar entorno a la variable de mejor promedio y la otra variable mejor práctica docente, de modo que sean dos estudiantes por cada variable.

Referencias

- Gispert, C. & Arregui, M. A. (1999). *Enciclopedia General de la Educación* (Tomos 1 - 3). España: Océano.
- Husén, T. & Postlethwaite, N. T.(1992), *Enciclopedia Internacional de la Educación* (Tomo 1-10). España: Vicens Vives.
- Nérci, G. (1982). *Normas didácticas generales. Metodología de la enseñanza*. México: Kapelusx Mexicana.
- Ormrod, J. E. (2010). *Aprendizaje Humano*. España: Pearson, Prentice Hall.
- Tardif. M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España, Narcea.
- SEP, (2004). *Manual de Estilos de Aprendizaje*. México: SEP.
- Vadillo G. (2007). *De maestro a tutor académico. Cuarenta semanas de clases innovadoras y efectivas*. México: Paidós.
- Woolfolk, A (1996). *Psicología Educativa*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana S.A.
- Zabala M. A. (2011). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. España: Narcea.

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN ESCUELAS FORMADORAS DE DOCENTES

Claudia Elizabeth Sandoval Argüello

maestraclaudiasandoval@gmail.com

Bertha Lisset Balderrama Beltrán

despertarme@hotmail.com

Cecilia Aldaz Ponce

cecy_tulus@hotmail.com

Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo

RESUMEN

A través de la investigación se pretende analizar cuáles son las percepciones de los y las maestras referente a la perspectiva de género que se tiene alrededor de la enseñanza de las Matemáticas en la escuela Normal, conocer cuáles son las experiencias que se viven a partir de la práctica docente y visualizar los preceptos culturales y sociales que conllevan a sus respuestas y permitir indagar el impacto que se tiene en las aulas en todo el proceso de enseñanza–aprendizaje de las matemáticas.

El tema del género es de suma importancia siendo una cuestión en la que se ve sumergida toda la sociedad; más si se

aborda en el ámbito educativo, puesto que pone en juego las propias premisas de los docentes y alumnos, tanto dentro de su salón de estudio como dentro del aula en la que realizan la inmersión a la práctica docente; poniendo así en entre dicho el deber ser y el deber hacer de cada uno.

Todo ello en la búsqueda de un marco de igualdad entre hombre y mujeres, en donde las únicas diferencias entre ambos son solo físicas, pero nunca en el cumplimiento de deberes ciudadanos y oportunidades para aprender.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza–aprendizaje, género, matemáticas, docentes

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el transcurso del trabajo docente, se visualizan actos de favoritismos hacia el género masculino, dados por la sociedad al poner a los hombres en un lugar de privilegio en varios ámbitos de la vida, éstos van desde lo social, político, familiar y no se puede dejar de lado lo laboral; gozando de dichos privilegios desde largo tiempo, teniendo en cuenta que la revolución industrial trajo a las mujeres una oportunidad de salir a realizar un trabajo diferente al que se realizaba en el hogar, e intervenir en áreas laborales establecidas socialmente para hombres; y además con el paso del tiempo, las mujeres hacen visible su gusto y/o necesidad de realizar trabajos remunerados, los cuales fueron negados o mal pagados; dando así la pauta para hablar de género, el cual Vargas y Meyen, citadas por Toledo (2019) definen como parte de un sistema:

Definiremos el sistema sexo/género como el conjunto de actitudes mediante las cuales la sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y a través de la cual estas necesidades son satisfechas. No es, entonces, sólo una relación entre mujeres y hombres, sino un elemento constitutivo de las relaciones sociales en general que se expresa en símbolos, normas, organización política y social y en las subjetividades personales y sociales. (Toledo, 2019, págs. 3-4)

Siendo así el género un constructo social y cultural, limitando a la mujer en el ámbito laboral y poniéndola en un nivel de desventaja en muchos aspectos como lo son: salarios menores, mayores horas de trabajo, dificultad para realizar ascensos, negación de empleo por condiciones propias de la mujer (embarazo, estado civil, hijos o bien; porque se le cree intelectualmente inferior), oposición para obtener puestos jerárquicos de dirección entre otros; surge la necesidad de hacer valer los derechos constitucionales los cuales manifiestan que:

“Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.” (Art. 1º, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos)

Así mismo, el Estado mexicano, reconoce que la igualdad entre mujeres y hombres es una prioridad, ratifica la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer, que en su artículo 11 señala: “...los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer en la esfera del empleo a fin de asegurar a la mujer, en condiciones de igualdad con los hombres, los mismos derechos.”

La OIT (Organización Internacional del Trabajo), se esfuerza para lograr que esta igualdad sea real. De hecho, su principal objetivo es que tanto hombres como mujeres puedan acceder, de forma igualitaria, a trabajos bien remunerados, productivos y en un contexto seguro de libertad y dignidad humana.

Aun así a pesar que se han realizado varios cambios en los extractos sociales y mentales de los individuos, en la actualidad quedan recovecos que continúan afectando a las mujeres en variadas áreas, siendo una de ellas la laboral como ya se ha mencionado, puesto que se le considera incapaz e insuficiente para la realización de múltiples tareas que van desde lo intelectual a lo físico. Puesto que se cree o se ve a la mujer como inferior intelectualmente o en efecto se sexualizan algunas profesiones dividiéndolas específicamente para mujeres y específicamente para hombres; limitando a ambos la realización de alguna de ellas. En todo este panorama es la mujer la más afectada puesto que son las que a través del tiempo tienen que demostrar su capacidad para pertenecer y mantener un trabajo en específico.

Pero ¿Qué ocurre cuando se cree a la mujer no apta intelectualmente? El creer a la mujer intelectualmente inferior también es parte de los constructos sociales puesto que desde tiempo atrás se han realizado estudios en que se sitúa al hombre como más inteligente,

Varios estudios han demostrado que en los respectivos cerebros también hay diferencias como lo son el tamaño y su función. El cerebro masculino pesa por término medio cien gramos más que el femenino. Las mujeres tienen conexiones más abundantes entre ambos hemisferios cerebrales, el derecho y el izquierdo, y los hombres tienen mejores conexiones dentro de cada hemisferio (Morgado, 2017).

Otro aspecto a mencionar es que se dice que por término medio, los hombres superan a las mujeres en razonamiento lógico-matemático, en resolución de problemas, en destrezas motoras y en tareas espaciales, especialmente las que requieren orientación o percepción mental de figuras espacialmente rotadas. Las mujeres, en cambio, superan a los hombres en fluidez y memoria verbal, en comunicación emocional, en movimientos finos y precisos de manos y dedos y en velocidad y precisión perceptiva. Esto quiere decir que los hombres en general superan a las mujeres en la percepción del todo, del conjunto, mientras que las mujeres son mejores para apreciar el detalle.

A pesar de que esas divergencias cerebrales existen, no se ha podido demostrar que sean esas diferencias la causa de sus distintas capacidades mentales o conductuales puesto que se conocen mujeres más inteligentes que los hombres y hombres más inteligentes que las mujeres, pero no se puede asegurar una inteligencia superior de uno sobre otro. Morgado afirma que “Las diferencias genéticas entre hombres y mujeres existen, pero en lo que se refiere a sus capacidades mentales sólo originan inclinaciones que no tienen por qué ser decisivas para determinar sus respectivos comportamientos”. (Morgado, 2017)

Ahora, ¿que se dice de la capacidad de las mujeres para enseñar, más no aprender Matemáticas? Ya que históricamente es otro de los supuestos, sesgos y prejuicios que plagan la educación, ya que desde tiempo atrás existe la tesis de la inferioridad intelectual de las mujeres argumentada desde Aristóteles que parten de supuestos biologicistas y que se encuentra presente aún en la actualidad.

Al respecto, Immanuel Kant citado por (Perdomo, 2018) manifiesta en una cita lo siguiente; “Se nos advierte que todo conocimiento abstracto, todo conocimiento árido, debe ser dejado a la mente laboriosa y sólida del hombre. Por ello es que las mujeres nunca aprenderán geometría” (Perdomo, 2018)

Ante tal aseveración, y después de reflexionar en distintas investigaciones se indagan más a profundidad sobre la interacción de las mujeres en este ámbito encontrando a Perdomo (2018) quien contrapone la aseveración anterior señalando diferentes mujeres que han sobresalido en el área científica con énfasis en matemáticas, entre ellas: Hypatia, las mujeres dedicadas a la computación astronómica en la revolución científica, Sophie Germain, M^a Gaetana Agnesi, Ada Lovelace, o Mary Somerville son sólo algunos nombres de destacadas mujeres matemáticas que dejen entre dicho al conjunto de supuestos, sesgos y prejuicios que plagan a la sociedad al confirmar con investigaciones que las matemáticas tienen relación con las diferencias de género.

Teniendo presentes estas aseveraciones es que nos damos cuenta que no se puede explicar si la inteligencia es heredada o adquirida, que la determina el ambiente, la educación, o ambos. Lo que sí, es que dichos supuestos hacen minimizar intelectualmente a la mujer en función de las áreas de razonamiento lógico-matemático y en resolución de problemas. ¿Cómo se vive ésta situación de género en las matemáticas con los docentes de Escuelas Normales?

METODOLOGÍA

Con el fin de obtener una visión clara del impacto de género en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, esta investigación recurre al método mixto con aproximaciones cuantitativas y cualitativas. Como primer insumo, se aplicó una encuesta validada por expertos y aplicada a una muestra probabilística estratificada (Levine y Krehbiel, 2006). Los valores utilizados con base en una escala de Likert.

Una de las metodologías que permite obtener información de manera más precisa es la que se caracteriza por términos cuantitativos, la cual se centra en aspectos observables, medibles susceptibles de cuantificación y utiliza la estadística par el análisis de datos, mismos que se agrupan en un resultado fijo invariable, lejos de la subjetividad del investigador o de la reflexión del mismo. se vuelve un proceso sistemático que lleva determinados pasos, en la presente investigación se hizo uso de esta metodología cuantitativa de acuerdo con Tamayo

(2007), consiste en el contraste de teorías que existen creadas por una hipótesis, siendo pertinente obtener una muestra, ya sea en forma aleatoria o discriminada, pero representativa de una población o fenómeno objeto de estudio.

La metodología cuantitativa recurre a la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas, se centra en la medición numérica, el conteo y el uso de estadística para marcar con exactitud patrones de comportamiento en una población.

Teniendo en cuenta que la investigación es un proceso riguroso, cuidadoso y sistematizado en el que se busca resolver problemas, y garantiza la producción de conocimiento o de alternativas de solución viables, se elige la metodología etnográfica para analizar cualitativamente y charlas informales con docentes, ya que al hablar de género y por ser las matemáticas el tema en específico, permite al investigador comprender la realidad de valores, símbolos y conceptos representados en una determinada cultura o subcultura; siendo este caso el estudio de docentes de una escuela Normal.

“La etnografía es una forma de mirar y hacer una clara distinción entre simplemente ver y mirar; así mismo plantea como propósito de la investigación etnográfica, describir lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hace habitualmente y expresar los significados que le atribuyen a ese comportamiento realizado en circunstancias comunes o especiales, presentando sus resultados que de manera resalten las irregularidades que implican un proceso cultural” (Álvarez, 2003, pág. 67).

Para dar respuesta a las interrogantes de investigación se realizaron algunas entrevistas, que según Fernández (2001) citado por Vargas (2012), es un modelo que propicia la integración dialéctica sujeto-objeto considerando las diversas interacciones entre la persona que investiga y lo investigado. Se busca comprender, mediante el análisis exhaustivo y profundo, el objeto de investigación dentro de un contexto único sin pretender generalizar los resultados.

Para esta investigación fue necesario la combinación de metodologías tanto cualitativas como cuantitativas que permitieron no solo centrarse en números o datos fijos sino llegar a un análisis de los resultados para poder entender la realidad de los sujetos de la investigación.

A este respecto, se justifica citar lo que para el efecto señala Baker (2000):

“Aunque existe abundante literatura en que se comparan los métodos cuantitativos con los cualitativos en la evaluación del impacto, cada vez hay más aceptación de que es necesario integrar los dos enfoques. Las evaluaciones de impacto que se basan en datos cuantitativos de muestras estadísticamente representativas son más adecuadas para evaluar la causalidad usando métodos econométricos o llegando a conclusiones

que se pueden generalizar. Sin embargo, los métodos cualitativos permiten estudiar cabalmente los temas, casos o hechos seleccionados y pueden proporcionar información decisiva sobre las perspectivas de los beneficiarios, la dinámica de una determinada reforma o los motivos de ciertos resultados observados en un análisis cuantitativo". (2000, pàg.87)

La vinculación de ambas metodologías permite hacer un análisis más profundo sobre la temática investigada y se aproxima a la obtención de datos verídicos y cercanos a la realidad, mediante resultados cuantificables que puedan ser llevados a la reflexión, y de esta manera tener un sustento más crítico sobre la posición en la que se encuentran los sujetos en este caso el rol de la mujer dentro de una escuela formadores para docentes y su relación con la enseñanza de las matemáticas.

Para la recogida de la información fue necesario contar con instrumentos viables que permitieran la realidad en el campo de estudio Dichos instrumento de evaluación se aplicaron a docentes Normalistas, quienes por medio de sus respuestas dieron a conocer sus perspectivas de género referente a la impartición de las matemáticas en la escuela Normal y por medio de datos cuantificables se pudo acercarse a la totalidad de docentes que definieron sus posturas.

RESULTADOS

La totalidad de docentes encuestados tienen maestría concluida y la mayoría titulada. En cuanto al perfil académico, la totalidad de docentes mujeres cuenta con alguna licenciatura afín a educación, por el contrario solo el 89% de los docentes hombres se clasifican en este rubro, el 11% restante presenta licenciatura en un ámbito distinto al educativo.

Ante la pregunta de que si en algún momento han impartido cursos relacionados con matemáticas, del total de la plantilla docente, el 22% ha impartido por lo menos en alguna ocasión cursos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas en los diferentes planes de estudio, dentro de este porcentaje, la mayoría notable representa al sexo masculino.

¿Por qué?, ¿a qué se le atribuye?; arrojando respuestas variadas, desde el desagrado por el curso hasta la falta de perfil necesario para poder impartirlo, ya que se menciona que hay personas que se encargan de esos cursos por dominar el tema y tener la preparación adecuada.

Entonces al ser esa la respuesta y preguntar a ese 22% de docentes cual fue la experiencia al impartir el curso.

El 74% menciona que fue una experiencia significativa, atribuido a que se conocen los temas a tratar y dominan la metodología. Un sujeto investigado se refiere a la experiencia como *“Muy satisfactoria, domino la didáctica de las matemáticas y los grupos desarrollan sus competencias”*. Mientras que el 26% restante la consideran “Mala” pues lo atribuyen a desconocer el área y no ser su perfil académico.

Así mismo se hace la pregunta, ¿Le gustaría impartir uno?

El 30% de las personas entrevistadas manifiestan querer impartir la materia, su motivo es la preparación académica y dominar la malla curricular de la educación Normal; el 47% dan una negativa ya que consideran es una materia que debe ser impartida por personas con un perfil académico determinado.

Entonces al ser esa la respuesta se indaga sobre las características o perfil de un docente para impartir el curso de matemáticas presentando a continuación los resultados en nivel jerárquico:

- Maestría o doctorado en Educación o perfil de ingeniería. (30%)
- Ser normalista para que tenga la empatía con los alumnos, además de maestría para llevar a cabo la investigación que el curso propone y de ser necesario alguna licenciatura en matemáticas de la normal superior. (30%)
- Tener el conocimiento de la disciplina y tener la didáctica al menos tener la maestría y saber matemáticos. (9%)
- Conocer los métodos de cómo enseñar y hacer que los alumnos adquieran el conocimiento llegando a una reflexión y comprensión del tema (pedagogía). (9%)
- Dominio del enfoque de la enseñanza y desarrollo del pensamiento lógico matemático. (16%)
- Dinámico, conocimiento y experiencia en el tema (6%)

Dejando así visualizar que, para los docentes encuestados, para poder impartir un curso de matemáticas es importante el conocimiento de la disciplina, del enfoque de éstas y que se requiere un perfil académico acorde a la temática.

Para dar paso a la perspectiva de género en ésta materia, se pregunta a los sujetos de estudio ¿Quién es más apto para impartir un curso de matemáticas? 79% menciona que ambos, el 13% responde que los hombres puesto que “por costumbre se visualiza más a los hombres” y “es raro que haya mujeres que tengan el gusto por las matemáticas”; el 4% dice que las mujeres; asignándolo a características propias atribuidas socialmente al género

femenino; “las mujeres porque son más empáticas y tienen más paciencia”. El 4% restante omitió la respuesta.

Luego para finalizar se pregunta directamente ¿Las mujeres son aptas para impartir la materia? En la cual las respuestas se contraponen con los porcentajes obtenidos en la pregunta anterior; puesto que el 92% afirman que si ya que entre las aseveraciones se dice que “*Tienen las mismas capacidades mentales que los hombres*”. El 8% restante omitió la respuesta.

Y para finalizar el 87% considera que los resultados que se obtienen son los mismo al impartir el curso un hombre o una mujer, pero el 13% da un no como respuesta, ejemplificando “Brincan ideas de que aprendería mejor de un hombre, ya que en mi preparación académica siempre tuve puros maestros de matemáticas pues se consideraba que eran más inteligentes”.

Con base en los resultados obtenidos se puede visualizar que el hecho de ser hombre o ser mujer no es un determinante en el contexto de los maestros Normalistas para impartir cursos relacionados con las matemáticas, ya que la perspectiva de género está presente en la idea que se tiene en su mayoría de igualdad en las capacidades de realizar un trabajo determinado. Aun sin embargo, se vislumbran ideas, prejuicios y premisas que son atribuidas al contexto de crecimiento de los sujetos de estudio vinculado directamente con la cultura, que inhiben o impiden el erradicar por completo dichas ideas que afectan de manera significativa a la sana convivencia y desarrollo integral, armónico y social de los individuos.

Como menciona Perdomo (2017), han sido presentados estudios alternativos basados en experiencias donde una estimulación igualitaria para el aprendizaje de las matemáticas en poblaciones de escolares, muestran que no se producen diferencias significativas en función del sexo. Sin embargo, es abrumador el número de trabajos que sigue empeñándose en fundamentar biológicamente las diferencias en habilidades cognitivas y en interpretarlas en términos de superioridad/inferioridad sobre todo cuando hablamos de las habilidades relacionadas con la práctica de las matemáticas.

Las historiadoras han mostrado las claves del desalojo de la mujer del ámbito del conocimiento y de los contextos de organización de la vida profesional y han recuperado el trabajo científico de destacadas mujeres que habían quedado condenadas al olvido por la historiografía tradicional; desde las pitagóricas,

CONCLUSIONES

Realmente, se necesita seguir avanzando en el tema de equidad de género, que no se deje de lado la importancia de un crecimiento humano que otorgue las mismas posibilidades a todas las personas, como se menciona en la Constitución Mexicana; llevando las leyes políticas, sociales y laborales hacia una dirección que favorezca a todos los habitantes de la Nación, ya que si se pretende una sociedad justa, se debe empezar por crear una igualdad.

Es por eso es que se propone desde las escuelas Normales promover y cumplir las normas, los principios y los derechos básicos en el trabajo, generar oportunidades para que la igualdad entre hombres y mujeres sea una realidad y puedan llegar a desempeñar un puesto de acuerdo a su gusto y perfil sin limitaciones; fortalecer el diálogo social para estrechar lazos de respeto en beneficio de la comunidad escolar.

Las mujeres continuamente han hecho ciencia, desde los inicios de la humanidad, de igual manera siempre se han dedicado a las matemáticas. Desde diferentes posturas, han buscado el apoyo de otras mujeres para completar su formación, aunque en muchas ocasiones tuvieron que ser autodidactas; han salido de sus países para poder aprender, ya que en muchos lugares se les prohibía el estudio y han contribuido con su trabajo y con importantes desarrollos matemáticos al progreso de las ciencias. Y es en ello que radica la importancia de hablar de perspectiva de género para que las mujeres lo sigan haciendo.

REFERENCIAS

- Alcalá, P. Ciencia y Género, Ed. Complutense, Madrid, 2001
- Buthler, J.(2007). El género en disputa, El feminismo y la subversión de la identidad, Barcelona, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Cazés, Daniel (2002). La perspectiva de género. México, D.F. Editorial Pax.México.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Ernest, P, «The popular image of Mathematics», Humanistic Mathematics Network Journal,vol. 8. pp. 53-55.
- Figueris et al., El Juego de Ada. Matemáticas en las Matemáticas.Granada, Proyecto Sur, 1998
- Lamas, M.(2002). Cuerpo: Diferencia Sexual y Género. México, Editorial Santillana.
- Morgado, I. (31 de 10 de 2017). En las entrañas de la mente. España.
- Perdomo, I. (13 de Enero de 2018). Matemáticas y género OEI. Obtenido de Matemáticas y género OEI:
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwjUhJvf3K3gAhVLHqwKHfgrAaIQFjABegQICRAC&url=https%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fhistorico%2Fsalactsi%2FMatematicasyGeneroUnaaproximacionhistorica1.pdf&usg=AOvVaw3D1bYoKxSw6nmvekh9asme>
- Perdomo, I. (2001) “Las contribuciones olvidadas de las mujeres de ciencia”
- Toledo, C. (04 de Enero de 2019). www.omegalfa.es. Obtenido de www.omegalfa.es:
<http://www.omegalfa.es/downloadfile.php%3Ffile%3Dlibros/mujeres-el-genero-nos-une-la-clase-nos-divide.pdf+%&cd=13&hl=es&ct=clnk&gl=mx>
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos.

EL ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE PARA LA INTERVENCIÓN EN GRUPOS MULTIGRADO EN LA FORMACIÓN INICIAL

Laura Elena Morales Leija

elenitapsic@hotmail.com

Ma. Amalia Manso Villanueva

mansovi@hotmail.com

Luis Adrián de León Manzo

luiscedral@hotmail.com

**Centro Regional de Educación Normal
“Profa. Amina Madera Lauterio”**

RESUMEN

La formación inicial de docentes para la educación primaria ofrece, desde la flexibilidad curricular, oportunidades de integrar cursos que fortalezcan la formación en áreas regionales, emergentes o de apoyo a las ya presentadas en la malla curricular de acuerdo al contexto. En este sentido, la formación para el trabajo en grupos multigrado se convierte en una tarea imprescindible.

El presente avance de investigación versa precisamente sobre cómo se percibe el

acompañamiento que se brinda a los normalistas del quinto semestre para su primera incursión en grupos multigrado contrastado los proyectos de curso con las experiencias y comentarios de los estudiantes. Los hallazgos centran la atención en la debilidad teórico metodológico para la intervención.

PALABRAS CLAVE: Acompañamiento, formación inicial, grupos multigrado.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El plan de estudios 2012 para la formación de licenciados en educación primaria atiende la imperiosa necesidad de incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación y asume el reto de formar docentes capaces de responder a las demandas y requerimientos que le planteen la educación básica en los tres niveles que lo integran (SEP, 2012). Es un diseño centrado en el aprendizaje, basado en competencias y con flexibilidad

curricular, académica y administrativa. La malla curricular organiza la formación docente con base en los siguientes trayectos formativos: psicopedagógico, preparación para la enseñanza y el aprendizaje, lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación, así como práctica profesional y finalmente cursos optativos.

En este plan además de los cursos del trayecto de práctica profesional que abonan en cómo trabajar en el aula y los distintos contextos, los cursos optativos son el espacio en el cual se pueden desarrollar aspectos específicos. Estos cursos son propuestos por la DGESPE o bien por las Escuelas Normales de acuerdo a las condiciones de su contexto mismos que deben ser autorizados por la dependencia federal.

Dentro de la malla propuesta, en nuestra Escuela Normal se asume el curso optativo: “Conocimiento de la entidad: contextos e indicadores educativos” para atender el aspecto del trabajo multigrado que les permita comprender las problemáticas o situaciones que se les presenten en el ámbito educativo y les proporciona información relevante para intervenir de manera efectiva en su entorno inmediato, ya sea en el aula de clases, la escuela o la comunidad (SEP, 2012). Se trabaja en el quinto semestre en el cual los estudiantes acuden a su jornada de práctica a escuelas multigrado de los sectores VIII y X de educación primaria que abarcan cinco municipios del altiplano norte de San Luis Potosí.

Como se puede apreciar, la formación inicial de docente no tiene un marco especializado para que el estudiante incursione en escuelas multigrado, deja la oportunidad a partir del trayecto optativo el cual puede considerar de uno a cuatro cursos para desarrollar esta formación específica. Esta tarea anima a estudios como el presente que puedan contribuir al diseño posterior de un curso contextualizado a la región en la cual los alumnos de esta escuela normal tienen acceso a la vez que sea un puente con las escuelas primarias para reafirmar la formación compartida escuela normal-escuelas primarias teniendo como centro al estudiante en formación.

El programa educativo de la Licenciatura en educación primaria, en el trayecto formativo de práctica profesional enfatiza la importancia de la intervención docente desde enfoques diversos, que permitan la experimentación para identificar ciertas problemáticas que exigen tratamientos técnicos pedagógicos específicos: gestión, innovación e inclusión educativa.

En este punto cabe hacer una reflexión, ya que si bien hay una propuesta sobre cómo iniciar al estudiante de la licenciatura en educación primaria en el conocimiento de las instituciones educativas, es decir, de los aspectos generales (aprender a ver la institución en su organización y función administrativa), a los particulares (profundizar en el trabajo docente realizado con un grupo de niños); no se delinea de manera específica la interacción en los diversos contextos, sobre todo en lo que refiere al multigrado, pues se deja sólo a aspectos de observación o rasgos parciales en las unidades de aprendizaje que tienen un

acercamiento, considerando el trayecto de cursos optativos como el escenario para fortalecer esta temática.

En forma tácita podemos decir que este proceso inicia desde los primeros semestres y se complejiza a medida que se avanza en el conocimiento que, como profesional de la educación, debe adquirirse. Este avance permite la consolidación de conocimiento habilidades y actitudes profesionales que dan sentido a la formación de competencias, esto último pareciera ocurrir en forma cualitativa y acumulativa, no obstante, tal como plantea Rosas (2003), está “la necesidad de contar con una teoría de la formación en la cual enmarcar las acciones que se llevan a cabo en el sistema”, que permita tal como se señala, documentar el sentido y significado de la formación.

Este problema se percibe al observar las prescripciones para el nivel de los estudiantes en formación, a quienes, considerando un modelo, se envía a circunstancias inéditas bajo acuerdos institucionales, con sectores de educación básica y sobre todo con la academia de profesores, en nuestro contexto específicamente en el V semestre.

La práctica docente para los estudiantes de V semestre se desarrolla en contexto multigrado, el antecedente más próximo se ubica en la jornada planteada por los cursos de observación y análisis de la práctica educativa y escolar, en donde tuvo oportunidad de observar las escuelas rurales desde la institución, es decir, la observación de distintas formas de organización en nivel básico: organización completa o multigrado, de tal manera que le permitiré recoger información sobre cómo se internalizan las dimensiones de la práctica educativa en ellas (SEP, 2012).

En esta primera experiencia se visita la escuela rural multigrado con el propósito de observar los factores que inciden en la práctica educativa en las instituciones escolares: el profesional que labora en esos centros, estrategias didácticas que implementa, relaciones con el contexto, valores que exhibe, la normatividad operante, relaciones con los padres de familia y la comunidad

Se propone para este fin el empleo de la observación y la entrevista como técnicas de investigación, a fin de que pueda construir un saber a partir de situaciones contextuales y significativas de las que puede abstraer algunos significados en una interacción social permanente.

Hay algunas actitudes que en el proceso llaman la atención, en una primera impresión la resistencia que muestran hacia la visita a estas instituciones, en algunos casos aludiendo que “no sabemos cómo llegar, en qué nos vamos a ir”, pero finalmente en el retorno cambian y se centran en las relaciones que establecieron rescatando desde sus instrumentos elementos importantes de la vida laboral en estos contextos en relación a los vínculos escuela comunidad, forma de organización institucional y el complejo proceso enseñanza-aprendizaje en el aula.

En el V semestre se direcciona la experiencia generalizada para el trabajo en las escuelas multigrado, los estudiantes que anteriormente iban en bina a la práctica, en este semestre lo hacen en forma individual en las escuelas más cercanas al área geográfica de la institución en los sectores VIII y X en las distintas zonas escolares que les corresponden, en seis municipios del altiplano potosino.

La preparación para la incursión en la práctica corresponde al curso optativo fortalecido con trabajo docente e innovación. Con el primero se pretende brindar herramientas teórico-metodológicas que permitan la interacción didáctica en el aula, mientras que con el segundo se espera fortalecer las formas de intervenir a partir de proyectos innovadores.

Es importante reconocer que los procesos vividos nos remiten invariablemente a un modelo de cultura institucional docente que podríamos ubicar de acuerdo a Pérez (1995) en la perspectiva práctica “tradicional”, la cual en el sesgo de la formación docente se caracteriza “como un artesano que aprende las destrezas necesarias para su trabajo en el trabajo mismo, a fuerza de ensayo y error”. Éste es un conocimiento acumulado en la práctica durante generaciones de maestros, que carece de un sustento más allá de lo empírico, añade “inevitablemente impregnada de los vicios y obstáculos epistemológicos del saber, de la opinión inducidos y conformados por las presiones explícitas o tácitas de la cultura e ideología dominante”.

Tal como se señala, esta afirmación es producto de la experiencia y el conocimiento implícito que sobre los procesos de aprendizaje posee el formador. La evaluación de los aprendizajes en tal caso no permite observar la influencia que el trayecto formativo puede tener en los aprendizajes de los estudiantes a través de sus intervenciones, a menudo valorados sin considerar los dominios de conocimiento propios a campos de conocimiento relacionados con el desarrollo de competencias profesionales.

Los estudiantes en sus actuaciones técnico-pedagógicas responden a un protocolo de acción, pero esto no asegura su autonomía académica al momento de elegir alternativas de solución en las que pueda decidir a partir de un proceso de reflexión, menos aún una personalidad docente propia en que pueda constituirse como profesional de la educación con una función social clara que atienda la inclusión educativa.

La explicación sobre esta problemática podríamos encontrarla en diversas posturas y enfoques, en los que tendría que observarse las diferentes aristas que plantean el problema, o los problemas sobre qué se enseña, cómo se aprende, cuáles son las intenciones y los contextos que rodean las prácticas para la formación inicial de docentes.

La difícil tarea de explicar la formación inicial a partir de la intervención en contextos específicos se complejiza aún más cuando se encuentra una gran diversidad en la realidad, en la que relacionar la aplicación de las intenciones educativas en un nivel, no se atiende,

cómo hacerlo en la multitud de situaciones en que se ubica suponiendo que hubiese una correspondencia entre la propuesta y los depositarios de las acciones.

En este contexto, resulta importante analizar las características del acompañamiento que se realiza con los estudiantes del V semestre para desarrollar su jornada de práctica en el aula multigrado para responder específicamente cómo se realiza el acompañamiento para desarrollar la práctica en el aula multigrado con los estudiantes del V semestre, de tal manera que esto permita:

- Reconocer los componentes teórico-metodológicos que configuran el curso que orienta la intervención en grupos multigrado.
- Describir las prácticas que se realizan en la escuela normal para desarrollar las prácticas docentes en contexto multigrado.
- Identificar las fortalezas y debilidades que se presentan en el desarrollo de sus prácticas docentes en multigrado.

Marco teórico

Enseñar bajo esta modalidad no es sencillo, requiere de pericia que, conforme se avanza, se piensa como una tarea compleja pedagógicamente, pero en tanto no se adquiere el dominio de esta forma de crear las condiciones para aprender, se sufre, se aprende, aunque se dejen errores sobre el camino.

En este contexto el acompañamiento desde la formación inicial de docentes es un medio para la mejora en un sentido amplio el cual, a través de la guía y orientación, se pone en juego estrategias para la creación de los propios proyectos de cambio al ponerlos en marcha y evaluarlos.

Así el acompañamiento docente es un proceso de formación continua y establece una visión sistemática “en el cual se pasó de una inducción y provisión externa de insumos para mejorar la enseñanza (curso de capacitación en particular) hacia la capacitación centrada en la revisión de la práctica, con la construcción de los equipos docentes en la escuela, como instancia para un trabajo colectivo” (Alonso, 2002).

El acompañamiento sistemático a partir de buenas prácticas pedagógicas es la base para construir aprendizajes significativos y trasciende este acompañamiento a una estrategia académica que permite identificar y a tender en forma pertinente los problemas asociados al desempeño académico y profesional de los docentes, con la finalidad de verificar, retroalimentar y mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La formación reclama primero conocimiento pedagógico (Shulman, 2001) de los docentes desde las materias que imparte hasta los principios y estrategias de manejo y organización, conocimiento del currículum, de los educandos, de los contextos

educacionales, etc., luego esto lo traspasa a las actividades concretas en la escuela y en el aula.

Preparar para la enseñanza en la escuela multigrado reclama conocer su organización y funcionamiento en cuyo caso su objetivo principal es dar respuesta a la heterogeneidad y diversidad existentes en este tipo de escuelas que, a expresión de Little (2001), estas aulas pueden ser creadas o no bajo una intención pedagógica, pero sin duda se resalta el enriquecimiento académico en las aulas expresado de distinta manera, aunque con rasgos complementarios: desde los círculos concéntricos de aprendizaje (Boix 1995), aprendizaje por contagio (Bustos, 2010) o circulación de saberes (Santos, 2011).

La formación en la escuela normal se encuentra centrada en el aprendizaje, en un enfoque de competencias y con flexibilidad curricular y administrativa, de modo que es el marco sobre el cual se pueden generar los procesos de formación y, por ende, de acompañamiento encaminado a enriquecer un proyecto educativo, de tal forma que finalmente se refleje en una mejor educación para los alumnos, sea cual sea su origen o condición socioeconómica (Fierro, Fortoul y Rosas, 2012).

Las tareas académicas que a partir de 2005 se desarrollan en los grupos multigrado son partir de un tema en común que los alumnos van resolviendo conforme a sus saberes y las exigencias que se les plantean, es decir, liderados por los docentes o monitores mayores que cursan los grados superiores a quienes se les encomienda mayores responsabilidades para cumplir el cometido que diseña el docente (valga recordar esta forma de trabajo enmarcado en el modelo lancasterianas del siglo XIX).

Si bien se ha construido una cultura profesional para las escuelas de este contexto escolar, falta que el maestro que se incorpora se apropie de la misma, puesto que, si bien tiene nociones, falta que se consolide y eso se da solamente en la propia praxis a partir de la cual se generan las competencias que promuevan y garanticen la concreción del perfil de egreso y le permitan afrontar con éxito los problemas, conflictos y dificultades que de forma más habitual se presentan en su formación profesional (Perrenoud, 2007).

Las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE) sirven para enriquecer a partir de las experiencias que se comparten entre pares, pero falta la puesta en práctica para que en la misma alteridad se puedan construir nuevos estilos de enseñanza en el marco de la escuela multigrado. Los maestros emplean materiales que en muchos casos ellos gestionan a través de los pares, o bien, hacen gala de sus habilidades en las tecnologías para propiciar los aprendizajes en sus alumnos con vídeos y audio a que complementen a sus experiencias en los niños.

Esta perspectiva demanda, del que enseña, hacer adecuaciones curriculares para atender los grados escolares que le corresponden; el tema en común les permite aminorar el esfuerzo y cumplir los objetivos curriculares, dependiendo de los grados que estén bajo su

responsabilidad, se modifican las tareas didácticas sin perder de vista las intenciones de aprendizaje. Así, se trata de una escuela unitaria, se plantean las actividades por ciclos, es decir, primero y segundo, es el primero; tercero y cuarto el segundo y quinto y sexto el tercero; si es bidocente se conforman dos ciclos, en fin, dependerá de la configuración del grupo escolar.

La política educativa ve de soslayo a la escuela multigrado, curricularmente existen muy pocos apoyos, los cambios y los modelos educativos están contruidos para las escuelas de organización completa, en tanto que el docente de este contexto debe ir edificando cómo va a dar cumplimiento a las indicaciones que el Estado le ha prescrito a través de los planes y programas de estudio. Sin perder de vista los puntos torales del currículum, estos héroes de la enseñanza se erigen a partir de los logros que se tienen en la medida en que sus alumnos demuestran las competencias necesarias para la vida.

Metodología

El marco metodológico sobre el que se abordará el estudio es de corte cualitativo, de acuerdo con los fines de la investigación, una de las metas es describir, comprender e interpretar datos a través de percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes (Hernández et al., 2010). A través de este método se busca obtener y registrar datos que evidenciarán las construcciones cognitivas acerca del acompañamiento para el trabajo en el aula multigrado, tomando como análisis de estudio aquel conjunto de ideas acerca de las diferentes percepciones de los alumnos sobre el trabajo en la escuela multigrado en confrontación con los planteamientos de los docentes en la Escuela Normal.

La investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo, específicamente desde la perspectiva hermenéutica, cuyo estudio es el análisis e interpretación de los textos. Hay autores como Kvale (2011) que la definen como el estudio de las interpretaciones de textos que trata de llegar a explicaciones válidas del significado de los mismos.

Explorar las percepciones de los alumnos y docentes desde sus propias expresiones y sus referentes culturales sobre el trabajo multigrado, hará posible identificar los diferentes elementos con los que están contruidos sus ejes de racionalidad sobre dicho dominio, por lo que el estudio es de alcance descriptivo al ser su propósito principal describir los elementos que los conforman (Hernández et al., 2010).

El universo que se tiene referido son los estudiantes del quinto semestre de la licenciatura en educación primaria del CREN “Profra. Amina Madera Lauterio” durante el ciclo escolar 2018-2019. La muestra será de acuerdo a los resultados de las primeras entrevistas y análisis de datos pues en la indagación cualitativa el tamaño de la muestra no se fija a *priori* (previamente a la recolección de los datos), sino que se establece un tipo unidad de análisis y a veces se perfila un número relativamente aproximado de casos.

Para la recolección y análisis de datos se consideran las técnicas de entrevista cualitativa, grupos de discusión, entrevista, observación apoyados de instrumentos como guiones de entrevista, minutas, diario de campo, diario de clase, matrices de datos y mapas conceptuales.

Las herramientas analíticas utilizadas son la codificación y categorización. Codificar implica asignar a una o más palabras clave a un segmento de texto para permitir la identificación posterior de una declaración, mientras que la categorización implica una conceptualización más sistemática de una declaración, susceptible de cuantificación (Kvale, 2011).

Hallazgos parciales

Una vez analizados los instrumentos, se presentan los primeros resultados en función de tres categorías: organización académica en la Escuela Normal, percepciones de los alumnos y mirada de los titulares del grupo. Lo que a continuación se expone, es apenas una aproximación al análisis que se está elaborando conforme a la triangulación de información obtenida.

La organización académica en la Escuela Normal

El punto de partida es el análisis del proyecto de curso optativo el cual refleja el tratamiento de la propuesta educativa multigrado 2005, centrándose en actividades prácticas en cuestión de materiales para el aula multigrado.

En lo que concierne al curso de trabajo docente e innovación, éste se diseña bajo la lógica de elaborar un proyecto de este tipo en un contexto específico, eligiendo el multigrado dado que es el acuerdo para la intervención de todos los estudiantes el quinto semestre.

El vínculo que se conforma con la academia de docentes que laboran en este semestre enfatiza actividades de prácticas en las cuales todos los integrantes asumen el compromiso de validar las planeaciones de los estudiantes, así como la supervisión de estos en sus estancias en las escuelas primarias.

Los acuerdos no refieren el análisis de documentos o guías para la evaluación de los planes, tampoco sesiones de colegiado en el cual se oriente y analice el cómo se trabajará con los normalistas el proceso de inmersión en la práctica. La única observación se refiere a fechas de entrega de borradores y periodo de validación de planes.

Esto nos mueve a pensar cómo las evaluaciones que se presentan a los estudiantes se mantienen conforme a la propia experiencia del docente que, en algunos casos, ni siquiera tienen referencia del trabajo en la escuela primaria, por lo que se crea así una brecha importante entre lo que se puede y debe aprender en este proceso de diseño de planes de

clase, en cuyo caso se deja al curso optativo el cien por ciento de la responsabilidad para dicha orientación. Los docentes de la academia otorgan los más bajos niveles de evaluación en los puntos de secuencia didáctica y evaluación. Llama la atención que en el apartado de observaciones es recurrente la invitación a mejorar el dominio de contenido

En relación con la observación de las clases se resaltan fortalezas que tiene el estudiante apareciendo en primer orden el control de grupo, el uso de materiales y el trato cordial a los niños, mientras que en las debilidades se orienta hacia la preparación de la clase, el trabajo colaborativo y sobre todo en asegurarse de algún modo que los niños comuniquen lo que aprenden.

Las percepciones de los alumnos

Se aplicó un instrumento a 91 estudiantes del V semestre de un total de 108, lo que constituye el 84 % de la totalidad de la población

El instrumento se estructuró en torno a tres categorías:

- Acompañamiento. Entendido como la función formativa de un docente experimentado, ya sea formador en la escuela normal o el titular en las escuelas multigrado, fundamentalmente, aunque también se reconoce en esta función los pares u otros profesionales experimentados.
- Preparación e intervención docente. Supone los procesos de planificación para la intervención docente con los procesos inherentes: diagnóstico de la institución escolar, conocimiento del plan y programas de estudio, los materiales curriculares para el trabajo multigrado y el diseño aplicación y evaluación del proceso educativo en el aula multigrado.
- Autonomía académica. En la representación sobre el ser docente finalmente se valora la formación del profesional en sus niveles de actuación en las circunstancias presentes y prospectivas como profesional, cuya responsabilidad lo exhorta a vislumbrarse no solo como reproductor más bien un innovador capaz de actuar con autonomía en los retos profesional que vive y en el que el trabajo multigrado ocupa una realidad apremiante.

Los estudiantes exponen las actitudes: 1 completamente de acuerdo, 2 de acuerdo. 3 indiferente, 4 en desacuerdo, 5 completamente en desacuerdo en las siguientes categorías.

Acompañamiento:

- Las herramientas teórico-metodológicas desarrolladas en el curso. Los estudiantes ubican su respuesta en el nivel 1 y 2 con mayor debilidad en la asesoría para el diseño de los planes de clase.
- La organización de los académicos de semestre en el nivel 2.
- Sobre el titular de la escuela primaria en el nivel 1 y 2.
- Asesoría externa en el nivel 1.

Preparación e intervención docente:

- Sobre los planes de clase se ubica la tendencia en el nivel 2.
- Intervención en el nivel 1.
- Evaluación en el nivel 2.

Autonomía académica.

- 3.1 Sobre la autonomía en la búsqueda y consulta de referentes para atender las dificultades identificadas, se ubica en el nivel 1.
- 3.2 En el desarrollo logrado en las competencias profesionales y la necesidad de un estudio complementario para el trabajo multigrado se ubican en el nivel 2.

Sin duda en esta parte falta hacer un trabajo de análisis más fino a fin de establecer relaciones entre el papel de los ambientes de trabajo generados en el nivel básico, ya que se sitúa en dos sectores: VIII y X

El diseño de las adecuaciones curriculares generadas en la escuela normal y su relación con la formación de competencias profesionales de los estudiantes normalistas.

Mirada de los titulares de grupo

En cuanto a las observaciones que realizan los titulares de grupo en el documento que les proporciona la escuela normal denominado “evaluación del titular de grupo de práctica” el indicador: momentos de la clase es el que obtiene los puntajes más bajos (entre 7 y 8) enfatizando la debilidad en el trabajo con las actividades diferenciadas coincidiendo además con la necesidad de mayor dominio de las temáticas que se abordan.

Se sugiere, por ejemplo, el uso de la interrogación para rescatar conocimientos previos vinculados con actividades comunes, pues se reconoce la dificultad de trabajar con seis grados a la vez, pero motivan a quitar temores y promover la integración entre todos los niños incluso no sólo los de un mismo grado

Las observaciones por lo regular se concentraron en la interacción con el grupo, no se aprecia la mirada crítica a la forma de implementar el plan, más bien en el tiempo que tarda en realizar algo, la organización de los niños, la forma de revisar los trabajos o el uso de la materia. Esta acción limita por tanto la evaluación de pares que se espera para la reconstrucción de la práctica de los estudiantes.

En este mismo tenor se encuentra una situación importante que a mención de los alumnos en ningún curso se analizan como tal los documentos de evaluación que emanan de la práctica, se deja a su criterio que los empleen para la elaboración de informes finales de su práctica, pero aluden que muchas veces no saben cómo hacer uso de esa información y otros incluso ni siquiera los conservan.

A pesar de que son estudiantes que tienen dos semestres de antecedente en intervenir en un grupo de clase, el ser esta su primer experiencia multigrado las evaluaciones de los docentes son benévolas en calificación, es decir por lo regular los califican en un rango entre 8 y 10, pero en las observaciones son claros al señalar las debilidades. Por otro lado terminan, en la mayoría de los casos, con frases de motivación y exhortación a seguir preparándose, enfatizando que con la práctica obtendrán más aprendizajes.

Conclusiones

El avance desarrollado en la presente investigación plantea nuevas interrogantes, con relación a los datos que se observan y anuncian una mayor complejidad en la comprensión de los procesos educativos y cómo estos contribuyen a la formación de actores sociales que tendrán una práctica en una institución que pese a sus debilidades presenta grandes fortalezas en las sociedades actuales.

Como todo sistema, la institución escolar multigrado en el contexto rural refleja una gran vulnerabilidad desde el nivel macro, ya que, como se observa, no hay propuestas claras con continuidad que apoyen la formación docente en estas circunstancias.

Las escuelas normales realizan esfuerzos aislados para paliar esta desventaja formativa, pero es un problema que va más allá de conocer los materiales curriculares vigentes para el nivel, exige una formación más allá de la experiencia en períodos cortos en los que se intenta en el mejor de los casos realizar el mejor esfuerzo.

Es necesario un esfuerzo conjunto entre autoridades educativas, nivel básico y normal con propuestas que alimenten y fortalezcan el trabajo en estas escuelas evitar que estén expuestas a las interpretaciones y representaciones que en algunos casos distan mucho de la realidad en que se pretende insertar.

Las escuelas normales presentan un enorme potencial con relación a pilotear acciones de acompañamiento profesional que permitan formarse en la práctica con las herramientas teórico-metodológicas propias de la profesión docente-

Por lo que una reflexión final es seguir trabajando en investigaciones que fortalezcan la práctica docente desde la enorme diversidad y complejidad que enfrentarán los estudiantes como profesionales de la educación.

Referencias

- Alonso, M. (2002). Acompañamiento Docente. Programa de Escuelas Suburbanas. Una experiencia de Fe y Alegría en Paraguay. Paraguay: BID
- Boix, R. (1995). Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural. Barcelona: Graó.
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. Revista de Educación. 352, p.353-378.
- Fierro, C, Fortoul, B y Rosas, L.. (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción. México: Paidós.
- Hernández, R et. Al (2010) Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill/Interamericana Editores.
- Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. España: Ediciones Morata.
- Little, A. (2001). «Multigrade teaching: Towards and international research and policy agenda.» International Journal of Educational development. 21 (6).
- Perrenoud, P. (2007) Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje. México: Editorial Graó.
- Rosas, L. (2003). Aprender a ser maestro rural: un análisis de su formación y de su concepción pedagógica. México: CEE/Fundación para la Cultura del Maestro, A.C. SNTE.
- SEP (2012) Plan de estudios para la formación de licenciados en educación primaria. México: SEP.
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. 15(2), 71-91.
- Shulman S, Lee (2001). Conocimiento y enseñanza. Chile: Estudios Públicos 83.

EL ENSAYO ACADÉMICO, UNA REFLEXIÓN SOBRE LA CONSOLIDACIÓN DE COMPETENCIAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL ESTUDIANTE DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA BENFT

Mario Alberto Muñiz Gallegos

mario680710@hotmail.com

Teodora Hernández Tovar

lht99e@hotmail.com

Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

RESUMEN

La valoración de textos académicos con formato de ensayo sobre temas Históricos de los alumnos que cursan el tercer semestre de la Lic. en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas, tiene como objetivo el conocimiento de la educación histórica y su enseñanza, las tareas del historiador, la aplicación de la hermenéutica para la interpretación de información y el uso de fuentes primarias y secundarias, en un estudio cualitativo-descriptivo, aplicando la modalidad analítica, a través de diversas actividades y tareas de aprendizaje propuestas desde el curso Educación Histórica en el aula, mediante la construcción de escritos en los que

se propuso valorar el grado alcanzado en la construcción de competencias planteadas desde el curso y el grado de desarrollo en las habilidades discursivas, reflexión y argumentación de los alumnos, evaluadas a través de una lista de cotejo y la participación de los alumnos en diferentes foros académicos, logrando así la aportación a esta línea de conocimiento.

PALABRAS CLAVE: trabajo del historiador, fuentes primarias y secundarias, conceptos de primer y segundo orden, pensamiento histórico, aprendizaje de la historia, ensayo académico..

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El plan de estudio 2012 implementado en las Escuelas Normales para la formación inicial de docentes de la Licenciatura en Educación Primaria propone en el curso de Educación Histórica en el Aula que al alumno se le planteen situaciones de aprendizaje en las que, mediante el hacer conjunción de conocimientos y habilidades, que son utilizadas por el historiador, logre analizar e interpretar fuentes primarias y secundarias aplicando la hermenéutica, así como conocer y aplicar el significado de los conceptos de primer y segundo orden para el desarrollo del pensamiento histórico, conciencia histórica y aprendizaje de la historia, contribuyendo de esta forma al desarrollo de las competencias propuestas en este curso.

Bajo este marco de referencia, propuesto por los criterios y orientaciones marcados en este curso, en la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas, concretamente en la Licenciatura en Educación Primaria, tercer semestre, curso Educación Histórica en el Aula, con los grupos “C” y “D”, se planteó para el tratamiento del programa de estudio un conjunto de actividades, en las que los futuros docentes participaron construyendo sus conocimientos sobre la educación histórica, las tareas que realiza el historiador, la aplicación de la hermenéutica, mediante la asistencia a conferencias temáticas, visita al Archivo Histórico del Estado, exploración de documentos antiguos, investigación sobre temas históricos, análisis de la bibliografía propuesta para el curso, construcción de un ensayo, elaboración de ponencias, entre otros.

Una vez concluidas las sesiones académicas, es posible verificar si los escritos elaborados por los estudiantes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria, del curso Educación Histórica en el Aula, son evidencia fiable del proceso implicado el desarrollo del programa del curso y el grado de construcción de competencias al que éste contribuye, ante esta situación se plantea el siguiente problema:

¿Cómo facilita el proceso de redacción de textos académicos, de contenido histórico aplicando la hermenéutica la identificación, análisis y aplicación de fuentes primarias y secundarias, haciendo uso de conceptos de primer y segundo orden, a fin de fundamentar ensayos y otros documentos de comunicación académica, producidos por los estudiantes en formación inicial docente a través del curso la Educación Histórica en el aula? ¿A mayor interacción con el conjunto de actividades como las que realiza el historiador, se consiguen las competencias del curso Educación Histórica en el aula y se consolidan los aprendizajes de historia?

A partir de estos problemas, se consideró el siguiente objetivo: proponer la redacción de documentos académicos como el ensayo para valorar mediante una lista de cotejo, el conjunto de competencias alcanzadas por los estudiantes, propuestos en el curso Educación Histórica en el Aula a fin de identificar la calidad de sus producciones escritas, en las que muestre si logró analizar e interpretar fuentes primarias y secundarias aplicando la

hermenéutica, así como la construcción del conocimiento y la aplicación del significado de los conceptos de primer y segundo orden para el desarrollo del pensamiento histórico.

Marco teórico

El Plan de estudio 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria dentro de la línea histórica, tiene como propósito que los docentes en formación logren identificar los complejos procesos que permiten a los sujetos construir conocimientos históricos, apropiarse del pensamiento histórico y adquirir una conciencia histórica (SEP, 2012, p. 5).

En el caso concreto de la línea histórica, integrada por tres cursos (Historia de la Educación en México, Educación Histórica en el Aula y Educación Histórica en Diversos Contextos), se recomienda la aplicación de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, tarea que contribuye al conocimiento la estructura de la disciplina y su enseñanza.

Para el cumplimiento de los propósitos de la línea histórica es indispensable acercar al docente en formación al trabajo del historiador, a fin de acceder a un pensamiento y conciencia histórica mediante el análisis de referentes teóricos en torno a la construcción de la historia, así como la consecución del pensamiento y conciencia de la misma y realizar una investigación de carácter historiográfico con un tema de su interés, analizar críticamente diversas interpretaciones históricas y fuentes secundarias sobre sucesos, procesos, personajes, conceptos o nociones históricas y la incorporación de las mismas a la construcción del conocimiento histórico con sus propios alumnos (SEP, 2012, p.7).

Para ello, se utiliza la propuesta metodológica de Florescano (2012), quien describe los pilares de la investigación historiográfica de la siguiente forma: 1) Fase documental, que va desde la declaración de los testigos oculares, a la constitución de los archivos, y cuyo fin último es el establecimiento de la prueba documentada, la presentación propiamente dicha de los hechos. 2) Fase explicativa-comprensiva, donde el historiador recurre no a un modo privilegiado de explicación, sino al “abanico de modos” de explicación capaces de hacer inteligibles las acciones humanas y 3) Fase de representación historiadora, que abarca la configuración literaria o escrituraria del discurso ofrecido al conocimiento de los lectores de la historia (p. 260).

El pensamiento histórico que se pretende construir en los estudiantes en formación docente, en el plano educativo Arteaga y Camargo (2012) lo describen:

Comprende una serie de conocimientos, nociones y concepciones que pretenden lograr que los alumnos reconozcan que el presente no es fortuito, casual... sino que es el producto de una historia que hunde sus raíces en el pasado y que se expresa a través de rastros, huellas y registros que nos implican y explican (...). De igual forma, el pensamiento histórico coloca a los sujetos en el epicentro de la historia, como

constructores de la misma, como sumario y como secuela de procesos en los que pueden influir en mayor o menor medida (Arteaga y Camargo, 2012, p.7-8).

Exponen que el modelo de educación histórica tiene intrínsecamente los conceptos de *primer orden* que están dirigidos a los contenidos de la historia (¿qué pasó y cuándo ocurrió?), y los de *segundo orden*, que se enfocan a categorías analíticas que permiten la comprensión de estos eventos (Arteaga y Camargo, 2012, p. 11). En el siguiente espacio se explican las categorías analíticas:

- a) El tiempo histórico: implica una relación entre el espacio y el tiempo pues ambas dimensiones son indisolubles.
- b) El cambio y continuidad: se encuentran implícitas cuestiones como: ¿Qué cambia? ¿Cómo? ¿Los cambios fueron leves o profundos? ¿Qué cosas permanecieron? ¿Cómo lo podemos saber?
- c) La empatía: concierne con el hecho de que la gente que vivió en el pasado no pensaba ni actuaba como nosotros y, por esta razón, al explicar el porqué de su actuar, es necesario hacerlo considerando el contexto y no desde nuestro presente.
- d) La causalidad: apunta a los procesos que explican el porqué de las transformaciones que en diversos ámbitos presenta la sociedad.
- e) Las evidencias: nos permiten debatir sobre la validez de las diversas interpretaciones y narraciones realizadas sobre los hechos históricos.
- f) La relevancia histórica: implica cuestionarnos qué y quién del pasado, vale la pena ser recordado y estudiado, debido a que tuvieron un impacto no solo en el aspecto individual sino colectivo.

De este modo, poseer habilidades de pensamiento histórico implica organizar secuencias de eventos históricos, analizar sus patrones de comportamiento y situarlos en su contexto, para ayudar a la construcción del significado y la comprensión y puede ser aplicado a una variedad de fuentes tales como las tradiciones orales, los textos impresos y electrónicos, los registros del arte y la música (Alberta Learning 2003, 9 citado por Von Heyking, 2012, párr. 9).

La Conciencia histórica por su parte, es un enfoque en el que la historiadora Sánchez (2002) indica se integran los siguientes elementos: a) La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado. b) La certeza de que las sociedades no son estáticas, sino mutables y, por tanto, cambian, se transforman, constante y permanentemente, por mecanismos intrínsecos a ellas, e independientemente de la voluntad de los individuos que las conforman. c) La noción de que, en esa transformación los procesos pasados constituyen las condiciones del presente. d) La convicción de que yo-cada quien-, como parte de la sociedad, formo parte del proceso de transformación y por tanto, el pasado me constituye, forma parte de mí, hace que yo –mi ser social-, sea como es. e) La percepción de que el presente es el pasado del futuro, que yo me encuentro inmersa en todo ello, y por lo tanto, soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro. f) La certeza de que formo parte del movimiento histórico y

puedo, si quiero, tomar posición respecto a éste, es decir, puedo participar, de manera consciente, en la transformación de la sociedad (Sánchez, 2002, p. 48).

Es importante para el docente en formación tener la posibilidad de identificar las relaciones que existen entre el pasado, el presente y el futuro, a través del análisis y reflexión acerca de los escenarios ineludibles para visualizarse como un sujeto histórico y ser consciente de su actuar en función del pasado que le constituye, del presente que vive y del futuro que él mismo puede forjar al replantear su actuar. El enfoque para el análisis de la información obtenida es la hermenéutica.

La hermenéutica hace referencia al arte de explicar, interpretar o descifrar textos, escritos, etc. La Real Academia Española de la Lengua (RAE) expone tres posibles definiciones para este vocablo, de entre las cuales se destaca que las tareas de interpretación van enfocadas principalmente a descubrir el verdadero sentido de la existencia del texto. La información generada del análisis e interacción con el texto constituye el insumo para la construcción del ensayo académico (psicologiamymente.com).

El concepto de ensayo académico al que hacemos referencia es un documento de carácter expositivo-argumentativo, que sirve de medio para que el estudiante demuestre su hipótesis o postura respecto al tema que previamente a decidido tratar, en el cual busca demostrar o rebatir a través de una secuencia argumentativa (hipertextual.azc.unam.mx).

La lista de cotejo es una excelente herramienta para la evaluación de evidencias de aprendizaje, mediante la cual el profesor obtiene la información relevante sobre los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje implementado con sus alumnos, permite a la vez obtener información sobre el grado en el que un objetivo ha sido alcanzado o no, en un proceso determinado. En este instrumento es imprescindible explicitar tanto los indicadores (las habilidades, comportamiento o los elementos que se espera encontrar tanto en el estudiante como en la tarea concreta, en este caso es un ensayo), como la información específica sobre la presencia o ausencia de estos indicadores (conceptodefinicion.de).

Metodología

El reporte parcial que se presenta está basado en la investigación que corresponde al tipo cualitativo, concretamente a la modalidad analítica, sobre la que McMillan (2005) afirma lo siguiente: Estudia conceptos y sucesos históricos a través de un análisis de documentos. El investigador identifica, estudia y luego, sintetiza los datos para proporcionar un conocimiento del concepto o del suceso pasado, que puede o no haber sido directamente observado. Los documentos son la fuente principal de datos. El investigador interpreta “hechos” para proporcionar explicaciones del pasado y descubre los significados educativos colectivos que pueden subyacer a prácticas y temas actuales (p. 48).

Los estudios educativos se caracterizan por ser de corte descriptivo. Bisquerra (1996) afirma que en ellos “no se manipula ninguna variable. Se limita a observar y describir los fenómenos. Se incluyen dentro de la investigación descriptiva (...) los estudios relacionados con la investigación histórica” (p. 65).

El proceso de investigación que aquí se describe se inicia con los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria, tercer semestre, curso Educación Histórica en el Aula, grupos “C” y “D”, de la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas, en la que se les propuso la realización de una investigación historiográfica con fuentes secundarias, sobre un hecho histórico o temáticas que les resulto de interés personal, de esta forma se produjo el acercamiento al trabajo del historiador, concretamente en la fase de buscar fuentes e interpretación de las mismas utilizando la hermenéutica, para posteriormente fundamentar la construcción de un ensayo académico.

En sesión de clase se les presentó en primer lugar la estructura que debe tener este tipo de documento académico, los documentos para su presentación formal se estructuraron bajo el siguiente orden: título, introducción, antecedentes, desarrollo, conclusión y referencias consultadas. Se les dio la opción de elegir una temática particular sobre educación histórica y se les facilitó el conjunto de referencias sobre las cuales podían fundamentar su trabajo, analizaron diversos documentos sobre el tema que han sido publicados, a fin de que conocieran el contenido y el estilo para la producción de su propio escrito, los textos elaborados por los estudiantes fueron revisados en dos ocasiones (intermedia y final), de esta forma se hizo el seguimiento a las asignación.

Desarrollo y discusión

Los avances registrados a la fecha corresponden a una parte del proceso de la investigación que se pretende seguir. Durante el semestre fue posible llevar a cabo la indagación a través de fuentes diversas sobre un tema seleccionado, para los estudiantes resultó una tarea compleja, por lo práctico que resulta la búsqueda a través del internet, en esta ocasión la consigna consistió en tomar fuentes impresas y digitales.

La extracción de la información y la determinación e importancia de los hallazgos también fue una tarea ardua, debido a que la mayoría de los estudiantes sólo habían estado plasmando la información en sus propios escritos de forma literal, transcrita de las fuentes de consulta; en las producciones no se reflejaba la reflexión y la presencia de argumentos.

El trabajo de revisión nos permitió ver qué fases de la construcción del escrito representaban mayor dificultad, es importante destacar que el desarrollo o cuerpo del trabajo fue una tarea para la que fue necesaria implementar, además de la revisión por parte del docente, otras estrategias a fin de que se pudiera llegar a la construcción de los argumentos tomando como fuente a la información consultada. Éstas consistieron en formar equipos

pequeños para el desarrollo de ideas y la lectura entre pares para la construcción del hilo temático. La evolución del pensamiento plasmada en sus ideas dio clara evidencia del progreso en la construcción de esta competencia, durante la segunda revisión.

Resultados

Los integrantes de los grupos “C” y “D” realizaron escritos en formato de ensayo de forma individual, producto de la investigación propia que llevaron a cabo, el documento formal se acordó sería el producto final para la acreditación del curso Educación Histórica en el Aula, correspondiente al tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, en el ciclo escolar 2018–2019 respectivamente.

De entre los ensayos obtenidos, se hizo una selección de trabajos y se les dio la oportunidad a los estudiantes de participar en diversos espacios de comunicación educativa, en el aula como parte de la actividad final de clase al término del semestre y en el Primer Congreso de Historia de la Educación, “La Educación Pública, sus Huecos y sus Colmos, llevado a cabo por la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, los días del 7 al 9 de diciembre de 2018, siendo aceptadas y presentadas las ponencias el día 8 del mes y año antes mencionados.

Cabe hacer mención que las ponencias presentadas resultaron ser una contribución muy importante a la línea de investigación histórica, a juzgar por los asistentes al congreso quienes son expertos en el tema, sus comentarios fueron de encomio para los estudiantes, las observaciones sugeridas les permitieron posteriormente actualizar sus escritos y con ello elevar la calidad académica de los mismos.

Tabla 1: Competencias que se desarrollaron durante el curso y las estrategias propuestas para el logro de las mismas.

COMPETENCIAS DEL CURSO	ACTIVIDADES Y PRODUCTOS REALIZADOS
- Asume la historia como forma específica de conocimiento con su propia lógica, nociones, objetos de estudio, fuentes, mecanismos de corroboración y validación; a través de una aproximación al trabajo del historiador.	- Análisis y discusión de textos de interés enmarcados en la línea temática del curso en pequeños grupos y de los documentos propuestos en la bibliografía del mismo (debate en el aula)

<ul style="list-style-type: none"> - Asume que la educación histórica se centra en el desarrollo del pensamiento histórico y el aprendizaje de la historia en los alumnos a partir del trabajo con fuentes primarias y secundarias. - Aplica la metodología de la educación histórica como base para la innovación. - Selecciona fuentes históricas primarias pertinentes para ser incorporadas en las actividades de aprendizaje en el aula. - Analiza críticamente diversas interpretaciones históricas y fuentes secundarias sobre sucesos, procesos, personajes y conceptos o nociones históricas y las incorpora en la construcción del conocimiento histórico con sus alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Asistencia a conferencias relacionadas con la difusión de investigaciones históricas. - Visita al Archivo Histórico del Estado, en el cual estuvieron en contacto con documentos antiguos y colaboraron en el tratamiento de los documentos (limpiarlos con una brocha usando guantes y tapabocas, por mencionar) - Consulta de fuentes secundarias especializadas en temas de investigación histórica, y selección de un tema para la construcción de un escrito académico, producto establecido para acreditar el curso. - Ensayos sobre un tema histórico, para fundamentar una ponencia y participar en espacios de comunicación educativa fuera y dentro de la escuela. - Presentación de dos ponencias en el Primer Congreso de Historia de la Educación, en la UAT ante miembros de la comunidad educativa, historiadores y estudiantes de historia. - Contribución educativa mediante las ponencias a las memorias del congreso de Historia de la Educación, por la Universidad Autónoma de Tamaulipas.
--	--

**Fuente: elaboración propia*



Fotografía 1. Durante la exposición de la ponencia en el Primer Congreso de Historia de la Educación, en la UAT, el 8 de diciembre de 2018.



Fotografía 2. Al recibir el Reconocimiento por la contribución presentada en el congreso, el 8 de diciembre de 2018.



Fotografías 3 y 4 de la visita al Archivo General e Histórico del Estado de Tamaulipas, el 12 de octubre de 2018

¿CÓMO SE APRENDE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LOS PRIMEROS GRADOS?

Serenia Ornelas Montiel
serenia.ornelas@serfi.edu.mx
Gracia Quintero Quintero
gracia.quintero@serfi.edu.mx

BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL FEDERALIZADA DE TAMAULIPAS

RESUMEN:

Basándonos en el Plan y Programa 2018 y en algunos Teóricos como Piaget, Vygotsky y Ausubel nos guiamos para que así el aprendizaje sea satisfactorio y bueno para los primeros años de los niños en la Escuela Primaria, enseñando mediante los juegos, la música y un poco de la memorización.

La sociedad actualmente se ve escasa de conocimiento de lo que es la historia, donde se cuestionamos a un individuo sobre "¿Qué es la historia?" rápidamente lo relacionan con fechas cívicas establecidas y es ahí donde notamos que estamos tan acostumbrados a lo simple, a lo que nos enseñan y ya, más no investigamos, no escuchamos a lo que pasó en realidad. Es en ese momento donde nosotros como docentes en formación nos debemos de dar la tarea de acercar a los niños a obtener un conocimiento significativo respecto a la historia para que algunos al escuchar esa palabra (HISTORIA) piensen en lo aburrido, en que no es importante y optan por no poner su atención al cien por ciento.

Palabras clave:

Comprender, reconocer, relacionar, educación histórica, aprendizaje significativo.

PROPUESTAS METODOLÓGICAS DE LA ENSEÑANZA HISTÓRICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

ENAR EMANUEL HERNANDEZ ARGUELLO
CÉSAR ABRAHAM SALDAÑA PAZ
BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL FEDERALIZADA DE TAMAULIPAS

TEMÁTICA GENERAL: LA ENSEÑANZA HISTÓRICA DESDE DIFERENTES POSTURAS METODOLÓGICAS.

Mesa: Enseñanza de la Historia.

RESUMEN

La educación histórica como fuente de conocimiento, se guida a través de diversas teorías que surgen con sus aportaciones defendidas con argumentos la vida histórica y su enseñanza, por lo tanto, el ambiente de aprendizaje que desarrolla la historiografía se considera viable en la construcción de una enseñanza histórica, y queremos priorizar en los alumnos la vivencia histórica como individuos quienes responderán al tránsito de un pasado al presente con su interpretación personal en sociedad.

El plan de estudios 2011 en Educación Básica y su establecimiento de temáticas promueven la disciplina científica del docente para impartir conocimientos plasmados en el mismo, a través de diferentes posturas metodológicas para un objetivo principal: Enseñar historia.

En suma, la interpretación analítica de los posturas de enseñanza histórica marca una pauta docente para su desarrollo en el aula.

PALABRAS CLAVE: Educación histórica, método constructivista, método analítico y comparativo, método pensamiento histórico.

Fotografía 5. Primera página de la ponencia ¿Cómo se aprende la historia en la educación básica en los primeros grados?

Fotografía 6. Primera página de la ponencia Propuestas metodológicas de la enseñanza histórica en la educación básica.

Conclusiones

La evaluación final de su evidencia de aprendizaje se realizó a través de una lista de cotejo proporcionada por el profesor y mediante la disertación en el aula, a la que contribuyeron sus compañeros al final, realizando aportaciones y reflexión para la mejora.

El análisis del desarrollo de las competencias desarrolladas por los alumnos normalistas toma como base sus investigaciones, producciones y actividades realizadas durante el semestre, que demuestran el grado en el que el alumno se acercó al trabajo del historiador y fue capaz de construir un ensayo académico en el que describió sus hallazgos y experiencia (Tabla 1).

Los docentes en formación inicial se acercaron al trabajo del Historiador mediante la realización de las actividades propuestas para el desarrollo de este curso, lograron percibir desde la perspectiva de la disciplina y mediante la experiencia personal el trabajo que realiza el historiador al construir la historia y darla a conocer.

En sus reflexiones finales comentaron cómo fue que utilizaron y valoraron las fuentes primarias y/o secundarias, de igual forma se reconocieron como un sujeto histórico, ya que conocieron sobre el pasado, se aproximaron a la comprensión del presente y adquirieron los elementos para actuar de manera positiva en la transformación de la sociedad, accediendo así a una conciencia histórica.

Se contribuyó a la formación de bases necesarias para diseñar clases innovadora con sus alumnos de educación primaria, durante la realización de sus prácticas docentes.

Cabe señalar que el proceso de investigación sobre el que aquí se hace mención es solo una pequeña contribución a los alcances que se pretenden lograr, ya que en los meses próximos se procura continuar con este trabajo, profundizando en el contenido de los ensayos producidos por los estudiantes, valorando los alcances y profundidad para ver más de cerca las habilidades que han desarrollado en las tareas de indagación, el cómo hicieron uso de la hermenéutica para interpretar la información, el tipo de dificultades que han estado enfrentando para lograr un texto composición escrita y el análisis de su discurso.

También resulta interesante para este equipo de docentes hacer un análisis de las dificultades que los estudiantes enfrentan para el logro de documentos escritos de carácter expositivo–argumentativo.

Referencias

- Arteaga, B. y Camargo, S. (2012). Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. México: DGESPE.
- Bisquerra, R. (1996). Métodos de investigación educativa. Guía práctica. España: CEAC.
- Florescano. E. (2012). La función social de la historia. México: FCE.
- Hurtado, M. (2012). Fuentes primarias y secundarias en la construcción del conocimiento histórico. Elementos para el estudio de la historia de la educación en México. Reforma Curricular Escuelas Normales. Materiales, DGESPE. Recuperado de: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/Fuentes%20Primarias%20Hurtado.pdf>
- McMillan, S. (2005). Investigación Educativa. España: Pearson.
- Sánchez, A. (2002). Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México. México: Paideia, UNAM.
- Santisteban Fernández, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. Clío & Asociados. (14),p .34-56. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- SEP (2012). Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria. Programa del curso. Educación histórica en el aula. Recuperado: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/educacion_historica_en_el_aula_lepri.pdf
- Von Heyking, A (2012). El pensamiento histórico en la escuela primaria: Una revisión de las investigaciones actuales, Universidad de Alberta. Recuperado de: <http://docplayer.es/14374485-El-pensamiento-historico-en-la-escuela-primaria-una-revision-de-las-investigaciones-actuales-amy-von-heyking-universidad-de-alberta.html>

EL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO COMO REFERENTE PARA LA ELABORACIÓN DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Jackeline Hernández González

jackeliinehg17@gmail.com

Fernando Martínez Trujillo

fherdmartinez@outlook.com

Escuela Normal Superior del Valle de Toluca

RESUMEN

Se plantea el análisis del diagnóstico pedagógico como uno de los elementos fundamentales para la elaboración de la planeación didáctica y la intervención docente. La importancia de conocer el contexto escolar, sociocultural, familiar, así como las características de aprendizaje de los alumnos, permite al docente seleccionar la metodología de enseñanza y el diseño de estrategias didácticas pertinentes que respondan a las

necesidades del contexto donde se labora, para potenciar el aprendizaje de los alumnos en apego a las recomendaciones curriculares de la educación primaria y las actuales tendencias pedagógicas caracterizadas por las competencias.

PALABRAS CLAVE: Diagnóstico Pedagógico, Contexto, Planeación didáctica, Enseñanza de las Ciencias.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la presente contribución se hace alusión a los procesos de investigación que se realiza como parte de las actividades curriculares de la Maestría en Enseñanza de la Ciencias que se ofrece en la Escuela Normal Superior del Valle de Toluca, institución que, a través de los estudios de posgrado, resalta los trabajos prácticos y de campo que se han llevado a cabo en los dos primeros semestres cursados. En efecto, se puede observar de manera más cercana el trabajo pedagógico de los docentes de educación básica en torno a su quehacer profesional, en especial, en lo que refiere al diagnóstico como base de su planeación didáctica en la asignatura de ciencias naturales que incluye el currículum de educación primaria.

Desde esta perspectiva, se expone la importancia del diagnóstico pedagógico en relación a la elaboración de la planeación didáctica que sirve como eje para conocer y gestionar de manera contextualizada y multidimensional el ejercicio de la profesión docente para la apropiación de los aprendizajes esperados de los alumnos de la asignatura de ciencias naturales en el quinto grado de educación primaria.

Por lo tanto, es importante reconocer que el diagnóstico en el proceso de la elaboración de la planeación didáctica es esencial, porque permite conocer las debilidades y/o dificultades, así como sus fortalezas y oportunidades en las que se encuentra el contexto educativo y también del actuar propio ante los procesos pedagógicos al enseñar ciencias.

Este análisis orienta a revalorar la importancia de un diagnóstico pedagógico visto desde diversos enfoques orientados bajo la problematización, la cual sitúa y define el desarrollo de una planeación didáctica argumentada. Este análisis ayuda a elegir la metodología y las estrategias que han de servir en el quehacer docente de acuerdo con los objetivos propuestos, así como atender las relaciones entre los distintos actores sociales que se desarrollan en un medio determinado, en este caso una institución educativa. Con relación a lo anterior, se hace hincapié en que diagnosticar en educación no pretende demostrar o falsear hipótesis sino encontrar soluciones correctivas o proactivas para prevenir con sentido de causa, sino mejorar ciertas situaciones en el aula.

¿Por qué problematizar los procesos inherentes del diagnóstico pedagógico con relación a la planeación didáctica?

La realidad educativa en la que actualmente nos encontramos, se debe considerar la complejidad del diagnóstico pedagógico para la elaboración de una planeación didáctica, vista desde diversos enfoques, contextual, multidimensional y dinámico; con el objetivo de dar soluciones al entorno en el que se desarrolla la función docente.

Por eso mismo, el reto actual del docente está en abandonar los modelos diagnósticos tradicionales centrados en las deficiencias y adoptar en cambio una visión diagnóstica más amplia que contemple el proceso de aprendizaje y de crecimiento continuado del sujeto. Esto porque, dentro de esta práctica educativa, el diagnóstico ha sido visto desde una perspectiva evaluadora, reduciéndolo a una actividad descriptiva de logros, descontextualizada, con un enfoque remedial que atenderá una problemática o dificultad y deja de lado las intervenciones que resituará de manera favorable al sujeto en su contexto educativo, ya que es la razón por la cual se lleva cabo un diagnóstico.

De esta manera, cuando las diferencias en los estilos de aprendizaje, las capacidades, los intereses, la diversidad sociocultural y familiar de los alumnos son omitidas dentro de la planeación didáctica, surgen dificultades para desarrollar el máximo potencial en cada uno de los estudiantes, lo cual repercute en el rendimiento académico provocando una deserción escolar.

Este hecho pone de manifiesto la realidad socioeducativa a la que no enfrentamos día a día. Para solucionarla, es necesario la puesta en marcha de una acción centrada en el proceso de enseñanza aprendizaje con la finalidad de una intervención oportuna y el diagnóstico pedagógico puede ser la respuesta (Álvarez, 2001).

Debido a esto, el diagnóstico pedagógico debe ser el elemento principal y origen de toda planeación didáctica y que no se reduzca a una simple descripción de las características de los alumnos y su contexto, sino que responda a las demandas educativas actuales, que le permitan al alumno desarrollar las competencias para la vida que implique una integración holística de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. El logro de los propósitos de la asignatura en ciencias naturales coadyuvará a integrar los conocimientos de las ciencias naturales a sus explicaciones sobre fenómenos y procesos naturales al aplicarlos en contextos y situaciones diversas como lo marca el Plan de Estudio 2011.

Marco teórico

En lo que se refiere al diagnóstico pedagógico, es necesario saber el término etimológico: “diagnóstico” proviene de los vocablos griegos *gnosis*, conocer y *día*, a través, de modo que su significado es “conocer a través” o “conocer por medio de”. Diversos autores que abordan este tema van más allá de su raíz etimológica, algunos entendiéndolo como resultado de una investigación, la explicación de una situación particular o bien, un listado de problemas con un orden de prioridades; por ello es necesario revisar algunas definiciones al respecto.

No obstante, así como existen diferentes conceptualizaciones referentes al diagnóstico, asimismo existen diferentes tipos que emergen de la investigación-acción: diagnóstico institucional, pedagógico, curricular, de competencias, organizacional, administrativo, ambiental, entre otros. Por consiguiente, es necesario orientar y definir el tipo de diagnóstico a elaborar, de acuerdo con los fines que se pretenden lograr. Por lo tanto, nos centraremos en el diagnóstico pedagógico que, con base a Calixto (2009), se define como un proceso de indagación que nos lleva al análisis de las problemáticas que se están dando en la práctica docente, conociendo el origen, desarrollo y perspectiva de los conflictos y dificultades, reconociendo las relaciones que se establecen entre todos los elementos y agentes que intervienen en la situación investigada.

Mollá (2001) también considera el diagnóstico educativo como: un proceso de indagación científica, apoyado en una base epistemológica y cuyo objeto lo constituye la totalidad de los sujetos (individuos o grupos) o entidades (instituciones, organizaciones, programas, contextos familiares, socio-ambiental, etc.) considerados desde su complejidad y abarcando la globalidad de su situación, e incluye necesariamente en su proceso metodológico una intervención educativa de tipo perfectiva (p. 201).

Considerando lo anterior y desde el punto de vista propio, una forma de poseer un diagnóstico más completo, es visualizarlo desde diferentes áreas y analizar los diferentes ámbitos contextuales tanto interno como externo en el que se desarrolla nuestro objeto de estudio, con el fin de comprender donde surgen y cómo es que influyen en los sujetos.

Así también García (2001) define al diagnóstico como “aquella disciplina que pretende conocer de una forma rigurosa, técnica y lo más científica posible, la realidad compleja, de las diferentes situaciones educativas, tanto escolares como extraescolares, como paso previo para potenciarlas o modificarlas” (p. 416). De manera particular, es importante considerar el contexto escolar, sociocultural y familiar de los alumnos en relación al diseño de la planeación didáctica.

Continuando con este enfoque, es menester que el docente considere en el diagnóstico pedagógico los elementos que le permitan conocer el contexto social y familiar, las características de los alumnos y su forma de aprendizaje, los propósitos y el enfoque educativo en el desarrollo e implementación de la planeación didáctica. Tomando como referencia el *perfil, parámetros e indicadores de desempeño docente*, que plantea que el docente debe describir las características y procesos de desarrollo de aprendizaje de los alumnos para su práctica docente y su contexto.

Aunado a esto, la *Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD)* es quien, en sus lineamientos de evaluación, define los parámetros que el docente debe considerar en su diagnóstico pedagógico como parte de su quehacer educativo, considerando la individualización y personalización del alumno que le ayude a adaptar las diversas estrategias metodológicas oportunas que ayuden a modificar y potenciar el proceso de aprendizaje del alumno, para eliminar la etiquetación del sujeto con una simple evaluación diagnóstica que se derive de una escala de valores que nos aporta casi nula información para saber el estado del objeto de estudio a tratar.

En lo que respecta al diagnóstico pedagógico en la enseñanza de las ciencias naturales en la educación básica, también deben ponderar las dimensiones socioculturales del aprendizaje. Según Carretero (1996) el diagnóstico que el docente elabore debe ir más allá de tomar en cuenta destrezas, rutinas, o conocimientos aislados y descontextualizados, sino que abordará los aspectos más complejos de los desempeños estudiantiles. En síntesis, el enfoque de un diagnóstico pedagógico para el área de Ciencias debe estar situado en el contexto de la toma de decisiones sobre lo que los estudiantes deben aprender y de cómo estos contenidos han de ser enseñados, únicamente a partir de esta mirada comprensiva y contextualizada, es posible saber qué aprendizajes han adquirido los estudiantes y cuáles están ausentes o débiles, y requieren ser reforzados.

Metodología

La actividad diagnóstica es un proceso metodológico riguroso y sistemático que conlleva ciertas acciones sucesivas, estructuradas e interrelacionadas, dicho proceso inicia con la recolección de información y, para ello, es menester establecer los instrumentos y técnicas de investigación que permitan indagar criterios metodológicos y pedagógicos, así como conocer las necesidades del contexto aplicando instrumentos factibles, reales y válidos.

Antes de definir los métodos y las técnicas utilizadas, resulta necesario definir el tipo de investigación que se pretende llevar a cabo. La investigación-acción se define como “el proceso de llegar a soluciones fiables para los problemas planteados a través de la obtención, análisis e interpretación planificadas y sistemáticas de los datos” (López, 1987, p. 91).

Tanto las técnicas e instrumentos aplicados deben plantear la posibilidad de un estudio pormenorizado para conocer las áreas de oportunidad y las fortalezas con la que cuentan los alumnos y que su aplicación y análisis sean de apoyo para comprender el contexto y así elaborar una planeación didáctica que permita llevar a cabo una intervención que conlleve a una prevención y solución. A este proceso de análisis y reflexión de datos, Latorre (2003) lo define como el conjunto de tareas de recopilación, reducción, representación, validación e interpretación con el fin de extraer significados relevantes.

Con la finalidad de atender y responder a la problemática planteada en este trabajo, se aplicaron diversas técnicas e instrumentos de investigación para conocer el contexto educativo de los alumnos del 5° de primaria de la Escuela Primaria “Minerva”, ubicada en la localidad de San Gaspar Tlahuelilpan, en el municipio de Metepec en el Estado de México, tanto las técnicas e instrumentos aplicados en la investigación cualitativa, plantean la posibilidad de un estudio pormenorizado para conocer las áreas de oportunidad y las fortalezas con la que cuenta el objeto de investigación y que su aplicación y análisis sean de apoyo para comprender el contexto y así llevar a cabo una intervención que conlleve a una solución o prevención.

No obstante, para conocer el medio escolar de nuestro objeto de estudio, fue necesario aplicar un perfil de grupo para considerar los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, así como un examen de diagnóstico de conocimientos de la asignatura de ciencias naturales, además se llevó a cabo una intervención pedagógica en donde se evaluó las habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales y del grupo. Para dar cuenta de la infraestructura de la escuela, así como también la áulica, se llevó a cabo una nota de campo descriptiva.

Otra técnica aplicada para obtener información sobre el contexto social y familiar de los alumnos fue la encuesta aplicada a los padres de familia de los alumnos de 5° grado y un cuestionario de preguntas semiestructuradas, a través de los cuales se obtuvo información

sobre las costumbres y tradiciones que se conmemoran en la localidad, composición familiar, nivel socioeconómico, escolaridad de los padres, solo por mencionar algunos aspectos.

Los instrumentos de diagnóstico que se aplicaron para el análisis de esta dimensión fue una guía de observación de la práctica educativa, es decir, una rúbrica de evaluación de la planificación didáctica cuyo objetivo fue valorar los elementos que aborda el docente en su planeación didáctica con respecto a la asignatura de ciencias naturales y los criterios que la componen, también entendida como una escala valorativa de conocimientos disciplinarios cuyo propósito fue indagar los conocimientos que tienen los docentes en especial sobre la asignatura de ciencias naturales con base a los aprendizajes esperados que marca el plan y programa 2011 y un análisis propio de una guía de análisis FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas), los cuales reflejaron el panorama en lo que respecta a la práctica docente.

Con el propósito de tener un diagnóstico más completo, finalmente se concluyó con la aplicación de la entrevista, a una muestra de 8 de 21 docentes de la población total, seleccionando la muestra con base a sus años de servicio y sus experiencias con grados correspondientes al tercer ciclo (4°, 5° y 6° de primaria).

Desarrollo y discusión

Derivado de la aplicación y análisis de los instrumentos de investigación para la elaboración del diagnóstico pedagógico, estas actividades de intervención que constituyen parte de la formación profesional de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias han sido enriquecedoras para llevar a cabo los trabajos prácticos y teóricos de la problemática planteada y que aqueja a nuestro entorno educativo.

Asimismo, para dar respuesta a dicha problemática, primeramente se diagnosticó a la muestra de estudio que estuvo conformada por un grupo de 33 alumnos que cursan el 5° de primaria, en la Escuela Primaria “Minerva” ubicada en la comunidad de San Gaspar Tlahuelilpan en el Estado de México, con el objetivo de conocer el estado en el que se encuentra el grupo y la manera en que adquieren las competencias asociadas al conocimiento científico, así como también para conocer las capacidades, necesidades, intereses, ritmos, estilos de aprendizaje y conocimientos previos, ya que cada alumno es distinto entre sí pero también comparte algunos aspectos en común en relación al grupo.

Con base en las guías de observación, tests y cuestionarios aplicados a los alumnos para conocer sus intereses, conocimientos, habilidades y actitudes en relación con los estándares que enmarca el Plan de estudios 2011, los alumnos aun no muestran un vocabulario básico para describir las características de los seres vivos que les permita apropiarse de un lenguaje científico, denotando que los contenidos abordados en clase no tienen injerencia ni aplicación en la vida cotidiana de los alumnos. No obstante, su interés por

el estudio y acercamiento a la ciencia solo se reduce a los trabajos experimentales en los cuales mostraron capacidad para la observación y el registro de datos con respecto a la experimentación, pero deficientes para la elaboración de hipótesis e interpretación de resultados. Las actitudes que exteriorizan fue disposición hacia el trabajo colaborativo, participación y autonomía en las actividades realizadas, dejando de lado la curiosidad por entender el mundo que les rodea.

En lo que se refiere al contexto escolar es necesario dar cuenta de la infraestructura de la escuela, así como también la áulica, para ello, se llevó a cabo una nota de campo descriptiva, misma que nos aportó una descripción detallada de la institución, la cual cuenta con los servicios básicos que son aprovechados para las actividades de la enseñanza de las ciencias naturales como el aula de medios. Por el contrario, la biblioteca escolar está en desuso y cuenta con muy pocos ejemplares de contenido científico, además de que los espacios de patio y áreas verdes son muy reducidos lo que limita un poco el estudio de las ciencias al aire libre. Con respecto al contexto áulico y a pesar de que las condiciones no son del todo favorables, no son barreras que influyan en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permita acercar al alumno al conocimiento científico.

Otra técnica aplicada para obtener información sobre el contexto social y familiar de los alumnos fue la encuesta aplicada a los padres de familia de los alumnos de 5° grado, a través de la aplicación de un cuestionario de preguntas semiestructuradas, se obtuvo información sobre las costumbres y tradiciones que se conmemoran en la localidad y de eventos que propician la inasistencia a clases un día después de la conmemoración. Entre las principales actividades económicas que desempeñan los padres de familia de la comunidad están el comercio, el trabajo en empresas o fábricas, albañilería, campesinos y la minoría se desempeña en trabajos profesionales como ingenierías y en el sector salud como enfermeras. En consecuencia, los resultados muestran que hay una relación muy fuerte entre los recursos familiares asociados al bienestar y los aprendizajes alcanzados. Mientras más sean los recursos con los que cuenta la familia, más probable es que se alcancen mayores aprendizajes.

Con respecto a la práctica docente, los instrumentos de diagnóstico que se aplicaron, fueron las escalas estimativas, las cuales, según Latorre (2003), se utilizan para evaluar o estimar cualquier número de metas o resultados, pueden ser cumplimentadas por el propio sujeto o por observadores externos, las cuales son muy útiles en algunas áreas no cognitivas. Por lo consecuente, se aplicó una rúbrica de evaluación de la planificación didáctica que tenía por objetivo valorar los elementos que la conforman, sin embargo, carecen en su mayoría de los elementos que sustenten las estrategias y metodologías de enseñanza en relación a las necesidades de los alumnos, sin tomar en consideración el entorno familiar ni sociocultural.

Esto es porque, a pesar de que se cuenta con un perfil grupal que describe los estilos de aprendizaje, nivel de desarrollo cognitivo, tipo de inteligencia, intereses, fortalezas, debilidades, habilidades y capacidades, contexto áulico, institucional y familiar, así como características y actitudes de los alumnos y del docente, alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), este documento solicitado por cuestiones administrativas al inicio de cada ciclo escolar sólo funciona como mero trámite administrativo para su cumplimiento, sin embargo, ningún elemento de dicho perfil se ve reflejado en la planeación didáctica.

Retomando la misma técnica de investigación, se aplicó a los docentes que imparten el 5º grado una escala valorativa de conocimientos disciplinarios y una guía de análisis FODA, que tenía como propósito indagar los conocimientos que tienen los docentes de los contenidos y los aprendizajes esperados que marca en plan y programa 2011. Esta escala arrojó un resultado deficiente y poco dominio de lenguaje científico, aunado a que existe también una carencia en el conocimiento de las metodologías y estrategias para la enseñanza de las ciencias.

Con respecto a los métodos de enseñanza que el docente emplea, el conocimiento solo se da de manera conceptual y memorística, esto conlleva a que la actitud de los alumnos sea poco motivante para aprender y a su poco o casi nulo acercamiento al conocimiento científico, ya que el proceso de enseñanza que el Plan de Estudios 2011 propone que el docente debe considerar al alumno como el centro del proceso educativo, propiciar la interacción dinámica del alumno con los contenidos y en los diversos contextos en los que se desenvuelve, reconocer que el entorno natural inmediato y las situaciones de la vida cotidiana son el mejor medio para estimular y contextualizar el aprendizaje y aprovechar diversos medios educativos que estén a su alcance y permitan ampliar el estudio de las ciencias: museos, zoológicos, instituciones de salud, organizaciones de la sociedad civil, así como las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), entre otros y no solo limitarse al espacio áulico. Acercar al alumno al conocimiento científico depende de la transposición didáctica que el docente realiza en su intervención en el aula para acercar a los estudiantes a la ciencia y al logro de una alfabetización científica.

No obstante, con el propósito de tener un diagnóstico más completo finalmente se concluyó con la aplicación de la entrevista que tuvo la intención de indagar más sobre el quehacer docente. La entrevista fue estructurada con un total de 10 preguntas, se aplicó de manera individual de forma no dirigida, con el propósito de que los docentes frente a grupo plasmaran sus ideas de manera más abierta. A partir de los resultados obtenidos, la mayoría de ellos coincidió en que desconocían estrategias y metodologías a la hora de enseñar ciencias naturales, debido a la formación profesional que cada uno de ellos tenía ninguno tenía una profesionalización en ciencias.

En resumen, el fin de un diagnóstico pedagógico, debe servir como eje para elegir la estrategia didáctica más adecuada para establecer cuáles son las competencias que requieren más atención y desarrollo, la contextualización de los contenidos, para conocer el nivel de dominio de ciertos aprendizajes y la contrastación entre lo real de nuestro contexto educativo y lo que enmarca el plan de estudios. El objetivo de este trabajo pretende mejorar la formación de profesores con un dominio de conocimientos que vean al diagnóstico como un elemento importante para elaborar la planeación desde una perspectiva integradora e interdisciplinaria.

Resultados

En conclusión, es importante señalar que existen principios orientadores a tomar en cuenta al momento de planificar las estrategias metodológicas, técnicas e instrumentos que permitan valorar el desempeño de los estudiantes, en términos de conocimientos, habilidades, destrezas y competencias acordes con sus necesidades educativas. Las actividades propuestas por el docente en el proceso de diagnóstico se adecuan poco al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Acerca de los resultados del diagnóstico de los aprendizajes, estos permiten promover aprendizajes, reelaborar conocimientos y actitudes por medio del diálogo y el ambiente de clase, ya que los estudiantes tienen poca apropiación del mundo mediante sus construcciones, ya que construyen sus ideas del mundo en estrecha relación con las interacciones que viven. Las actividades están estrechamente vinculadas a la autorregulación y autovaloración, con el fin de construir progresivamente un sistema personal de aprendizaje en los estudiantes.

El registro de información en relación con las actitudes y el comportamiento de los estudiantes es primordial cuando se elabore cualquier tipo de actividad, por lo que la observación permite objetivar y explicitar los criterios con los que se valora a los estudiantes.

Conclusiones

El diagnóstico educativo o pedagógico constituye, una tarea fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que implica el descubrimiento de aspectos conceptuales, actitudinales y aptitudinales de los alumnos y de esta manera poder tener una aproximación pertinente sobre la intervención docente. Este proceso dotará al docente de información suficiente que le permita conocer las características, los estilos de aprendizaje, las capacidades, las habilidades de cada estudiante y la diversidad socio-cultural y familiar de donde provienen y posibilitará el desarrollo del máximo potencial de cada uno de los alumnos.

También será de apoyo para que el docente se apropie de conocimientos y estrategias en función de las necesidades del alumnado considerando su contexto no como un obstáculo

sino como una herramienta para potenciar sus capacidades, centrandó la observación en el progreso de cada alumno y en la valoración de sus logros para realizar las adaptaciones y ajustes necesarios en el diseño de la planificación.

Se debe tomar en consideración que el desarrollo de un adecuado diagnóstico pedagógico permite establecer con claridad las diferencias entre las expectativas de ingreso en relación con el proyecto pedagógico y el contexto en que se ubica la escuela; así como el nivel de logros reales obtenidos por los estudiantes, esto con el objetivo de que el docente ejerza su práctica educativa con mayor eficiencia y al mismo tiempo contribuya a mejorar la calidad de la educación.

Referencias

- DOF (7 de marzo 2014) Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar.
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. España: Ediciones Morata.
- Calixto, R. (2009). *El diagnóstico educativo: elementos para conocer y actuar en el medio ambiente*. México: Castellanos Editores.
- Carretero, M. (1999). *Constructivismo y educación*. México: Progreso.
- Díaz, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- García, N. (2001). El diagnóstico en las actuales titulaciones de las Facultades de Educación. *Revista de Investigación Educativa*. 19 (2).
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- López, P. (1987). *Un método para la investigación- acción participativa*. España: Popular
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. España: Morata.
- Mollá, R. (2001). *Diagnóstico Pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica*. España: Ariel.
- Orden A. (2004). Nuevos horizontes en la Investigación Educativa. *Bordón*. 56, (1). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=819616>
- SEP (2011) *Programas de estudios 2011. Guía para el maestro, educación básica, quinto grado*. México: SEP.
- SEP (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: SEP.
- SEP (2017). *Perfil, parámetros e indicadores de desempeño docente*. México: SEP
- Soler, E. (2006) *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*. Venezuela: Equinoccio.

TRANSVERSALIDAD EN EL SISTEMA NORMALISTA: NOCIONES, ACTITUDES Y NECESIDADES DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN

Marisol Sandoval Ríos

msandoval@creson.edu.mx

Maribel Dessens Félix

mdessens@creson.edu.mx

Josué Gutiérrez González

josue.gutierrez@creson.edu.mx

Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora

RESUMEN

Aun cuando la bibliografía sobre transversalidad es abundante, queda mucho por discutir antes de poder alcanzar un consenso en torno a dicho concepto, sus alcances y, sobre todo, los métodos y estrategias concretas para llevarla a cabo. Ante este panorama, es indispensable que los docentes en formación participen de un diálogo que abra las posibilidades para desarrollar perspectivas alternativas de transversalidad a corto plazo.

Con este objetivo en mente, el presente trabajo intenta tomar como punto de partida la exploración de aquellas nociones, creencias y actitudes relacionadas con el tema de la transversalidad que en estos momentos se están gestando entre los estudiantes de las escuelas normales. A continuación, se

presentan y discuten resultados de una investigación de corte actitudinal con un grupo de estudiantes de una escuela normal superior de Sonora. Como parte de los hallazgos obtenidos, se advierte una concepción superficial de sus nociones en torno a la transversalidad, y dificultades para distinguir niveles concretos de interacción entre disciplinas diversas. Sin embargo, se constató una marcada actitud de apertura hacia el trabajo colegiado que incluya especialistas y un convencimiento sobre los aportes de adoptar un enfoque transversal en su formación integral y en la de sus futuros estudiantes.

PALABRAS CLAVE: transversalidad, educación integral, preconcepciones, normalistas, interdisciplinariedad.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una de las metas del Modelo Educativo Nacional, tanto para el Sistema de Educación Obligatoria como para el Sistema de Normales Públicas del país es, entre otras cosas, lograr una formación integral de todos los estudiantes. Dicha formación se centra en adquirir una serie de aprendizajes considerados clave que responden a una visión compleja de la realidad que la visión tradicional de los conocimientos acotados a un área determinada del saber (SEP, 2017a). Para cumplir este objetivo, el sistema se ha planteado “superar la saturación de contenidos [para] buscar la interdisciplinariedad y transversalidad” (SEP, 2017b, 59). De esta manera, la relación flexible de conocimientos se asume como un pilar que sostiene el entramado de los diferentes procesos educativos.

Sin embargo, en el campo de la investigación educativa no se ha llegado a un consenso en cuanto a los alcances y dimensiones que comprende la noción de transversalidad (Choi y Pak, 2006; Graff, 2015; DeZure, 2010). Ante este escenario, es crucial indagar sobre las preconcepciones que tienen los docentes en formación y cómo construyen su noción sobre las diferentes dimensiones en que es posible entender la relación de las disciplinas académicas en el contexto educativo.

El presente trabajo tiene como objetivo identificar y discutir las nociones, creencias y actitudes que una población de estudiantes normalistas presenta con respecto a la transversalidad. Lo anterior, con la finalidad de identificar necesidades de formación que permitan al normalista tener una participación activa en la construcción de un enfoque crítico y profundo de transversalidad, permitiendo así responder al reto de alcanzar una educación verdaderamente integral.

MARCO TEÓRICO

La investigación educativa ha introducido cambios sustantivos en la manera de entender cómo aprenden los estudiantes y sobre las posibles metodologías a desarrollar en las aulas (UNESCO, 2008). Uno de los principales retos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de toda disciplina es lograr que las estrategias didácticas empleadas por el docente favorezcan una apropiación, construcción y aplicación del conocimiento (Coll, 1997). Asimismo, diversas investigaciones insisten en la conexión que debe existir entre los conocimientos adquiridos (Díaz, 1999), la necesidad de un enfoque integrativo de enseñanza (Eggen y Kauchak, 1999), y la relevancia de contar con un modelo de transversalidad que explore diversas maneras de generar y comunicar conocimientos para potenciar procesos de significación y aplicación de los aprendizajes (Newell, 2010; Sandoval, Gutiérrez y Dessens, 2018).

En este mismo sentido, el enfoque transversal representa una pieza angular para el logro de lo antes mencionado, además de minimizar la desarticulación entre las distintas

ramas del conocimiento y transitar hacia la resolución de problemas desde una perspectiva integral, favoreciendo sin duda los espacios ideales para el trabajo académico entre pares y poniendo en marcha estrategias que aborden un mismo contenido desde la transdisciplinariedad.

Educación Normalista y la transversalidad

Con base en la meta denominada México con Educación de Calidad (Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018), se formuló el Programa Sectorial de Educación (PSE), el cual contempla como parte de sus objetivos la necesidad de adoptar una orientación transversal en los planes y programas oficiales del Sistema de Educación Obligatoria, así como en el Sistema de Normales Públicas del país.

Al respecto, la Reforma Curricular del Sistema Normalista, enfatiza la emergente necesidad de incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación, así como asumir el reto de formar docentes capaces de responder a las demandas y requerimientos que le plantea la educación básica. Para tal efecto, se centra en garantizar al normalista un conocimiento profundo de las disciplinas, su pedagogía y didáctica; poniendo en relieve aspectos fundamentales como el tipo de conocimiento que requiere el docente para tratar los contenidos del currículum adecuadamente y los mecanismos para potenciar en cada estudiante las distintas capacidades en los campos de formación académica, en las áreas de desarrollo personal y social y en los ámbitos de autonomía curricular (DEGESPE, 2018).

En este sentido, el enfoque transversal se vuelve un factor primordial para alcanzar transformaciones importantes en cuanto a una educación integral y una resignificación de la formación y práctica del docente, de su papel como artífice del cambio en la educación y, consecuentemente, producir un giro importante en la manera en que se preparan las futuras generaciones para hacer frente a los retos actuales, tal y como lo refieren las Orientaciones Curriculares para la Formación Inicial (DGESPE, 2018).

Transversalidad, desde la investigación a la educación

A pesar de lo extenso de su uso en el discurso educativo, la noción de transversalidad, así como sus equivalentes en la investigación (multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad), dista mucho de constituir un concepto unívoco y aceptado por las diferentes tendencias en el campo. Al respecto, Graff señala que, aunque se trata de una discusión que se remonta al último cuarto del siglo XIX, la interacción entre diferentes disciplinas para producir conocimiento sigue representando un escenario abierto: "There is no single path to interdisciplinarity, no single model, no single standard for successful development. The process and results vary across disciplines and clusters. Like disciplines,

interdisciplines are diverse in paths, locations, relationships to disciplines, organization and institutionalization” (2015, 5).

Sin embargo, la ausencia de una definición concreta y universalmente aceptada para el término, no descarta que se cuente con importantes avances en el establecimiento de algunas directrices para definir la colaboración entre distintas áreas del conocimiento. Al respecto, Choi y Pak (2006) han contrastado múltiples fuentes para establecer una categoría clara de diferentes niveles de profundidad en la interacción entre especialistas.

Su clasificación reconoce la multidisciplinariedad como la aproximación a un determinado objeto de estudio desde diversas disciplinas, en un plano que se acerca más al contraste de puntos de vista que a la fusión de conocimientos por parte de los especialistas; en cambio, la interdisciplinariedad involucra la síntesis de perspectivas y métodos de aproximación a los objetos que, incluso, puede dar lugar al surgimiento de nuevas disciplinas híbridas como la bioquímica o las matemáticas financieras; por último, la transdisciplinariedad, el nivel más alto de colaboración, implica que los sujetos involucrados intercambian no sólo conocimientos propios de su disciplina, sino estrategias, métodos y técnicas de estudio.

En este sentido, la transdisciplinariedad deviene en una transferencia de competencias, lo cual no solo tiene implicaciones en el abordaje y eventual solución del problema planteado durante un proceso de investigación, sino que repercute de manera considerable en la formación misma de los sujetos que intervienen en el proceso. Es precisamente este aporte formativo derivado de la transdisciplinariedad lo que la vuelve de gran trascendencia para el campo educativo.

Derivado de lo anterior, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades y actitudes que permitan a los sujetos participar de un entorno de constante transferencia de competencias asociadas con diferentes disciplinas debería ser una prioridad de las instituciones educativas. Si bien esto ha sido así por mucho tiempo para la educación profesional en diversos países (Newell, 2010), es sólo en los últimos veinte años que ha comenzado a considerarse también para el resto de los niveles educativos, incluyendo el nivel básico.

De esta manera, el enfoque transversal, por lo general entendido de manera simplificada como la relación vertical y horizontal de las diferentes asignaturas a lo largo de una trayectoria formativa, constituye una oportunidad esencial para dotar de complejidad al aprendizaje de los estudiantes desde momentos tempranos de su formación. Prepararse para una visión transversal de la educación implica ser capaces de entender la realidad desde diversos puntos de vista, abordar los problemas con un herramientaje no sólo diverso, sino flexible, y finalmente, estar en la posibilidad de construir nuevas estrategias cognitivas a lo largo de la vida.

En este sentido, nuestro grupo de trabajo considera prioritario generar ambientes que permitan desarrollar perspectivas educativas de carácter transversal, centradas en aquellos aprendizajes clave para la formación del estudiante normalista. Asimismo, consideramos que para lograr este objetivo, es prioritario apoyar y acompañar al docente en la adquisición de estrategias y habilidades que le permitan generar un auténtico trabajo de colaboración e intercambio con colegas de otras disciplinas para que logren construir enfoques integrales hacia el conocimiento y el fenómeno educativo.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló en el marco de la implementación del taller “Arte ConCiencia: apreciación y comprensión de fenómenos naturales a través de las artes visuales y la escritura”, cuyo principal propósito es ofrecer a los participantes la oportunidad de poner en práctica una aproximación transversal a la enseñanza de contenidos de Ciencias Naturales, Educación Artística y Español. El taller, con duración de 8 horas, se impartió en una escuela normal superior del estado de Sonora durante el mes de octubre de 2018.

El taller se ofertó de manera abierta, de tal forma que los estudiantes del plantel se inscribieron de acuerdo a sus intereses, por lo tanto la muestra fue discrecional. La edad promedio de los asistentes fue de 18 años, donde el 82.1% de la población estuvo constituida por mujeres. Entre los participantes se encontraban alumnos de las licenciaturas de Enseñanza del Inglés (17.9%) y Enseñanza del Español (67.9%) tal como lo refiere la tabla 1, quienes cursaban 1º, 3º o 5º semestre (53.6%, 17.9% y 25% respectivamente).

Tabla 1. Información sociodemográfica de los participantes del estudio.

	Sexo		Carrera			Semestre		
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Mujeres	23	82.1	Lic. Enseñanza Español	19	67.9	1er Semestre	15	53.6
Hombres	4	14.3	Lic. Enseñanza Inglés	4	14.3	3er Semestre	5	17.9
No especificó	1	3.6	No especificó	5	17.9	5to Semestre	7	25
						NC	1	3.6

Previo al taller, se aplicó un instrumento para recabar información sobre las nociones, creencias y actitudes en torno a la transversalidad, su viabilidad e impacto en la enseñanza. El instrumento aplicado a los participantes fue mixto, con preguntas donde el tipo de respuesta podía ser abierta, o bien cerrada con una escala tipo Likert. Asimismo, se contó con una

sección donde el estudiante debía jerarquizar diferentes escenarios de interacción transversal y prioridades de formación. De acuerdo con el tipo de muestra, en esta ocasión se presentan sólo aquellos aspectos descriptivos que han permitido una cuantificación de las respuestas.

Cabe señalar que no se tomaron en cuenta ciertas respuestas, debido a que la instrucción no fue seguida por el participante o bien no fue legible.

En la presente investigación se utilizaron dos programas, la hoja de cálculo de Excel para el vaciado de datos y el programa SPSS versión 24 para la decodificación de la información.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Nociones sobre transversalidad

Uno de los primeros aspectos explorados a partir de la aplicación del instrumento, fue la concepción sobre la noción de transversalidad. Para ello, se generó un reactivo no estructurado donde se pidió a los sujetos que expresaran libremente su definición. Las respuestas fueron agrupadas en cuatro categorías de acuerdo con la capacidad para reconocer elementos propios de la transversalidad y nivel de profundidad (figura 1).

Los resultados obtenidos indican que la mayoría de los sujetos articula un concepto coherente de transversalidad, ya que señalan como su esencia la relación que existe entre diversas disciplinas. Sin embargo, es importante señalar que tan sólo el 29.6% se aproxima a una visión más completa del enfoque transversal, mientras que el 40.7% de la muestra se limita a una definición superficial del término. Para el caso de las categorías C y D (29.6% de la población) se observa que los sujetos no fueron capaces de expresar una noción congruente sobre el concepto.

A)

Categoría	Código
Relación entre disciplinas, asignaturas o áreas del conocimiento	A
Relación entre asignaturas con un objetivo específico	B
Diversidad de métodos de enseñanza y aprendizaje. Confusión entre transversalidad e innovación.	C
Transversalidad como significatividad, aplicabilidad o innovación del conocimiento o aprendizaje	D

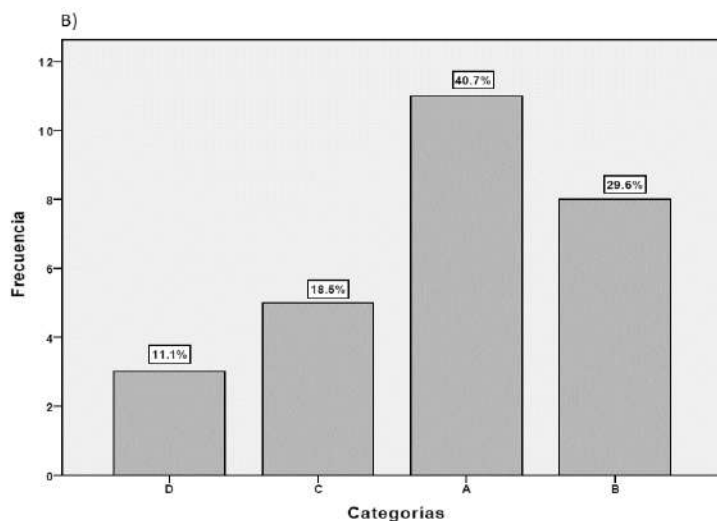


Figura 1. A) Tabla de categorías y B) Gráfico de frecuencia y porcentajes sobre la noción de transversalidad referida por los participantes del estudio.

Grados de transversalidad identificados

Posterior a la indagación del concepto de transversalidad, se exploró la capacidad de los sujetos para distinguir entre diferentes modalidades de transversalidad mediante un reactivo estructurado, el cual implicaba situaciones con diferentes grados de interacción entre áreas del conocimiento y un trabajo colaborativo entre docentes con perfiles diversos (figura 2, A). A los participantes, se les pidió que asignaran a cada escenario un valor entre 0 y 5, donde 0 representaba la ausencia de trabajo transversal y 5 el mayor grado. Las respuestas obtenidas fueron ponderadas según una escala de aproximación a los grados de transversalidad clasificados a partir de las observaciones de Choi y Pak (2006).

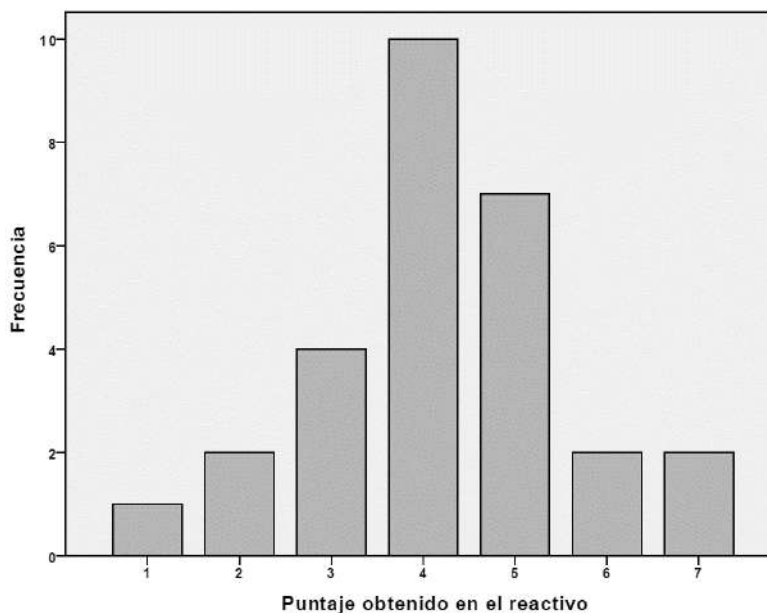
El máximo puntaje posible para este reactivo fue de 12 puntos (2 puntos por cada uno de los 6 escenarios presentados). El máximo puntaje obtenido fue tan sólo de 7 y sólo lo alcanzaron 2 de los 28 sujetos, mientras que 24 de ellos (85.7%) identificaron menos de la mitad de los escenarios (figura 2, B). Lo anterior nos permite detectar que un porcentaje muy pequeño de la población logra identificar con éxito distintos grados de transversalidad.

A)

Escenarios
Diseño e implementación de un proyecto integrador, donde participan docentes de diferentes asignaturas.
Investigar por su cuenta sobre la forma en como otras disciplinas abordan algún tema de su asignatura.
Juntar dos cursos distintos e impartirlos en coenseñanza.
Diseñar e impartir un curso en colaboración con docentes de diferentes disciplinas.
Trabajar con un grupo de docentes en la planeación de sus clases, para relacionar y coordinar sus actividades.
Invitar a su clase a un profesor de otra asignatura para que aborde un contenido que usted no domine.

Figura 2. A) Tabla de los escenarios que indican los distintos grados de transversalidad. B) Gráfico con frecuencia y puntaje total obtenido de los grados de transversalidad identificados.

B)



Actitudes hacia la transversalidad

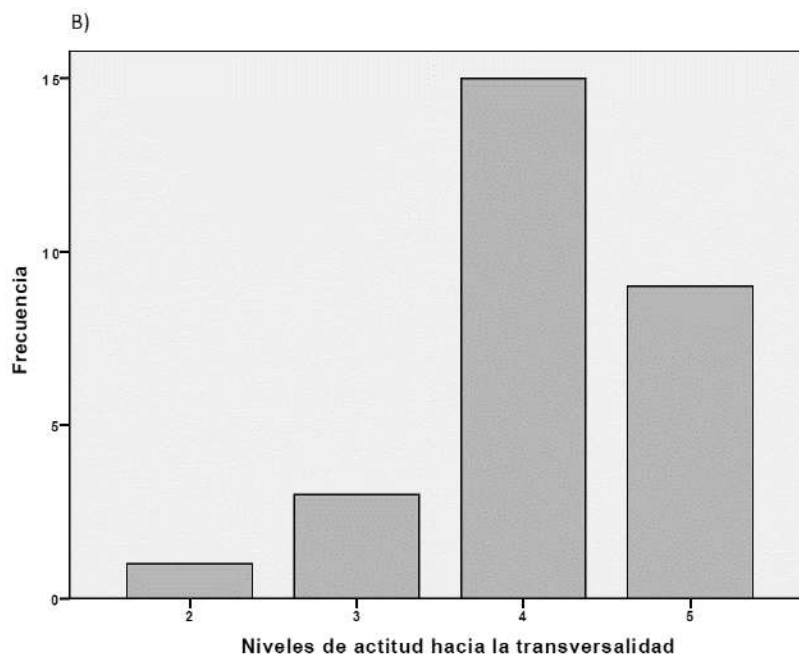
Con respecto a la sección actitudinal del estudio, se realizó un acercamiento a las creencias y actitudes de los sujetos sobre la transversalidad desde el punto de vista didáctico y disciplinar. Se recurrió a un reactivo estructurado (escala de Likert) con diferentes escenarios que indican una postura hacia el desarrollo de actividades transversales y su impacto. A cada respuesta se le asignó un valor posible entre 1 y 5 (donde 1 indica menor disposición y 5 mayor). De acuerdo con el puntaje total obtenido, se establecieron rangos que corresponden a 5 niveles de disposición asociados a una enseñanza transversal. Como hallazgo principal, se obtuvo que el 85.7% (24 participantes) mostraron una actitud marcadamente favorable hacia el impacto didáctico y disciplinar que se podría lograr a través del enfoque transversal (figura 3), mientras que el 14.3% (4 participantes) reflejó una actitud entre indiferente y menos favorable. Cabe mencionar, que ninguno de los participantes mostró una actitud abiertamente desfavorable (nivel 1).

Los resultados a partir de los diferentes componentes del reactivo indican que la mayoría de los sujetos consideran que el enfoque transversal constituye una fortaleza para su formación; también coinciden en señalar que relacionar diferentes disciplinas favorece y enriquece el aprendizaje, al mismo tiempo que representa una aproximación pertinente desde el punto de vista disciplinar.

A)

Rango del puntaje total	Niveles de experiencia
4 - 6	1
7 - 9	2
10 - 12	3
13 - 16	4
17 - 20	5

Figura 3 A) rangos establecidos de acuerdo al puntaje total y niveles de actitud hacia la transversalidad. B) Gráfico que indica los niveles de actitud hacia la transversalidad presentados por los participantes.



Experiencia con transversalidad

Otro de los aspectos esenciales a investigar en el presente trabajo, fue la experiencia previa de los normalistas en el desarrollo de actividades con diferentes niveles de transversalidad. Para esto, se aplicó un reactivo estructurado (escala tipo Likert), con una serie de planteamientos que incluyeron el diseño y la implementación de estrategias didácticas, así como el desarrollo de proyectos finales; todo ello en un contexto de interacción entre disciplinas distintas. A cada uno de los planteamientos se le asignó un valor posible entre 1 y 5 (donde 1 refiere a menor experiencia y 5 a mayor experiencia).

De acuerdo con el puntaje total obtenido, se establecieron rangos que corresponden a 5 niveles de experiencia (figura 4).

Los resultados obtenidos indican que el nivel con mayor predominancia fue el 3 (32.1%, 9 participantes), lo que se traduce como una experiencia ocasional tanto con el diseño como con la implementación de actividades transversales.

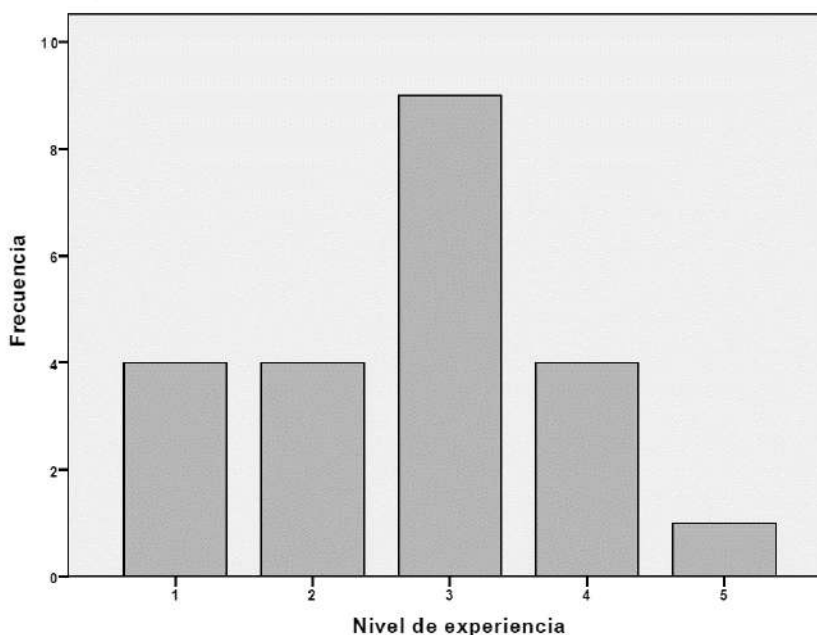
Es de importancia señalar que la mayoría de los participantes (77.3%) se mantuvo en los niveles que denotan menor experiencia (1-3), lo que deja ver la necesidad de seguir trabajando en el desarrollo de actividades que demanden una mayor interacción entre docentes y alumnos de distintas disciplinas tanto al interior como al exterior de sus respectivas comunidades de aprendizaje.

A)

Rango del puntaje total	Niveles de experiencia
3 - 8	1
9 - 12	2
13 - 16	3
17 - 21	4
22 - 25	5

Figura 4 A) rangos establecidos de acuerdo al puntaje total y niveles de experiencia. B) Gráfico que indica los niveles de experiencia de los participantes.

B)

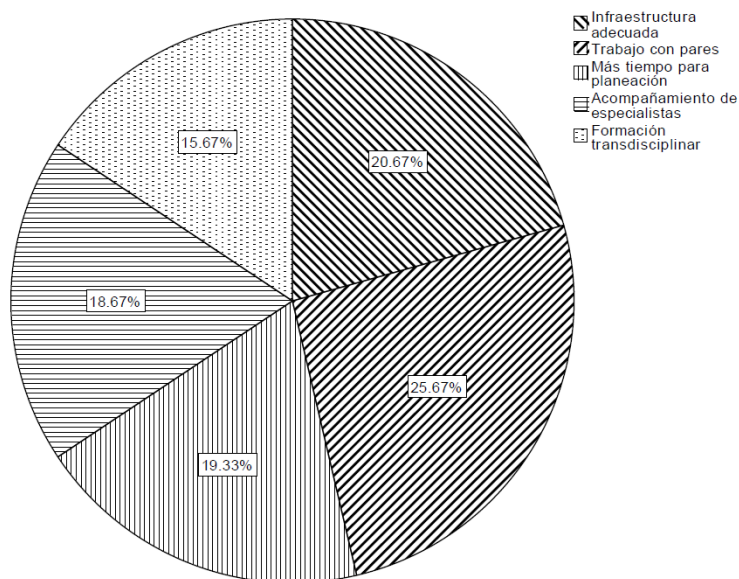


Prioridades para el trabajo transversal

Finalmente, se cuestionó a los participantes acerca de aquellos aspectos que consideraban prioritarios para el desarrollo de su formación con un enfoque transversal de la enseñanza y el aprendizaje. A partir de una lista, los sujetos debían ponderar entre 5 grados de prioridad (donde 1 representaba la mayor la prioridad y 5 la de menor prioridad) diversas necesidades que incluían desde el trabajo con pares de distintas disciplinas, hasta las condiciones de infraestructura necesarias para este tipo de trabajo.

Se observó que el 25.67% de los sujetos dio prioridad al trabajo con pares de distintas disciplinas (figura 5); lo que resulta consistente con lo encontrado en relación a la limitada experiencia previa de los sujetos con actividades transversales, tal y como se muestra en la figura 4.

Es necesario mencionar que la segunda prioridad señalada (20.67%) fue contar con infraestructura adecuada para poder llevar cabo un trabajo transversal, lo cual no figura entre los aspectos relevantes descritos en la literatura especializada como una condición determinante para la interacción entre áreas del conocimiento.



Áreas prioritarias para la transversalidad según los participantes

Figura 5 Gráfico que indica las área prioritarias por parte de los sujetos, para el desarrollo de un desarrollo con un enfoque transversal.

CONCLUSIONES

Si bien los datos obtenidos a través de esta exploración inicial son abundantes y requieren un tratamiento a profundidad, es posible señalar una serie de conclusiones a partir de la información construida.

En primer término, es posible reconocer que, aunque la mayoría de los sujetos de la muestra está familiarizada con el término, predomina un concepto superficial de transversalidad que se restringe a su concepción como la relación entre las diferentes asignaturas o áreas del conocimiento. Asimismo, no puede pasarse por alto que una población considerable (29.6%) confunde la transversalidad con otros términos frecuentes del campo de la pedagogía (innovación, significatividad o aplicabilidad del conocimiento) y, lo que es más preocupante, no logra articular un concepto coherente.

El predominio de una noción superficial sobre transversalidad se refleja en una incapacidad para identificar con claridad distintos grados de la misma. Aunque los participantes reconocen la colaboración entre pares de distintas disciplinas como un elemento clave para una enseñanza transversal, no fueron capaces de reconocer matices en la profundidad con que se lleva a cabo dicha interacción.

Esta dificultad para distinguir niveles de transversalidad resulta consistente con la poca experiencia manifestada en el diseño, planificación e implementación de actividades que involucren un enfoque transversal profundo.

Sin embargo, las limitaciones antes mencionadas, contrastan con la actitud favorable de los sujetos hacia la adopción de un enfoque transversal. Los participantes reconocen los aportes pedagógicos y la ventaja práctica de formarse en esta línea, al mismo tiempo que la encuentran congruente con la perspectiva vigente en sus planes y programas de estudio.

Esto indica que, a pesar de la información limitada que poseen, existen posibilidades reales de continuar trabajando en una formación más consistente que les permita, por una parte, experimentar de primera mano con el diseño de actividades transversales y, por otra parte, comenzar a establecer relaciones académicas con otros docentes en formación y especialistas de disciplinas distintas.

REFERENCIAS

- Choi, B.C., y Pak, A.W. (2006). Multidisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 1. Definitions, objectives, and evidence of effectiveness. *Clinical and investigative medicine. Medecine clinique et experimentale*, 29 6, 351-64.
- Coll, C. (1997). *¿Qué es el constructivismo?* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- DeZure, D. (2010). Interdisciplinary pedagogies in higher education. En R. Frodeman, et al. (eds.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (pp. 372-86). Oxford: Oxford University Press.
- DGESPE. (2018). Orientaciones Curriculares para la Formación Inicial. Recuperado el 4 de febrero de 2018, de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/estrategia_fortalecimiento/Orientaciones_curriculares.pdf
- Díaz, F., y Hernández, G. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. En *Diplomado en Informática para la enseñanza de la medicina - Módulo II* (pp. 77-112.). México, D.F.: McGraw Hill.
- Eggen, P. D., y Donald P. K. (1999). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Buenos Aires: FCE de Argentina.
- Graff, H. (2015). *Undisciplining knowledge. Interdisciplinarity in the Twentieth Century*. Baltimore, Maryland: John Hopkins University Press.
- Newell, W. (2010). Undergraduate general education. En R. Frodeman, et al. (eds.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (pp. 360-71). Oxford: Oxford University Press.
- Sandoval, M., Gutiérrez, J., y Dessens, M. (2018). *Apreciación de Fenómenos Físicos y Biológicos a partir de las Artes Visuales*. En *Memorias del II Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal: del 19 al 23 de marzo de 2018*. Aguascalientes, México: SEP/SES/DEGESPE/. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/4/P869.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Los fines de la educación en el siglo XXI*. Recuperado el 2 de agosto de 2017, de *Nuevo modelo educativo*: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207276/Carta_Los_fines_de_la_educacion_n_final_0317_A.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2017b). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Recuperado el 16 de noviembre de 2018, de Nuevo modelo educativo: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf

UNESCO (2008). First Collection of Good Practices for Quality Education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. París, Francia: UNESCO.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS DEL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA ACTUAL PARA FAVORECER LA LECTOESCRITURA

Giselle Marisol Quiroz Rodríguez

giselle.quiroz@al.enmfm.edu.mx

Oswaldo Ortiz Jaramillo

osvaldo.ortiz@enmfm.edu.mx

Escuela Normal "Miguel F. Martínez" Centenaria y Benemérita

RESUMEN

¿Cómo favorecer el proceso de lectoescritura en primer grado de primaria? El presente trabajo es un reporte parcial de una tesis de investigación cuyo propósito es plantear una propuesta de actividades para favorecer la lectoescritura desde el enfoque constructivista con base en la nueva propuesta curricular. Se desarrolla a través de la investigación cualitativa mediante la aplicación

de una entrevista estructurada a una muestra de docentes con experiencia en primer grado, así como el análisis de la práctica normalista durante el año de servicio social. Finalmente se confrontó con aportes teóricos y se obtuvieron conclusiones que permiten tomar decisiones para mejorar la práctica docente.

PALABRAS CLAVE: formación inicial, enfoque constructivista, lectoescritura.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los cambios en la sociedad exigen una transición a la par de la función social de la escuela, estos cambios pueden ser por factores políticos, económicos, culturales, entre otros, por lo anterior se llevó a cabo una reforma en los Planes y Programas de Estudio en la Secretaría de Educación Pública. Durante los semestres previos al servicio social, mi formación inicial docente ha sido basada en el Plan de Estudios de Educación Básica 2011, ahora que corresponde el año de práctica en primer grado ¿cómo debo trabajar a la par el nuevo modelo (los aprendizajes esperados) y el desarrollo de la lectoescritura en el aula? Durante la formación inicial se cursaron materias del trayecto Preparación para la Enseñanza y el aprendizaje referentes al campo de Lenguaje y comunicación, por lo que existen bases para iniciar, pero ¿cómo mejorar y actualizarse? Bajo esta directriz surge este informe parcial,

el cual busca describir el enfoque constructivista y las estrategias didácticas que se aplican, producto de las orientaciones didácticas y la amplia experiencia de un grupo de maestras en primer grado de primaria y la reflexión de mi práctica normalista.

Marco teórico

Formación inicial docente

La malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria vigente en las Escuelas Normales (DGESPE, 2012) comprende diversos trayectos formativos que organizan la formación profesional en cursos o asignaturas. Para puntualizar nos enfocaremos en el Trayecto Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, donde los cursos Prácticas sociales de lenguaje, Procesos de alfabetización inicial, Estrategias didácticas con propósitos comunicativos y Producción de textos escritos fueron la base de las competencias profesionales que corresponden al campo de formación de Lenguaje y comunicación en Educación Básica.

En estos cursos aprendimos sobre referencias teóricas y sobre el panorama de las investigaciones que se han realizado con respecto a las competencias lingüísticas y su enseñanza y aprendizaje en la infancia. Se analizaron diferentes metodologías, se presentaron propuestas didácticas aplicadas durante las Jornadas de Observación y Práctica Docente, así como la reflexión de la teoría vista en clase como la práctica en dichas jornadas.

Para efectos de séptimo y octavo semestre, durante los cuales se desarrolla el servicio social, el haber trabajado estos cursos nos preparó para profundizar ahora ya con el grupo de práctica durante el año de servicio y continuar preparándonos para seguir desarrollando y consolidando nuestras competencias docentes.

Plan y Programa de estudios 2017

El *Modelo Educativo para la educación obligatoria* fue publicado por la Secretaría de Educación Pública, el cual plantea la reorganización del sistema educativo nacional sustentado en el modelo humanista, en donde incorpora elementos como los ambientes de aprendizaje, los Aprendizajes clave, los momentos de evaluación, la escuela al centro del sistema educativo, la formación y el desarrollo profesional de los maestros, la transición de la educación especial a la educación inclusiva y equitativa, así como las políticas de gestión educativas y administrativas que rigen el sistema educativo mexicano (SEP, 2017).

A grandes rasgos, con esta propuesta de modelo educativo se espera dar respuesta efectiva a las demandas de la sociedad mexicana actual, en un mundo globalizado en donde la educación cumpla su función con calidad, el objetivo, que todos los educandos puedan consolidar su formación cognitiva, emocional y social que desarrollan en la escuela

proyectando a futuro el impacto de estas buenas prácticas en la construcción de un mejor país que pueda incorporarse a la vida productiva y al bienestar social.

En *Aprendizajes Clave para la educación integral de Educación Primaria 1°. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación* se presenta todo el planteamiento curricular (el plan de estudios de la educación básica) y se exponen las bases que son la Reforma Educativa y las características que definen la temporalidad de esta propuesta así como sus futuras modificaciones, los fines de la educación en el siglo XXI a los que se pretende dar respuesta con este modelo educativo (SEP, 2017), donde se ubica también el perfil de egreso, el fundamento en el humanismo, los medios para alcanzar los fines educativos donde destacan la transformación de la práctica pedagógica, la formación continua de maestros en servicio y la formación inicial docente, los nuevos principios pedagógicos, la flexibilidad curricular y los materiales educativos; cómo es el currículo en la educación básica, que implican los aprendizajes clave y cómo desarrollarlos, el enfoque competencial del programa de estudios que retoma los conocimientos, las habilidades y los valores y actitudes que desembocan en acciones y prácticas donde las competencias son los objetivos de aprendizaje que han sido consolidados.

Dentro de los Campos de formación académica se encuentra Lenguaje y comunicación, mismo en el que la asignatura de Lengua Materna. Español tiene lugar. Los propósitos de esta asignatura se centran en el uso funcional del lenguaje oral y escrito, la elección de fuentes de información con diversos propósitos, la reflexión de la diversidad lingüística, entre otros, basados en la apropiación y uso de las prácticas sociales del lenguaje a través de la expresión oral y escrita.

Enfoque constructivista

El enfoque pedagógico de esta asignatura reside en el constructivismo a través de las prácticas sociales del lenguaje, las cuales son el escenario donde los estudiantes llevarán a cabo las diferentes actividades de aprendizaje, ya sea dentro del ámbito de estudio, literatura o participación social; la finalidad es desarrollar competencias en el lenguaje oral y escrito, tal como se planteó hace años desde las investigaciones de Ferreiro (1998), al igual que en la propuesta del Plan de estudios 2011, no ha cambiado el enfoque elemental, continúan las prácticas sociales del lenguaje, pero ahora cambia la metodología de las actividades orientadas a desarrollarlas.

Ejemplo de ello es el siguiente cuadro comparativo de los enfoques que postulan la alfabetización inicial que describe Vernon (Vernon, s/f, pp.1-5).

Enfoque Enseñanza directa	Enfoque Lenguaje integral	Enfoque Constructivista
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Basado en la conciencia fonológica ➤ Minimiza el contexto lingüístico ➤ El aprendizaje es jerárquico 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El aprendizaje es natural a partir de la convivencia ➤ Surge de la necesidad ➤ Disponer de textos auténticos ➤ Comprender la lectura ➤ El alumno puede autorregular su aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comparte las ideas del lenguaje integral ➤ Surge de intereses, motivaciones. ➤ Aprendizaje situado (como referencia de las prácticas sociales de lenguaje) ➤ Se trabaja con unidades escritas ➤ Recupera conocimientos previos ➤ Cultura letrada ➤ Los errores son parte del proceso

Creado a partir de Vernon (Vernon, s/f. pp.1-5).

Considerando el enfoque constructivista que plantea el Programa de estudios, el desarrollo de la lectoescritura debe ser entonces mediante una enseñanza y aprendizaje centrado en el alumno, tomando en cuenta sus intereses, conocimientos previos y la necesidad del uso funcional del lenguaje. Esto se relaciona directamente con los Aprendizajes Clave los cuales se expresan concretamente en los aprendizajes esperados y “definen lo que se busca que logren los estudiantes al finalizar el grado escolar, son las metas de aprendizaje (...) están redactados en la tercera persona del singular con el fin de poner al estudiante en el centro del proceso” (SEP, 2017).

Niveles de conceptualización del sistema de escritura

Describir la apreciación del nivel de lectura-escritura donde se ubican los alumnos requiere la base del enfoque y la metodología que se emplea al situar la enseñanza-aprendizaje. Diversos autores manejan los niveles de conceptualización de lectura-escritura

dependiendo del enfoque. A continuación, se presenta una tabla con los niveles, la descripción y las actividades sugeridas para diagnosticar y/o evaluar el grado de logro de los alumnos.

Niveles de conceptualización de la escritura	Descripción	Actividades que se sugieren para diagnosticar/evaluar
Nivel concreto (Primer nivel)	No hay diferencia entre el dibujo y la escritura, por lo que se trabaja en ello.	*Predicción de lectura a partir de una imagen *Etiquetar objetos con su nombre
Nivel Simbólico o Presilábico (Segundo nivel)	Relaciona la escritura con un significado, más no hay conciencia clara sobre lo escrito y los fonemas o la pronunciación.	*Jugar al ahorcado, sopa de letras *Ejercicios de maduración en el trazo de grafías *Recitar rimas
Nivel silábico lingüístico (Tercer nivel)	Se descubre la relación entre lo escrito y los aspectos sonoros del habla: para cada letra o sílaba hay un sonido.	*Localizar las sílabas en las palabras escritas. *Seguir “el renglón con el dedo” en la lectura *Crear acrósticos
Nivel lingüístico (alfabético)	Se concibe la lectura y la escritura.	*Leer y escribir textos *Explorar más tipos de textos (cuentos, noticias, novelas, cartas, reportes, instructivos, artículos, etc.) *Escribir el Diario del grupo

Creado a partir de Nemirovsky (1999, p. 2-8) y Flores y Hernández (2008, p.16-19).

La conceptualización del sistema de escritura concierne a un aspecto cualitativo y a uno cuantitativo, no se limita a únicamente observar si los alumnos leen y escribe, sino en qué grado pueden realizar esas tareas, por lo que al momento de diagnosticar o llevar a cabo

la evaluación sería prudente considerar lo que especifica Nemirovsky (1999, p. 8): No habría textos producidos por sujetos que no saben escribir; ni textos mal escritos porque no se ajustan a las normas convencionales de la escritura; se trata, más bien, de producciones escritas que corresponden a diferentes momentos del proceso de aprendizaje del sistema de escritura.

Lo mismo sucede con el proceso de lectura, los alumnos de primer grado se encuentran en el desarrollo del proceso y, en caso de que no se culmine en ese nivel, puede alcanzarlo en segundo grado. Cabe resaltar en el desarrollo de la lectura, trabajar en dos aspectos: la lectura oral y la comprensión. Cuando se atiende a la lectura oral es necesario dedicar tiempo a valorar y a propiciar las subhabilidades del alumno: primero: si silabea, si cambia u omite palabras, si puede pronunciar los fonemas, si requiere de apoyos perceptivos (utilizar el dedo o la regla para seguir la lectura); segundo: la pronunciación, el volumen de la voz, la entonación, respetar los signos de puntuación, etc.

En primer grado, se focaliza lo necesario para que el alumno pueda realizar estas actividades tanto individual como grupalmente, claro está que sus habilidades aún están en proceso, por lo que es necesario propiciar el ambiente adecuado mediante la confianza en sí mismo y en sus compañeros, a fin de evitar pena por leer en voz alta.

Respecto a la lectura y a la comprensión es necesario precisar el objetivo: la lectura transmite un mensaje y es indispensable que el alumno esté consciente de ello y aprenda a distinguirlo. Lo común es que el alumno desarrolle subhabilidades como relacionar el texto con las imágenes que se presentan, el seguimiento de una secuencia lógica (qué pasó primero, después y al final), identifica qué tipo de texto es (cuento o instructivo), hace anticipaciones de lo que se lee, identifica datos e información de las lecturas (nombres, fechas, trama, la parte que más le gustó, etc.).

El aprendizaje de la lectura requiere desarrollar habilidades de comprensión, pero a la par, debiese promover el interés del alumno en emplear el hábito de la lectura como recurso académico y de su vida diaria. Por dicha razón, las actividades propuestas en la secuencia didáctica deben surgir de la etapa en que se encuentre el grupo de alumnos, así como de los intereses y los gustos de ellos. Las actividades probablemente sean las mismas que se sugieren: buscar palabras que inicien con la misma letra que su nombre, anticipar la trama del cuento a partir del dibujo o el título, contestar preguntas de la lectura, etc., sin embargo, lo que nos dará un resultado diferente en esta estrategia didáctica es el hecho de involucrar las motivaciones y las nociones de los alumnos.

Retomar la idea de involucrar palabras nuevas, conceptos nuevos, diversos tipos de textos (cuentos, leyendas, poemas, cartas, recetas, instructivos, artículos, noticias, carteles, infografías, adivinanzas, revistas, libros, etc.) permite ampliar la visión de los alumnos respecto a la lectura: no sólo sirve para la escuela, la lectura nos sirve para la vida, contribuyendo así a no sólo a desarrollar la acción de leer y escribir, sino que los alumnos

encuentren en la expresión oral y escrita un medio de comunicación, de información y de aprendizajes permanentes.

Metodología

La investigación cualitativa se “refiere a la investigación que produce información descriptiva; busca examinar minuciosamente la cualidad de las relaciones, los procesos (...)” (Lucca y Berríos, 2003, p. 21). Por tal motivo este trabajo de investigación tiene una metodología cualitativa, porque busca conocer y describir las orientaciones didácticas para favorecer el desarrollo de la lectoescritura bajo un enfoque constructivista atendiendo la nueva propuesta curricular en primer grado de primaria.

Para ello se empleó una entrevista estructurada para conocer las orientaciones didácticas de una muestra de siete maestras con amplia experiencia en el grado de primero de primaria. Para el análisis de los resultados se realizó una comparación entre las aportaciones de las maestras y las referencias teóricas del programa de estudios, así como mis experiencias como normalista en el año de servicio para recuperar las principales estrategias didácticas que contribuyen al proceso de lectoescritura mediante el trabajo sobre el programa de estudios.

Desarrollo y discusión

El Programa de estudios (SEP, 2017), dentro de sus orientaciones didácticas para la asignatura de Lengua Materna. Español, expresa que: un profesor de primer ciclo de primaria, además de apoyar al alumno para que aprenda a leer y escribir, debe ser un buen intérprete de los textos ante los estudiantes: alguien que domina un conjunto de prácticas de lectura y escritura y que, por lo mismo, puede brindar la oportunidad a los estudiantes de participar en prácticas de lectura que conoce y establecer con ellos una relación de lector a lector (p. 181).

La mayoría de los alumnos de primer grado no sabe leer (al menos de la forma convencional), por lo que el hecho de que su maestro les presente y lea diferentes tipos de texto, y más importante, que dramatice las lecturas y que haga cobrar vida al texto leído, acercará más a sus alumnos a descubrir en qué situaciones pueden intervenir, por ejemplo al llevar a cabo la predicción en la lectura, los alumnos pueden completar por sílabas las palabras que falten, teniendo en cuenta la correspondencia de lo que ellos ya saben (de forma oral) y de forma escrita.

Ejemplo de ello puede ser al contar un cuento: “¿el sapo era de color ver ___?” Los niños al estar escuchando el cuento pueden relacionar sus conocimientos previos, un sapo por lo general es de color verde, además, si se les presenta a los niños una imagen del sapo verde que aparece en el cuento con mayor razón podrán acertar en la predicción planteada.

Aquí ocurre otra cosa. Al escribir los alumnos frecuentemente se confunden con el trazo de la letra b y d, por lo que en vez de escribir “verde” escribirán “verbe” o incluso “vrd” y no debemos asumir que está incorrecto, sino que es un proceso que se está trabajando a través del nivel presilábico hasta llegar al alfabético.

El maestro debe hacer hincapié en que no pasa nada grave, puesto que una parte del desarrollo de la lectoescritura es un constante escribir, borrar y repetir, hasta lograr las convencionalidades. Eso es lo más importante, que el alumno no tenga miedo de escribir, aunque esté equivocado, sino que escriba y reconozca que al momento de corregir va a mejorar su proceso de aprendizaje de forma constructiva.

El programa de estudios presenta la dosificación de los aprendizajes esperados por trimestre, pero da pie a la flexibilidad del currículo para abordar los temas que el docente considere pertinente en función de las necesidades de su grupo. Es importante señalar que el proceso de lectoescritura no es ajeno a los aprendizajes esperados, por lo que no es necesario establecer durante la jornada escolar un periodo exclusivo para la clase de lectoescritura, sino que a medida que se avanza en las actividades planteadas en el libro del alumno el maestro incide en las diferentes oportunidades que se le presentan para trabajar a la par la lectoescritura y los aprendizajes esperados.

Durante el trabajo por proyectos existen diversas actividades y producciones que el docente se encargará de planificar y enriquecer para sus alumnos. Por ejemplo, al momento de realizar un cartel bajo el aprendizaje esperado “Expone un tema utilizando carteles de apoyo”, los alumnos realizan diferentes actividades antes de llegar a la producción del cartel: se realizan encuestas para conocer sobre qué tema quieren investigar, revisan materiales en la biblioteca, buscan información en diversas fuentes, se realizan dibujos y esquemas para organizar la información con ayuda de su maestro o entre el trabajo en equipo, etc.

Aquí es donde se debe aprovechar el tiempo y empezar con las convencionalidades de la lectoescritura. Al momento de preguntar a los alumnos qué tema investigar, se pide a los niños que comenten sobre qué les gustaría investigar, una vez elegido el tema “los animales” por ejemplo, se les pregunta qué animales les gustaría conocer, el maestro escribe una lista, los niños les dictan los nombres y, al mismo tiempo se reflexiona: “¿Se escribe con mayúscula? ¿Por qué no? Un nombre de animal no inicia con mayúscula. ¿Cómo se escribe “perro”? ¿por qué crees que lleva doble “r”? A ver, díctame la palabra perro: p-e-r-r-o. ¿cuántas letras tiene? ¿es una palabra corta o una palabra larga? ¿Cómo se escribe “pájaro”? A ver, dímelo despacito: pá-ja-ro. ¿cuántas letras tiene? ¿lleva acento? ¿por qué crees que perro no lleva acento y pájaro sí?”

Cuando llega el momento de acercarse a los materiales de la biblioteca se pueden elaborar hipótesis a partir de las portadas y los títulos de los libros y revistas: “¿Ese libro de qué crees que trate? ¿Crees que nos ayudará con la información que queremos conocer?”

Después de la lectura, hacer preguntas de análisis para ir favoreciendo también la comprensión lectora.

El manejo del programa de estudios y de las competencias genéricas y profesionales en la formación inicial docente es fundamental para construir la identidad docente y los saberes que como explica Tardif (2009), se integran los saberes experienciales, curriculares, disciplinares y profesionales.

El trabajo realizado en este ciclo escolar de servicio social busca formalizar nuestros saberes docentes y ampliar nuestra formación normalista. Por esta razón, es muy pertinente realizar este trabajo de investigación para ampliar la perspectiva de las orientaciones didácticas que hemos recibido en nuestra formación inicial, complementándola con las aportaciones que se recuperan a partir de la investigación con los participantes de la muestra, así como la experiencia con el grupo de práctica.

Resultados y conclusiones

El análisis de los instrumentos de investigación cualitativo mostró puntos importantes a considerar para la reconstrucción de la práctica normalista y en un futuro, de la práctica docente.

a) La formación docente no termina en la Escuela Normal, es sólo el inicio.

Las maestras entrevistadas concuerdan en esta idea. La formación que se recibe en las Escuelas Normales es fundamental para construir una base para la enseñanza y el aprendizaje, pero esa base debe seguirse construyendo al primer contacto con el trabajo en el aula. En la Escuela Normal se desarrollan competencias genéricas y profesionales para dar solución a las necesidades de enseñanza propias del docente y a las necesidades de aprendizaje que presenta el contexto de alumnos (DGESPE, 2012). Para ello es necesario asistir a cursos complementarios, consultar bibliografía, compartir experiencias de trabajo docente con los demás maestros y seguir el ritmo actualizándose en los nuevos programas y reformas educativas. Reflexionar sobre la práctica permite crecer como docente, mientras que analizar las experiencias diarias y futuras nos permite ver qué y cómo lo hacemos y cómo podemos reconstruirlo.

b) El programa de estudios (2017) define lo que se espera que el alumno logre aprender.

Desde que las maestras egresaron de la Escuela Normal, se han presentado diversas reformas educativas y curriculares, en las cuales han ido cambiando poco a poco la metodología propuesta y el trabajo con los alumnos, se reconoce que el programa de estudios es el eje rector que organiza los aprendizajes esperados y los bloques de estudio, cambian las lecciones, los temas y los enfoques. Sin embargo, hay que desarrollar esa habilidad de leer y comprender lo que plantea cada programa de estudios para corresponder a los propósitos planteados para la educación.

Las maestras expresan que siempre se ha invitado a los alumnos a la lectura de cuentos, la diferencia entre cada programa de estudio es el enfoque que se le da a las

actividades, los momentos en que inciden en el aprendizaje de los alumnos, las modalidades o los aprendizajes esperados que se trabajan sobre dichas actividades.

Por esta razón, a pesar de que pareciera ser la misma actividad, hay que revisar muy bien el aprendizaje esperado para ver desde qué óptica se trabajará un contenido. Además de eso, el programa de estudios organiza el currículo: las asignaturas, los periodos lectivos, las orientaciones didácticas, etc. Una de las grandes ventajas de esta nueva propuesta curricular es la flexibilidad en los contenidos y en parte, la reorganización en trimestres (SEP, 2017).

c) Las orientaciones didácticas son sugerencias.

Dentro de los programas de estudio, se derivan diferentes materiales como los libros para el alumno y el libro para el maestro. En este último se presentan diferentes orientaciones didácticas que sugieren cómo deben abordarse los aprendizajes esperados en relación con las actividades planteadas en el libro del alumno. Este libro es de suma importancia para familiarizarse y comprender el enfoque que se plantea en los programas de estudio (donde también aparece una guía para trabajar el enfoque de cada asignatura). Es importante señalar que no son acciones definitivas que tienen que seguirse al pie de la letra, sino que el maestro debe utilizar su criterio pedagógico para plantear una secuencia didáctica que se adapte a las necesidades de su grupo.

De igual forma, las orientaciones didácticas pueden compartirse con los compañeros docentes del mismo grado, así como es bueno conocer cómo se lleva a cabo el trabajo con los ciclos escolares que van antes y después de primer grado, como lo es preescolar y segundo grado de primaria. Conocer esto nos dará una pauta de saber de dónde vienen mis alumnos (y el trabajo que realizaban) así como encaminarlos a lo que les espera en ciclo siguiente.

d) El trabajo diario con el grupo y el diagnóstico permite identificar las estrategias didácticas a emplear

El programa de estudios ofrece una gran variedad de oportunidades para diseñar y aplicar estrategias didácticas que favorezcan la lectoescritura de la mano de la concreción de los aprendizajes esperados. Sin embargo, como reconocemos que son orientaciones, es necesario adaptarlo al contexto del grupo, conocer sus intereses, el nivel académico en el que se encuentran para potenciar su aprendizaje.

Es por esto que muchos maestros eligen independientemente de la propuesta curricular que se presente, el método para lectoescritura: el silábico, fonético, global, ecléctico, entre otros. Las maestras mencionan que es necesario aplicar una gran variedad en diversos momentos de las clases dependiendo de lo que se esté trabajando con los alumnos y que también está en función de las características de ellos el trabajar un método: a algunos alumnos les puede favorecer el silábico y a otros el global y eso no significa dar clases separadas, sino incidir en los momentos adecuados dentro de cada clase.

e) Estrategias didácticas recomendadas basadas en el enfoque constructivista

El enfoque constructivista pretende que los alumnos desarrollen sus conocimientos, actitudes y habilidades (SEP, 2017) mediante la guía del docente en la cual el alumno es consciente de su actuar, a medida que va reconociendo sus capacidades y lo que puede hacer con ellas, el alumno empieza a aprender cosas nuevas a partir de lo que ya conoce y lo que le ha proporcionado la guía de su maestro. Uno de los objetivos es desarrollar la

autonomía y las competencias para la vida que le permitan seguir construyendo su aprendizaje permanente.

Para ello se recomienda que el docente proponga actividades tales como:

- Actividades recurrentes y actividades lúdicas.
- Promover las modalidades de lectura en sus alumnos: individual, grupal, en pares, guiada, fragmentada.
- Que los alumnos dicten al maestro palabras y oraciones.
- Trabajar sobre las convencionalidades de la lectoescritura: “Mi mamá es María ¿por qué inicia con mayúscula? ¿Por qué María se inicia con mayúscula? ¿Qué pasa si no le ponemos el acento a las palabras?”.
- Análisis de los textos que escriben y leen: “¿es un texto informativo?, ¿de dónde crees que salió?, ¿es una palabra corta o larga?, ¿esta palabra empieza igual que el nombre de tu compañero?, ¿el personaje de este cuento se llama igual que...?, ¿en qué lugares aparecen los carteles?”, etc.
- Realizar preguntas a los niños con el fin de conocer sus conocimientos previos: pueden ser preguntas directas “¿qué es una noticia?” o indirectas “¿ya vieron lo que traigo aquí?” “En la mañana compré un periódico al señor que está en la esquina, y me ha dicho que ayer pasó algo importante, ¿qué creen qué pasó? También salió en un programa que pasa en la televisión todas las mañanas, ¿alguien sabe cómo se llama?” Esta última ofrece un mayor interés para el alumno, porque al plantearlo de esta manera se sitúa en una práctica social de lenguaje real, por lo que es más significativa.
- La coevaluación entre alumnos: el comparar lo que escriben o cómo leen entre pares es más agradable para los niños porque al emplear el mismo lenguaje pueden comprenderse mejor y motivarse entre ellos y como docente recuperas la forma en que ellos se dirigen entre sí para poder ajustar tu lenguaje y mejorar la comunicación con los alumnos.

Como conclusión se rescatan dos ideas centrales:

1. La formación docente. En esta primera etapa de mi formación inicial docente puedo identificar en las experiencias de las maestras las herramientas que me servirán como base para mejorar mi práctica normalista y en un futuro, mi práctica docente.

Durante mi formación como normalista previo al servicio social cursé una gran variedad de cursos que se derivan de la malla curricular de mi licenciatura y efectivamente, ahora que estoy practicando me doy cuenta que no resulta suficiente para trabajar frente a grupo, pero reconozco que son los primeros cimientos que me motivan a documentarme y experimentar con mi grupo de práctica, a acercarme con docentes con experiencia para compartir mis dudas y sus conocimientos e ir complementando mis saberes docentes. Así como el conocer a mis alumnos será fundamental para mejorar mi comunicación y enseñanza-aprendizaje.

2. El enfoque constructivista y los programas de estudio. Tomar como un reto la nueva propuesta curricular, el hecho de haber practicado en semestres anteriores con el plan anterior es una experiencia para conocer el panorama actual de la educación en México y

cómo se ha ido transformando de acuerdo con las necesidades e intereses de la sociedad actual. En este caso el constructivismo permite que el desarrollo de la lectoescritura pueda llevarse a cabo en los alumnos de una forma más práctica porque parte de sus conocimientos previos, del análisis de la relación sonora y gráfica, de las preguntas que surgen en clase que enriquecen las oportunidades de expresión oral de los alumnos, de las prácticas sociales de lenguaje que sitúan a los alumnos a reconocer la necesidad de comunicarse mediante el lenguaje escrito y oral.

Referencias

- DGESPE (2012). *Licenciatura en Educación Primaria, Plan de estudios 2012*. Obtenido de: https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo XXI Editores.Editorial
- Flores, L.; Hernández, A. (2008). Construcción del aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Electrónica Educare*. 12, Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114582021> ISSN
- Lucca, N. y Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa, fundamentos, diseños y estrategias*. Colombia: Ediciones S. M.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la Enseñanza del lenguaje escrito... y otros temas aledaños*. España: Editorial Paidós.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Primaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Secretaría de Educación Básica. México: SEP
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.
- Vernon, S. (s/f). *Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial*. Disponible en: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/pemde/lectura/tdea.pdf>.

ESTRATEGIAS DE FORTALECIMIENTO PARA EL USO CORRECTO DE LOS NÚMEROS NEGATIVOS EN LOS CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE 3° DE SECUNDARIA

José Fernando Leyva Elizalde
a155017@normalfronterizatijuana.edu.mx
Escuela Normal Fronteriza Tijuana

RESUMEN

Uno de los problemas recurrentes dentro del aprendizaje de las matemáticas es la utilización correcta de los números negativos, las bases teóricas son aprendidas desde la educación inicial reforzando de manera gradual desde la primaria, pero no es hasta la secundaria cuando el alumno se enfrenta a la transición de la aplicación concreta en las operaciones a la abstracción

En la escuela secundaria en la asignatura de Matemáticas en el tercer grado, los jóvenes tienen diversos problemas con las operaciones con números negativos, lo cual representa un obstáculo para la resolución correcta de los contenidos que marca el programa. Por ello en el presente trabajo se

refieren diversas estrategias para fortalecer el uso correcto de los números negativos en los contenidos del programa de 3° de secundaria, y así eliminar el rezago que tengan los alumnos. Se exponen las actividades para fortalecer los tres tipos que se representan los números negativos: concreta, recta numérica y abstracta. Estas actividades son validadas a partir de diversos autores y se contempla el contexto en donde se presentan dichas dificultades. El propósito de la estrategia implementada es que el alumno logre aprender las leyes de los signos, sus reglas y aplicación.

PALABRAS CLAVE: Números negativos, Recta numérica, signos, operaciones, números abstractos, números concretos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los números negativos son contenidos básicos en la educación secundaria en la asignatura de Matemáticas. Cuando se imparte el tema *jerarquía de operaciones* en el tercer grado de secundaria, la dificultad que se les presenta a los alumnos es no aplicar la ley de los signos, multiplicación, división, suma y resta, al momento que se requiere, siendo incorrecto los resultados por esta falta. Lo que se aprende acerca de los números, tanto en los primeros años como cuando se cursa la Educación Secundaria Obligatoria, forma parte de un único conocimiento numérico, que debe tener un hilo conductor que lo unifique y lo haga homogéneo. (Bruno, 1997, p. 6)

En el tema de una variación cuadrática, al sustituir los valores para tabular, los alumnos no llegaban a la solución correcta, cuando se les pide la revisión y demostración del procedimiento, la ley de los signos no era aplicada de manera correcta o es inexistente. Esto se comprueba a partir de la revisión de las gráficas representativas de las ecuaciones, que significa una comprobación concreta del acierto o error de la aplicación de la ley de los signos. Un problema derivado de esta actividad es que los alumnos se sienten inseguros por el desconocimiento de ese contenido lo que provoca que muchos de ellos opten por no exhibir sus errores propiciando un rezago todavía mayor.

Posiblemente implementando alguna estrategia de tutoría entre pares los alumnos pueden compartir sus experiencias a partir de los errores de otros y aprender de manera colaborativa: Vigotsky (como se citó en Castorina, 1999) proponía determinar el nivel de desarrollo potencial "a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (p. 87).

El tema de los números negativos es un factor que afecta en la resolución de los ejercicios y el número de tareas entregadas por los alumnos. Al analizar los ejercicios realizados por los alumnos, se detecta que tienen procedimientos correctos del tema que se está viendo en clase, la complicación es el uso de los signos que afecta las operaciones básicas. La multiplicación y la división se rigen por la misma ley, no así la suma y la resta que tienen lógicas diferenciadas, en consecuencia, los alumnos confunden el momento de aplicar las leyes de los signos en las operaciones específicas.

Bell (1986) afirma que los jóvenes suelen utilizar solo los números naturales y, al momento de agregarles los números negativos, presentan problemas típicos en sus operaciones, no saben cómo se manejar el orden correcto, no saben el agrupamiento correcto, se van de una forma de sumar y restar en la que no existen las cantidades negativas. Un problema significativo que puede dar cantidad erróneas al realizar operaciones es que no tienen el dominio del cero, no saben cuándo pasar del otro lado de este, o quedarse en los números positivos ya que estos son los que manejan con mayor facilidad. Se les presenta en situaciones aplicadas de la vida cotidiana, al manipular dinero o situaciones de movimientos, o cuando se tiene un estado de partida desconocido (Bell, 1986, p. 200).

METODOLOGÍA

La estrategia para el fortalecimiento de los números negativos se implementó a partir de un examen diagnóstico aplicado durante el 1° semestre del tercer año en la Escuela Secundaria No. 12 "Miguel de Cervantes Saavedra" que corresponde al 7° semestre de las prácticas profesionales, donde los docentes en formación ponen en operación en un contexto real, los conocimientos adquiridos en el aula. La actividad implicaba que los jóvenes lograran la comprensión de los números negativos en sus tres aspectos: concreta, recta numérica y abstracta, se presentaron retos que complicaron el uso de la estrategia, como el no haber

cursado Matemáticas 2, por falta de docentes, la falta de práctica y el desconocimiento del tema generó un rezago en los jóvenes, con ello la pérdida de los conocimientos obtenidos en primer grado de secundaria, la falta de interés por las matemáticas, que da origen a no querer aprender, además de que, por la cantidad de inasistencias de los alumnos, no se daba seguimiento correcto a las sesiones como correspondía.

La Escuela Secundaria Núm. 12 “Miguel de Cervantes Saavedra” es una escuela pequeña donde únicamente hay tres grupos de tercer grado. Se realizó la práctica con el grupo de 3° “B”, en el cual tienen problemas de aprendizaje y rezago en los conocimientos matemáticos para el grado que se encuentran, esto se observó en las primeras sesiones que se tuvieron los jóvenes, además de la disciplina era un factor que influía en su aprendizaje, no tenían interés por aprender.

Es un grupo de 30 alumnos, donde 13 son hombres y 17 son mujeres, nunca se encuentra el grupo completo por las continuas ausencias de muchos de sus elementos; existe una dinámica de movilidad interna de los alumnos problemáticos, esto implica el rezago de los conocimientos en las diversas áreas ya que no siempre coinciden los contenidos que se abordan en el nuevo grupo receptor del alumno indisciplinado hay que aclarar que las prácticas educativas de los docentes no son iguales en un aula que en otra, por lo que esto constituye un factor determinante para que el alumno ya sea que pierda lo aprendido o confunda el procedimiento.

Los alumnos al ser integrados a otro salón, llegan a la mitad en temas que no comprenden y si tienen rezago el problema crece aún más La dinámica de cambio de salón aparentemente es correctiva, sin embargo, provoca dispersión de la atención y olvido del conocimiento. El trabajo colaborativo exige de los participantes habilidades comunicativas, relaciones simétricas y recíprocas, así como un deseo de compartir la resolución de las tareas. El trabajo colaborativo empleado como una estrategia didáctica de enseñanza-aprendizaje es un tema de investigación importante en el ámbito educativo y computacional, debido a su posible aplicación para aumentar los beneficios de aprendizaje especialmente en estudiantes de áreas de conocimiento (Revelo, 2018, p. 130).

Estrategia de enseñanza

Se realizó una evaluación diagnóstica con el propósito de recabar información, lo que incluía el tema de números negativos en diversas formas, utilizando las operaciones básicas, de esta manera se vería reflejado en qué se requiere mayor enfoque. Los resultados fueron muy bajos: los alumnos no podían resolver pequeñas operaciones, en la que se utilizaban números de un dígito, el mal uso de las leyes de los signos resultó erróneo en las operaciones. La parte numérica estaba correcta, así como el procedimiento, el error encontrado fue el signo que se presentaba en el resultado era incorrecto

Otra de las estrategias propuestas fue combinar la tecnología con el trabajo manual así que, los alumnos de manera individual trabajaron con dos hojas blancas, cada una de estas divididas con una línea en tres partes iguales, en cada una de esas partes se realizó un problema en la que se aplicó al menos dos de las dimensiones. Utilizando las TIC, con la herramienta de Power Point se les proyectó la dinámica de la actividad y cómo se realiza cada una de las secciones, se les dio a conocer el llenado del primer cuadro en la primera diapositiva, en ellas se tiene material visual de la recta numérica.

- Cuadro 1: Trasladaron la figura en la recta de 2, la recorren -5 espacios.
- Cuadro 2: Representar de manera escrita lo que se ve en la recta.
- Cuadro 3: Realizarán una representación donde se incluya la siguiente operación $4 - 12 = -8$.
- Cuadro 4: Un auto se encuentra en el punto cero y avanza 5 m, posteriormente retrocede -9 m. ¿En qué distancia del punto cero se encuentra?
- Cuadro 5: Un triángulo se encuentra en la posición -7 cm y avanza 5 cm. ¿Cuál es su posición final?
- Cuadro 6: Planteen una situación con la representación de la recta numérica.

El conocimiento numérico no se limita al conocimiento de las tres dimensiones: abstracta, recta numérica y contextual, sino también abarca las transferencias entre ellas, es decir, la expresión en una dimensión de un conocimiento dado en otro. (Bruno, 1997, p. 6)

RESULTADOS

El propósito de todas las estrategias era que los alumnos lograrán la relación entre los tres campos (concreto, recta numérica y abstracta), encontrando la forma en que dos de ellos por lo menos puedan unirse, cada uno de los apartados que se tuvieron, se resolvieron de manera adecuada. Algunos alumnos tuvieron complicaciones menores, no entendían la instrucción al menos que se leyera en voz alta y no podían estructurar su idea y realizarla. Esto presupone que los alumnos mantienen una dependencia estrecha con el docente de la materia, pues la mayoría de ellos requieren atención personalizada reflejo de los vacíos académicos provocados por problemas de la escuela y la inasistencia de parte de ellos.

Complicaciones al realizar la estrategia

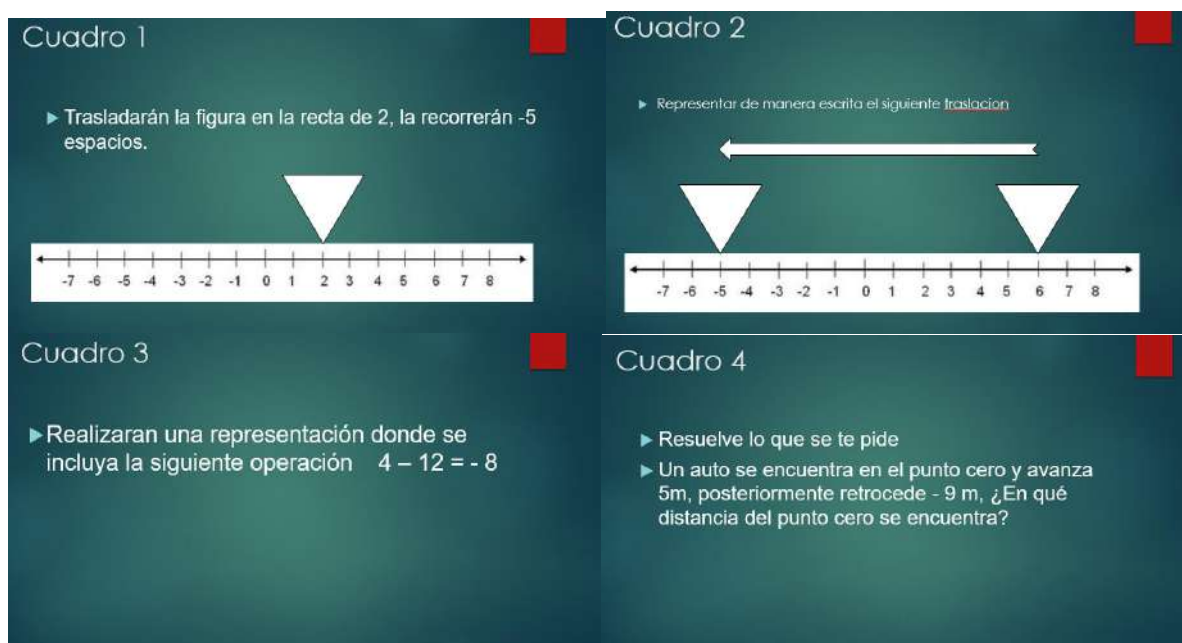
Los alumnos de 3° de secundaria no pueden estructurar la idea de cada uno de los apartados y tenían algunas ideas confusas al momento de realizarlo. La comprensión lectora es muy deficiente, lo que provoca nula interpretación de la instrucción y una alta confusión, se optó por leer las instrucciones en voz alta para la comprensión, los jóvenes trataron de encontrar una forma de resolverlo, aunque tardaron en encontrar la forma correcta de realizar el cuadro correspondiente. Iser presentó en su teoría de la percepción al texto como un efecto

potencial que se actualiza por un lector implícito, el cual diferencia del lector real. Así, texto y lector interactúan a partir de una construcción del mundo y de unas convenciones dadas, es decir, a partir de una imagen de la realidad, añadidas a unas estrategias utilizadas en la realización del texto y en los actos de comprensión al leer. (Llorens, 2015, p. 18)

Respuesta de cada uno de los apartados

Se obtuvieron respuestas correctas en los apartados, en pocos alumnos se encontraban algunos errores, pero en general la estrategia resultó un éxito. La confusión que tenían al momento de utilizar las leyes de los signos se superó en la mayoría de los alumnos, aunque se llegaran a presentar en el futuro, pueden recuperar en memoria de la actividad que realizaron para recordar la estrategia que utilizaban para resolver cada uno de los cuadros. Se logró que los alumnos pudieran encontrar la unión de los tres aspectos de los números negativos, detectando las maneras en que pueden ser aplicadas en su vida cotidiana y escolar. La situación del alumno se considera de manera muy pasiva. Lo primero que se espera de él es que adopte ciertas actitudes en relación con el trabajo, las cuales se revelan en las anotaciones habituales de las libretas escolares, es decir, que ponga atención, que sea regular en el trabajo y en el esfuerzo, que dé pruebas de voluntad (Pierre, 1997, p. 127).

Los apartados fueron diseñados para unificar la enseñanza de los números negativos, se pretende que el alumno realice asociaciones, para encontrar la unión lógica. Los apartados se mostraron como se observa en la siguiente imagen:



Cuadro 1

- ▶ Trasladarán la figura en la recta de 2, la recorrerán -5 espacios.

Cuadro 2

- ▶ Representar de manera escrita el siguiente traslación

Cuadro 3

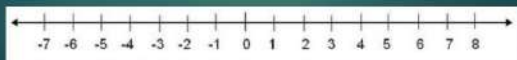
- ▶ Realizaran una representación donde se incluya la siguiente operación $4 - 12 = -8$

Cuadro 4

- ▶ Resuelve lo que se te pide
- ▶ Un auto se encuentra en el punto cero y avanza 5m, posteriormente retrocede -9 m, ¿En qué distancia del punto cero se encuentra?

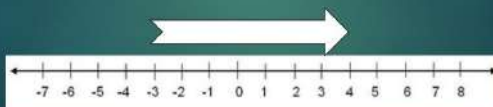
Cuadro 5

- ▶ Representaran en una recta la siguiente situación
- ▶ Un triángulo se encuentra en la posición -7 cm y avanza 5 cm, ¿Cuál es su posición final?

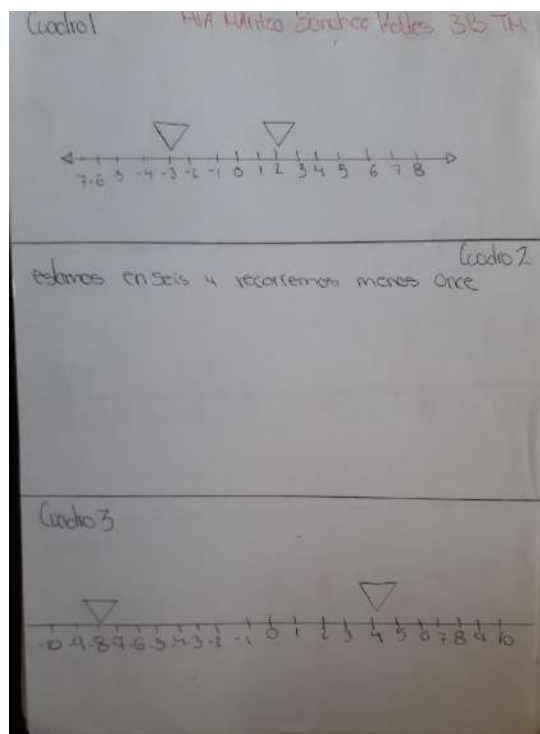
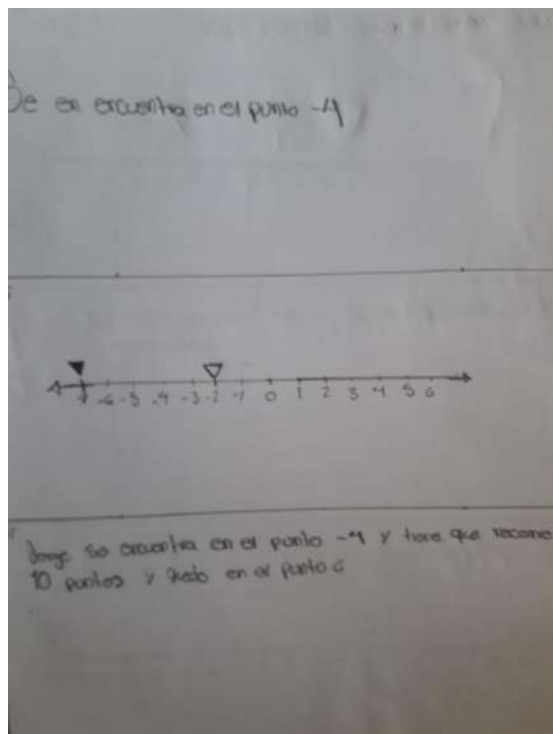


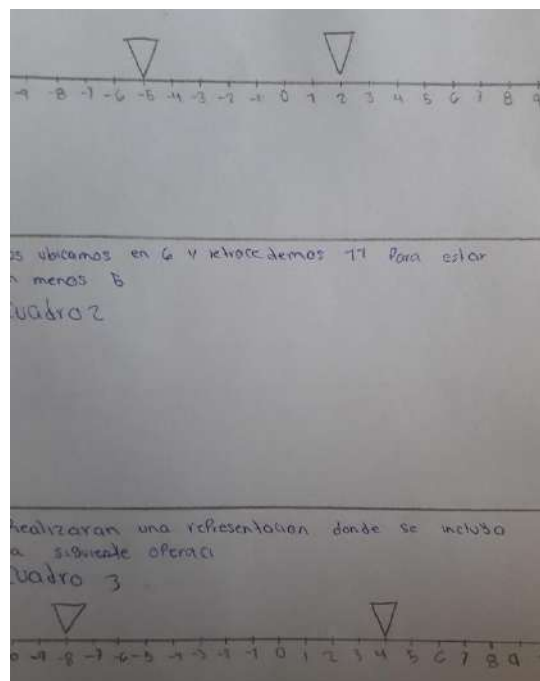
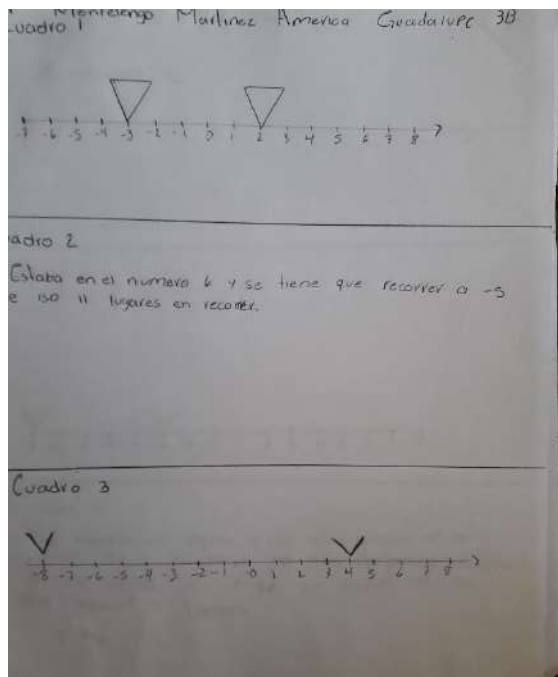
Cuadro 6

- ▶ Planteen una situación con la siguiente representación de la recta numérica.



Los alumnos llegaron al objetivo de la actividad, el aprendizaje de los números negativos, las siguientes son algunas de los resultados que se obtuvieron al finalizar la estrategia:





Aprendizaje profesional

El tema de los números negativos no se puede enseñar de manera fragmentada o por partes, el tema debe de aplicarse los tres aspectos: abstracto, concreto y recta numérica, teniendo una unión de estos. El tener que dejar a un lado uno de estos aspectos implica que los jóvenes tengan confusiones y lleguen a tener conocimientos erróneos. Este tema implica un conocimiento gradual, sistemático, organizado y contextual desde la educación primaria para que al llegar a la secundaria el alumno realice las asociaciones y aplicaciones en situaciones reales como: deudas de dinero, temperatura atmosférica y nivel del mar. Otro factor determinante son los estilos de enseñanza de los docentes que pueden reforzar o confundir por el estilo de aprendizaje del alumno por ello se requiere abordar el tema de una forma sistemática y profesional.

La visión unitaria la concretamos para el caso de los números negativos. de esta forma, entendemos una enseñanza de los números negativos que considere las tres dimensiones, y que siga una secuencia de extensiones que avance hacia los números reales (Bruno, 1997, p.8).

Desarrollo de los temas posteriores

En el tema de “Factorización de ecuaciones de segundo grado, donde los alumnos darían paso a aplicar los conocimientos aprendidos por la estrategia aplicada, se mostraron un poco confusos al principio, al avanzar la clase, se dio mención de la actividad que habían realizado en clases anteriores, esto llegó el entendimiento del tema y aplicación de las leyes de los números negativos. En ocasiones surgieron alumnos que presentaban complicaciones, estos se habían detectado con la estrategia aplicada, se les dio la instrucción de utilizar la recta numérica al momento de realizar las operaciones, se vio el cambio, los jóvenes con dificultades con las leyes de los signos comenzaron a dejarlas a un lado

Rodríguez (2004) considera la Teoría del Aprendizaje Significativo como una teoría cognitiva de reestructuración; para él, se trata de una teoría psicológica que se construye desde un enfoque organicista del individuo y que se centra en el aprendizaje generado en un contexto escolar. Se trata de una teoría constructivista, ya que es el propio individuo-organismo el que genera y construye su aprendizaje (p.1).

CONCLUSIONES

En la enseñanza puede presentarse varios retos que no permitan la correcta realización de la práctica docente, la cual nos lleve a realizar adecuaciones, ya sea utilizando una estrategia para la comprensión de los temas que tengan dificultad o con los temas que tienen rezago con anterioridad en ciclos pasados, Pueden existir varias estrategias para diversos temas en la asignatura de matemáticas, el caso es encontrar la adecuada para los alumnos.

Los números negativos pueden ser un reto, por los distintos contextos de enseñanza que se tienen, ya que es un cambio muy grande entre ellos, la educación primaria con la educación secundaria. El enseñar de una manera homogénea puede ser imposible, se requiere reestructurar los programas de estudio, para poder realizar un tema unido con los tres aspectos, concreta, recta numérica y abstracta.

Los errores que los alumnos pueden llegar a tener al momento de solucionar números negativos pueden ser por el mal estructuramiento que tienen los jóvenes, se puede presentar por seguimiento incorrecto las leyes de los signos, que estas nos permiten dar el seguimiento correcto de la resolución de problemas, en ocasiones es la comprensión lectora la que afecta en la solución de las operaciones que contienen números negativos.

REFERENCIAS

- Bruno (1997) Enseñanza de los números negativos; operaciones de una investigación; Revista de didáctica de las matemáticas núm. 29, pp. 6-8
- BELL, A. (1986) Enseñanza por diagnóstico. algunos problemas sobre números enteros, University of Notingham, p. 200.
- Castorina J. (1999), Piaget - Vigotsky; contribuciones para replantear el debate, Paidós Educador, p.87
- Astolfi J., (1997) Tres modelos de enseñanza, Aprender en la escuela, Santiago de Chile, p.127
- Llorens R. (2015) La comprensión lectora en Educación Primaria: importancia e influencia en los resultados académicos, Universidad internacional de La Rioja Facultad de Educación, p.18
- Rodríguez P., (2004), La Teoría del Aprendizaje Significativo, Centro educativo a Distancia, p. 1

ESCALA Y REJILLA PARA VALORAR LA PERTINENCIA DE UN TEMA DE TESIS O INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

César Augusto Cardeña Ojeda
cesarcardenaojeda@gmail.com
Escuela Normal de Ticul

RESUMEN

Este documento presenta la sistematización de una experiencia de práctica docente con la metodología de Oscar Jara en torno a la intervención socioeducativa, a través de proyectos integrales de arte para atender problemáticas identificadas en contextos diversos de los jardines de niños donde se desarrollan las prácticas profesionales de sexto semestre de la licenciatura en educación preescolar en una temporalidad de tres ciclos escolares.

Enmarcado en la metodología de aprendizaje-servicio de Puig, Gijón, Martín y Rubio como eje para acompañar la comprensión de la intervención socioeducativa,

se presentan las etapas de desarrollo de proyectos y la relevancia de la educación artística, como alternativa para atención a problemas relacionados con exclusión social, violencia y desigualdad, así como sus logros y dificultades en la implementación, atendiendo el objetivo de la sistematización establecido como identificar el impacto que tiene en la formación de las estudiantes la implementación de un proyecto integral de artes con un enfoque de intervención socioeducativa en sus prácticas profesionales.

PALABRAS CLAVE: Escala estimativa; rejilla; método mixto; trabajo de titulación; método de Angoff.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En un programa educativo de licenciatura ofrecido en una escuela normal pública se advirtió que los trabajos de investigación y de intervención didáctica que realizaban los alumnos como opción de titulación, delataban dificultades de instrumentación de sus actividades o dudas y lagunas sobre la validez interna en sus resultados reportados, a razón

de que su problema u objeto de estudio había sido determinado y delimitado sin plena pertinencia. Así, algunos proyectos concluidos (los menos, se debe decir) reportaban no haber obtenido los logros esperados en su planificación, debido a múltiples dificultades para enfrentar la complejidad de la temática abordada; en otros casos, con resultados más positivos, se reconocía haber pasado por severas complicaciones para sobrellevar las complejidades de la situación y otros más exponían orondos resultados que atentaban contra la lógica y el sentido común, por la desproporción presentada en los logros declarados, respecto del tiempo invertido para su alcance, y la severidad o extensión del problema que fue afrontado.

Todos estos casos representan en sí mismos evidencia y consecuencia de dificultades tanto de los alumnos, como de sus asesores, para determinar y delimitar en forma pertinente los temas o problemas de trabajo a abordar en sus proyectos de intervención.

Estos casos fueron encontrados en al menos tres ciclos escolares consecutivos, en los que el autor de este reporte tuvo la oportunidad de fungir como asesor y examinador de varias tesis e informes de práctica profesional; gracias a la participación de estas funciones relacionadas con el trabajo de titulación y a partir de la información recabada de una serie de entrevistas individuales a alumnos y exalumnos de la institución, se evidenciaron dos tendencias diferenciadas que, sin embargo, confluían en el mismo problema mencionado: por una parte, algunos alumnos tenían la idea inicial de que su trabajo cobraría méritos suficientes para apoyar el voto para la obtención de su grado profesional, solamente si abordaban un problema complejo, retador, sin percibir la dificultad que esta aspiración representaba frente al tiempo disponible para desarrollarlo.

Por el contrario, otros alumnos optaban por desarrollar temas evidentemente simples en un ánimo más bien precautorio orientado a asegurar la culminación de su trabajo de titulación y a dosificar sus esfuerzos frente a otros intereses que coincidían con esa primera meta y a los que consideraban esencial otorgar suficiente tiempo de dedicación, como, por ejemplo, el sustento de su examen de ingreso al servicio profesional docente o a programas de posgrado.

Un aspecto de esta situación que es importante exponer es que los trabajos de titulación que eran presentados en un examen de grado profesional, aun presentando problemas metodológicos relacionados con una inadecuada determinación del problema atendido, no fueron desestimados o aplazados hasta atender sus deficiencias o inconsistencias, al menos no por este origen señalado, aun cuando sus condiciones permitieran poner en duda los procesos y resultados reportados, y consecuentemente, también la consolidación de los rasgos de egreso esperados de los docentes en formación, relacionados con “su capacidad para reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, construir explicaciones, solucionar e innovar, utilizando de manera pertinente los referentes

conceptuales, metodológicos, técnicos, instrumentales y experienciales adquiridos durante la formación” (SEP, 2014, p. 7).

De lo anterior, se puede saber que la institución y sus profesores se veía en el aparente dilema y necesidad de aceptar y dar por válidos estos trabajos -a pesar de sus deficiencias- ya que, de otra forma, se generaría una controversia por el hecho de que estos mismos productos hubieran sido aprobados por sus asesores y revisores, por lo que su invalidación podría considerarse un acto desleal o incongruente; si bien este proceder ante la situación eliminaba pragmáticamente el conflicto, *strictu sensu*, podría considerarse una evasión de responsabilidades más que una solución de dificultades.

Es así que esta situación y sus expresiones evidenciaban un área de oportunidad importante para la institución, tanto en la formación de los alumnos como en la de sus profesores asesores y en la pertinencia de sus procesos.

Al reconocer esta situación y la relevancia de sus efectos, se definió el siguiente objetivo general, como parte de las intenciones del departamento de Apoyo Docente de la institución por apoyar a la mejora del problema: fortalecer los procesos de construcción de trabajos de titulación del programa de formación de profesionales de la educación.

De lo anterior, se estableció el presente objetivo particular, del cual se ocupa este documento: construir un instrumento para guiar la pertinente determinación de un tema de tesis o reporte de práctica profesional.

Se espera que la información generada de este trabajo se constituya en un apoyo válido para los profesores y alumnos involucrados en la construcción de un trabajo de titulación, a fin de constituirlo a la vez en un producto formativo que en una evidencia que “permitirá valorar el nivel de logro de las competencias genéricas y profesionales que han adquirido a través de los trayectos y sus cursos, así como de las experiencias derivadas del acercamiento a la práctica en las escuelas de educación preescolar o primaria” (SEP, 2014, p. 7).

Marco teórico

El trabajo de titulación

Los trabajos de titulación de los alumnos de las escuelas normales son una producción concreta que revela la integración y aplicación de los rasgos esperados de su perfil de egreso; así, este trabajo exige de su autor, la puesta en práctica y la conjunción de saberes y habilidades pedagógicas y disciplinares que acumuló a lo largo de todo el trayecto de su carrera profesional para la atención de una situación educativa particular que enfrente en sus prácticas profesionales.

Para los planes de estudio 2012 y 2018, las opciones de titulación se concentran en la elaboración y sustento -en un examen profesional ante un sínodo-, de uno de tres tipos diferentes de producto: Informe de prácticas profesionales, Portafolio de evidencias o Tesis de investigación (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, DGESEPE, s. f.; DOF, 2014 a; 2014 b; 2018).

Para dirigir la construcción de estas producciones se cuenta con el documento “Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación”, el cual fue elaborado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2014, y que es un referente oficial y común para los planes y programas de estudio 2012; sin embargo, en cuanto guía, el documento presenta solamente nociones e indicaciones generales, que demandan que las instituciones generen herramientas de dirección para el alumno y para el profesor, de acuerdo a la experiencia de su personal y a las ideas contenidas en fuentes académicas sobre este tipo de procesos y productos.

Es así que las instituciones se deben ocupar de dos tareas básicas: una de ellas es generar o adoptar materiales específicos (guías, manuales, dispositivos o herramientas) para incrementar el nivel de apoyo y dirección en algunos aspectos que se reconocen como complicados o retadores, y por ello, se hacen dignos de particular detalle en su conducción. También se puede conceder énfasis a ciertos temas de los cuales se tiene interés institucional, por ejemplo, algunas escuelas pueden determinar que los trabajos de titulación habrán de inclinarse por métodos cualitativos, con enfoques aplicados a la mejora o que se alinearán a sus líneas de generación y aplicación del conocimiento.

La segunda cuestión de la que hay que ocuparse es asegurar los espacios de trabajo colegiado para que los profesores-asesores puedan alinear sus criterios en la interpretación o traducción de las pautas de sus guías, manuales o herramientas de apoyo; asimismo, el trabajo colegiado brinda a los profesores la oportunidad de apoyarse mutuamente en dudas o propuestas, para brindar el mejor servicio de acompañamiento a sus alumnos.

Por tanto, para que la institución dirija el trabajo de titulación de los alumnos, se cuenta con una orientación curricular oficial bastante general, que apela a la autonomía de los profesores y a su capacidad de coordinación para enfrentar la tarea de conducir a los alumnos en esta última tarea formativa.

La determinación del tema de titulación

La determinación del tema de un proyecto es una actividad de importancia fundamental que puede definir su calidad, o su éxito.

Son varios los expertos que señalan la relevancia de esta directriz en cualquier diseño e implementación, por ejemplo, Kerlinger y Lee (2002) consideran que, en el ámbito de la investigación, la apropiada determinación de un problema puede tomar años de exploración

y reflexión, cuando el objeto de interés es lo suficientemente complejo como para mostrarse confuso o difuso; sin embargo –advierten– esta posibilidad no es de ninguna manera, razón suficiente para laxar los esfuerzos por la correcta delimitación del problema.

Namakforoosh (2014) concuerda con advertir la importancia de un Problema, al grado de sugerir que, en su reflexión, se alcancen niveles de “auditoría” (p. 63).

En el ámbito de los proyectos educativos y sociales, es decir, aquellos cercanos, pero diferenciados de los de la investigación científica en cuanto a sus métodos y, entre los que se pueden ubicar aquellos de índole pedagógica, como los que ocupan los Informes de práctica profesional de los docentes en formación, también se otorga una clara importancia a la identificación del problema de interés; al respecto, Barbosa y Moura (2013) ubican a este elemento en la fase de Iniciación en los ciclos de vida de los proyectos; así, siempre se señala que la construcción del Problema de trabajo, es un eje rector inicial para cualquier proyecto (Ávila, 2006; Strauss, y Corbin, 1990).

Planteada su trascendencia, los expertos en metodologías de intervención de diversas áreas se han ocupado de definir los atributos deseables en un planteamiento de problema; en lo que respecta a las ciencias sociales y del comportamiento, donde encuentran cabida las preocupaciones e intereses educativos, se puede concretar las siguientes características básicas en esta directriz:

a) Identificar la variable o variables implicadas en la situación que se desea abordar, pudiendo éstas (cuando son más de una) encontrarse relacionadas o no, pues esto depende de la naturaleza del fenómeno que se pretende atender.

b) Formularse en forma clara y sin ambigüedades. Al respecto, la tradición en investigación propone que esta formulación tome una forma interrogativa (Kerlinger, y Lee, 2002, p. 23), para permitir el ejercicio de anticipar su respuesta, a manera de hipótesis racionales, antes de invertir en mayores esfuerzos en el proceso.

c) Ser factible de someterse a una prueba empírica, es decir, que su variable o variables puedan ser sometidas a una revisión objetiva (cualitativa o cuantitativa) que permita sustentar las respuestas ofrecidas a la pregunta planteada en torno suyo.

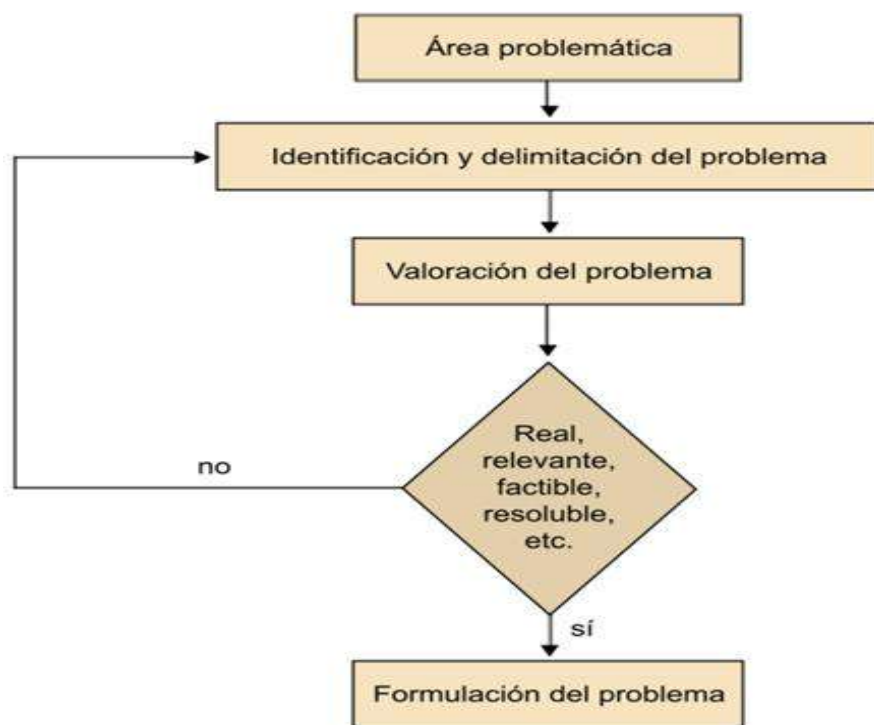
Las anteriores son ideas atribuidas generalmente a Kerlinger y Lee (ibíd.), y se han mantenido como consideraciones capitales para el planteamiento de un problema, al menos en el ámbito particular de la investigación, pero también son consideraciones útiles para tomar en cuenta en proyectos pedagógicos aplicados.

Las tres condiciones listadas pueden englobarse como consideraciones relacionadas con la pertinencia técnica y, sobre todo, con la factibilidad de un problema o tema de estudio, esto último se refiere a la posibilidad de concretar las intenciones del implementador del proyecto o al objetivo planteado al problema.

Es así que, por lo general, los cuidados en el diseño de planes de intervención dedican bastante atención a la satisfacción de estas características; por ejemplo, Latorre, Rincón y Arnal (en Rodríguez y Valdeorolia, 2015), proponen un gráfico de flujo para especificar las etapas que se deben seguir al determinar un problema, para señalar con claridad que, ante un defecto o insuficiencia en sus atributos deseados, se debe suspender el avance del proyecto y retornar hasta el punto en que tales atributos queden satisfechos.

En la Figura 1 se reproduce el esquema referido:

Figura 1. Etapas del planteamiento de un problema



Fuente: Latorre, Rincón, y Arnal, 2003, en Rodríguez y Valdeorolia, 2015, p. 23.

Como se puede observar, las condiciones a valorar en un problema, según este esquema, refieren a los atributos de factibilidad de los que Kerlinger y Lee (2002) hacían alusión y solamente incorpora la condición de 'real', para referirse a la certeza de que el objeto o fenómeno abordado tenga una persistencia tal, que requiera de una intervención para solucionarse, una idea manifiesta por Bunge (1983), al definir el concepto de problema.

Sin embargo, a estas consideraciones sobre la factibilidad, se puede añadir la noción de trascendencia, que refiere al valor potencial benéfico que es inherente al abordaje de un proyecto, lo cual constituye un constructo difícil de operacionalizar, ya que no en todos los

casos, los resultados de un proceso de intervención investigativa o pedagógica ofrecen productos o cambios tangibles que puedan traducirse con claridad en unidades de valor estimable.

Más aún, este rasgo deseable plantea la cuestión no resuelta sobre si todos los proyectos deberían ocuparse de productos o cambios tangibles o susceptibles de aplicarse en la mejora de una situación negativa, pues también son igualmente valiosas aquellas intenciones sin utilidad pragmática, que se interesan por incrementar o perfeccionar el acumulado de saberes humanos respecto de un tema: las artes o la física teórica bien pueden secundar con energía estas ideas, ya que los productos generados de su actividad, no encuentran utilidad práctica en la cotidianidad, pero abonan indudablemente al enriquecimiento intelectual y cultural.

Al respecto, autores como Muñoz (2015), o Valles (1999) consideran que un problema debe, por principio, estimular la imaginación o el interés intelectual y esto en sí mismo se puede considerar un beneficio directo de haberlo atendido.

Añádase sobre estos argumentos el pensamiento de Bunge (1983), quien señala que “los problemas humanos son problemas de acción, o conocimiento, o estimación, o dicción; en las ciencias factuales se encuentran las cuatro clases de problemas, pero es claro que los centrales son los de conocimiento” (p. 195).

Ante estas ideas, se puede concluir que una situación problema debe mostrar dos cualidades *sine qua non*, que son la factibilidad y trascendencia, y ambas deben guardar un equilibrio lógico, determinado por las características propias de cada situación; por tanto, es evidente que un problema que presente valores elevados de factibilidad, puede adolecer de trascendencia, así como cobra lógica pensar que a un tema de magnífica trascendencia, debe corresponder una dificultad significativa, de otro modo, dicha situación no se encontraría en un estado negativo que hubiera generado la intención de abordarlo.

Por lo expuesto, se puede concluir que el planteamiento de un problema es un elemento primordial para cualquier proyecto y representa una fuerza generadora, una “chispa”, que provoca el encendido de las reflexiones y decisiones (Muñoz, 2015; Valles, 1999), y tiene una importancia tal que se puede considerar, en palabras de Ackoff (1953), que cuando se logra delimitar de forma pertinente, se ha avanzado en el 50 % de su solución.

Metodología

Para atender al objetivo particular declarado, se siguió un método mixto en el que se recabaron y analizaron datos cualitativos y cuantitativos, correspondientes a diferentes fases del proceso seguido, bajo la premisa que ambos tipos de datos eran necesarios para fortalecer la aproximación al tema abordado (Creswell, y Plano, 2011).

Desarrollo y discusión

Inicialmente, se realizó una revisión documental sobre las características que definen a un problema, tanto para el caso de proyectos de investigación, como para el caso de proyectos pedagógicos, con la finalidad de cerciorarse de la pertinencia de homogeneizar su conceptualización a estos dos tipos de producción. Dado que se definió a este constructo como una dificultad que cobra el interés de atenderla, al preverse que no se resolverá automáticamente (Bunge, 1983), se concluyó que la definición de problema, bien podía aplicar para los dos intereses mencionados.

A partir de ello, se avanzó en la construcción de una escala de autorreporte con dos dimensiones teóricas: la factibilidad y la trascendencia, conforme la literatura especializada sugirió. De ello, se elaboraron inicialmente diez enunciados correspondientes a cada dimensión, referidos a la exploración de rasgos evaluables en una situación problema.

Estos enunciados fueron puestos a consideración a cuatro grupos de comentaristas: dos de ellos, estuvieron integrados por alumnos que se encontraban realizando trabajos de titulación en programas de educación; un grupo correspondiente a un programa de licenciatura y el otro correspondiente a un programa de posgrado. Asimismo, se incorporó a un grupo de cuatro exalumnos que habían concluido recientemente su proceso de titulación en un programa de licenciatura en educación, y finalmente, se incluyó a un grupo de tres profesores con posgrado en educación y experiencia de al menos tres años asesorando trabajos de titulación, para realizar la misma actividad sobre los reactivos.

Todos estos participantes fueron seleccionados con un criterio no probabilístico, por Juicio deliberado, a razón de reconocerse como alumnos o profesores destacados y por tanto cumplir con tres características demandadas en los participantes que pueden ser considerados como expertos o con autoridad para evaluar y sugerir sobre un tema; dichos atributos son: experiencia, antecedentes y disposición para comprometerse en la tarea (Pill, 1971).

Con estos colaboradores se realizaron grupos de enfoque por el método Delphi (López, 2018), en donde se analizaron las propuestas de enunciados diseñados por el responsable del proyecto, en sesiones intensivas seccionadas en dos rondas. En los grupos se mantuvo la revisión constante de dos aspectos: el contenido racional o teórico, y la pertinencia técnica de cada enunciado redactado. Sobre este último aspecto, se convino prestar atención a cinco reglas de redacción sugeridas por Adkins (1990), Airasian (2002) y Namakforoosh (2014): a) evitar estructuras confusas, b) usar vocabulario acorde a los usuarios del instrumento, c) formular enunciados cortos y directos, d) ofrecer información útil sobre el tema explorado, e) evitar abordar dos unidades de análisis en un solo enunciado (sentido doble).

De este trabajo se obtuvieron datos cualitativos emanados de los comentarios de los participantes, sobre su evaluación de cada reactivo, los cuales incidieron directamente en el trabajo grupal, conforme a la noción de Inteligencia Colectiva (López, 2018), esto es, el efecto benéfico de agudizar el criterio de los comentarios y aportes del grupo, a partir de considerar las participaciones individuales. Con esta información, se reestructuró y redujo el contenido de la escala estimativa de 20 a 15 enunciados: ocho para el dominio 'factibilidad', y siete para 'trascendencia'.

Posteriormente, en una segunda ronda de trabajo, los participantes revisaron en forma individual los reactivos del instrumento reformulado, para calificar en forma individual cada caso con una escala de cinco posibles valores: de 0 a 4, correspondientes a las opiniones: 'sugiero eliminar' a 'sin comentarios'. Esta actividad fue realizada a distancia, a través del correo electrónico y generó una base de datos numéricos que fueron usados para derivar dos pruebas estadísticas: de Consenso y de Estabilidad de las participaciones de los jueces (Martínez, 2003).

Sin embargo, antes de correr estas pruebas para la verificación de los resultados del proceso seguido, se realizó una prueba de contraste para el supuesto de normalidad sobre la distribución teórica de los datos acopiados, para apoyar la debida elección del estadístico necesario para cada proceso de verificación.

Para lo anterior, se empleó la prueba Shapiro-Wilk, sugerida para el tipo ordinal y número reducido de valores analizados (Rodríguez, Gutiérrez, y Pozo, s. f.), estableciendo para ésta y otras pruebas de significancia empleadas en este mismo trabajo, un p valor del 5 % (Siegel, y Castellán, 2012; Triola, 2004).

Resultados

El primer resultado revisado fue el del supuesto de normalidad de los datos: de esto, se encontró una significancia estadística en la prueba Shapiro-Wilk, de .072, con lo que se dictaminó una distribución no paramétrica de los datos (Hinkle, Wiersma, y Jurs, 2003; Rodríguez, Gutiérrez, y Pozo, s. f.).

Dado lo anterior, se procedió a revisar el Consenso intra-grupo de las calificaciones emitidas sobre los enunciados de la escala en construcción, a través del rango semi-intercuartílico, aplicando la fórmula $IQR = Q3 - Q1$, de lo que se encontró que menos de 30% de los valores se encontró disperso fuera de los límites cuartiles; asimismo, no se detectaron valores atípicos, por lo que se pudo considerar un adecuado consenso (Palmer, 1999; Vilchis, 2014).

Para el caso de la prueba de estabilidad, se empleó la prueba Wilcoxon, atendiendo a la media de los puntajes obtenidos en las dos rondas de trabajo; de esta prueba se encontró una significancia asintótica de .067, con lo que se retuvo la hipótesis nula ($p > .05$), de lo cual

se infirió una igualdad relativa entre las puntuaciones de los dos ejercicios (Landerero, y González, 2006; Molina, y Rodrigo, 2014).

Una vez asegurados los valores revisados, se pudo confiar en el establecimiento del contenido de la prueba, la cual quedó conformada como se muestra:

Tabla 1 Contenido de la escala estimativa para valorar la pertinencia de un tema de Tesis o Informe de prácticas profesionales

Factibilidad	
1	Acceso a asesores expertos (o experimentados).
2	Acceso a los sujetos, objetos o sucesos informantes.
3	Apoyo institucional para abordar el tema.
4	Conocimiento personal inicial sobre el tema.
5	Disponibilidad de fuentes bibliográficas específicas.
6	Disponibilidad de recursos económicos para solventar los gastos implicados.
7	Disponibilidad de tiempo de dedicación personal.
8	Respeto a normas éticas de la investigación.

Trascendencia	
1	Beneficio extensible a diferentes integrantes (o funciones) de la organización.
2	Contribución de su solución a algún aspecto de la visión institucional.
3	Existencia de una norma institucional vigente sobre la situación en problema.
4	Existencia de una norma extra- institucional o conocimiento válido acumulado sobre la situación-problema.
5	Perdurabilidad de los beneficios obtenidos.
6	Originalidad de su abordaje para la institución.
7	Transferencia de los resultados obtenidos (conocimiento, tecnología o productos) de su solución a otra población.

Esta versión se usó con tres grupos de alumnos para recabar un total de 65 unidades de datos, que sirvieron de pilotaje para la prueba. Con los datos recabados, se realizó una

prueba de estabilidad, empleando la prueba de Cronbach, de lo que se encontró un coeficiente de confiabilidad de .73, considerado adecuado (Ong, y Van Dulmen, 2007).

Con estos mismos datos, se realizó un análisis factorial Confirmatorio para revisar la Validez de Constructo del instrumento, lo cual se realizó mediante el método de Componentes Principales, con una rotación Varimax. De este procedimiento se ratificaron los dos factores iniciales, que explicaron el 71 % de la varianza de los datos.

Los valores de la prueba Kaiser, Meyer, Olkin, (KMO) aplicados en este mismo proceso, calcularon un p valor inferior al 5 % (sig.: .000), con lo cual se consideró que el proceso seguido para el análisis factorial de la muestra de elementos había sido pertinente (De la Fuente, 2011).

Una vez estructurado el contenido del instrumento base, con los mismos datos generados de su pilotaje se calcularon rangos cuartílicos para la escala de interpretación de los datos correspondientes a los dos indicadores del instrumento: factibilidad y trascendencia, de lo cual también se sirvió para alimentar la rejilla gráfica para la ubicación de estos mismos valores (Vilchis, 2014).

Tales rangos fueron los siguientes:

Tabla 2 Escalas de calificación del instrumento, por indicador

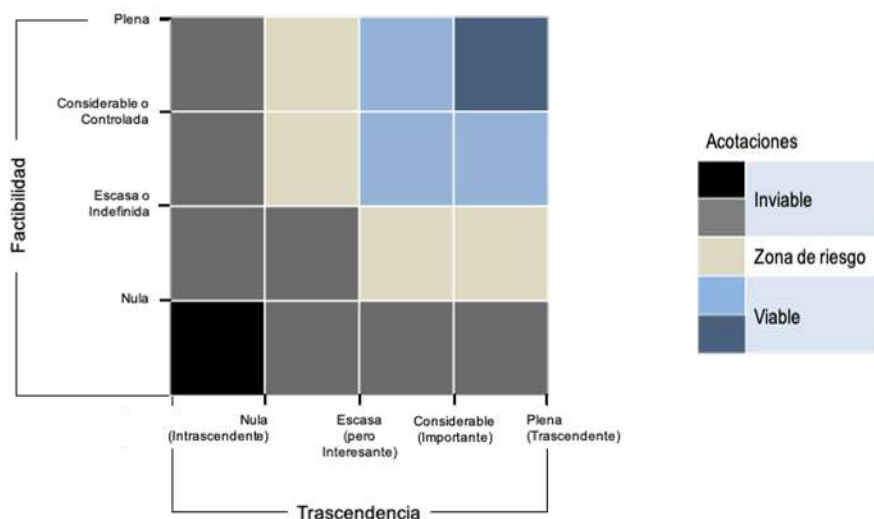
Factibilidad	Trascendencia	Dictamen nominal correspondiente a cada indicador
29 - 32	26 - 28	Pleno
19 – 28.9	18 – 25.9	Considerable o Controlado
5 – 18.9	4 – 17.9	Escaso o Indefinido
0 – 4.9	0 – 3.9	Nulo

Nota: El valor máximo de la escala correspondió a $n \times 4 = 32$, para el caso de la Factibilidad y 28 para la Trascendencia, como resultado de una escala de cinco opciones de respuesta (del cero al cuatro).

Estos mismos valores calculados para interpretar los resultados de la escala fueron usados para construir una rejilla para la ubicación de la valoración general del problema: para este propósito, cada dictamen nominal encontrado en la valoración de un problema, correspondió a una coordenada transferible a la rejilla: así, la Factibilidad se ubicó en el segmento de las Ordenadas, y la Trascendencia en las abscisas.

La rejilla en cuestión quedó diseñada de la siguiente forma:

Figura 2. Rejilla para ubicar la valoración general en la determinación de un problema



Fuente: *Elaboración propia.*

De acuerdo con el punto ubicado con la coordenada, se correspondió a uno de tres valores referidos al problema identificado: Viable, en Zona de riesgo, o Inviabile (Cfr. Fig. 2; acotaciones).

Conclusiones

Al término de este proceso de construcción y validación de las dos herramientas para la valoración de la pertinencia de un tema de Tesis o Informe de prácticas profesionales, se elaboraron las siguientes conclusiones:

Primera: los valores psicométricos encontrados en los procesos de validación de los dos instrumentos mostraron medidas satisfactorias, para considerarlos pertinentes para su administración.

Segunda: los procesos cualitativos implementados para valorar la utilidad y precisión de estos mismos instrumentos ratificaron la confianza de sus jueces y usuarios para su implementación en trabajos de titulación.

Tercera: estas herramientas no constituyen un medio infalible para valorar la pertinencia en la determinación de un problema de estudio, por lo que deben integrarse a otros recursos y estrategias permanentes, a lo largo de todo el proceso seguido para su abordaje.

Estos dos productos han sido empleados con alumnos ocupados de trabajos de titulación a nivel licenciatura y posgrado (maestría y doctorado), y se han realizado análisis

cualitativos y cualitativos sobre su utilidad y precisión; por ejemplo, se han hecho pruebas antes-después (Wilcoxon), de correlación (Spearman) y de Rachas, con la intención de estimar las diferencias en las valoraciones de los alumnos (en sus determinaciones de problema de estudio), al inicio y al término de un curso de apoyo para su trabajo de titulación, encontrándose adecuados valores, sin embargo, también se encontró lo siguiente.

Cuarta: es necesario continuar con procesos de calibración para ambos instrumentos, a fin de depurarlos y precisarlos, dada la relevancia del tema del cual se ocupan, y en cumplimiento a procedimientos básicos de la práctica psicométrica.

Se espera que estos productos se incorporen a otros esfuerzos institucionales para reforzar los procesos de titulación de profesionales de la educación, sin perder de vista que el interés de tales ánimos debe concentrarse en apoyar el desarrollo de competencias críticas para la resolución de problemas educativos, más que en el evento de la titulación, que es contingente y totalmente subordinado a la misión total de la escuela: formar profesionales de la educación competentes para afrontar los cada vez más severos retos de su profesión.

Referencias

- Ackoff, R. (1953). *The design of Social Research*. EE. UU.: University of Chicago.
- Adkins, D. (1990). *Elaboración de tests. Desarrollo e interpretación de los tests de aprovechamiento*. México: Trillas.
- Airasian, P. (2002). *La evaluación en el salón de clases*. México: McGraw Hill.
- Ávila, H. L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. México: Universidad de Guadalajara.
- Bunge, M. (1983). *La investigación científica*. México: Ariel Methodos.
- Creswell, J. W., y Plano, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. EE. UU.: Sage.
- De la Fuente, S. (2011). *Componentes principales*. Recuperado de http://www.estadistica.net/Master-Econometria/Componentes_Principales.pdf
- Diario Oficial de la Federación (2012a). *Acuerdo número 649 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria*.
- _____ (2012b). *Acuerdo número 650 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación preescolar*.
- _____ (2018). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*. México: Secretaría de Gobernación.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (S. F.). *Planes 2018*. Recuperado de: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/63>
- Hinkle, D. E., Wiersma, W., y Jurs, S. G. (2003). *Applied statistics for the behavioral sciences*. EE.UU.: Houghton Mifflin Company.
- Kerlinger, F. N., y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw Hill.
- Landero, R., y González, M. T. (2006). *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. México: Trillas
- López, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación. Una revisión teórica y metodológica. *Educación XXI* 21, (1).
- Namakforoosh, M. N. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Limusa.

- Martínez, E. (2003). La técnica Delphi como estrategia de consulta a los implicados en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*. 21, (2).
- Molina, J. G., y Rodrigo, M. F. (2014). *Pruebas no paramétricas*. España: Universidad de Valencia. Recuperado de: http://ocw.uv.es/ciencias-de-la-salud/estadistica-ii/est2_t5.pdf
- Muñoz, C. I. (2015). *Metodología de la investigación*. México: Oxford.
- Ong, A., y Van Dulmen, M. (2007). *Oxford Handbook of Methods in Positive Psychology*. EE.UU.: Oxford University Press.
- Palmer, A. L. (1999). *Análisis de datos. Etapa exploratoria*. España: Pirámide.
- Pill, J. (1971). The Delphi method: substance, context, a critique and annotated bibliography. *Socio-Economic Planning Science*. 5, (1).
- Rodríguez, C., Gutiérrez, J., y Pozo, T. (s. f.). *Fundamentos conceptuales de las principales pruebas de significación estadística en el ámbito educativo*. México: Grupo Editorial Universitario.
- Siegel, S., y Castellan, N. (2012). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Trillas.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Reino Unido: Sage.
- Triola, M. F. (2004). *Estadística*. México: Pearson Educación.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. España: Síntesis Sociológica.
- Vilchis, M. A. (2014). *Cuartiles, deciles y percentiles*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de: http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Lic_virt/Mercadotecnia/DMKT010/Unidad%203/3.5_cuartiles.pdf

AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN

Irma Camargo Ruiz

ircaru5910@gmail.com

Juan José Cervantes González

jjcerglz@hotmail.com

María Alejandra Arias Aguilar

lolitasuperior@gmail.com

Escuela Normal Superior de Michoacán

RESUMEN

El proyecto de investigación Ambientes de Aprendizaje en Educación surge de la inquietud de recuperar un principio pedagógico considerado en el plan de estudios de educación básica fue desarrollado durante el ciclo escolar 2017-2018, en la Escuela Normal Superior de Michoacán con cuatro grupos de estudiantes de Licenciatura en Educación Secundaria, cuyo objetivo fue describir la relación entre ambientes de aprendizaje y la formación docente. Posteriormente se hizo la revisión de investigaciones que dieran cuenta del tema elegido. Se utilizó una metodología de corte cuantitativa, con el diseño de un pretest, test y postest. Este instrumento tipo escala Likert se elaboró inicialmente con 50 ítems para su aplicación con 4 grupos, cuya validación se

realizó con el programa SPSS versión 20, obteniendo 916 en el Alfa de Cronbach, para la aplicación del test se hizo la revisión de ítems, eliminándose 5 y se obtuvo un 901, en el postest después de la aplicación de un experimento pedagógico se obtuvo un resultado de .932. De acuerdo con estos resultados se considera que la investigación responde a la pregunta planteada “¿cómo favorecen los ambientes de aprendizaje la formación docente de los alumnos de la Escuela Normal Superior de Michoacán?”, así como al objetivo general.

PALABRAS CLAVE: Ambientes de aprendizaje, formación docente, metodología, investigación cuantitativa.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El acercamiento de los alumnos normalistas al trabajo docente permite reconocer que su labor demanda un sólido dominio de contenidos disciplinarios, estrategias de enseñanza y la creación de ambientes de aprendizaje que generen experiencias significativas en ellos y

en los alumnos de la escuela secundaria. Para lograrlo, el alumno normalista requiere proponer un modelo integral donde los ambientes de aprendizaje incluyan la comunicación, las normas, la organización, los medios de enseñanza y evaluación acordes a las necesidades de sus alumnos y para ello requieren caracterizar los ambientes de aprendizaje.

La pregunta en la que planteamos nuestra principal preocupación investigativa es: *¿cómo favorecen los ambientes de aprendizaje la formación docente de los alumnos de la Escuela Normal Superior de Michoacán?*

Marco teórico

El marco teórico está centrado en los siguientes apartados. Se hará solamente una síntesis de cada uno de ellos:

Ambientes de aprendizaje

El ambiente interactúa con el ser humano con el entorno natural o social. Puede determinarse o influenciarse de manera bidireccional, consciente o inconscientemente. Al tener una relación se puede reflexionar sobre las acciones individuales y en conjunto dentro del entorno que circunscribe.

El ambiente es el conjunto de factores internos –biológicos y químicos– y externos – físicos y psicosociales– que favorecen o dificultan la interacción social. El ambiente trasciende el concepto simple del espacio físico, como el contorno natural y la disposición de materiales. El ambiente implica relaciones humanas que aportan sentido a la existencia y a la construcción significativa de la cultura.

Lucié Sauv  (citado por Duarte, 2003) identificar seis concepciones sobre ambiente de aprendizaje:

- El ambiente como problema para solucionar. Intenta llevar al estudiante a la identificación de problemas ambientales para apropiarse de los conocimientos relacionados con la investigación, evaluación y acción;
- El ambiente como recurso para administrar. Refiere al patrimonio biológico colectivo, asociado con la calidad de vida mediante el desarrollo sostenible y la participación equitativa.
- El ambiente como naturaleza para apreciar, respetar y preservar. Supone desarrollar la sensibilidad hacia la naturaleza para su conocimiento y la toma de conciencia.
- El ambiente como biosfera para vivir juntos por mucho tiempo. Implica reflexionar en una educación global a través de la comprensión de los distintos sistemas interrelacionados: físicos, biológicos, económicos, políticos. Se interesa por las culturas y civilizaciones.

- El ambiente como medio de vida para conocer y para administrar. Espacio propio para desarrollar un sentimiento de pertenencia, reconoce a los sujetos como creadores y actores de su propio medio de vida (escuela familia, trabajo, ocio).
- El ambiente comunitario... participar. Refiere el medio de vida compartido, solidario y democrático. Los estudiantes se involucran en un proyecto comunitario y lo desarrollan mediante una acción conjunta y de reflexión crítica.

El ambiente implica una realidad compleja y contextual, una construcción diaria mediante la reflexión sobre lo cotidiano y se piensa como un sujeto que interactúa con el ser humano y lo transforma lo desarrolla con la finalidad de aprender y educar, como un escenario con las condiciones favorables para el aprendizaje, con sujetos que participan con valores, capacidades y habilidades.

Para Ferreiro (1999) los ambientes de aprendizaje responden a la necesidad de diversificar y flexibilidad en las oportunidades de aprender cualquier cosa, optimizando los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje. El diseño de ambientes de aprendizaje orienta a los alumnos hacia el logro del propósito objetivo, contextualiza lo que se aprende, la comunicación es horizontal, asertiva y de cooperación.

El ambiente de aprendizaje integra dinámicas, acciones, experiencias y relaciones con el entorno para lograr propósitos educativos. Para crearlo se consideran las relaciones y se enmarcan en los proyectos educativos escolares flexibles que articulan la comunidad educativa: maestros, estudiantes, padres, directivos y comunidad en general. La comunicación y la relación entre personas generan materiales y actividades para la curiosidad, la capacidad creadora, el diálogo, la expresión libre de las ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo de todos en una relación ecológica con la cultura y la sociedad en general.

Cano (citada por Duarte, 2003) plantea los siguientes principios respecto al espacio físico:

- El ambiente de clase ha de posibilitar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros. Hará factible la construcción de un grupo humano cohesionado con objetivos, metas e ilusiones comunes.
- El entorno escolar facilitará a todos el contacto con materiales y actividades que permitan aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales.
- El medio ambiente escolar ha de ser diverso y trascender la idea de que todo aprendizaje se desarrolla entre las cuatro paredes del aula. Deberán ofrecerse escenarios distintos (construidos o naturales) dependiendo de las tareas y los objetivos perseguidos.
- El entorno escolar ha de ofrecer distintos subescenarios para que las personas del grupo se sientan acogidas según estados de ánimo, expectativas e intereses.

- El entorno ha de ser construido activamente por todos los miembros del grupo viéndose en él reflejadas sus peculiaridades, su propia identidad.

Los principios anteriores pretenden crear ambientes favorables para la convivencia y los aprendizajes mediante la interacción comunicativa efectiva y circular entre el maestro, el estudiante, el grupo y el entorno. Existe reciprocidad entre las personas y su ambiente. El ambiente educa.

El ambiente de aprendizaje tiene una dimensión ética y un clima cultural en el que el sujeto construye y reconstruye subjetividades, a través de palabras, juicios, gestos, símbolos y el lenguaje.

Castro-Pérez (2015), menciona que el ambiente es todo aquello que rodea al hombre. Es el espacio donde la persona está inmersa, se integra de elementos que se interrelacionan: físicos, sociales, culturales, psicológicos y pedagógicos del contexto; elementos físicos, sociales, culturales, psicológicos, pedagógicos, humanos, biológicos, químicos, históricos que favorecen o dificultan la interacción, las relaciones, la identidad, el sentido de pertenencia y acogimiento.

Herrera (citado por Castro-Pérez, 2015) establece que un ambiente de aprendizaje es un entorno físico y psicológico, con interacciones reguladas, en donde confluyen personas con propósitos educativos para el desarrollo integral. Contempla elementos que influyen en las relaciones interpersonales. Los colores, formas, sonidos, materiales y el ambiente en general son el reflejo de las actividades que se realizan.

Para Castro-Pérez (2015) los elementos que componen un ambiente aprendizaje son: espacios éticos, estéticos, seguros, cómodos, armónicos, mediadores de pensamientos y relaciones sociales, lúdicos, expresivos, libres, diversos, respetuosos; con recursos culturales y naturales; con una comunicación dialogante, analógica, respetuosa y horizontal; que atiende la diversidad de inteligencias y estilos de los estudiantes; con un objetivo educativo claro, compartido, retador y motivante. Un ambiente adecuado es empático, capaz de captar y de brindar sentido a las experiencias de las personas que lo habitan.

Existe una relación recíproca entre las personas y su ambiente, ambos se influyen y se condicionan, lo cual hace necesario que se garantice la seguridad afectiva y emocional, la confianza y la responsabilidad. Un ambiente de aprendizaje pertinente desarrolla el lenguaje, permite la construcción de conocimientos, promueve la investigación, facilita la expresión, la toma de iniciativas y la creación. En el ambiente la comunicación deja espacio a las conexiones de significado elaboradas por quien escucha y por quien habla, es un ejercicio recíproco. Es un espacio transformable, dúctil, que permite diferentes maneras de habitarlo y usarlo en el transcurso de la jornada o con el paso del tiempo.

El espacio físico en el ambiente de aprendizaje

La definición tradicional de ambiente de aprendizaje consideraba sólo el escenario físico para la enseñanza y el aprendizaje. Otra agrega el rol del docente en la creación del ambiente para influir y penetrar en la educación de los alumnos, es decir, los procesos y el entorno físico. El alumno es un sujeto activo y tiene una relación bidireccional con el profesor y sus compañeros.

Loughlin (2002, p. 25) menciona que “el profesor tiene cuatro tareas principales en la disposición de la estructura básica del entorno de aprendizaje: organización espacial, dotación para el aprendizaje, disposición de los materiales y organización para propósitos especiales”. La organización espacial influye en el movimiento físico de los niños, la ubicación del alumno y del material crea espacios y relaciones que influyen en el aprendizaje. La dotación para el aprendizaje influye en los contenidos y las actividades; tiene efectos a largo plazo en el conocimiento y el desarrollo de procesos mentales. Las fuentes de información, los instrumentos utilizados para aplicar destrezas, la cantidad de información y otras dotaciones más, influyen en los procesos mentales para aprender. Los profesores dotan cuando eligen y elaboran materiales. La disposición de materiales impacta en la atención.

Formación docente

La formación en el presente se centra en el cambio, está implicada en lo personal y profesional, “la palabra formación es cada vez más utilizada para designar estados, funciones, situaciones, prácticas” (Honoré, 1980). Además de ser desarrollo, en sí misma concentra lo que se adquiere en un recorrido, profesionalmente hablando.

Por otra parte, la formación se ha entendido “como la preparación y construcción de estructuras propias del proceso pedagógico, conducentes a resignificar de manera continua el hecho educativo” (Castro et al., 2009).

Por su parte De Lella refirió a la formación como “el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función: en este caso, la docente” (Lella, 1999).

La interacción de componentes como la formación pedagógica, la formación en la disciplina, el conocimiento didáctico de lo que se enseña y el contexto han de ser analizados y reflexionados, por lo que se considera el dónde se enseña, a quien se enseña y para qué se enseña, es decir, la formación docente integral.

El docente “transmite saberes, instruye, educa y forma” (Charlot, 2008) enfrentando la heterogeneidad de los alumnos. La formación docente se centra en formar profesionales para

el ejercicio de la docencia, por lo que la Escuela Normal Superior de Michoacán centrada en su tarea de formación docente para la educación secundaria se preocupa por ello.

También “se percibe el profesor actual como sujeto paciente, y a veces indefenso de muchas presiones que le desbordan, le estresan y son causa de un alto absentismo laboral en la profesión” (Ándujar, 2013). Aun así, en el proceso educativo el profesor es autónomo y goza de libertad a la hora de organizar el currículo establecido, aunque cuestionada la calidad educativa ofrecida por el docente.

La formación docente hoy implica cambios en el proceso formativo. “La avalancha de cambios sociales no se ha visto acompañada de las correspondientes transformaciones en los procesos de formación docente” (Valliant y Marcelo, 2015).

En el proceso de formación docente se ha de considerar los Ambientes de Aprendizaje como una alternativa en aras de contribuir a la formación para la buena enseñanza, han de ser los ambientes de aprendizaje una opción entre otras, que faciliten y viabilicen los cambios en las formas de enseñanza en los diferentes niveles de la educación

Ante la necesidad de la redimensionar el rol docente más activo generador del cambio social, el proceso de formación docente ha de poner atención a los principios generales que deben guiar la enseñanza y su responsabilidad al definir fines y objetivos.

La formación docente se ha visto matizada de acuerdo con las necesidades o exigencias sociales, ha sido configurada bajo modelos de formación como lo son el modelo práctico-artesanal centrado en la imitación de modelos, academicista interesado en la transmisión de certezas, técnico-eficiente centrado en la racionalidad técnica, en el logro de contenidos y el hermenéutico- reflexivo ocupado de la solidez de los valores y con competencias polivalentes.

La ANUIES he establecido planteamientos importantes para la educación superior en torno a procesos innovadores considerando “cambios en las formas de concebir el aprendizaje, en la utilización de métodos pedagógicos y tecnologías educativas en la definición de los roles de los actores fundamentales de la educación superior: los profesores deberán ser mucho más facilitadores del aprendizaje y tutores; los directivos más académicos y profesionales; y los alumnos (cada vez más adultos en cursos de posgrado, educación continua y formación permanente) serán más activos y más responsables de su proceso formativo” (ANUIES, 2000).

La formación docente en el presente debe superar el desempeño frágil de docentes en la práctica, atendiendo una formación para el desempeño que considere el involucramiento del propio alumno, como señaló la OCDE: “docente se define como una persona cuya actividad profesional implica la transmisión de conocimientos, actitudes y habilidades que se imparten a los alumnos matriculados en un programa educativo” (2009).

En general, el proceso de la formación docente se ha dado a partir de las políticas polarizadas, por un lado, las recomendaciones de organismos internacionales (de crédito) y por otro las propuestas sindicales, bajo la influencia de las políticas de países desarrollados que permean a las políticas de países en desarrollo como es el caso mexicano.

En la ENSM la formación Docente considera la formación práctica que se caracteriza por ser un proceso sistemático, reflexivo y analítico (OCDE, 2009) potencializando la comprensión de la complejidad de la dinámica escolar y la docencia, articulando la teoría y la práctica.

La formación docente experimenta dificultades, entre éstas se hace evidente que en muchas ocasiones el programa de formación docente no se corresponde con el programa educativo para el nivel educativo o especialidad en la que se forma, además de que los periodos de experiencia son cortos en muchas ocasiones y, por otra parte, se cuenta con pocos recursos para apoyo al seguimiento de la práctica.

La educación en general y la educación básica en particular requieren de docentes preparados para el desempeño profesional a realizar. Ante dicha necesidad es necesario considerar el planteamiento de reflexionar sistemáticamente la docencia, la necesidad de articular el cambio, la experiencia y los procesos socializadores durante la formación inicial y la formación permanente además de la actualización debe mirar a la apertura al debate profesional, en la actualidad la formación docente implica formación científica y de competencias y estándares de desempeño docente, el perfil del docente “debe incluir un fuerte conocimiento de la asignatura, habilidades pedagógicas, la capacidad de trabajar con eficacia con una amplia variedad de estudiantes y colegas, el deseo de contribuir a la escuela y a la profesión en general y a la disponibilidad de continuar su formación” (OCDE, 2009).

La formación a partir de los programas vigentes debe reflejar la amplia gama de competencias que los docentes requieren para convertirse en profesionales eficaces. Díaz Barriga enfatiza “las propuestas de formación necesitan ser pensadas de cara a las nuevas realidades, en atención a contextos muy diversificados y de grandes carencias ante la profundización de la pobreza, la exclusión y la fragmentación social y su profundo impacto en las prácticas educativas.” (Alba, 2004). Es necesario formar en la comprensión de la complejidad de la realidad.

Metodología

- Alcance de investigación: el estudio fue descriptivo y correlacional.
- Enfoque metodológico: cuantitativo de corte cuasi-experimental, longitudinal.
- Fases: Diseño de pre-test, validación y aplicación; Diseño de test, evaluación y aplicación; aplicación pos-test; Análisis y sistematización de resultados.

Desarrollo y discusión

La realización de este trabajo estuvo orientado a la metodología de sistematización de experiencias propuesta por Jara (2012) quien resalta el concepto de Proceso, definiéndolo como el componente inherente a la ejecución de un proyecto, mientras que la evaluación se centra al logro y alcances de un proyecto, la sistematización se enfoca en la forma en cómo se realizó o llevó a cabo.

Para Jara, el proceso depende de cómo las personas intervienen, se integran, sienten y actúan entre sí en el desarrollo de un proyecto, a la vez considera el surgimiento de factores de resistencia y factores impulsores tanto externos como internos, el surgimiento de sinergias que movilizan acciones y trabas que entorpecerán el logro, se trata entonces de una situación de acción y movimiento, considerando que “la lógica del proyecto será siempre más lineal y prescriptiva; la lógica del proceso más compleja, dinámica e imprevisible” (Jara, 2012, p. 64).

La sistematización de experiencias se centra en el proceso en cuanto a la dinámica, el recorrido y la vitalidad en su desarrollo. Su objetivo por lo tanto es recoger las prácticas y saberes generados en la experiencia sin emitir necesariamente un juicio, por ello permite que las personas se acerquen a su práctica de manera crítica, autocrítica y reflexiva. Eso lo hace tener una perspectiva de problematización y comprensión de lo vivido por los actores.

Sistematizar implica reconstruir e interpretar la experiencia, por ello cada actor se apropia críticamente de su manera de actuar, pensar, explica su rol y proceso sin limitarse a la ejecución del proyecto. Busca construir aprendizajes que trasciendan la experiencia, aportando criterios útiles para otras prácticas, pero con apertura a la replicabilidad para reinventarlos, evitando establecer modelos a imitar y reproducir.

La propuesta de Jara (2012) tiene cinco tiempos, los cuales son flexibles de tal manera que se pueden hacer ajustes con la intención de no perder sentido y congruencia en lo que se quiere sistematizar, los cinco tiempos son los siguientes:

- a) Punto de partida: Haber participado en la experiencia y tener registros de la misma.
- b) Preguntas iniciales: definir el objetivo, delimitar el objeto a sistematizar y precisión del eje de la sistematización.
- c) Recuperar el proceso vivido: Reconstruir la historia, ordenar y clasificar la información.
- d) La reflexión de fondo: Análisis, síntesis e interpretación crítica del proceso.
- e) Los puntos de llegada: Formular conclusiones y comunicar aprendizajes.

De los puntos anteriores se puede mencionar que se desarrollaron para la elaboración de esta ponencia de la siguiente forma:

La experiencia a sistematizar es el trabajo conjunto realizado entre los profesores responsables de los cursos Proyectos de intervención Socioeducativa y Expresión y Apreciación Artística del Plan de Estudios 2012 para la Formación de Maestros para Educación Preescolar, definiendo como objetivo de la sistematización identificar el impacto que tiene en la formación de las estudiantes la implementación de un proyecto integral de artes con un enfoque de intervención socioeducativa en sus prácticas profesionales. El eje en este caso fue el proceso de las estudiantes para generar sus proyectos y llevarlos a la práctica.

La información recuperada se clasificó en tres momentos de los proyectos integrales de artes, el diseño, la implementación y las dificultades presentadas, los ejes de análisis se centraron en el acompañamiento de los docentes formadores, las construcciones de las estudiantes y la flexibilidad de las artes para atender problemas sociales. Sobre las conclusiones y comunicación de aprendizajes, se abordan en el siguiente apartado.

Desarrollo y discusión

Se diseñó un instrumento tipo escala Likert después de haber revisado la parte teórica, a partir de las variables consideradas: variable 1 Ambientes de Aprendizaje, variable 2 Formación docente. Este consistió en 50 ítems, cuyos valores correspondían a: 1 siempre, 2 casi siempre, 3 algunas veces, 4, casi nunca, 5 nunca. Se aplicó para su pilotaje y validación a los grupos de FCyE y Biología (3º grado), Matemáticas (2º Grado), Español y FCyE (1º Grado). Se hizo el proceso de fiabilidad, con el programa SPSS versión 20, obteniendo los siguientes resultados:

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.916	50

Se hizo la revisión de los ítems, encontrándonos con algunos problemas de redacción, así como de la nula relación que se tenía con el tema de estudio. Por lo tanto, se decidieron 45 ítems, para la aplicación del siguiente proceso.

Aplicación del test

El test corresponde al instrumento aplicado a los grupos de Biología y Matemáticas de primer grado, Historia de segundo, Matemáticas e Inglés de tercer grado. Antes de trabajar el experimento pedagógico, el cual consistió en trabajar diferentes estrategias para propiciar ambientes de aprendizaje. Los resultados de este instrumento fueron validados nuevamente, y obteniendo un análisis de confiabilidad de:

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.901	45

Posteriormente se diseñó un experimento pedagógico bajo la siguiente estructura:

- Introducción
- Justificación
- Objetivos
- Objetivos específicos
- Fundamentación teórico-didáctica
- Estrategias didácticas
- Plan de evaluación de la estrategia

El experimento 1: La integración-diversificación en el trabajo de la formación general (Historia 2º grado), experimento 2: Gestión Escolar en Ambiente Virtual de aprendizaje (Matemáticas 1º grado), experimento 3: Proyecto CERO (Inglés de 3º grado), experimento 4: la práctica como estrategia transversal (3º grado matemáticas).

Aplicación del postest

Una vez trabajado el experimento pedagógico, se procedió a la aplicación del postest, modificando en forma direccionada hacia el maestro que trabajó la estrategia diseñada para mejorar los ambientes de aprendizaje. El procedimiento para su aplicación fue organizado de manera indistinta.

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.932	45

Como se observa los resultados obtenidos fueron positivos, porque a través del trabajo del experimento pedagógico el cual consistió en la aplicación de cuatro estrategias didácticas diseñadas, aplicadas y evaluadas en cuatro grupos de primero, segundo y tercer grado en las asignaturas de observación y práctica docente IV, gestión escolar, estrategias para el estudio y la comunicación y la enseñanza en la escuela secundaria.

Conclusiones

De acuerdo con los propósitos planteados, se llega a las siguientes consideraciones:

1. Un ambiente de aprendizaje no es más que propiciar las condiciones para favorecer los aprendizajes en los estudiantes a través de la comunicación asertiva, la planeación, la organización del espacio físico, el diseño de materiales, la identidad profesional, las relaciones emocionales, las actividades lúdicas entre otros.

2. La relación que se encontró entre ambientes de aprendizaje y formación docente, fue a través del diseño, aplicación y evaluación de un experimento pedagógico, cuyos resultados se muestran en el instrumento aplicado (pretest, test y postest), a los grupos de licenciatura.

3. Los resultados en la aplicación del test y postest, generaron cambios de positivos en las respuestas emitidas. En la variable organización los cambios fueron de un 6 % en el test, después del experimento pedagógico el 25 % estuvo en la escala de bien, en lo que se refiere a la comunicación, de un 2 % en el test, en el postest fue el 58 %, en la planeación del 5% en el test se avanza al 21 % del postest.

4. Por último existe la necesidad de generar un modelo didáctico de formación docente que mejore los ambientes de aprendizaje, en la Escuela Normal Superior de Michoacán, para que a su vez el estudiante normalista lo ponga en práctica en las escuelas secundarias, durante sus jornadas de práctica docente.

Referencias

- ANUIES-UPN (2004). *Documento estratégico*. México: ANUIES-UPN.
- Cardona Á., J. (2013) *Epistemología del saber docente*. España: UNED.
- Castro, M. ; Morales, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*. 19, (3).
- Charlot, B. (2008) *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y profesores, educación y globalización*. Portugal: Trilce.
- De Alba , A. (2004) *La Formación Docente*. Argentina: UNL.
- De Lella, C. (1999) Modelos y tendencias de formación docente Organización de estados Iberoamericanos. I *Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*. Consultado en: <http://www.oei.es/historico/cayetano.htm>
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana De Educación*. 33(1), p.1-18.
- Ferreiro, R. (2008). Hacia nuevos ambientes de aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*. 19 (2). p. 333-346.p
- Flores , G. (2003). *Formación de educadores holistas, el desarrollo de las habilidades docente y sus procesos de transferencia*. México: Secretaría de Educación de Jalisco.
- Flores, G. (2004). De la formación a la práctica docente. Un estudio de los procesos de transferencia de los profesores, *Revista Latinoamericana de estudios educativos*,.XXXIV, (3), p. 37-68.
- García Ruiz, Carmen (2006) *Los New Social Studies y la formación de maestros en Estados Unidos*. España: Universidad de Almería.
- Honoré, B. (1980) *Para una Teoría de la Formación*. España: Narcea.
- INEE (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. México: INEE.
- Inostroz de Celis, G. (2005). *La práctica, Motor de la Formación Docente*. Chile: Comunicaciones Noreste LTDA.
- Marcelo, C (2009) Los comienzos en la docencia: Un profesorado con buenos principios en Profesorado *Revista de currículum y formación del profesorado*. 13, (1).
- Navarrete-Cazales, Z. (2015), Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 17, (25).

- OCDE (2009) *Política de educación y formación: Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Colombia: OCDE
- RAE. (2017). *Ambiente*. Obtenido de: <http://dle.rae.es/?id=2HmTzTK>
- Rodriguez R. (2000) La educación superior en el siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo México. *Revista de la Educación Superior*. (113)
- Schweize, Margarita (2009). *La educación argentina hacia el bicentenario: La formación docente entre la Pedagogía y la empiria*. Argentina: Eduvim.
- ULSAG Universidad de Antioquía (2009) Investigación en educación, pedagogía y formación docente. *Memorias del II Congreso Internacional*.
- Valliant, D y Marcelo, C (2015) *El A, B, C y D de la Formación Docente*. España: Narcea.

Estrategias para generar ambientes de aprendizaje

Eliezer Yair García Sánchez

garcias7725@ensp.edu.mx

Norma Alicia Leal López

norma.leal@ensp.edu.mx

Escuela Normal “Profr. Serafín Peña”

RESUMEN

En la presente comunicación se presentan elementos que se han tomado en cuenta para construir un Informe de Prácticas Profesionales, Modalidad de Titulación que se ha elegido para obtener el título de Licenciado en Educación Preescolar. Dicho documento pretende reconocer el alcance de un Plan de Acción propuesto para la mejora de la intervención docente en el empleo de estrategias para mejorar ambientes de aprendizaje. en un grupo de tercer grado de educación preescolar. La práctica profesional se realiza en el ciclo escolar 2018- 2019 en el Jardín de Niños “12 de octubre”, en el municipio de Montemorelos Nuevo León, con un grupo de niños de tercer grado de preescolar, constituido por 21 niños y 6 niñas. La metodología

empleada considera las bases de la investigación acción para lo cual se sigue un proceso cíclico que implica: diagnóstico, planeación, ejecución, evaluación y replanteamiento. Se utilizaron las técnicas de la observación, entrevista y análisis de documentos para analizar la efectividad de las estrategias de observación, experimentación, comunicación verbal y trabajo colaborativo para generar ambientes de aprendizaje. Además, se presentan algunas propuestas para la realización de un segundo ciclo de intervención y con ello dar tratamiento a la problemática descrita.

PALABRAS CLAVE: Ambientes de aprendizaje, estrategias, competencia profesional, aprendizajes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La presente contribución forma parte de un trabajo de titulación en construcción que se realiza en el ciclo escolar 2018- 2019, como parte de los requerimientos para la conclusión de la Licenciatura en Educación Preescolar en la Modalidad de Informe de Prácticas Profesionales.

Es importante mencionar que la Práctica Profesional se realizó en el ciclo escolar 2018-2019 en el Jardín de Niños 12 de octubre, institución de organización completa, ubicada en un contexto urbano del Municipio de Montemorelos, Nuevo León, con un grupo de alumnos de tercer grado de preescolar.

Para la focalización del tema o problema, se tomó como referencia un ejercicio de autoevaluación de las competencias profesionales y las unidades de competencia correspondientes, donde se identificó que la competencia: Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica era necesario fortalecerla. Lo anterior se afirma debido a que al analizar la valoración de las unidades de competencia se encontraron con la categoría de Bueno (B) las siguientes:

- Desarrolla conocimientos, habilidades, actitudes, y valores por medio de un buen clima en el aula.
- Favorece un buen ambiente desarrollando estrategias didácticas que son de utilidad. (D.O.F., Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar).

Entre las experiencias de trabajo que respaldan la necesidad de fortalecer dicha competencia están las siguientes:

- a) En la actividad denominada “Higiene bucal” del campo de formación académica Exploración y comprensión del mundo natural y social (EMNS) los alumnos tenían que comentar experiencias acerca de su cuidado, y cómo es que ellos deben hacer la higiene, dicha situación a los alumnos no les generó interés, no estuvieron atentos y eso hizo que molestaran a sus compañeros. De inmediato se cambió la dinámica de trabajo, en donde observaron un video sobre “Cuidado de los dientes”, al principio se logró tener la atención, pero conforme pasaban los minutos, perdieron su interés, situación que demuestra que no se generó un buen clima de trabajo, aunque se cambió la dinámica de la clase se considera que faltó una buena selección de estrategias para lograr que los niños logaran el aprendizaje esperado.
- b) Una más de las experiencias que nos ayudan a fundamentar el problema parte del trabajo realizado en la actividad de “Cuenta cuentos” del campo de formación académica de Lenguaje y comunicación (LYC) en dicha situación el docente tenía que interactuar con el grupo para dar la secuencia a un cuento, pero el ambiente de trabajo no fue muy favorable, debido al comportamiento de los alumnos, pues se intimidaban y si participaban expresaban sus ideas muy cortas. Al realizar una reflexión de la situación en clase se identifica que una de las razones que lo explica es por la falta de estrategias para motivar la participación de los alumnos, de tal forma que expresaran sus inferencias y predicciones, en dicha situación se identificó en el ejercicio de

reflexión que el docente dio más importancia a que el alumno estuviera autorregulando la conducta, no se realizó una reflexión en la práctica que originara cambiar la dinámica de trabajo o emplear estrategias con las cuales se impulsara la participación de los alumnos para narrar la secuencia del cuento, lo cual se traduce en la limitación del desarrollo de habilidades comunicativas.

Otro elemento importante para la definición del problema fue recurrir al análisis de los resultados del Diagnóstico del Grupo, realizado al inicio del presente ciclo escolar, pues es necesario mencionar que la dificultad en la selección de las estrategias para generar un buen ambiente de trabajo también puede afectar los resultados obtenidos por los niños en los diversos campos formativos, específicamente en el campo de formación académica de Lenguaje y comunicación y Exploración y conocimiento del mundo natural y social. Los siguientes indicadores de aprendizaje muestran bajo nivel de alcance:

Tabla 1. Nivel de alcance de indicadores de aprendizaje en fase de Diagnóstico.

Campo de formación Académica	Indicador	Nivel de alcance/ alumnos			
		SB	ST	B	S
Lenguaje comunicación y	Escucha ideas de sus compañeros	5	16	6	0
	Solicita la palabra para participar	6	15	6	0
	Respetar turnos de participación	7	12	7	1
Exploración comprensión y del mundo natural y social	Registra y representa ideas producto del estudio de plantas, animales y fenómenos naturales	4	15	8	0
	Describe información para responder dudas y experimenta con objetos y materiales para poner a prueba ideas y supuestos.	7	13	6	1
	Trabaja de manera colaborativa en el desarrollo de experimentos.	7	15	5	0
	Realiza experimentos para poner a prueba ideas o supuestos.	10	13	4	0

Por lo tanto, los aprendizajes esperados que se necesitan favorecer en el grupo son los siguientes:

1. Del campo de formación académica de lenguaje y comunicación preescolar, del organizador curricular 1 (oralidad), organizador curricular 2 (conversación), el

- aprendizaje esperado a favorecer es: solicita la palabra para participar y escucha las ideas de sus compañeros.
2. Del campo de formación académica Exploración del mundo natural y social preescolar, del organizador curricular 1 (mundo natural), organizador curricular 2 (exploración de la naturaleza), el aprendizaje a favorecer es: obtiene, registra, representa y describe información para responder dudas y ampliar su conocimiento en relación con plantas, animales y otros elementos naturales.
 3. Del campo de formación académica Exploración del mundo natural y social preescolar, del organizador curricular 1 (mundo natural), organizador curricular 2 (exploración de la naturaleza), el aprendizaje a favorecer es: experimenta con objetos y materiales para poner a prueba ideas y supuestos.

Además de realizar el análisis y la reflexión de la intervención docente, así como recurrir a información del Diagnóstico del grupo fue necesario identificar la importancia de solucionar el problema, considerando la mejora de la intervención docente y su incidencia para mejorar resultados de aprendizaje en los campos de Lenguaje y Comunicación y Exploración de mundo natural y social, por ello se presenta el siguiente cuestionamiento que da orientación al presente estudio: ¿Qué resultado se obtiene al implementar un plan de acción que permita la mejora en las estrategias para generar un buen ambiente de aprendizaje y a su vez trascienda en el nivel de logro de los aprendizajes de LYC Y EMNS en un grupo de tercer grado de preescolar?

Por lo cual el Objetivo General que se plantea en el presente estudio es:

- Reconocer el alcance de un Plan de Acción propuesto para la mejora de la intervención docente en el empleo de estrategias para mejorar ambientes de aprendizaje en un grupo de tercer grado de educación preescolar.

Como objetivos específicos se mencionan:

- Implementar y valorar la efectividad de estrategias como la comunicación verbal, el aprendizaje colaborativo, la observación y la experimentación para favorecer ambientes de aprendizaje y el avance en los aprendizajes en los campos de LYC y EMNS en un grupo de tercer grado de preescolar.
- Identificar los resultados de aprendizaje en los campos de LYC y EMNS a partir de la implementación de estrategias para la generación de ambientes de aprendizaje mediante el análisis de información en registros (diario, escalas de valoración y rúbricas).

- Reflexionar sobre la intervención docente para identificar los aciertos y dificultades en la implementación de estrategias para generar ambientes de aprendizaje, así mismo expresar propuestas de mejora.

MARCO TEÓRICO

Para construir el Plan de acción fue necesario la consulta en diversas fuentes de información, considerando estudios previos al tema de elección, entre los cuales se pueden citar los siguientes:

- “Actividades pedagógicas para fomentar los ambientes de aprendizaje en la educación preescolar”. Tesina, presentada por Martha Bazán Cruz (2012).
- “Caracterización de las estrategias didácticas en la enseñanza del concepto de germinación de las plantas utilizadas en preescolar”, presentado por: Dora María Arcila Muñoz y Jennifer Gómez Zuluaga (2014).

Una revisión del sustento teórico del enfoque de enseñanza de los campos de Lenguaje y Comunicación y de Exploración y comprensión del mundo natural y social en el texto Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP,2017), permitió reconocer información relevante como:

- En el campo de Lenguaje comunicación se menciona que es importante que los niños logren expresar ideas cada vez más completas acerca de sus sentimientos, opiniones percepciones, por medio de experiencias de aprendizaje que favorezcan el intercambio oral intencionado con el docente y sus compañeros de grupo. Entre las estrategias que sugieren están la comunicación verbal y el juego.
- En el campo de Exploración y comprensión del mundo natural y social se menciona que es importante se contagie a los alumnos al mostrar curiosidad, disposición y entusiasmo frente a situaciones que enfrentan como parte de las actividades que propone. Deben desarrollarse actividades de aventuras entre maestros y niños. En estas experiencias lo central es desarrollar acciones de exploración y no la obtención de más o menos información. Las estrategias que se sugieren son observación y experimentación.

Duarte (2003) menciona que en el ambiente de aprendizaje es necesario considerar el aula como escenario importante en donde se llevan a cabo múltiples interacciones entre el estudiante, sus pares y el docente; es allí donde se hace posible el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El maestro debe tener presente, dentro de su metodología de enseñanza, tres elementos fundamentales a saber: el espacio, el material didáctico y el tiempo. El ambiente de aprendizaje es un conjunto de factores que favorecen o dificultan la interacción social en

un espacio físico o virtual determinado. Implica un espacio y un tiempo donde los participantes construyen conocimientos y desarrollan habilidades, actitudes y valores. Es importante diseñar situaciones que reflejen la realidad del aprendizaje, y en su quehacer están involucrados, padres de familia, alumnos, directivos, maestros, que juntos deben brindar un ambiente propicio para su desempeño. (Secretaría de Educación Pública. Plan y programas de Estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Educación Preescolar, 2017).

Es importante considerar las formas de intervención docente, si se pretende impulsar los aprendizajes de los niños en la edad preescolar, una opción para el docente es el desarrollo de unidades didácticas, dichas formas de intervención pedagógica deben ofrecer oportunidades adecuadas para una educación diferenciada de acuerdo con las necesidades individuales, actitudes, intereses, habilidades, grado de comprensión y destrezas (Malagón, 2013).

El desarrollo de una unidad didáctica puede implicar diversas estrategias, que a su vez pueden favorecer la generación de ambientes de aprendizaje. Enseguida se mencionan algunas de las estrategias vinculadas al trabajo de campos de formación académica. Respecto al campo de Exploración y comprensión del mundo natural y social se sugiere el uso de la Observación. Mediante dicha estrategia, los niños aprenden a identificar cosas relevantes, provocando la curiosidad, facilitando la descripción de lo observado. Según el Plan y programas de Estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Educación Preescolar (2017), se busca recopilar datos (cuantitativos o cualitativos) por medio de la observación, a través de situaciones en donde el alumno adquiera las experiencias de aprendizaje significativo por medio de las situaciones.

Una más de las estrategias a utilizar en el proceso de enseñanza aprendizaje es la Experimentación. Dicha estrategia hace posible proponer: “a ver qué pasa sí...” despertando la curiosidad, interés por los sucesos que están a prueba, elaboración de hipótesis, manipulando y modificando el material de acuerdo a su criterio. (Secretaría de Educación Pública. Plan y programas de Estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Educación Preescolar, 2017). “La experimentación es una estrategia que bien planeada por parte del educador, favorece la reflexión y contribuye al desarrollo del pensamiento crítico.” (Caravaca, 2010, p. 6). Plantear experimentos interesantes y novedosos conlleva a generar interés en los pequeños, mantenerlos activos, favorece además el desarrollo de sus habilidades científicas.

Las conversaciones, juegos, historias relatadas y cualquier experiencia que tenga que ver con textos o imágenes impresas ayudan a los niños a prepararse para la escuela si se les enseña a: fijar la atención por periodos cada vez mayores; escuchar y seguir instrucciones; escuchar descripciones y hacer comparaciones; entender vocabulario nuevo al recordar el

conocimiento previo asociándolo a conceptos nuevos. (John Lybolt y Catherine H. Gottfred, 2003)

En el campo de Lenguaje y comunicación se sugiere emplear la Comunicación verbal, a través de ella el alumno favorecerá la interacción con sus compañeros, además de ampliar el vocabulario, tener confianza en comunicar lo que piensa, saber escuchar, respetar las ideas de sus compañeros, además de respetar turnos de participación al expresar lo tenga en mente.

METODOLOGÍA

Es importante mencionar que el estudio se fundamenta en el uso de la Investigación-Acción, el cual es el referente metodológico que se sugiere al elegir la opción de titulación de Informe de Prácticas Profesionales. Según el autor Elliott (1993), la investigación-acción se entiende como la reflexión sobre acciones y situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión de los docentes en las prácticas, las acciones se encaminan a modificar situaciones una vez que se reflexiona sobre la práctica. En el proceso de investigación- acción, la espiral de ciclos es el procedimiento base para mejorar la práctica. En la espiral de la investigación-acción, las siguientes fases son imprescindibles:

- Desarrollar un plan de acción para mejorar la práctica actual.
- Actuar para implementar el plan, el cual debe ser deliberado y controlado.
- Observar la acción para recoger evidencias que permita evaluarlas; la observación debe planificarse, y llevar un diario para registrar los propósitos
- Reflexionar sobre la acción. (Latorre, 2003).

En el desarrollo de un plan de acción del presente estudio se toma en cuenta una población constituida por 21 niños y 6 niñas integrantes del grupo de tercer grado en el Jardín de Niños 12 de octubre. Entre las características relevantes de este grupo están las siguientes: 12 alumnos presentan el estilo de aprender kinestésico, dado que su manera de aprender es mediante el movimiento; 15 se ubican en el estilo de aprendizaje visual.

En el desarrollo de la intervención pedagógica se involucra a la maestra titular del grupo como observador de los trabajos, así mismo el maestro investigador se implica en la dinámica del grupo de alumnos convirtiéndolo en un participante completo en la acción. (Álvarez y Gayou, 2003). Las técnicas e instrumentos para la recolección de información se pueden apreciar en la tabla 2.

Tabla 2. Técnicas e instrumentos utilizados para recolectar información

Técnicas	Instrumentos
Observación	Notas de campo, diario, registros anecdóticos, escalas
Entrevista	Guion de entrevista
Análisis de documentos	Fotografías Videos

Fuente de consulta: (Latorre, 2003)

Para la recopilación de información se utilizó la observación en cada una de las sesiones de trabajo frente al grupo, además se realizó una entrevista a la maestra titular con la finalidad de que aportara los aciertos, dificultades y propuestas de mejora; en cuanto al análisis de documentos fue necesario utilizar las fotografías y la videograbación con la finalidad de analizar la efectividad de las estrategias para generar ambientes de aprendizaje.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

En esta sección se presenta información sobre la intervención pedagógica donde se aplican las estrategias para generar ambientes de aprendizaje en un grupo de tercer grado de preescolar correspondientes a un primer ciclo de intervención, para ello se elaboró situación didáctica denominada “Experimentación”. Dicho ciclo de intervención se aplicó en el periodo comprendido del 16 al 30 de noviembre de 2018. Enseguida se presentan algunas de las reacciones de los niños durante la intervención pedagógica:

- Durante la primera actividad denominada Flota o se hunde, las opiniones de los alumnos fueron: “si le echa mucha sal y poca azúcar, flota”, “si se le echa mucha sal y mucha agua, el huevo flota” “con pura agua flota ... La realización de la actividad fue sencilla, por lo que tenían que estar atentos a las indicaciones, respetar las participaciones y escuchar lo que sus compañeros también aportaban.
- Respecto a la segunda situación de trabajo denominada Pasta de dientes para elefante los niños observan y describen el material (agua caliente, levadura, colorante, detergente líquido, botella de plástico y agua oxigenada), se cuestionan el ¿por qué? y ¿para qué? se utiliza el material, la actividad consistía en mezclar los ingredientes de acuerdo a la serie de pasos, suponiendo lo que iba a suceder al mezclar dichas sustancias. Los comentarios de los alumnos durante el experimento fueron: “si agrega más jabón y poca levadura, sale espuma”, “si le echa más agua oxigenada y más jabón, explota” “la levadura es la que hace todo...”
- La tercera actividad aplicada se denominó “Huevo transparente” los niños observaron y registraron los materiales a utilizar (huevo, vinagre, recipiente con tapa) además sus

predicciones acerca de lo que podría pasar si el huevo se guardara en el recipiente con vinagre, dejándolo reposar dos días. Algunas de las opiniones que se recatan de los alumnos fueron: “yo digo que se va a quebrar”, “no va a pasar nada”, “se va a aguar”. También mencionaron que el huevo se iba a quebrar y otros que iba a rebotar.

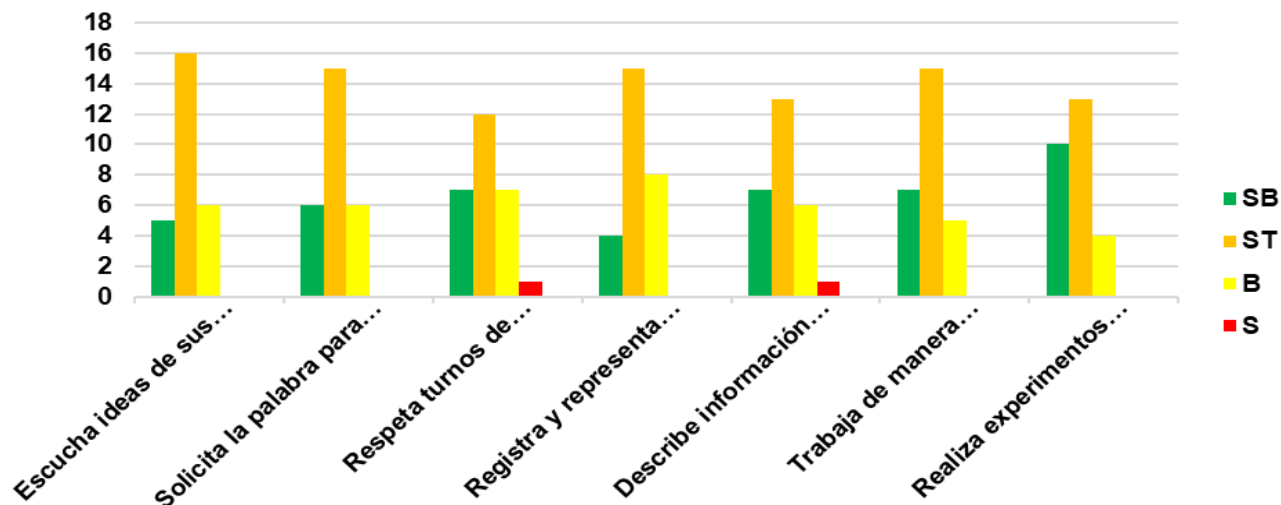
- La cuarta actividad se denominó “Fuego de dragón”, en ella los alumnos observaron y analizaron los materiales (velas, cerillos, harina de trigo) además registraron sus hipótesis acerca de lo que se haría o sucedería con esos materiales. Algunas de las suposiciones de los niños fueron: “si pone harina sobre el fuego, prende”, “si le sopla la harina cerca sobre el fuego, prende”, “si le echa la harina encima, se apaga...”
- La quinta actividad aplicada fue un experimento y se llamó “Huevo transparente”. Después de dejar pasar más de dos días un frasco con vinagre, se analizan los resultados. Las opiniones de los alumnos fueron “el huevo quedó suave y no se quebró”, “el huevo se ve más grande”, “se quebró cuando intentamos abrirlo...”

Es importante mencionar que dos de las estrategias utilizadas para potenciar el aprendizaje de los niños son la observación y la experimentación, sin embargo, no se descarta la utilidad de la comunicación verbal para expresar las hipótesis, opiniones y conclusiones al concluir los experimentos. Se trató de hacer partícipes a todos los alumnos en forma individual y mediante el trabajo colaborativo, en ocasiones junto al maestro colaboraron en la demostración y desarrollo de los experimentos.

RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados obtenidos después del primer ciclo de intervención, donde se valoraron seis indicadores de aprendizaje, los cuales se presentan en la figura No. 1.

En la figura No. 1 se aprecian los resultados obtenidos al evaluar indicadores de aprendizaje relacionados con el campo de formación académica Exploración y comprensión del mundo natural y social, donde el indicador más alto es: realiza experimentos para poner a prueba ideas o supuestos donde ningún alumno se ubica en el Dominio Insuficiente. Lo anterior se debe a la generación de un clima de confianza al realizar la secuencia didáctica de experimentos, se observó seguridad por parte de los niños, y el buen trabajo en equipo.

Figura 1. Resultado de aprendizajes al evaluar el primer ciclo de intervención


En este mismo campo el indicador más bajo es: describe información para responder dudas y experimenta con objetos y materiales para poner a prueba ideas y supuestos, pues se aprecia en el Dominio Satisfactorio (ST) a 13 alumnos y en el Dominio Sobresaliente (SB) a 7 niños. Lo que afectó el resultado fue el interés, así mismo el despertar la curiosidad del alumno a través del experimento.

Respecto a los resultados de los indicadores del campo de formación académica Lenguaje y comunicación, el indicador más alto fue: escucha ideas de sus compañeros pues en el Dominio Satisfactorio (ST) se ubicaron 16 alumnos y en el Dominio Sobresaliente (SB) 5 alumnos. Estos resultados se deben al uso de la comunicación verbal y hacerlos reflexionar sobre dicha acción. En relación al indicador más bajo fue, respeta turnos de participación en el Dominio Satisfactorio (ST) a 12 alumnos y en el Dominio Sobresaliente (SB) 7 alumnos. Estos resultados se deben también al comportamiento que se mostró por parte de los niños, debido a que no se prestaba la atención necesaria para escuchar ideas que los mismos compañeros querían aportar.

Al considerar que el plan de acción tiene como intención mejorar la práctica docente, es importante recordar la práctica reflexiva como propuesta de transformación. La reflexión sobre la acción según Schön (1996), permite anticipar y preparar al practicante a menudo sin él advertirlo, para reflexionar más rápido en la acción y para prever mejor las hipótesis. Enseguida se realiza un análisis de la intervención docente a partir del trabajo realizado en la primera fase del plan de acción, ver tabla No. 3.

Tabla No. 3 Análisis de la intervención docente a partir del primer ciclo de intervención

Fortalezas	Áreas de oportunidad
<ol style="list-style-type: none"> 1. Clima de confianza en el aula que permitió desarrollar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores. 2. Elaboración de planeación acorde a las necesidades de los alumnos. 3. Organización del grupo. 4. Empatía con los alumnos para atender las necesidades y dificultades. 5. Material apropiado 6. Motivación e interés por la enseñanza. 7. Educación inclusiva. 8. Ambiente democrático. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Selección de material didáctico. 2. Comunicación con el grupo, precisión de orientaciones 3. Indagación de formas atractivas para la enseñanza. 4. Reflexión durante el proceso de enseñanza- aprendizaje

Fuente: Elaboración propia.

Para fortalecer la práctica docente se tomó en cuenta la opinión de la maestra titular, en relación con la competencia profesional: Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica. Se recupera información a partir de una entrevista donde la maestra titular expresó que: “la implementación de las estrategias como trabajo colaborativo y experimentación en las sesiones trabajadas ayudaron a desarrollar la autorregulación de conducta, así como también brindaron un clima favorable para aprender y centrarse en la actividad, sin que el alumno perdiera el interés por aprender. Entre las sugerencias que mencionó se puede citar: “explicar paso a paso a través de imágenes, promover la autonomía en el desarrollo de situaciones de aprendizaje”.

El proceso de reflexión nos conduce a la mejora del trabajo, por lo tanto, para la aplicación de un segundo ciclo de intervención docente se presentan las siguientes propuestas que también pueden incidir en los aprendizajes de los niños:

- Investigación para la mejora de las estrategias a implementar.
- Uso de materiales concretos acorde con la etapa de desarrollo de los niños y los estilos de aprendizaje.
- Utilizar nuevos espacios para la creación de ambientes de aprendizajes.
- Continuar con la promoción de un clima de confianza para potenciar los aprendizajes.
- Utilizar con énfasis las estrategias de experimentación, comunicación verbal y trabajo colaborativo.
- Involucrar a los padres de familia para brindar un ambiente de confianza y ayuda en el trabajo escolar.
- Utilizar diferentes formas de organización para fortalecer la interacción y la comunicación con los alumnos.

CONCLUSIONES

Concluyo que a partir del trabajo realizado se debe focalizar siempre el problema, para tener en claro, las necesidades que se presentan en el docente y alumno, y que acciones se pueden implementar para trabajar en conjunto, pues las propuestas de solución no solo se encontraran en la literatura revisada, sino que también cuenta mucho las experiencias que se intercambian en los compañeros, los docentes y padres de familia que también pueden intervenir en el plan de acción.

Además, el investigar referentes teóricos ayudó a tomar en cuenta las orientaciones hacia el manejo de las estrategias con los alumnos, benefició el diseño de los ciclos de intervención, de manera que aportó fundamento sobre el manejo en las estrategias didácticas para generar ambientes de aprendizaje.

Es importante mencionar que en el presente estudio se abordó un análisis de la competencia profesional vinculada a generar ambientes de aprendizaje, pero hay otras competencias que se ven implicadas en la planeación y la evaluación, así como el aplicar críticamente el plan y programas de estudio para favorecer los aprendizajes de los niños.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. L. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós
- Arcila Muñoz, D. y Gómez Zuloaga J. (2014). *Caracterización de las estrategias didácticas en la enseñanza del concepto de germinación de las plantas en preescolar*. Universidad de Medellín. Trabajo de grado para optar el título de Magister en Educación.
- Bazán Cruz, M. (2012). *Actividades pedagógicas para fomentar los ambientes de aprendizaje en la educación preescolar*. México: UPN
- Caravaca, M. (2012). *Conocimiento del entorno: Acercamiento infantil al saber científico. Revista Digital "Innovación y experiencias educativas"*. N° 36. ISSN 1988-6047.
- Diario Oficial de la Federación. (2012). *Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*.
- Duarte, J. (2003). *Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. Revista Iberoamericana de Educación*. (ISSN: 1681-5653)
- Lybolt, J. y Gottfred, C. (2003). *Como fomentar el lenguaje en el nivel preescolar*. Academia Internacional de Educación, Palais des Académies, 1, rue Ducale, 1000 Bruselas, Bélgica, y la Oficina Internacional de Educación (IBE), P.O. Box 199, 1211, Ginebra 20, Suiza
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Editorial Graó, de IRIF, S.l
- Malagón, G. (2013). *Las competencias y los métodos didácticos en el jardín de los niños*. México: Trillas.
- Schön, D. (1996), *"La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica"*. Barcelona: Editorial Gedisa
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Orientaciones Académicas para la elaboración del Trabajo de Titulación. Plan de estudios 2012*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2017) *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programas de estudio para la educación básica*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Plan y programas de Estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Educación Preescolar*. México.

IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE NORMALISTA Y LOS RASGOS DEL PERFIL DE EGRESO

Jesús Carlos Mejía Figueroa

mejia.figueroa.jcarlos@enesonora.edu.mx

José Gabriel Cota Campoy

josegabrielcota@gmail.com

Sandra López Serrato

sandra_1995_03@hotmail.com

**Benemérita Y Centenaria Escuela Normal Del Estado De Sonora
Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro**

RESUMEN

En la investigación presentada se analiza la conformación de la identidad del normalista al transcurrir su estudio de licenciatura, empleando para ello un instrumento que cuantifica los niveles de esta, obteniendo así los rasgos identitarios de alumnos de primer y segundo año. Posteriormente se realizó un comparativo entre los grados antes señalados, efectuando los análisis de varios ítems del instrumento aplicado, mismos que tienen estrecha relación con los rasgos de perfil docente. Con lo anterior

se pretende reconocer la perspectiva frente a lo establecido por el programa y si esta cambió con el acontecer de un lapso de tiempo al integrarse a la dinámica propia de la institución normalista. Los resultados analizados permiten reconocer que a pesar de que son periodos de tiempo cortos en el transcurrir educativo los aquí comparados, se evidenció un avance en los rasgos identitarios, obteniendo con ello una conformación positiva de los mismos de un año a otro.

PALABRAS CLAVE: Identidad, perfil, egreso, normalismo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante los últimos años se ha manifestado una creciente preocupación por parte de la sociedad en lo referente a la educación, los estudiantes, los docentes y sobre todo en lo que respecta a la formación de los mismos. En los diferentes medios masivos de comunicación es común encontrar menciones recurrentes sobre los resultados y los distintos procesos involucrados en el proceso educativo y por ende en el quehacer del profesorado.

Por la parte oficial nuestras instituciones gubernamentales también han realizado análisis y modificaciones a los distintos programas que rigen nuestro sistema educativo, influyendo e impactando a los distintos niveles, desde la educación básica, hasta la superior y normalista. Considerando el último señalado se han establecido esfuerzos y modificaciones a los programas de estudio de las Escuelas Normales, siendo transformados con la intención de atender precisamente los requerimientos de la sociedad actual. En el marco de lo anterior se han instaurado una serie de lineamientos y características agrupadas en un perfil de egreso para los docentes en formación, mismo que es definido por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE, 2017) como:

El elemento referencial y guía para la construcción del plan de estudios, se expresa en competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión. Comprende las competencias genéricas y las profesionales, así como sus unidades o elementos. (parr.1).

Por lo tanto, el interés de la presente investigación gira en torno al reconocimiento de si los estudiantes normalistas que cursan la Licenciatura en Educación Primaria van adquiriendo los rasgos del perfil y en qué medida estos se manifiestan, en este caso, al transcurrir de un año a otro. Para el análisis anteriormente señalado se consideró a aquellos que estudian el primer y segundo grado.

Históricamente las escuelas normales se han reconocido como espacios en los cuales se desarrollan competencias, habilidades y actitudes que benefician a un futuro aspirante a docente de educación. Según Arellano y Coronado (2013) las Escuelas Normales representan un semillero de frutos profesionales de la educación, que asume históricamente con eficiencia el reto de ser agentes de cambio social.

En este trabajo de investigación se presenta una visión acerca del proceso de construcción de identidad docente de los alumnos de primer y segundo año de Educación Normal, realizando una comparación con los rasgos que se manifiestan en el Perfil de egreso, tomando como muestra a alumnos la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora Profesor Jesús Manuel Bustamante Mungarro (ByCENES). La finalidad es la de medir los niveles de avances que obtienen en la Licenciatura de Educación Primaria de la ByCENES los alumnos en cuanto al desarrollo de su proceso identitario al recibir formación como docentes, así mismo qué rasgos del perfil de egreso son los que se van manifestando en cada uno de los grados analizados teniendo como resultado la conformación, desarrollo y transformación de su identidad profesional como docente.

MARCO TEÓRICO

La identidad de un docente, no solo en formación si no en activo, se encuentra en permanente construcción debido a las experiencias que vive diariamente y a las relaciones edificadas en el trayecto de su práctica. Bolívar (2006) destaca que la identidad del maestro no es estable pues está inmersa en una constante construcción y reconstrucción a consecuencia de los distintos contextos en los que se desplazan los actores. Ciertamente la identidad de un maestro no es estable ya que existen diferentes factores que influyen en el desarrollo y concepto de la misma, como lo es el contexto, las relaciones que entabla a lo largo de su formación y dentro de la misma escuela. Anzaldúa (2004) plantea que:

La identidad del maestro se desarrolla dentro de la formación que recibe en la escuela Normal y en la cotidianidad de su trabajo dentro de la escuela, la formación más allá de la adquisición de conocimientos alude a la movilidad de procesos psíquicos subjetivos (emociones, deseos, etc.), lo cual es un proceso que va a contribuir también a la construcción de una identidad docente. (p.102).

Un factor que influye de forma importante en la conformación de la identidad de los estudiantes normalistas es la relación que existe entre la teoría planteada en la Escuela Normal y la experiencia al acudir a las primarias, ya que esta última le permite desarrollar y poner en práctica aquellas habilidades y conocimientos adquiridos en la institución y hacer una comparación entre sus fortalezas y áreas de oportunidad que con el paso del tiempo van considerando y mejorando, realizando introspecciones y comparaciones con sus pares y con los propios docentes tutores, aspectos que van permitiendo al alumno normalista su constructo identitario.

El trayecto formativo de un docente normalista se lleva a cabo en su mayoría dentro de la institución, en la cual los futuros docentes deben aplicar la movilización e integración de saberes y competencias que lo conformen como un buen profesor. Una Escuela Normal es formadora de educadores, la cual permite preparar a los aspirantes a la docencia en competencias, saberes y actitudes para desempeñarse en el campo de la educación de manera productiva y de calidad. Núñez (1994) señala que el rol del futuro maestro implica que debe tener una conformación profesional superior que lo capacite para atender a las necesidades de los alumnos y a las exigencias de la sociedad.

La identidad del docente normalista, así como los rasgos del perfil de egreso se desarrollan a lo largo de su formación, incluso cuando ya se está dentro el sistema educativo. Arellano y Coronado (2013) denominan la formación como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas, conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de una determinada función, siendo en este caso, la docente. Ramos (2008) señala al respecto que:

Por el modelaje de las prácticas y del pensamiento, así como la instrumentación de estrategias, operan desde la trayectoria escolar del futuro docente, ya que a través del tránsito por diversos niveles educativos el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares que se actualizan ante situaciones donde debe asumir el rol de profesor. (p. 35).

Las mismas Escuelas Normales permiten al estudiante normalista un acercamiento a la realidad en los planteles de instrucción primaria, donde se puede enfrentar a situaciones, que contribuyen a mejorar su formación y reflexionar acerca de aquellos rasgos que se mencionan en el perfil de egresos y su manifestación en su labor docente.

Arellano y Coronado (2013) aluden a lo antes expuesto que:

Deben experimentar una serie de periodos de prácticas en las aulas de educación básica, bajo la supervisión de un tutor el cual es el titular del grupo. Por una parte inician con el cuestionamiento de las asignaturas y contenidos que se imparten en la Escuela Normal, en contraste con las habilidades que se requieren en las aulas de educación básica. (p. 50).

Por lo mencionado se reflexionan y analizan las partes del perfil de egreso de la formación normalista, en las cuales se hace referencia a aspectos relacionados con la conformación de la identidad de los estudiantes normalistas como docentes.

Pero en sí ¿Qué es identidad? Es fundamental establecer un punto de partida en cuanto al significado que se retoma respecto a este rasgo humano, donde es considerada como un fenómeno subjetivo, de elaboración personal, que se construye simbólicamente en interacción con otros, sujeta y sometida a aquellos rasgos que diferencian a una persona de otra tanto en lo individual como en lo social. De la Torre (2001) plantea la siguiente definición de identidad personal:

Cuando se habla de la identidad de un sujeto hacemos referencia a procesos que nos permiten asumir que ese sujeto, en determinado momento y contexto, es y tiene conciencia de ser él mismo, y que esa conciencia de sí se expresa en su capacidad para diferenciarse de otros, identificarse con determinadas categorías, desarrollar sentimientos de pertenencia, mirarse reflexivamente y establecer narrativamente su continuidad a través de transformaciones y cambios. La identidad es la conciencia de mismidad ya que sí se habla de la identidad personal se habla de la igualdad consigo mismo. (p. 19).

Enfocado a la docencia la identidad es aquel concepto creado por el docente que abarca todas las características que lo conforman como tal en su labor, considerando lo anterior es importante retomar el concepto de identidad laboral que según Cabrera (2015) se refiere a los significados atribuidos a las secuencias de experiencias laborales durante el tiempo y trasciende los límites de una profesión u ocupación.

Lo anterior hace referencia entonces a ciertos rasgos con los que se debe contar para establecer una especificidad en cuanto al desempeño de la profesión, los cuales son identificables como rasgos característicos, en este caso docentes, mismos que son establecidos dentro del Plan de estudios de las escuelas normales. Los instaurados por la currícula normalista se dividen en competencias genéricas y profesionales, las cuales expresan los rasgos que un estudiante normalista debe adquirir al culminar su formación docente.

El perfil de egreso delimita aquellos conocimientos, habilidades y actitudes personales y profesionales que al término de la licenciatura el docente en preparación debe adquirir para desenvolverse adecuadamente en su campo laboral, tomando en cuenta las demandas y necesidades que la sociedad le exige. Dentro de este se encuentran las competencias genéricas y profesionales de la Educación Normal en donde se agrupan aquellos rasgos que concentran los aspectos, habilidades y características deseables en el estudiante normalista.

Las competencias genéricas expresan “desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto”. (DGESPE, 2017, párr. 2).

Las competencias mencionadas con anterioridad son aquellas que permiten a los estudiantes normalistas desarrollarse como personas, desenvolviéndose exitosamente en la sociedad y en el mundo. Mientras que las competencias profesionales como alude la DGSPE (2017) “Expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales”. (parr. 8).

Ambas competencias proporcionan al egresado las herramientas necesarias para enfrentarse a retos de la vida diaria escolar, en su entorno y la organización del trabajo institucional.

Así la identidad del maestro se caracteriza por los aspectos que se han desarrollado durante un periodo de tiempo en el cual, según Nava (2010) se fusionan la socialización, la práctica, imágenes y autoimágenes, bagaje de saberes y competencias que le ayudan a su desempeño. Como se mencionó con anterioridad, la identidad de los docentes no es estable pues está inmersa en una constante construcción y reconstrucción (Bolívar, 2006).

Considerando los aspectos antes señalados en el proceso de identidad donde se reconoce la importancia que tiene la institución en sus alumnos, las relaciones establecidas entre iguales, así como los contextos laborales a los que se ve expuesto todo alumno de la licenciatura en primaria, se pretende entonces reconocer qué avances se van manifestando, en este caso, de un año a otro con el transcurrir, precisamente, de todas las interacciones

antes señaladas construyendo y brindando su identidad como docente normalista al individuo que accede y permanece en la institución.

METODOLOGÍA

El presente trabajo de investigación se sustenta bajo las nociones del enfoque cuantitativo; pretende medir los avances de los estudiantes normalistas en cuanto a la conformación y desarrollo de su identidad docente en los primeros dos años de su formación en una Escuela Normal específicamente en la ByCENES, específicamente a los alumnos que cursan el primer y segundo año de la Licenciatura en Educación Primaria, con una suma de encuestas aplicadas de 249.

De igual forma identificar aquellos rasgos del perfil de egreso de la Educación Normalista en los cuales se manifieste dicho avance en cuanto a identidad docente, ya que el enfoque metodológico establecido permite analizar datos para describirlos y realizar consumaciones con respecto al tema que se está abordando, configurando así una visión más clara de lo que se quiere indagar. Para lo anterior se realizó un análisis estadístico descriptivo de resultados basado en las medidas de tendencia central como son la media, mediana, moda al igual que la desviación estándar como una medida de dispersión.

Para recolectar los datos brindados por los estudiantes se utilizó un cuestionario de los autores Cota, Mejía y Vera (2015), el cual mide identidad y vocación en estudiantes, planteando 192 afirmaciones, entre los cuales 63 describen aspectos que los docentes hacen cuando ejercen su profesión, seguido 39 afirmaciones relacionadas con creencias, actitudes y/o formas de realizar sus actividades docentes, después 31 de valores y convicciones, 32 relacionadas con actitudes personales y por último 23 de datos generales,

Para dar respuesta a dichos afirmaciones se utilizó una escala aditiva tipo Likert que mide cuánto es más favorable o desfavorable una actitud y agiliza el proceso de respuesta. El instrumento elaborado por Cota, Mejía y Vera (2015) se encuentra validado con un coeficiente alfa de .88. George y Mallery (2003) sugieren que un coeficiente alfa mayor a 0.8 es bueno en cuanto a fiabilidad del instrumento utilizado, sosteniendo lo mencionado Gliem y Gliem (2003) afirman que un valor de alfa de 0.8 es una meta razonable y por tales motivos apoyados por los autores mencionados, el instrumento aplicado cuenta con buen nivel de confiabilidad, portando 0.88, acercándose al 0.9 que acorde a lo que mencionan los autores señalados es de un nivel muy bueno a excelente de confiabilidad. Con las aportaciones anteriores se puede señalar que el instrumento brinda una seguridad respecto a la fiabilidad del mismo.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Dentro del instrumento aplicado para la obtención de datos se hace mención de algunos de los rasgos del Perfil de Egreso en los que el futuro docente seleccionó la respuesta que se asemeja más a su identidad. Cabe resaltar que al finalizar la comparación entre los rasgos ubicados dentro del instrumento y los del perfil de egreso de Educación Normal, se tomará un punto de partida para llegar al análisis de los elementos que forman parte de la identidad del normalista que contribuyen a su ser como docente.

Las primeras competencias a las cuales se analizó en cuanto a los resultados obtenidos del instrumento aplicado dentro de las aulas de la ByCENES, fueron las genéricas del perfil de egreso, las cuales comprenden los rasgos y desempeños comunes que todos los estudiantes normalistas deben desarrollar. Tomando en consideración lo mencionado anticipadamente se seleccionaron ítems que demuestran la percepción sobre algunas de las actividades fundamentales, propias e imprescindibles de un profesor de educación básica y que se enuncian en párrafos subsecuentes.

Se examinaron y relacionaron una serie de preguntas que tenían injerencias a los rasgos genéricos entre las cuales destacan: Promover el pensamiento crítico y reflexivo; aprovechar y explotar continuamente el potencial didáctico de las nuevas tecnologías; practicar y promover el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales; Conjuntamente con otros docentes, directivos y miembro de la comunidad, atender los problemas de la escuela; realizar búsquedas exhaustivas de los temas vistos en clase. Los anteriores forman parte de los ítems relacionados con el perfil de egreso de Educación Normalista en el campo de las competencias genéricas.

Las anteriores tenían estrecha relación con los rasgos genéricos del perfil de egreso establecidos en el programa a razón de los siguientes: El uso del pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones; Empleo de las tecnologías de la información y comunicación; Actuación con sentido ético; Colaboración con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social; Utilización de estrategias para la búsqueda, análisis y presentación de información a través de diversas fuentes y el aprendizaje de manera autónoma, mostrando iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo profesional.

Se seleccionaron seis ítems del cuestionario que tienen correlación con las competencias profesionales mismos que se enuncian enseguida: Generar secuencias didácticas que faciliten el aprendizaje; Evaluar con criterios y métodos apropiados a los aprendizajes de los alumnos; Facilitar la integración de los estudiantes al entorno normalista; Hacer que los estudiantes actúen a partir de una conciencia cívica, ética y ecológica; Adaptar continuamente los planes de enseñanza atendiendo a los resultados de aprendizaje de los alumnos; Propiciar la utilización de las tecnologías de información y comunicación entre los

estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así mismo como para expresar ideas.

Las anteriores corresponden a los rasgos del perfil profesional de egreso establecidos en el Programa de Estudios de la ByCENES los cuales son: Diseño de planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de educación básica; Emplear la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa; Propiciación y regulación de espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación; Actuar de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

Haciendo una relación y análisis de lo evidenciado por los estudiantes normalistas se pretendió identificar los resultados arrojados por los alumnos de de primer y segundo año respecto a las respuestas brindadas, obteniendo con ello información importante en cuanto al contraste de perspectivas.

RESULTADOS

Los resultados muestran transiciones poco significativas como se expone en las tablas 1 y 2, se manifiesta que si bien se encuentran en diferentes años escolares, el cambio en cuanto a los aspectos sugeridos varían muy poco, en relación a las medidas de tendencia central y la desviación estándar que representa en las tablas el programa SPSS, en torno a las respuestas de los normalistas, proyectando entonces, que los alumnos de los dos grados, comparten ideas afines, en los cuestionamientos propuestos.

Tabla 1

Datos de los Alumnos de Primer Año de Licenciatura en Educación Primaria.

Rasgos Genéricos.					
	Promover el pensamiento crítico y reflexivo	Aprovechar y explorar continuamente el potencial didáctico de las nuevas tecnologías	Conjuntamente con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad atender los problemas de la escuela	Practicar y promover el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales	Me agrada realizar búsquedas exhaustivas de los temas vistos en clase
Valido	145	145	145	145	145
Perdidos	0	0	0	0	0

Media	1.2345		1.5724		1.4690		1.1379	3.2207
Mediana	1.0000		1.0000		1.0000		1.0000	3.0000
Moda	1.00	1.00		1.00		1.00		3.00
Desviación Estandar	.50019		.77947		.80842		.43494	1.15752

Tabla 2

Datos de los Alumnos de Segundo Año de Licenciatura en Educación Primaria.

Rasgos Genéricos.

	Promover el pensamiento crítico y reflexivo	Aprovechar y explorar continuamente el potencial didáctico de las nuevas tecnologías	Conjuntamente con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad atender los problemas de la escuela	Practicar y promover el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales	Me agrada realizar búsquedas exhaustivas de los temas vistos en clase
Valido	104	104	104	104	104
Perdidos	0	0	0	0	0
Media	1.0673	1.5481	1.2500	1.1154	3.7745
Mediana	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000	4.0000
Moda	1.00	1.00	1.00	1.00	4.00
Desviación Estándar	.28776	.99396	.51671	.34997	1.39239

Con base en los resultados obtenidos en el estudio aplicado a los alumnos de primer y segundo año es posible deducir que el cambio en los primeros dos años no es grande, sin embargo, las diferencias que se manifiestan son significativas, es ligeramente notable que existe una evolución en la percepción del estudiante normalista en su práctica y la función docente, demostrando que está aumentando progresivamente, impactando con ello su identidad como tal.

Una limitante que se debe considerar en la presente investigación es la cercanía temporal entre los grados escolares de los normalistas encuestados, aspecto que puede incidir en el hecho del reconocimiento de diferencias entre tales percepciones manifestadas por los estudiantes de ambos grados, por lo cual, los resultados presentados con relación al desarrollo de la identidad del estudiante normalista son su mayoría afines.

Un hallazgo importante se funda en el ítem relacionado al aprendizaje permanente, se manifestó que los alumnos de primer año dedican más tiempo a la búsqueda de información complementaria de las asignaturas que le son impartidas en comparación con los alumnos del segundo año. Estos realizan búsquedas informativas fuera del contexto escolar para adentrarse y comprender más acerca de la labor que comprende la docencia, esto se manifiesta al contar con una desviación estándar menos significativa en cuanto a las respuestas brindadas.

Continuando con el análisis, se plantea a continuación lo relacionado con los rasgos del perfil de egreso de la educación normal, específicamente las competencias profesionales, las cuales refieren a aquellas características específicas que deben demostrar los futuros profesores de educación básica para ejercer la profesión docente.

Los datos recopilados como se muestra en las tablas 3 y 4, no se manifiesta algún cambio significativo manteniéndose en un nivel promedio, los datos arrojan que en su mayoría los alumnos tanto de primer y segundo año coinciden en sus respuestas acerca de los ítems planteados.

Tabla 3

Datos de los Alumnos de Segundo Año de Licenciatura en Educación Primaria.

Competencias Profesionales						
	Generar secuencias didácticas que faciliten el aprendizaje	Adaptar continuamente los planes de enseñanza atendiendo a los resultados de aprendizaje de los estudiantes	Propiciar la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación entre los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas	Evaluar con criterios y métodos apropiados a los aprendizajes de los alumnos	Facilitar la integración de los estudiantes al entorno normalista	Hacer que los estudiantes actúen a partir de una conciencia cívica, ética y ecológica
Valido	145	145	143	145	145	145
Perdidos	0	0	2	0	0	0

Media	1.2621	1.6207	1.4126	1.4690	2.0759	1.3310
Mediana	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000	2.0000	1.0000
Moda	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Desviación Estándar	.63487	2.62485	.68514	.81697	1.10606	.60156

Tabla 4

Datos de los Alumnos de Segundo Año de Licenciatura en Educación Primaria.

Competencias Profesionales						
	Generar secuencias didácticas que faciliten el aprendizaje	Adaptar continuamente los planes de enseñanza atendiendo a los resultados de aprendizaje de los estudiantes	Propiciar la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación entre los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas	Evaluar con criterios y métodos apropiados a los aprendizajes de los alumnos	Facilitar la integración de los estudiantes al entorno normalista	Hacer que los estudiantes actúen a partir de una conciencia cívica, ética y ecológica
Valido	104	104	104	104	104	104
Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media	1.0769	1.1827	1.7500	1.1058	1.8365	1.1538
Mediana	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000	2.0000	1.0000
Moda	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Desviación Estándar	.30185	.45718	2.38421	.30903	1.07134	.41265

Analizando el rasgo del perfil que menciona la Aplicación crítica del plan y programas de estudios de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar, relacionándose estrechamente con el rasgo profesional de Adaptar continuamente los planes de enseñanza atendiendo a los resultados de aprendizaje de los alumnos, los normalistas de ambos grados la consideran como muy importante, más sin embargo la desviación estándar que se representó en el instrumento en los estudiantes de nuevo ingreso fue más elevada en cuanto a la de los del grado siguiente, siendo de .45718 lo que representa más estabilidad y certeza por parte de los estudiantes de segundo año con relación a su respuesta, recordando que entre más pequeña sea la desviación estándar, menos dispersos se encuentran los datos.

Lo anterior evidencia que los alumnos de primer año dieron respuestas dispersas a la que representa la media y ello se debe a que dichos sujetos se encuentran teorizando con relación de la importancia de los planes y programas; a diferencia de los de segundo año quienes comprenden el valor de la conformación de secuencias didácticas considerando las características del contexto y las necesidades específicas de los estudiantes, originado del acercamiento a la realidad educativa y a la creación de dichas secuencias didácticas, aspecto con el cual no cuentan los de nuevo ingreso, por lo cual su respuesta fue más centrada en la importancia de la adaptación de planes de enseñanza.

En referencia al empleo de las TIC's, siendo un ítem donde se manifestaron mayores diferencias, se encontró que el estudiante normalista de primer grado considera de mayor importancia su uso en la creación de experiencias didácticas, mientras que el estudiante de segundo año evidencia que es importante, más sin embargo existen materiales que el alumno puede manipular propiciando aprendizajes significativos no solo el uso de las tecnologías.

Se muestra con estos resultados que la formación de los normalistas y sus incursiones a los contextos escolares constituyen un elemento referencial para el correcto desarrollo de su identidad, ya que al hacerlo se están familiarizando con los aspectos relacionado a la licenciatura en un ámbito meramente profesional, como el entorno escolar en sí, las relaciones inter e intrapersonales, conceptos y conocimientos acerca de la profesión, responsabilidad ética y profesional, aspectos de legalidad, trabajo en colaboración con fines de calidad en la educación y su aprendizaje, uso de las TIC's, realización de proyectos sociales, convivencia, integración, valores, salud y compromiso con su labor.

El desarrollo de la identidad de los estudiantes normalistas como docentes ocurre progresivamente, tanto las competencias genéricas como las profesionales del perfil se van desarrollando con el tiempo y su estancia en la Escuela Normal. Como afirma Fernández (2006), la identidad es un proceso continuo de construcción de sentido de sí mismo atendiendo diferentes aspectos, culturales, sociales y personales que lo conforman como tal.

Aunque en el presente estudio las diferencias entre uno y otro grado no fueron extraordinarias, el hecho de que existan y se manifiesten los rasgos del perfil señalados de

manera gradual entre un grado y otro, son muestra de que se están obteniendo resultados dentro del proceso de construcción de la identidad docente. Cabría el interés por realizar un estudio longitudinal y comparar resultados de los alumnos aquí encuestados en primer año al cursar su último periodo profesional, donde podría entonces realizar otro tipo de inferencias respecto a los resultados que se pudieran obtener.

REFERENCIAS

- Anzaldúa, R. (2004). La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder. México: UAM-X.
- Arellano, M. & Coronado, B. (2013). La Reforma que urge. Escuelas Normales de Formación Integral. México: Editorial del Magisterio "Benito Juárez", del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- Bolívar, A. (2006). La identidad profesional del profesorado de Secundaria. Crisis y reconstrucción. España: Aljibe.
- Cabrera, B. (2015). La construcción de la identidad docente: investigación narrativa sobre un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base. Perú: Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Cota, G., Mejía, C. & Vera, A. (2015). Validez y confiabilidad de una medida de identidad y vocación docente para escuelas normales. VII Congreso Nacional de Posgrados en Educación. México.
- De la Torre, C. (2001). Las identidades, una mirada desde la psicología. La Habana, Cuba: Centro de Investigación y Desarrollo de la cultura cubana Juan Marinello.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2017). Perfil de egreso de la educación normal. México, Secretaría de educación pública. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/perfil_egreso [01 de diciembre del 2017].
- Fernández, G. (2006). ¿Necesidad de Orientación Profesional? Rompan Filas. s/l: s/e.
- George, D. & Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gliem, J., & Gliem, R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. Presented at the Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education, The Ohio State University, Columbus, OH, October 8-10, 200.
- Martínez, E. (2015). Evaluación del perfil de egreso: primer paso para la reformulación del currículum. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 210-221. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283140301011>

Nava, D. & López Á; (2010). Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad Juárez. *El Cotidiano*, 47-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32515894007>

Núñez, T. (1994) La imagen del profesor. ¿Roles o estereotipos? Un estudio a través de la Prensa (227-234).

Ramos, R. (2008). Elaboración y validación de un cuestionario multimedia y multilingüe de evaluación de la autoestima. Melilla: Universidad de Granada.

PERSPECTIVA DOCENTE DE PLANIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN CIENCIAS. UN ANÁLISIS

Héctor Enrique Almaraz Miranda

halmaraz710@gmail.com

Jesús Carlos Mejía Figueroa

mejia.figueroa.jcarlos@enesonora.edu.mx

María Nieves Vásquez Fraijo

manievesvf@gmail.com

**Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora
“Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”**

RESUMEN

El análisis desarrollado consiste en una indagación cualitativa que pretende reconocer la importancia de la utilización de estrategias pedagógicas en la asignatura de ciencias y su repercusión en el desarrollo de los estudiantes, lo que a su vez impacta en la formación de los normalistas ante el reconocimiento de los distintos procesos educativos que se ven implícitos, tanto de la organización previas de contenidos, como la llevada a cabo de estos, posibilitando que los aspectos efectuados por un docente tutor impacte en las distintas estrategias pedagógicas que como futuros docentes desarrollaremos. Se aplicó un cuestionario para la obtención de datos, seleccionando una muestra de 45 docentes de

la ciudad de Hermosillo, analizando sus concepciones acerca de las estrategias como un recurso más integrado a la planificación para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de ciencias naturales, logrando así impulsar la motivación de los educandos hacia la educación al considerar sus intereses y sus afinidades mediante métodos innovadores y el uso de las TIC. Sus aportaciones permitieron reconocer las herramientas didácticas que se emplean para trabajar las estrategias de enseñanza en educación primaria.

PALABRAS CLAVE: Planificación, enseñanza, aprendizaje, ciencias, percepción docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad se reconoce la importancia de la formación en ciencias en la escuela básica, pues la influencia de los asuntos científicos y tecnológicos en la vida diaria de cualquier persona es perceptible y cada vez más necesaria. Dicha situación implica la obligación de fortalecer espacios educativos que, con el apoyo de las múltiples propuestas pedagógicas y didácticas, fortalezcan e impulsen el aprendizaje y la visión de los alumnos que reciben su instrucción primaria, acercándolos y fomentando el gusto por las ciencias.

Respecto a lo anterior Flores (2012) considera que: México es un país alejado de la ciencia y la tecnología. Esto implica no sólo subdesarrollo, sino también una percepción nacional acerca de que la ciencia y la tecnología no forma parte de la cultura y, aunque en el discurso se resalte su potencial para el desarrollo nacional, en una visión íntima de la sociedad mexicana, se piensa que la inversión en estos campos resulta infructuosa. Tradicionalmente, las clases de ciencias en primaria dejan un tiempo marginal a las ciencias naturales, son un asunto complementario, no esencial y, sobre todo, no útil para la vida cotidiana (p. 5).

El presente análisis busca identificar las concepciones de los docentes en servicio y su disponibilidad para lograr mejoras en la educación a través de la enseñanza de las ciencias, sin dejar de lado su relación con las tecnologías de la información y la comunicación establecidas en los nuevos programas educativos cuyo objetivo plantea que el alumno desarrolle las nociones básicas en ciencia y tecnología avanzando de manera progresiva en cada grado de educación básica brindándoles así herramientas en las que los conocimientos sean de fácil accesibilidad.

Marco teórico

Es importante reconocer que las estrategias didácticas no son un conjunto de fórmulas mágicas con una aplicación estricta, si no que deben ser entendidas como técnicas para mejorar los procesos de aprendizaje, al respecto Díaz (1993) refiere la importancia que reside en la planificación educativa y cómo esta busca prever diversos futuros en relación con los procesos educativos, especifica fines, objetivos y metas, permite la definición de cursos de acción y, a partir de éstos, determina los recursos y estrategias más apropiadas para lograr su realización.

García y Velásquez (2015) señalan que estas deberán buscar el aprendizaje de nuevos conceptos y, como resultado, generar la construcción de nuevos conocimientos, permitiendo que estas experiencias de aprendizaje faciliten el desarrollo de procesos de transferencia de saberes disciplinares en diferentes áreas.

A través de su inclusión dentro de la planificación y su intervención en las asignaturas ligadas al ámbito científico se puede definir a las estrategias para la enseñanza de las ciencias naturales como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Como señalan Anijovich y Mora (2012) se tratan de ordenaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.

Respecto a lo anterior el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE, 2013) establece que la planeación y las estrategias que en ella se organizan, tienen la prerrogativa de promover activamente el aprendizaje y, en el caso de las ciencias, toma especial relevancia por el objetivo de la educación obligatoria el cual consiste en que los alumnos adquieran conocimientos, habilidades y actitudes para tomar decisiones sobre el cuidado de la salud y el medio ambiente.

Otro aspecto a considerar es que en el presente siglo la tecnología ha tomado una singular importancia en el contexto social de los educandos, sobre todo con su relación a las ciencias y a la naturaleza. Al respecto Tovar (2008) señala que, en la actualidad, las estrategias de la enseñanza en ciencias naturales surgen a partir del desarrollo de las nuevas tecnologías llevadas al aula y con ello la integración de nuevos contenidos y formas de aprendizaje y enseñanza.

Esta visión da como resultado una mirada diferente a la construcción del contenido de la ciencia, que pretende adaptarse más al quehacer del estudiante, a su cotidianidad y a la apropiación de contenidos en los cuales se evidencien aprendizajes significativos, sin dejar de lado las didácticas actuales que aportan estructura científica y autónoma a las ciencias naturales en su campo de formación, ampliando la perspectiva del contexto en el cual se está trabajando y permitiendo la interacción de los alumnos, generando con ello un contacto donde puedan establecerse vínculos por medio del empleo de las nuevas tecnologías, lo que coadyuve a la conformación de una estructura de aprendizaje, por un lado más llamativa, y por otro, más enriquecedora.

De igual forma, Ortiz (2009) señala que las estrategias didácticas actuales aplicadas por los docentes se ocupan de los saberes y las disciplinas propias, para el caso de las ciencias naturales actuales se validan según su proposición, ejecución y evaluación en el aula, ya que deben desarrollar en los estudiantes competencias de tipo oral, investigativo, de aprendizaje cooperativo, de resolución de problemas y aplicación de proyectos que lleven a la puesta en marcha de la ciencia en el aprendizaje práctico y cotidiano. En la utilización de las estrategias didácticas innovadoras en ciencias naturales, es necesario aclarar que estas son actividades que los docentes diseñan teniendo un diagnóstico de los estudiantes con los cuales se construirán aprendizaje en el aula, los objetivos y los contenidos que se quieren abordar en una temática.

Las estrategias para la enseñanza de las ciencias naturales son, por lo tanto, un tema de interés con una enorme rentabilidad para la educación básica, los educadores se encuentran cada vez más involucrados con los conceptos de innovación, actualización y capacitación en el uso de estrategia para la enseñanza en el aula que, a su vez, brinda oportunidades para la creación de ambientes de aprendizaje plenamente propicios y una implementación eficaz en la práctica educativa, situaciones que como docentes en formación es importante considerar y conocer puesto que de manera posterior, ya con el ejercicio profesional al egresar de las escuelas normales, llevaremos a cabo dentro de nuestro quehacer docente, de ahí la importancia de reconocer lo anterior, como señalan Sayago y Chacón (2006): las Prácticas Profesionales por su parte, constituyen una entidad coherente e interdependiente dentro del currículum de formación docente, permiten comunicar al sujeto practicante con acciones institucionalizadas dentro y fuera del ámbito universitario, producidas en variedad de escenarios en los cuales observa, interviene, reflexiona, reconstruye y valora realidades en su complejidad; circunstancia que precisa de una serie de herramientas conceptuales, procedimentales, actitudinales con la intención de ir construyendo su identidad como docente (p. 57).

Metodología

El presente trabajo de investigación se lleva a cabo bajo una metodología cualitativa, por medio de un cuestionario se recabó información sobre los aspectos que los docentes en educación primaria consideraban relevantes acerca de la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje como recurso para facilitar el proceso educativo en la asignatura de ciencias naturales. Cabe señalar que forma parte de un estudio más amplio que se encuentra en proceso de análisis, pero que por cuestiones de espacio no se aborda en su totalidad, aunque los resultados enunciados en el presente texto dan cuenta de algunas perspectivas interesantes de los docentes encuestados.

El organizar este estudio bajo una metodología cualitativa permite recabar los datos correspondientes a los saberes, actitudes y puntos de vista que muestran los educadores de educación primaria en la temática abordada, al respecto Taylor y Bogdan (como se citan en Herrera 2008, p. 20) en su trabajo sobre investigaciones cualitativas consideran que esta forma de organizar la información “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable”.

Para desarrollar este proceso de indagación se seleccionaron de manera aleatoria a 46 educadores de distintas escuelas que atienden diferentes grados y grupos de primaria en la localidad de Hermosillo, mismos que se desempeñan dentro de los 6 grados escolares que comprenden el nivel educativo en mención.

El análisis de datos se realizó sin conocer los nombres, grados y grupos o escuelas a las que pertenecen los docentes, únicamente se tomaron en consideración sus aportaciones

por medio del cuestionario; cabe mencionar que tampoco se hizo hincapié en el rango de años de servicios siendo el único requisito que los participantes estuvieran laborando en una primaria de la localidad de Hermosillo en el nivel primaria.

Se llevó a cabo una triangulación expresando tres factores claves puestos en acción en la realización del presente trabajo de estudio, estos pertenecen a la información obtenida a través de la implementación de herramientas como el cuestionario elaborado por los docentes en formato físico así como en digital; el siguiente punto involucra la participación particular del indagador en el análisis del trabajo de investigación, para culminar comparándolo con los datos teóricos de las investigaciones vinculadas con el argumento de estudio, aproximándose desde la distribución y organización de las familias, categorías y subcategorías producto del estudio del tema.

Desarrollo y discusión

La enseñanza de las ciencias naturales en las aulas ha debido de modificarse en los albores de los últimos años, siendo necesario romper esquemas tradicionalistas donde el alumno, más que leer, analice los procesos, se involucre en ellos y realice un acercamiento tangible, que sobrepase la manipulación brindándole la oportunidad de explorar y reconocer aquello que lo rodea, reconociendo las particularidades de cada uno de los educandos. Al respecto Tacca (2014) señala que: durante años la labor docente se dirigió a la realización de actividades de manipulación, pero ahora se tiene que voltear la mirada hacia las actividades de exploración, aquellas que tomen en cuenta las ideas previas del estudiante, que valoren sus preguntas, que los inciten a hablar de lo que han hecho y están haciendo, dicho en otras palabras, se tiene que voltear la mirada a las actividades en las que el niño construya, poco a poco, su propio conocimiento (p. 142).

Retomar el pensamiento científico desde una perspectiva distinta, actualizada, que considere las características de los educandos del siglo XXI, la información y la tecnología a la que se ven expuestos, para con ello comprender el entorno natural que lo rodea, es parte de la responsabilidad del maestro, así como de los docentes en formación que se encuentran preparando para posteriormente desempeñarse como tal.

Las teorías que sustentan el pensamiento científico expresan los saberes fundamentales que todo educador debe integrar en sus prácticas educativas, la cual se enmarca en la necesidad precisamente de llegar a la conclusión de que los requerimientos sociales implican cambios profundos en la manera de pensar para mejorar como seres humanos en comunidad y esto cambios incluyen a la educación. Autores como Piaget, López Cano, Gallego Torres, Frida Díaz Barriga, entre otros señalan desde su punto de vista la importancia de buscar diferentes perspectivas y generar un cambio conceptual acerca del significado que tiene el ámbito científico para la vida cotidiana de las personas y en el caso de los docentes, para sus alumnos.

Conocer entonces las perspectivas con las que actualmente cuentan los docentes en servicio, posibilitará al alumno normalista configurar qué aspectos retomar y cuáles deben ser considerados para su análisis, surgiendo desde esta postura la inquietud por efectuar una investigación que brinde esta posibilidad, donde al efectuar las prácticas profesionales dentro de una institución de educación básica, se pueda reconocer la visión con la que los maestros realizan su trabajo dentro de los distintos escolares y reflexionar la pertinencia de estos y como a futuro retomar o descartar aquellas prácticas no exitosas una vez concluida la formación docente, es decir, el efectuar la práctica y al mismo tiempo realizar investigación brinda una doble reflexión sobre el quehacer docente. Jiménez, Martínez, Rodríguez y Padilla, (2014) ofrecen una postura interesante al respecto: la comunidad universitaria, en especial la estudiantil necesita una reorientación de la importancia y las implicaciones de las prácticas profesionales, ir más allá de un significado teórico, sino también trascendente; el verdadero agente de cambio es aquel que cuestiona, reflexiona y actúa en su contexto, haciendo lo más posible por dejar atrás la tradición educativa o simplemente el conformismo. Estamos de acuerdo que el verdadero significado de las prácticas se encuentra ausente, pero es responsabilidad de cada uno tomar la decisión si quiere convertirse un agente de cambio y dar un nuevo rumbo a la educación (p. 436).

Bajo este análisis realizado por los autores, podemos observar que la práctica en sí es enriquecedora, pero el investigar, reflexionar y actuar con base a esta permitirá precisamente romper esquemas y conformar un mejor perfil que rompa con representaciones anteriores, brindando una mejor perspectiva docente con la cual nos enfrentaremos a las situaciones que se nos manifiesten una vez laborando dentro del plano profesional, de ahí la importancia de investigaciones como esta, donde se reconozca lo que se hace actualmente en las aulas, se equipare con lo que dictan las nuevas organizaciones teóricas y se reflexione sobre la pertinencia de las mismas.

Resultados

A través de los instrumentos aplicados en el trabajo de investigación, se hizo posible conocer las perspectivas de los involucrados acerca de la importancia que representa el incluir en la planificación estrategias pedagógicas en la asignatura de ciencias naturales como un recurso sumado para mejorar los procesos educativos, recolectando información relevante como los saberes con los que cuentan los alumnos así como los intereses de estos por desarrollar ciertas actividades que le permitan comprender su entorno y que son fundamentales para determinar las estrategias de enseñanza en la asignatura de ciencias naturales, mismas que los profesores entienden como el conjunto de decisiones que se toman para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos.

La totalidad de los educadores concordaron en que es indispensable promover la implementación de estrategias de enseñanza que apoyen al aprendizaje significativo de

contenidos estipulados en los planes y programas de estudio para la educación actuando de manera eficaz en el establecimiento de planeaciones de clase destacando en ellas el manejo efectivo de tiempos, recursos y actividades; respuestas como “son fundamentales para mí labor incluirlas en la planificación” (H41M19-06-25) fueron muy recurrentes dentro del cuestionario respondido, brindando una perspectiva de la confluencia de ideas similares entre los distintos maestros participantes del estudio.

Al efectuar el análisis de los resultados se consiguió localizar el interés que muestran los maestros en lo que respecta a favorecer el conocimiento a sus estudiantes, conscientes de que en la actualidad la educación presenta grandes retos que pueden ser más sencillos de vencer a través de la aplicación de estrategias de enseñanza relacionadas con la tecnología, las ciencias y los intereses de los educandos, aspectos que desarrollar la creatividad, la motivación y la imaginación de los educandos, encontrando de esta manera la forma de mantenerlas siempre presenten en sus prácticas educativas. Otro ejemplo de respuesta referido respecto a la necesidad de comprometerse por el desarrollo de enfoques de aprendizaje acordes a las características e intereses de los educandos señalaban la aplicación de “estrategias en las que los alumnos experimenten y conozcan para formar un aprendizaje significativo” (H23L01-01-31).

Los cuestionarios arrojaron que los maestros establecen las estrategias como orientaciones generales acerca de cómo enseñar los contenidos cuyo objetivo es que los alumnos adquieran conocimientos, habilidades y actitudes en el ámbito de las ciencias naturales. Se presentaron las pautas para actuar a través de las estrategias de enseñanza en las ciencias naturales de tal manera que se abarcan las competencias de los educadores, temporalidades y aspectos básicos para el trabajo a partir de estas.

Un hecho que fue recurrente y expuesto de manera implícita en la mayoría de las respuestas es que los maestros señalan la importancia de poseer la experiencia necesaria para gestionar el proceso educativo de sus educandos de forma que no exista la posibilidad de coartar los procesos que sus educandos siguen, lo anterior mediante el empleo del criterio propio basado en su profesionalización obtenida por medio de la formación continua y las actualizaciones recibidas sobre el manejo de estrategias en atención a las características de sus alumnos; promoviendo así temas de relevancia y prácticas innovadoras en la puesta en marcha de sus sesiones de aprendizaje.

En los resultados aparecen también los retos que condicionan la aplicación de esta clase de herramientas en los sistemas educacionales tales como las costumbres, prácticas tradicionalistas, infraestructuras inadecuadas, los conflictos personales y contextuales que puedan presentar los estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Los encuestados afirman “*me gustaría que los niños pudieran acceder y conocer un laboratorio y realizar experimentos pequeños*” (H26L01-01-39). Con base en este tipo de respuestas se puede observar que la práctica en laboratorios es escasa o casi nula, sin embargo la

curiosidad de los educadores se puede afirmar con que precisan de *“contar con un espacio para ciencias y así adentrarlos más”* (H32L11-07-21), también mencionan que les gustaría *“contar con un laboratorio para poder utilizar otros tipos de materiales o visitar lugares donde se trabaje el experimento (laboratorios)”* (H40L21-05-37-H45M21-18-27).

Entre los beneficios que presenta la utilización de estrategias pedagógicas para la enseñanza en asignaturas como las ciencias naturales es la adquisición de competencias científicas que permiten aprender a los niños y lograr los objetivos esperados por los planes y programas de estudio, donde también se preparan a los educandos para enfrentar problemas, crear nuevas herramientas y métodos que les faciliten la apropiación de saberes a aplicar su imaginación, ingenio y motivaciones.

Se reconoce además que el docente debe tener características de innovación, dispuesto a afrontar retos y a actualizarse en las estrategias de enseñanza que surjan con la evolución de los procesos educativos y de las particularidades mismas de sus estudiantes, aspectos que le harán posible la generación de ambientes de aprendizajes con clase amenas y que brinden más oportunidades de aprendizaje.

Con la ejecución de esta investigación es posible señalar que los docentes entrevistados reconocen a las estrategias de enseñanza como un elemento fundamental del proceso de aprendizaje de las ciencias naturales de primaria, las cuales posibilitan vislumbrar nuevos planteamientos de conocimiento y habilidades, así como la manera de aprovecharlos, del mismo modo, posibilita reflexionar al estudiante normalista sobre las consideraciones que como expertos cuentan los maestros en servicio, mismas que deben, en la medida de su importancia e interés, retomarse como estrategias para el desarrollo profesional futuro.

Conclusiones

Las estrategias de enseñanza como recurso al interior de la planificación pedagógica se expresan como acciones reflexivas por parte del profesor enfocadas hacia el aprovechamiento del saber, del hacer, del ser y del convivir por parte de los alumnos. Si estas no se llevaran a cabo en las prácticas educacionales no se podría hablar de un verdadero aprendizaje ya que la educación requiere de métodos que faciliten la apropiación de las competencias para su posterior aplicación en la vida cotidiana. El interés, el uso y la aplicación de las estrategias de enseñanza de las ciencias naturales por parte de los maestros tienen amplios beneficios para los alumnos tales como la construcción del conocimiento, el desarrollo de estrategias para aprender a aprender y actitudes favorables hacia las ciencias. Es importante resaltar la importancia que tiene el enfoque que los docentes brinden a sus procesos de enseñanza, puesto que al efectuarlas de manera correcta sus alumnos podrán lograr avances en el ámbito educativo, con la organización de estrategias didácticas adecuadas, pertinentes y con visión se logrará una enseñanza de las ciencias que, como establecen Macedo, Katzkowicz y Quintanilla (2006), logre en sus alumnos: desarrollar una

actitud comprensiva de los problemas globales, utilizando la ciencia como un referente de conocimiento, en el cual los conceptos se articulan con lo ético y lo estético (lo bello de aprender), facilitando nuevos lenguajes para aprender a pensar el mundo y sus conflictos, un ciudadano que desarrolle el gusto por el pensamiento científico, reflexionando su propia experiencia de contribuir a las transformaciones de una sociedad injusta, en fin, recrear la ciencia y la tecnología, entendiéndola como una estrategia propicia para la convivencia, la participación y la educación valórica (p. 12).

De forma más precisa se pretende favorecer a todos ellos con la intención de apropiarse de los medios indispensable para potencializar el compromiso y la implementación de las estrategias para la enseñanza de las ciencias naturales además de que, en este sentido, su desarrollo en los entornos escolares favorece de forma factible la obtención de información y habilidades en el caso de este análisis que involucra la de disposición de los educadores para la enseñanza de ciencias naturales, por lo tanto, se convierten en un tema de interés con una enorme rentabilidad para los normalistas en formación, que se encuentran cada vez más involucrados en el concepto de una planificación construida a base de instrumentos y recursos innovadores.

Para que este estudio se considere de mayor impacto en la apreciación de las respuestas otorgadas en material tangible por lo docentes involucrados, se pueden desarrollar talleres dirigidos hacia los profesores que les brinden la oportunidad de acercarse a los conocimientos esenciales sobre las estrategias de enseñanza como punto de partida y en segunda instancia fomentar su práctica dentro de las aulas de clase a partir de la capacitación en el establecimiento de propósitos enfocados a un tema en especial y que además presente rasgos como la significatividad, para después mostrar los logros a los que se llegó con su implementación. A partir que esto se planteará una planificación en la que se distribuyan los contenidos a trabajar con los estudiantes brindando un punto en el que se recuperen los aprendizajes previos, otro en el que se comprendan los conocimientos nuevos que adquirirán posteriormente culminado en su asimilación y socialización. De este modo, se conseguirá un contraste entre los resultados que brinda al proceso educativo la utilización capacitada de las estrategias de enseñanza aplicadas a la clase de ciencias naturales además de su repercusión en otras asignaturas y su no implementación.

Referencias

- Anijovich, R. y Mora, S. (2012). Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique.
- Díaz Barriga, A. (1993). Tarea docente: una perspectiva didáctica, grupal y psicosocial. México: Nueva Imagen.
- Flores, F. (2012). La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México. México: INEE.
- García, G. y Velásquez, J. (2015). La responsabilidad social universitaria en Unicafam: un enfoque de gestión que involucra la proyección social. Revista Logos Ciencia y Tecnología. 6(2), 235-240. Recuperado de:
<http://revistalogos.policia.edu.co/index.php/rlct/article/view/148/220>.
- Herrera, J. (s.f.). La investigación cualitativa. Recuperado de:
<https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013). La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México. Disponible en:
publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/227/P1C227.pdf
- Jiménez, C., Martínez, Y., Rodríguez, N., y Padilla, G. (2014). Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes. Revista Educere, 18 (61).
- Macedo, B., Katzkowicz, R., Quintanilla M. (2006), "La educación de los derechos humanos desde una visión naturalizada de la ciencia y su enseñanza: aportes para la formación ciudadana". En: Construyendo ciudadanía a través de la educación científica. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001595/159537S.pdf>
- Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D. y Paré, M. H. (2016). Construcción de instrumentos para la investigación en las ciencias sociales y del comportamiento. Barcelona: Editorial UOC.
- Ortiz, C. (2009). Estrategias didácticas en la enseñanza de las Ciencias Naturales. Revista de Educación y Pensamiento. 16, p. 63-71. Recuperado el 25 de enero de 2016 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4040156>
- Sayago, Z., y Chacón, M. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. Revista Educere. 10, (32).
- Tacca, D., (2014) La enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Básica. Investigación Educativa. 14, (26). p. 139-152.
- Taylor, S. y R.C. Bogdan (1989): Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós, Barcelona

Tovar, J. (2008). Propuesta de modelo de evaluación multidimensional de los aprendizajes en ciencias naturales y su relación con la estructura de la didáctica de las ciencias. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias. 5, (3), p. 259- 273. Recuperado el 25 de enero de 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92050302>.

SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE COLABORACIÓN INTERDISCIPLINARIA EN-IES

María Alejandra Díaz Ramírez

aledira.ram@gmail.com

Mtra. Gema Elisa Herrera Arellano

gema_h@yahoo.com

Hadi Santillana Romero

hadisantillana@gmail.com

Benemérito Instituto Normal del Estado

“Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

RESUMEN

La colaboración interdisciplinaria entre instituciones de educación superior (IES) es uno de los principales retos de las universidades públicas y escuelas normales (EN). A pesar de las diversas dificultades que implica la colaboración interinstitucional, la facultad de lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y la licenciatura en educación preescolar (LEPE) del Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE), emprendieron una serie de estrategias para fomentar la interdisciplinariedad entre docentes y alumnos.

La presente ponencia se deriva del proyecto de investigación que incluye los resultados del trabajo colaborativo entre ambas instituciones de educación superior, con el objetivo de fortalecer las competencias tanto de

docentes como de estudiantes. En primer lugar, se buscó fortalecer el trabajo didáctico con niños de los alumnos de la licenciatura en la enseñanza del inglés (LEI), en segundo lugar, las competencias lingüísticas y comunicativas en el idioma inglés de las alumnas de la licenciatura en educación preescolar (LEPE). Fue así que el trabajo de corte interdisciplinario, se sistematizó desde un posicionamiento cualitativo que permitió analizar la experiencia generada desde el que se rescata la necesidad de establecer estrategias de formación en grupos de expertos y para el aprovechamiento de las competencias de quienes forman docente.

PALABRAS CLAVE: transdisciplinariedad, competencias profesionales, segunda lengua, intercambio académico.

Introducción

En muchos países, el idioma inglés es parte del currículo formal. En el estado de Puebla, la enseñanza de dicho idioma se presenta como necesaria a partir del tercer grado de preescolar, establecida en el programa nacional de inglés (PRONI), en educación básica forma parte del desarrollo curricular y surge en el marco de la reforma integral de la educación básica en el año 2009 (Secretaría de Educación Pública, 2009). De lo anterior, la escuela normal ha identificado una necesidad en la formación de sus estudiantes, pues representa una exigencia para su ingreso al servicio profesional docente (SPD), ya que tienen que apropiarse de diversas prácticas sociales del lenguaje que les permitan desarrollar el bilingüismo (habilidad para expresarse en dos lenguas), para responder al hecho de vivir en un mundo globalizado y a su vez les permita acercarse a los niños a esta lengua extranjera. Dentro de los antecedentes de esta propuesta destaca que en el plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar de 1999 (SEP, 1999) se soslayó el aprendizaje de una lengua extranjera como parte de su formación obligatoria inicial.

Se identifica como un primer acercamiento a cubrir esta necesidad local el brindar cursos de inglés impartidos por docentes de la LEI-BUAP, para las alumnas de séptimo y octavo semestres de la LEPE. Este primer acercamiento sentó las bases para reconocer las fortalezas y limitantes entre ambas instituciones.

Planteamiento del problema

Desde el contexto referido en líneas anteriores, se reconoció la importancia de aprovechar las fortalezas formativas de cada uno de los programas educativos para que el dominio disciplinar de docentes y estudiantes en el idioma inglés y su enseñanza permitiera a las estudiantes en formación fortalecer el desarrollo y uso de sus habilidades comunicativas para adquirir nuevos lenguajes, tal como se establece en las competencias genéricas del Plan de Estudios 2012 (SEP, 2011). Aunado a que en las prácticas docentes en los Jardines de Niños se requería impartir la clase de inglés a los niños preescolares.

Con igualdad de relevancia en la formación de los estudiantes de la LEI, en los cursos relacionados con la enseñanza del idioma se presentaban dificultades en los procesos de adaptación y dominio de procesos de enseñanza con niños preescolares. En el curso de experiencia docente, los alumnos enfatizaban la dificultad de diseñar estrategias adecuadas a la edad de los niños; además del desconocimiento de la estructura del programa de estudios para la educación básica y las modalidades de intervención más frecuentes para realizar sus prácticas en jardines de niños y escuelas primarias.

Las necesidades identificadas en la LEPE y la LEI, guardan una estrecha relación con lo expuesto en el artículo tercero constitucional, la transformación educativa que alienta el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (PND), y los objetivos señalados en el Programa

Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU), constituyen la base rectora que da sentido y ordena las acciones de política pública en el sistema educativo nacional. Frente a este panorama, el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica, PNIEB, (actualmente llamado PRONI, Programa Nacional de Inglés), en el que se enmarcan los retos de los licenciados en enseñanza del inglés y educación preescolar.

A partir de un sondeo con estudiantes de 5° y 7° semestres, así como con egresadas de la LEPE se identificó que las docentes en servicio han tenido que generar estrategias propias para impartir las clases de inglés en los jardines de niños, ante la falta de docentes especializados y considerando que en los planes de estudio 1999 y 2012 no existe una asignatura que les de elementos para enseñar el idioma.

Producto de ese escenario se plantearon las siguientes interrogantes que guiaron el diseño y análisis de esta investigación: ¿En qué aspectos y cómo la LEPE y LEI pueden intercambiar estrategias didácticas y/o buenas prácticas para favorecer el proceso formativo en el aprendizaje y la enseñanza del inglés? ¿Cómo la interdisciplinariedad concebida como una estrategia didáctica favorece la formación de los estudiantes de la LEI y LEPE? ¿En qué aspectos y cómo contribuyó la propuesta al fortalecimiento de la competencia profesional, así como en cuáles resultó deficiente?

El establecimiento de mecanismos de colaboración con otras instituciones de educación superior se consideró como uno de los ejes centrales para favorecer vínculos que fortalezcan las estrategias didácticas para la enseñanza del inglés a niños en edad preescolar. De ahí que el objetivo sea analizar y compartir los elementos metodológicos fundamentales sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de la LEI y LEPE. Por tal motivo, se requirió diseñar y aplicar una propuesta de innovación interdisciplinaria entre estas instituciones para la mejora de las competencias profesionales de los estudiantes e identificar los beneficios de esta propuesta de colaboración, así como formar lazos de cooperación entre los docentes y estudiantes de ambas instituciones en las que se compartieron estrategias didácticas para la enseñanza del inglés y la educación preescolar.

La enseñanza del inglés desde la interdisciplinariedad

Como resultados de la globalización, la educación superior, hoy en día enfrenta un momento interesante, incierto y complejo. Si bien, plantea la posibilidad de aprovechar oportunidades antes inimaginables, también establece desafíos y problemas serios con relación al futuro. Tal como lo expresan Hativa y Goodyear, (2002) los sistemas de educación superior han sido sometidos a fuertes presiones para elevar la calidad de su enseñanza hasta el punto en que ésta se ha convertido en su prioridad estratégica.

A dos décadas de la declaración de Bolonia (junio de 1999), en la que se establecieron los objetivos de transformación para la educación superior dentro de los que destaca la adopción de un sistema de títulos (Diploma Supplement), así como el desarrollo de una estructura de estudios

homóloga que dio origen a la creación de un sistema de transferencia y acumulación de crédito (European Credit Transfer System, ECTS) centrado en el alumno. A partir de ello, se concibe al currículum en términos de resultados del aprendizaje y de las competencias que se han de adquirir (European Commission, 1998).

Producto de ello, los perfiles profesionales desde la metodología del proyecto Tuning y el Proyecto Alpha América Latina, propusieron 27 competencias específicas (Tuning, 2006- 2007) para la educación entre las que identificamos las siguientes como eje para el fortalecimiento en la formación de los estudiantes de LEPE y LEI.

- proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.
- Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.
- Produce materiales educativos acordes a diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje (Tuning Am-Latina, 2016, s/p).

En este marco, la Educación Superior ha debido asumir como una de sus principales tareas la de orientar los conocimientos técnico-científicos y toda la capacidad crítica en la perspectiva de los ideales humanitarios de libertad, justicia social, paz y desarrollo humano (Vessuri, 2008) que permitan demostrar su responsabilidad social.

De este planteamiento, la interdisciplinariedad, más que un término, se concibe como una estrategia pedagógica que potencializa los recursos de las Instituciones de Educación Superior (IES) al permitir que se formalice un esfuerzo convergente entre varias disciplinas, entendida como el diálogo y la colaboración de éstas, con la intención de generar nuevo conocimiento lo que implica también crear nuevas estrategias de formación. Es decir, se concibe un nuevo objeto de estudio, diferente a los que pudieran estar previamente delimitados disciplinaria o multidisciplinariamente (Van del Linde, 2007; Sotolongo y Delgado, 2006).

Las tendencias actuales refieren que la interdisciplinariedad cobra sentido en la medida en que flexibiliza y amplía los marcos de referencia de la realidad, a partir de la permeabilidad entre las verdades de cada uno de los saberes (Follari, 2007). Considerando estos referentes y bajo un modelo de carácter estratégico en el establecimiento de redes de colaboración fundamentadas en las portaciones de Saxenian (1994), Castells (1996), Shapiro y Varian (1998) se buscó innovar los procesos de formación en el curso de Inglés B1, trabajo docente e innovación en el caso de la LEPE- BINE y experiencia docente para LEI-BUAP.

Diseño metodológico para la sistematización de la experiencia

Para sistematizar esta experiencia se optó por analizar esta propuesta encaminada a la mejora de las prácticas de los docentes involucrados bajo una óptica cualitativa lo que permitió estructurar cuatro ciclos en los que se planeó, observó, reflexionó y reestructuró la

intervención en los procesos de formación considerando tres etapas, la co-situacional, co-operacional para llegar a la co-producción (Casals, Vilar y Ayats, 2008).

De esta manera, el paradigma metodológico empleado en esta experiencia retomó a la Sistematización de la Experiencia (SE) por considerar que nos permitiría recoger los diferentes puntos de vista para aprender de la experiencia desde una concepción sociocultural y crítica del contexto de los individuos al interactuar a través de comunidades de prácticas, en las que el aprendizaje es diferente. Retomando a Ghiso (2008): la SE es un proceso colectivo de recuperación, tematización y apropiación de una práctica educativa determinada que, al relacionar sistémica e históricamente sus componentes teórico-prácticos, permite a los sujetos comprender y explicar los contextos, sentido, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos que presenta la experiencia, con el fin de transformar y cualificar la comprensión, experimentación y expresión de las propuestas educativas (p. 77).

Particularmente se retoma la SE como método al encontrar que esta permite a los investigadores establecer una reflexividad dialógica al relatar la experiencia, desde la idea de que enriquece la autocomprensión de roles, responsabilidades y las interacciones comprensivas entre los participantes en este proyecto interdisciplinario, lo que facilitó la significación y resignificación del quehacer y de los discursos que dan cuenta de áreas de consenso y disenso en el marco de una práctica compartida.

Es decir, la SE posibilitó nuevas lecturas y sentidos sobre la práctica formativa como resultado de un proceso de reflexividad dialógica (Ghiso, 2008; Cendales, 2003), posible desde la mirada de un colectivo con saberes disciplinares diversos que trabaja por el mismo fin, que aporta, relata, comprende y conceptualiza la acción social desde su historia docente lo que posibilita “una mirada más densa y profunda de la experiencia común” (Ghiso, 2008, p.7).

En torno al análisis de datos, en la fase de observación y reflexión, se decidió abordar los objetos de estudio se trabajó de manera participativa, privilegiando tanto el trabajo cooperativo como la práctica reflexiva organizando el trabajo en tres momentos: el de la reflexión personal, en binas (para los docentes de BUAP) y en tríadas (dos docentes de LEPE y la docente de LEPE-LEI), esta tríada permitió el flujo de información entre ambas instituciones tanto en los periodos de planeación como en los de reflexión.

Ciclo de planeación

La propuesta se desarrolló según la metodología seleccionada en dos ciclos de intervención, con la participación de 95 estudiantes de la LEPE-BINE y 68 de la LEI-BUAP. El primer ciclo se llevó a cabo en las instalaciones de la LEPE. En este primer momento, los estudiantes de la LEI asistieron a la escuela normal con la intención de propiciar una red de intercambio y comunicación entre docentes y estudiantes de ambas instituciones con la

intención de compartir experiencias, estrategias y materiales de trabajo para su intervención docente.

Para ello, se realizó una convocatoria dirigida a docentes y alumnos de la Facultad de Lenguas para compartir actividades para la enseñanza del idioma inglés a niños en tres categorías: *warm-up*, *hands-on* y *assessment*. Los interesados enviaron sus propuestas vía correo electrónico especificando objetivo, recursos y procedimiento para la aplicación de las actividades. Se aceptaron ocho propuestas que participaron en la “Demostración de actividades para la enseñanza del inglés en nivel Preescolar”. La dinámica de participación se estructuró en tres momentos y considerando el número de asistentes.

En un primer momento, se proyectó una presentación titulada “*Basic concepts to teach English to Young Learners*” con las 95 alumnas de 5° semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar. En ésta, tanto docentes como estudiantes universitarios de la LEI abordaron conceptos básicos relacionados con la enseñanza del inglés a niños concediendo un espacio para la retroalimentación e integración entre las alumnas normalistas y los alumnos universitarios.

En esta misma sesión, en un segundo momento, se organizaron ocho secciones para plantear ejemplos concretos. En cada grupo se aclararon dudas acerca del objetivo, procedimiento, material y de las consignas para aplicar dicha actividad. En algunos casos se repartieron letras de canciones, expresiones escritas que se utilizan en el aula con niños y materiales diversos. Al finalizar, todas las alumnas se reunieron para realizar el cierre de las demostraciones con las aportaciones y reflexiones de algunas estudiantes que participaron con comentarios.

El segundo ciclo se llevó a cabo en las instalaciones de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). En este segundo momento de trabajo se organizó un Primer Foro de Educación Preescolar, en el que participaron 95 estudiantes normalistas de 5° semestre y 68 universitarios. Este intercambio tuvo la finalidad de compartir otras maneras de organizar la práctica docente tal es el caso de las modalidades de intervención en el aula preescolar y de los campos formativos del Plan de Estudios 2011 en la educación básica, particularmente las del nivel preescolar. (SEP, 2011)

Se abrió la sesión con una conferencia titulada “La enseñanza del idioma inglés en la educación preescolar”, en la que se abordaron los antecedentes y etapas de aplicación del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) (SEP, 2009), así como los resultados a nivel estatal sobre la aplicación. Al término, de ésta se invitó a los asistentes a recorrer los espacios en los que las estudiantes normalistas exponían mediante carteles y material didáctico de elaboración propia las modalidades de intervención de talleres, rincones, unidades didácticas y proyectos.

Del mismo modo, se explicó mediante infografías qué y cómo se aborda cada uno de los campos formativos: exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artística, desarrollo personal y social, desarrollo físico y salud, pensamiento matemático, lenguaje y comunicación. En cada una de las presentaciones se brindaba orientación relativa a los principales autores, las características de los materiales y sugerencias de trabajo para el diseño de actividades didácticas con niños de tres a seis años.

Resultados

Dentro de los resultados más relevantes se identificaron los avances en la estructura e implementación de situaciones didácticas que las alumnas diseñaron en la Escuela Normal, en el marco de los Proyectos de Innovación. En este diseño se reconoció que la colaboración de los estudiantes de la LEI para sugerirles canciones, frases y secuencia de contenidos (*warm-up*, *hands-on* y *assessment*) permitió la convergencia de saberes para la resolución del problema que las estudiantes vivían en ese momento (enseñar otra lengua) y reconocieran la importancia del trabajo inter y transdisciplinario para propiciar aprendizajes significativos.

El trabajo conjunto permitió tanto a docentes como a estudiantes, identificar las fortalezas y conocimiento disciplinar para ponerlas al servicio de otros y atender las propias debilidades en este intercambio. A nivel curricular, permitió identificar con mayor precisión las debilidades formativas tanto de la LEI y LEPE, desde donde se reconoció que establecer redes de colaboración interinstitucional es una excelente estrategia ante la falta de perfiles disciplinares específicos, es decir, maestros de inglés en las escuelas normales y pedagogos en las universidades. De esa manera, compartir saberes significó en las alumnas de la LEPE vivenciar el valor de los conocimientos que poseen e identificarán la importancia de establecer proyectos de vinculación y transdisciplinariedad en los jardines de niños, situación que trasciende al concepto de ser docente y de aprendizaje, lo que sitúa a este tipo de experiencias en el ámbito de la transposición didáctica.

Si bien en un inicio se consideró como objetivo inicial, se reconoce como un hallazgo importante en la sistematización de la experiencia que, las estudiantes valoraron este espacio de vinculación como un momento que permitió resignificar la visión de la Educación Preescolar y de los que los docentes realizan en las aulas dejando de lado concepciones reduccionistas sobre la profesión; ejemplo de ello se plasmó en la siguiente reflexión:

El poder expresarles la importancia que tiene el ser educadora y darles a conocer que no es un trabajo sencillo como está catalogado ante la sociedad (124).

La mayoría de los estudiantes que pasaron por nuestro equipo quedaron realmente sorprendidos porque muchas veces ellos creían que las actividades que pueden implementar con los niños solo eran colorear o recortar y pegar, nos externaron que muchas veces no quedaron satisfechos con el resultado en cuanto al aprendizaje de sus alumnos (157).

Mediante el análisis de comentarios de las estudiantes se corroboró el impacto que refiere en su formación, desde la perspectiva del alumno, que la escuela normal gestione espacios para el intercambio de conocimientos y confrontación de ideas respecto a la enseñanza a niños de tres a seis años. La participación por parte del alumnado de la LEPE hacia la actividad se caracterizó por una alta disposición considerando que fue un proyecto extracurricular, asimismo se identificó que las estudiantes cierran sus procesos cognitivos al explicar cómo se enseña en preescolar generando una visión integradora de los conocimientos que poseen en términos de Follari (2005, 2007), hablaríamos de un proceso esmerado y consciente de construcción de un lenguaje y un punto de vista común entre discursos y perspectivas previamente independientes y distantes. La asimilación del proceso se podría resumir en las líneas que refieren a continuación, expresadas por un grupo de estudiantes en el proceso de valoración de la experiencia:

Fueron espacios de aprendizaje enriquecedores para ambas partes, pues no solo fue una simple vinculación, sino que también se fomentó el aprendizaje entre pares, haciendo que todos aprendiéramos de todos, a partir de las experiencias de cada uno de nosotros pudimos compartir nuestros aciertos y nuestros errores de tal manera que se pudo lograr un aprendizaje significativo que nos hizo reflexionar sobre lo que tanto ellos como nosotras hemos logrado pudiendo así rescatar los aspectos más importantes que nos ayudan a crecer profesionalmente (I17).

En el análisis de los comentarios de estudiantes de la licenciatura en la enseñanza del inglés, se pudo identificar la apertura a la planeación de clases por medio del enfoque en campos formativos, así como el uso de diferentes modalidades para enseñar a niños.

Nunca se me había ocurrido dar una clase de inglés usando modalidades ni campos formativos. Creo que funcionará para mis alumnos del jardín de niños en el que estoy realizando mis prácticas actualmente. Voy a intentar cambiar mi forma de planear para hacer más atractiva mi clase y mis alumnos realmente aprendan y se desarrollen (I61).

Finalmente, un aspecto que concedió relevancia en esta vinculación fue el material que presentaron las alumnas de LEPE, diferentes comentarios resaltaron la utilidad, diseño, creatividad y propósito de los materiales mostrados lo que permitió que los estudiantes de LEI reconocieran en el material didáctico y los recursos a emplear un elemento fundamental en el trabajo con niños de preescolar y primeros años de primaria.

Conclusiones

Los buenos maestros y las buenas escuelas no pueden por sí solos formar profesionistas en el ámbito educativo con una visión integral de su quehacer. Para ello, se requiere innovar nuestras prácticas mediante la generación de espacios explícitos para

establecer lazos de cooperación entre los docentes y estudiantes que permitan poner a la disposición del otro los elementos pedagógicos fundamentales sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje considerando que se tiene una meta común, el aprendizaje de los niños y jóvenes.

De la misma manera, teniendo como marco un proceso de transformación educativa se reconoce que este tipo de iniciativas promueven procesos de aprendizaje de una manera creativa innovadora. Esto incentiva a los estudiantes (docentes en formación) a desarrollar estrategias adecuadas de aprendizaje que incluya diferentes disciplinas y expertos, resignificando la manera de percibir, vivir y expresar del ser docente

El intercambio de saberes disciplinares (inglés) y pedagógicos entre docentes y alumnos permite analizar *in situ* qué enfoques metodológicos pueden resultar idóneos para aplicarlos y posteriormente generar propuestas propias y contextualizadas. Al respecto cabe señalar que se vislumbran nuevas áreas de oportunidad para desarrollar de manera interdisciplinaria.

El análisis de la sistematización de la experiencia educativa sirvió para obtener datos cualitativos de gran importancia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes en formación tanto en la LEI como en la LEPE. Finalmente, ambos participantes de la sistematización han sido capaces de incluir reflexiones críticas respecto a la enseñanza del inglés en preescolar.

Referencias

- European Ministers of Education. (1999). *The European Higher Education Area*. Recuperado de: https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/Bologna_1999_Bologna-Declaration.pdf
- Casals, A., Vilar, M. y Ayats, J. (2008). La Investigación-Acción Colaborativa: Reflexiones Metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de Música y Lenguas, en *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*. 5, (4). p. 1.17.
- Castells, M. (1996). *La era de la información: economía sociedad y cultura. Vol. I. La sociedad red*. España: Alianza Editorial.
- Cendales, L. (2003). *La sistematización como experiencia investigativa y formativa*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- European Comission. (1998). *European Credit Transfer System (ECTS). Users' Guide*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.
- Follari, R. (2005.). La interdisciplina revisitada. *Andamios, México*. 1(2),p. 7- 17.
- Follari, R. (2007). La interdisciplina en la Docencia. Polis, *Revista académica de la Universidad Bolivariana*. (8). p. 11-13.
- Ghiso, A. M. (2008). La sistematización en contextos formativos universitarios. CEAAL. Biblioteca virtual sobre sistematización de experiencias. *Revista Magisterio*. (33), 76-79.
- Hativa, N. y Goodyear, P. (2002). *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*. Dordrecht/Boston/Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Saxenian, A. (1994). *Regional advance, culture and competition in Silicon Valley and Route 128*. EE.UU: Harvard University Press.
- SEP (2009). *Programa nacional de inglés en educación básica*. México: SEP
- SEP (2011c). Programas de estudio 2011. *Guías para la educadora. Educación básica. Preescolar*. México, SEP.
- SEP (2012a). *Licenciatura en educación preescolar. Plan de estudios 2012. Acuerdo 650*. México: SEP. en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/ (consulta: 31 de mayo de 2013).
- SEP (2011a)., *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica. Primer grado*. México: SEP.

- SEP (2011b). *Plan de estudios 2011*. Educación básica, México, SEP.
- SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación*. SEP, México.
- Shapiro, C. y Varian, H. (1998). *Information rules: a strategic guide to the network economy*. EE.UU. : Harvard Business School Press.
- Sotolongo, P.L. y Delgado, C. J. (2006). La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes. Capítulo IV. En *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*. Recuperado de:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/soto/Capitulo%20IV.pdf>
- Tuning Project, (2006). *Una introducción a las estructuras educativas Tuning en Europa. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Tuning-América Latina, (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final*. España: Universidad de Deusto. Recuperado de:
http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf
- Tuning-América Latina, (2011). Competencias específicas de educación. En *2011-2013 Innovación Educativa y Social*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de:
<http://www.tuningal.org/es/areas-tematicas/educacion/competencias>
- Van del Linde, G. (2007). ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior? *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*. (8), p. 11-13.
- Vessuri, H. (2008). El futuro nos alcanza: Mutaciones previsibles de la Ciencia y la Tecnología. Capítulo 2. En Ana Lucía Gazzola y Axel Didriksson. (Eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. p. 410.

EXPERIENCIA DOCENTE INNOVADORA EN EL TALLER DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS DESDE RECREA

Ricardo Cervantes Rubio

ricardo.cervantes@bycenj.edu.mx

Sofía Robles Álvarez

sofia.robles@bycenj.edu.mx

Martha Cecilia Nájera Cedillo

cecilia.najera@bycenj.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

RESUMEN

Se presenta un avance de la investigación respecto a la innovación realizada en el curso optativo Taller Producción de Textos Académicos, de la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria plan 2012. La implementación se sustenta en los planteamientos del proyecto nacional de la Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior (RECREA) que vincula la teoría del pensamiento complejo, la investigación docencia y el uso pertinente de las TIC como ejes para el diseño del plan clase y se promueve la reflexión de la práctica docente, se evalúan los procedimientos y se modifican. La

ruta metodológica parte del enfoque cualitativo para analizar la práctica a través de la investigación-acción, los instrumentos aplicados son registros de observación, encuestas a partir de formularios y audiograbaciones. Los resultados preliminares se basan para este documento en los registros de observación, que dan cuenta del estilo de enseñanza del profesor, adecuación de las actividades, logros de los estudiantes y áreas de oportunidad.

PALABRAS CLAVE: Pensamiento complejo, innovación, competencia de salida, práctica docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La práctica docente en las instituciones del nivel superior es una actividad que permea de manera activa, donde expertos disciplinares dominan el conocimiento acerca de su campo de acción; sin embargo, las prácticas en escuelas formadoras de docentes se desarrollan

desde una realidad multifactorial y compleja, por todas las situaciones, hechos, circunstancias, personas, cultura, creencias y objetos que se interrelacionan de manera implícita, de manera directa o indirecta.

Es por lo anterior que la reflexión de la práctica docente en las escuelas formadoras de docentes es una actividad poco común que requiere sistematizarse de manera permanente con la intención de favorecer la profesionalización, fabricar los mejores escenarios para propiciar ambientes de aprendizaje con los estudiantes normalistas y por ende mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje dentro el aula.

Uno de los factores que se implica de manera directa con los procesos de enseñanza-aprendizaje es la formación profesional y cultural que trae consigo el docente, quien lo ha construido a lo largo de su preparación a partir de una serie de creencias, concepciones, representaciones e ideas que plasma en su quehacer según sea su perfil académico. Sin embargo, la tarea de reflexionar sobre su propia práctica, autoevaluarla y resignificarla, puede ser un factor para generar las condiciones de mejorarlas de manera permanente.

El curso optativo objeto de intervención es el Taller de Producción de Textos Académicos, de la malla curricular del plan 2012, dirigido a estudiantes de séptimo semestre que cursan la Licenciatura en Educación Primaria en el periodo de agosto a diciembre de 2018. La intención de este análisis y reflexión surge a partir de la necesidad de reconocer el trabajo cotidiano en las aulas, para motivar el interés de promover una cultura de innovación hacia la mejora de la práctica docente; compartir entre los académicos clases exitosas, dificultades en el aula y posibilidades para generar nuevas alternativas de solución que faciliten los aprendizajes de los normalistas.

Marco teórico

El concepto “complejidad” entendido desde el paradigma de Morín (1996) se entiende como “Un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (p. 20). Esto es, que no se puede ver la realidad de manera fragmentada, sino que se debe de analizar como un todo unido con todas partes y desde distintos paradigmas.

El *pensamiento complejo* se desarrolla a partir de las ciencias y se involucra al pensamiento humanista, político, social y filosófico, busca las soluciones a la crisis de la humanidad mediante el método de pensamiento que busca comprender la naturaleza, la sociedad y reorganizar la vida humana. Se vincula con confusión, incertidumbre o desorden “es complejo aquello que no puede resumirse en una palabra maestra, aquello que no puede

retrotraerse a una ley, aquello que no puede reducirse a una idea simple” (Morín, 1998, p. 21).

Salinas (2008) establece la *innovación* como “el uso de los nuevos materiales, nuevos comportamientos, prácticas, creencias y concepciones. Tecnologías, planteamientos curriculares, nuevos recursos en busca de la mejora en la práctica profesional” (p. 20). Esta propuesta de innovación es producto de la reflexión y la identificación de aspectos de mejora en el curso. Se basa en un supuesto de trabajo (innovación que produce una mejora) y una planeación del curso con base en las estrategias de diseño para el proceso de enseñanza-aprendizaje y el supuesto que será confirmado o rechazado en función de lo que suceda en el proceso y sus resultados. El diseño se basa en las necesidades del estudiante y docente, se maneja con flexibilidad y se realiza ajustes de acuerdo al grupo.

Las *tecnologías* apoyan al desarrollo de habilidades de cada una de las personas involucradas en el proceso, se amplía las expectativas de los estudiantes, se varía en las formas de trabajo, se tiene mayor flujo de información y con ello se busca favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje.

La *competencia* de salida se concibe como la “acción viable e identificable, en un ámbito de aplicación específico, en la cual se integran los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos, los cuales constituyen los elementos de la competencia” (SEP, 2017). Es decir, la competencia de salida integra conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que se articulan desde los tipos de tareas o proyectos y con ello evaluar los niveles de desempeño.

La *práctica docente* es descrita por García-Cabrero (2008) “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos”. Para esta investigación la práctica docente se entiende como el cúmulo de aspectos, situaciones, hechos que ocurren dentro de un espacio académico determinado por una institución que favorece el ambiente de aprendizaje para desarrollar en los estudiantes normalistas la competencia de salida del curso optativo (p. 4).

Metodología

La práctica docente se analiza a partir de un enfoque cualitativo, debido a la neutralidad de analizar lo que el docente hace de manera natural “consiste en un conjunto de prácticas que transforma el mundo. Implica un enfoque interpretativo, naturalista del mundo... estudian las cosas en su entorno natural intentando dar sentido a los fenómenos interpretativos” (Flick, 2015, p. 20), a través del método de investigación-acción y, mediante el proceso de investigación, busca orientar el cambio social, caracterizado por su orientación a la mejora para una acción futura. De acuerdo con Latorre (2013), la investigación-acción es entendida

como “término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo social” (p. 15).

Latorre citando a Elliott (1993) define a la investigación acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de acción dentro de la misma” (p. 24), mientras que Kemmis (1984) dice que es “una forma de indagación auto reflexiva realizada por quienes participan, (...) en las situaciones sociales, para mejorar la racionalidad y la justicia de a sus propias prácticas sociales o educativas” (p. 24).

Las técnicas para la recogida de datos utilizada en esta investigación es la observación participante a través del instrumento registro de observación, las encuestas a partir de tres formularios aplicados en la plataforma Google al finalizar el semestre y las audiograbaciones. Para efectos de esta ponencia se dará cuenta únicamente de la observación, que como lo menciona Angrosino es el “acto de percibir las actividades e interrelaciones de las personas en el entorno de campo mediante los cinco sentidos del investigador” (2012, p. 61). Además, este autor menciona que “la observación es el acto de fijarse en un fenómeno, a menudo con instrumentos y registrarlo con finalidad científica” (p. 80).

Una vez que se da la recogida de datos se elabora la transcripción de la observación, así se procede a la sistematización de esta con la finalidad de llegar a su transformación, mediante procesamiento analítico, puede describir y explicar para llegar a explicar la información que se obtuvo. (Gibbs, 2012).

Con la información obtenido se procedió a su análisis de manera descriptiva. Con los datos obtenidos se desglosó en partes o componentes para confrontar con la teoría (Angrosino, 2012). Una vez que se analiza la información se procedió a marcar la codificación y con base a la teoría y aspectos que se presentaron se llega a la clasificación de las categorías.

Ruta metodológica

La implementación de la innovación tiene su origen en el diseño instruccional propuesto por el programa RECREA, esto es a partir de los aspectos para diseño y aplicación de la planificación (Cervantes, 2018), como lo son el desarrollo del pensamiento complejo, la investigación en la docencia, el desarrollo de competencias profesionales y el uso pertinente de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

El trabajo del Taller parte de una estrategia de aprender haciendo, a través de la elaboración de ensayos, ponencias, informes de práctica, etc. Es de comunicación escrita de experiencias e indagaciones académicas, que se reconstruye mediante una estructura reflexiva e investigativa. En consecuencia, las actividades preponderantes en el taller consisten en la lectura y análisis de textos, la producción de diversos tipos de material escrito, su comparación y valoración respecto a modelos seleccionados y la preparación de los

mismos para su difusión en diversos medios, considerando los requerimientos que cada uno de éstos plantea.

El contexto donde se llevó a cabo la intervención docente desde el Programa RECREA es un taller estructurado para atender a estudiantes del séptimo semestre en modalidad tesis, sin embargo a partir del diagnóstico que se tiene es que de los 28 estudiantes que conforman este grupo el 50 % no están haciendo tesis, sino que decidieron hacer el informe de prácticas, situación que modificó la competencia de salida, las tareas y la dinámica organizacional en el aula para poder desarrollar las sesiones de una manera activa.

La innovación de la práctica docente en el taller TPTA, se enfocó en elementos principales como cambio y mejora en las intencionalidades didácticas, contenidos de enseñanza, estrategias metodológicas, materiales curriculares, enfoques y prácticas de evaluación. Se orientaron y gestionaron a partir de un diagnóstico del contexto de intervención, donde se realizó un análisis desde el punto de vista geográfico, pedagógico, tecnológico e institucional. La innovación se llevó a cabo a través de un proceso intencionado y planeado de cambio, sustentado en la teoría y reflexión de la práctica docente a partir de los procesos de investigación y co-construcción de los cursos pasados.

Como innovación en la forma de evaluar se utilizó la estrategia de revisión por pares ciegos en diversos productos de los estudiantes, con el propósito de fortalecer el análisis de sus actividades, asumir diferentes perspectivas. Se realizó en sesiones dedicadas al análisis de sus textos de manera grupal, lo cual favorece el pensamiento crítico en los alumnos, donde contrasta lo aprendido acerca de la construcción de textos con ejemplos reales y aprenden a partir de los errores de los compañeros, logrando así un aprendizaje más significativo.

Resultados preliminares, discusión

A continuación, se identifican y describen los resultados de la intervención mediante la discusión teórica frente al análisis de los registros de observación realizados durante el periodo de 10 sesiones donde se aplicaron estrategias de enseñanza-aprendizaje que contiene el enfoque RECREA y que sirven como categorías de análisis para esta investigación, además se describen áreas de oportunidad de cada categoría como elemento de reflexión a considerar en futuras intervenciones.

Pensamiento complejo

Para promover actividades a partir del paradigma de la complejidad se trabajó el análisis de las lecturas propuestas con estrategias como preguntas generadoras, donde los estudiantes crean relaciones entre los diferentes aportes de los autores y lo confrontan con su realidad al producir textos académicos. Se favoreció la creatividad en el contenido y

composición de los textos, en la forma y la extensión del mismo. Cabe resaltar que los alumnos expresaban angustia e incertidumbre al comenzar a escribir. Después se fue guiando de manera conjunta el proceso de redacción, a partir de más acercamientos y una actitud estratégica para abordar la incertidumbre y las situaciones problemáticas a partir de las herramientas y conocimientos que se proveen.

Se aplicaron estrategias e instrumentos para pensar en la complejidad como el cuadro congruencia, la telaraña de vertientes de la situación problemática, organizadores gráficos, entre otros, con la intención de estructurar la red de relaciones entorno a los objetos, situaciones de interés y repensar de manera crítica sus producciones, los cuales los estudiantes buscan, identifican, analizan las diferentes aristas, perspectivas y condiciones de la situación desde su contexto, lo anterior mediante estrategias de mediación y modelación como estudios de caso que se les presentan a los estudiantes del curso.

Les pide que escriban la situación problemática en el centro y las aristas de cómo se dio cuenta, las posibles causas, etc. Otro alumno comparte su situación problemática, se solicita que todos ayuden con el ejemplo, analizándolo, se realizan preguntas para que se enfoque en su situación, el alumno reformula algunas ideas, el docente le realiza sugerencias para poder generar la situación problema (Reg CA BCENJ-2, agosto 28, 2018).

Como se puede observar, se promueve el ensayo y error como medio de aprendizaje y enseñanza. Además, favorece un proceso en espiral que busca la constante reconstrucción a partir de los conocimientos que van generando de manera individual y grupal. Con esta y otras actividades similares se promueve afrontar la incertidumbre y pensar de manera estratégica y compleja para resolver las situaciones que se van presentando desde un enfoque por competencias, donde articulen sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores en una situación y contexto determinado.

Otras actividades cotidianas incluían generar posturas a través de lecturas de diversos documentos acerca de la construcción de textos, con el propósito de enriquecer su conocimiento, prepararlos previamente para la discusión del tema en clase y, darles a los estudiantes los insumos para para realizar y analizar textos con rigor expositivo y argumentativo. Al relacionar la flexibilidad, pensamiento creativo (resolver problemas), ambigüedad e incertidumbre (afrontar con una actitud estratégica) y proceso en espiral (inversión y reconstrucción, ciclos reflexivos), así como ambigüedad e incertidumbre (actitud estratégica para moverse de ahí).

Se les pregunta quiénes están haciendo tesis y quiénes informe. A partir de las respuestas, se comenta que tiene que hacer adecuaciones en la planificación y por ende en la forma de trabajo para trabajar de manera permanente con todos, que no hay problema en la forma de titulación, que se puede trabajar con las dos (Reg CA BCENJ-2, agosto 28, 2018).

Como se observa, el pensamiento complejo se presenta de manera permanente para el alumno y el maestro en el contexto del aula, donde se presenta una serie de situaciones fuera de lo planificado que requieren ser atendidos desde una mirada holista, sin reducciones o parcelamientos, como recibir alumnos de distintas modalidades de titulación, cuando el curso fue diseñado para atender la modalidad tesis. Entonces se atienden las necesidades a través de la sinergia en el proceso en espiral (meta, ya que no hacen el proceso en espiral en sí, sino que lo reconocen meta-proceso en espiral).

Se logra una intencionalidad de lo que harán, a la vez crea motivación al decirle a los estudiantes por qué es necesario una parte (intrínseco). A partir de esto, se desarrolla el pensamiento complejo: principio dialógico entre dos términos “excluyentes” entre sí, para encontrar relación entre informe y tesis y lo que tienen en común. Respecto a la estrategia de enseñanza, se consideran las aportaciones de sus alumnos y complementa con la teoría que han visto en otros cursos. Pensamiento complejo: enfoque sistemático y arquitectura del pensamiento a través de la interconectividad de los temas:

Puntualiza los parámetros que hay que tomar en cuenta y las generalidades y, que no se pueden decir, realiza correcciones y sugerencias, hace que lo piense otra vez. Habla del marco normativo que la situación debe tener parámetros como argumentos curriculares, empíricos y teóricos. Da orientaciones para que comprendan la diferencia entre lo empírico y lo teórico, les pregunta por qué identificaron uno de tal manera y el otro de otra. Favorece que contesten de manera justificada y argumentada, para que sus afirmaciones tengan peso. Atiende dudas de otros alumnos, por medio de preguntas mediadoras buscando que sean críticos. Les sugiere que reconstruyan sus textos.

Las áreas de oportunidad que se encontraron son los siguientes: los estudiantes deben realizar aportaciones con mayor profundidad en las discusiones en torno a los contenidos de aprendizaje, generar ambientes permanentes para discusión crítica de alumnos que no se integran, realizar procesos de mediación para que identifiquen lo implícito en relación a la construcción del párrafo, generar estrategias para que reconozcan los errores de sus textos desde otras perspectivas, cuestionar lo que rescatan de los temas que se socializan de manera permanente. Debido a esto, se les sugiere una forma de volver a escribir y fabricar estrategias que generen mayor participación activa.

Enfoque por competencias

Se buscó ser competente en el desempeño del taller, atendiendo las dudas de manera constante o ampliando lo visto a partir de un conocimiento profundo de la producción de textos académicos por parte del docente. También se volvió más flexible de acuerdo con las situaciones que se dieron en la clase y las necesidades e intereses que fueron surgiendo, para responder a demandas complejas, a través de una actuación idónea haciendo las adecuaciones pertinentes.

El enfoque de la clase es de taller, donde la intención es que practiquen de manera reiterada para afianzar los aprendizajes esperados. Se promovió las relaciones entre los diferentes aportes de los autores y lo que confrontan con su realidad al producir textos académicos, donde se vincularon los contenidos y actividades de aprendizaje con su situación real en su formación profesional.

Los procesos de evaluación desde el enfoque de competencias contemplan un proceso formativo, el cual inicia con un diagnóstico, que se realizó a través de preguntas abiertas al grupo para detectar sus necesidades e intereses de acuerdo con su modalidad de titulación y otras características como su progreso en la construcción del documento y conocimientos previos del taller; ya que en la planeación se centró en sus necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales de los estudiantes, determinando la forma a trabajar a partir de la identificación de problemas sociales, profesionales y disciplinares, presentes o del futuro, y después se reconfiguró a partir de ello.

Por otra parte, se propusieron estrategias de evaluación formal e informal. Lo informal en toda actividad se pasó entre los lugares a observar la forma de trabajo de los estudiantes y se comparten sus descubrimientos, sus dudas y dificultades entre pares y el docente. Con ello se logra la adecuación de la actividad evitando con ello se presenten obstáculos o ciertas necesidades entre los estudiantes.

Las situaciones de aprendizaje fueron, entre otras, las estrategias y sugerencias para apoyar su producción, citar ejemplos, uso de sus producciones o de otros estudiantes, análisis de instrumentos para reflexionar acerca de la práctica, intercambiaron algunos formatos con información dados o realizados en otros semestres. A lo largo de las clases se realizaron sugerencias o plantearon otras aristas y preguntas para que los estudiantes reformularan, en su caso, y llegaran a la respuesta a partir de la construcción propia, así como el análisis grupal de los textos de los estudiantes normalistas.

Las situaciones de aprendizaje buscan el desarrollo profesional *in situ*, se da a conocer el propósito del curso, se promueve la motivación intrínseca en los estudiantes a partir del conocimiento de lo interesante y/o necesario conforme a lo propuesto en la presentación del curso-taller. A la vez al enfocarse en la tesis y el informe se fomenta el rigor científico y académico.

Se promovieron diferentes actividades donde los estudiantes coordinaron el uso y desarrollo de conocimientos, habilidades, procedimientos, actitudes y valores para resolver una situación específica en un determinado contexto. En adición, favorece que sea desde una perspectiva holística e integral. Por último, se planteó la ayuda entre pares y las situaciones de andamiaje, ya que se aprovechó que algunos alumnos ya contaban con la experiencia de una actividad similar para que orientaran y guiaran a sus pares.

Las áreas de oportunidad descubiertas fueron: Puntualizar con mayor detenimiento la intención de la actividad, su relación directa con su formación y el logro de la competencia de salida, los objetivos y metas de aprendizaje en común, lo que aportaría a la autorregulación y metacognición, promover al interior de los textos el uso de actitudes y valores, los contenidos conceptuales y procedimentales por las diferentes situaciones planteadas en el curso.

Tecnologías de Información y de la Comunicación

Se aplicaron estrategias de enseñanza y aprendizaje orientadas a apoyar y transformar la práctica docente desde aspectos como gestión y prácticas de enseñanza (planificación, instrucción, evaluación), promoción e integración de la cultural y alfabetización digital, uso de dispositivos electrónicos, plataformas educativas y otros programas, como recursos multimedia para informarse y fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, y el desarrollo de competencias como el manejo de información de manera coordinada.

Este tipo de estrategias digitales y electrónicas permiten desarrollar la comunicación y expresión de manera atemporal y espacial entre los estudiantes, e incrementando los flujos de información y colaboración. Se favoreció el proceso de evaluación a través del uso de las TIC con formularios de Google Drive donde los estudiantes propusieron los temas por revisar, se autoevalúan y evalúan el desempeño del docente de manera general y específica de acuerdo a los ejes de RECREA (pensamiento complejo, innovación, TIC, enfoque por competencias e investigación-docencia).

Se compartieron enlaces de formularios para evaluación por medio de WhatsApp y Classroom, para contestarlos desde sus celulares, tabletas o computadoras portátiles. Se reiteró la importancia al contestar, porque su propuesta sería considerada en el próximo taller de producción de textos académicos. (Reg CA BCENJ-2, enero 8, 2019).

El promover el uso el internet, bases de datos o libros disponibles en la biblioteca escolar sirvió para profundizar el conocimiento del tema de clase, comparar distintas fuentes y conocer otras perspectivas e ideas para enriquecer la actividad y lo que construyen. Se les orientó cómo y dónde buscarlo en internet (uso de bases de datos, elementos de rigor académico, etc.), con ello se favoreció la alfabetización digital y desarrollo de herramientas para el aprendizaje autónomo y permanente.

Se promueve el uso de computadoras portátiles en los estudiantes para facilitar su proceso de aprendizaje y realizas las diferentes actividades propuestas. Se utilizó el proyector en todas las clases con el objetivo de dar instrucción y promover entre el colectivo un trabajo colaborativo, revisar recursos multimedia como presentaciones en Power Point de sus trabajos dentro del procesos de enseñanza-aprendizaje, además de la revisión de sus productos o tareas en la plataforma Classroom, etc.

El maestro solicita a los alumnos para que pasen al frente a compartir sus productos, en este caso su cuadro congruencia respecto a las preguntas centradas en el objeto de estudio y los objetivos a desarrollar en su texto, relacionado con el título provisional, para analizarlo de manera grupal (Reg CA BCENJ-2, agosto 30, 2018).

El uso de redes como WhatsApp sirvió para promover la comunicación incrementando los flujos de información y la colaboración entre los estudiantes, así como plantear dudas, enviar trabajos, realizar una consulta en cualquier momento, etc. Incluso se hizo de manera inmediatamente durante las clases para compartir imágenes de sus productos, para que los estudiantes se encontraran en la misma situación y lo analizaran.

El uso de la computadora portátil desde las primeras clases fue útil como instrumento para facilitar el aprendizaje, con funciones lúdicas, informativas, comunicativas e instructivas, estimular su creatividad, experimentación y manipulación. Lo anterior se hizo para respetar el ritmo de aprendizaje de los alumnos y trabajo en grupo con fines de socialización. Se fortaleció la estimulación de su curiosidad y espíritu de investigación, sobre todo el uso de procesadores de texto para realizar las actividades, ya sea durante la clase o en sus casas.

Investigación-docencia

A partir de un proceso de modelación, se buscó relacionar y compartir su trabajo de investigación-docencia en RECREA con lo que los estudiantes realizan y su importancia, resultando así más significativos los procesos de investigación que llevan a cabo durante la construcción de su documento de modalidad de titulación. En un momento se les recordó que ya deberían ir en el segundo bucle y que ya deberían tener el primer plan de acción y su análisis. También se sugirió hacer un registro anecdótico y de su importancia, relacionándolo con el trabajo de investigación en el cuerpo académico, el proceso de registro de lo que acontece en las clases.

En una de las clases realizaron preguntas acerca de qué se investiga en este curso, y la asistente de investigación lo compartió de acuerdo a los lineamientos de RECREA. Por decir un ejemplo, un estudiante se acercó a la observadora de la sesión para conocer lo que hace en el aula, cómo se realiza el registro y qué se hace con él. Entonces se le mostraron los formatos de registro y los instrumentos de análisis para cada unidad analítica.

Conclusiones

En cuanto al logro de la competencia de salida, los estudiantes lograron comunicarse de una forma coherente y clara, construir argumentos que sean comprensibles para los demás, sometiendo los escritos a la crítica pública; identificaron los esquemas organizativos de los textos académicos y su eficacia para presentar y difundir la información; fortalecieron sus competencias en el ámbito de la producción escrita, siendo capaces de elaborar de

manera sistemática, accesible y correcta los diferentes textos propuestos, a partir de un proceso de ensayo y error e utilizando las estrategias discursivas y las herramientas metodológicas de cada tipo de documento a partir del análisis de la práctica docente de manera sistemática con apego a las herramientas metodológicas, el uso de las TIC y a las recomendaciones técnicas para su difusión, que demuestran el desarrollo de las competencias profesionales.

Se favoreció y desarrolló el contexto de intervención de manera general en las actitudes y aptitudes de los estudiantes: lograr un cambio de perspectiva sobre la función de la escritura como herramienta para representar, comunicar y construir conocimiento. Ya que los alumnos comentaron en reiteradas ocasiones que pensaban totalmente diferente acerca de la estructura de un párrafo y su función. Y esto, desde su opinión, aportó mucho para ellos, porque era una gran área de oportunidad en su aprendizaje y en la producción de su documento de titulación, debido a que es su prioridad.

Se promovió que los estudiantes fueran más críticos en el análisis de textos, ya que se detenían en cada párrafo a releerlo y revisar si cumplía con todos los requerimientos de fondo y forma, y que eso les ha ayudado mucho a enriquecer los párrafos o verificar si lo que leen realmente les aporta la información que buscan, según sus comentarios rescatados en una sesión de clase (Cuerpo Académico BCENJ-2, diciembre 11, 2018). Lograron identificar y estructurar sus ideas desde un pensamiento crítico y complejo, y afrontar la incertidumbre de si quiera empezar a escribir el texto.

Por otra parte, se logró el desarrollo del pensamiento complejo para afrontar las diferentes situaciones planteadas, ya sea de situaciones específicas del taller o en otras asignaturas; utilizar recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación; aplicar sus habilidades comunicativas en diversos contextos dentro o fuera del taller, ya sea para su desarrollo personal como profesional.

Las áreas de oportunidad y dificultades que se presentaron a lo largo del taller a considerar son: incertidumbre en los alumnos de séptimo grado acerca de la elección y definición de su tema de investigación, o falta de investigación debido a cambios de grado con el que se trabaja en la escuela primaria; diferencia muy marcada en la elección de modalidades de titulación, donde aproximadamente un 50 % de los estudiantes elaborarían un informe de prácticas, siendo que lo trabajado y el enfoque principal en otros cursos era abonar a la construcción algunos apartados de la tesis; la elección de algunos alumnos de la optativa de Taller de Producción de Textos Académicos por falta de cupo en otras más de su gusto, la minoría la eligió por propio voluntad e interés tanto personal como académico para mejorar su producción de textos, aun habiendo elegido la modalidad de informe de prácticas.

Por último, es importante considerar para un mayor aprovechamiento del curso, los ritmos de trabajo, los niveles de producción y aprendizaje que suman los normalistas al

ingresar al taller para valorar, reconstruir las actividades y los niveles de las tareas que se planean de acuerdo a los perfiles e intereses que los mueve para implicarlos en los avances que logren respecto a sus textos académicos. Por ello se debe de generar una conciencia colectiva de la importancia de trabajar sus producciones en tiempo y forma, con el fin de no obstaculizar la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje a lo largo del curso taller.

Referencias

- Angrosino, Michael (2012). Etnografía y observación participante en investigación cualitativa. Colección de investigación cualitativa. España: Ediciones Morata, S.L.
- Cervantes, Robles y Nájera (2018) Innovación de la Práctica Docente en la implementación de la Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje en la ByCENJ en Revista Educ@rnos, 31.
- Flick, Uwe, (2015). El diseño de investigación cualitativa. Colección de investigación Cualitativa. España: Ediciones Morata S.L.
- García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Obtenido de:
<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Gibbs, Graham (2012). El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Colección de investigación cualitativa. España: Ediciones Morata S.L.
- Jenkins, A. Healey, M. and Zetter, R. (2007), Vínculo entre la docencia y la investigación en las disciplinas y departamentos. Disponible en:
http://cursos.acetlatinoamerica.org/recrea/pluginfile.php/508/mod_lesson/page_contents/440/Jenkins_docencia_investigacion.pdf
- Latorre, Antonio (2013) La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. México: Colofón.
- Morín, E. (1996). Introducción al pensamiento complejo. España: Gedisa.
- SEP (2017). Diseño de la asignatura en RECREA pasos para la construcción de la asignatura. México: SEP.

EVALUACIÓN DOCENTE EN LA ESCUELA NORMAL NO. 2 DE NEZAHUALCÓYOTL

Alberto Sebastián Barragán

en2n.albertosebastian@gmail.com

Alejandro Rivera Reyes

alexrivrey24@hotmail.com

Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl

RESUMEN

Como parte de los procesos de seguimiento a planes y programas de la escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl, se realiza un ejercicio de valoración de la labor docente en nuestra institución. Sin embargo, el Cuerpo Académico en Formación, ha conformado una estrategia de indagación con soporte teórico y metodológico, basado en el estudio de casos, de Robert Stake (1999), para abordar la evaluación docente en la escuela

normal. Además, se completa este ejercicio por medio de una lógica evaluativa para transformar, desde la línea de Nirenberg, Brawerman y Ruiz (2005). De modo que presentamos un reporte parcial de innovaciones en la evaluación docente en educación normal.

PALABRAS CLAVE: Evaluación docente, transformar, estudio de caso.

INTRODUCCIÓN

Las escuelas normales, van trastocando su condición de instituciones de educación superior. Se han visto enmarcadas por variaciones de política educativa por más de tres décadas, en donde permanece constante la incertidumbre, por tratarse de procesos que atañen a los procesos administrativos y de gestión, así como de modificaciones en el orden curricular.

Desde que se masificaron las escuelas normales en la década de 1970, con su cualidad generalizada de Normales elementales, no ofertaban programas de licenciatura, sino hasta la reforma de 1984. Esto generó un permanente proceso de transición identitaria institucional, que implicó una oleada de transformaciones para atender procesos de instituciones generadoras de recursos humanos: los profesores.

Los distintos episodios de la gestión de las escuelas normales, han modificado el trabajo que se realiza al interior de cada institución. A partir de 1984, se enfatizó la lógica de la Transformación; a partir de 1996, los procesos se encaminaron hacia el Fortalecimiento; de 2002 a 2013, se impulsaron trabajos de Mejoramiento; y del 2013 en adelante, se hizo presente la impronta de la calidad. Entendida como la esencia de la política educativa para escuelas normales, que condensa las trayectorias institucionales vividas hasta el momento.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Es de suma trascendencia identificar la finalidad de la evaluación. ¿Para qué evaluar? La respuesta dependerá de diversos factores. Nos podremos referir específicamente a un periodo histórico, a una política educativa en particular, a la mirada de algún sujeto educativo en específico, o podemos responder desde el abordaje conceptual. En las últimas tres décadas, la noción de “evaluación” ha redundado en tres finalidades: Controlar, mejorar, transformar. Aunque en los documentos normativos, cuando prescriben acciones de evaluación, se justifican en el mejoramiento del servicio educativo, en la realidad las prácticas evaluativas han tomado matices de control.

Mario Rueda Beltrán (2011) ha remarcado la necesaria presencia de la evaluación de la docencia en educación superior, así como su difícil abordaje y tratamiento. Específicamente para el contexto de las universidades, han consensado que existen experiencias de valoración de la función docente, y se ha concentrado en los instrumentos aplicados a los estudiantes, los cuales raramente se someten a procesos de validación o de triangulación.

Así como se ha reconfigurado la noción de evaluación para el aprendizaje, también se va renovando la perspectiva de evaluación de la enseñanza. En el entorno neoliberal, se mantiene la presencia del instrumento aplicado a los alumnos, y cada vez con más persistencia se le denota como “Encuesta de satisfacción”, para conocer la opinión de los estudiantes, es decir, de los clientes del servicio educativo.

Sin embargo, estos ejercicios han generado dos procesos de inconsistencia: Por un lado, existe una escasez de instrumentos confiables; por otro lado, las funciones de la evaluación se traducen en prácticas de fiscalización, por la dinámica interna de cada institución. Por ello, es indispensable que la evaluación docente en educación superior se estructure a partir de principios éticos y objetivos para su indagación.

MARCO TEÓRICO

La evaluación docente en educación superior la asimilaremos desde la mirada de Robert Stake (2008), quien subraya que la docencia es mucho más compleja que los procedimientos formales disponibles para valorar su calidad y que los indicadores, por lo general de naturaleza simple, representan un alto riesgo de ser mal comprendidos u objeto de excesiva confianza.

Esta postura que articula la evaluación, con la docencia de educación superior. Nos abre vetas de análisis para reconfigurar la evaluación docente que hacemos en nuestra institución. Al respecto, subrayamos la importancia de evaluar para transformar, que proponen Nirenberg, Brawerman y Ruiz (2005), quienes señalan dos niveles de trascendencia: el primero, contribuir a modificar las situaciones de adversidad, vulnerabilidad o equidad; y el segundo, mostrar de qué manera las acciones desplegadas, para producir esas transformaciones resultan o no las adecuadas.

METODOLOGÍA

La investigación que se realiza en la institución es parte medular del Cuerpo Académico en Formación, a través de la Línea de Generación y aplicación del conocimiento: “Evaluación e innovación en los procesos para la formación docente”. Este es un reporte parcial de las actividades de evaluación, dirigidas hacia la formación docente que se realiza en la Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl, Estado de México.

La metodología que ocupamos en este proceso de evaluación docente, es el estudio de casos de Stake (1999), para lo cual retomamos una de sus principales aseveraciones: “El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado, nos concentramos en ese uno. Podemos pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras estamos concentrados en él estamos realizando estudio de casos” (pág. 15). Delimitaremos nuestra evaluación docente como estudio de caso, en el que más adelante ocuparemos otros instrumentos y estrategias de triangulación.

Como parte de las actividades proyectadas en el Proyecto Académico Básico: Seguimiento a Planes y Programas, se diseñó una “Encuesta de satisfacción”, dirigida a todos los estudiantes de la institución. Dicha encuesta consiste en un cuestionario de 15 reactivos cerrados, para recabar información sobre los cursos del semestre A, del ciclo escolar 2018-2019.

Las preguntas están distribuidas en dos secciones. La primera parte, se conforma de los reactivos 1-13, y se indaga sobre el trabajo docente. Se utilizan variables dicotómicas en las preguntas 1 y 2. Para las preguntas 3-13, se ofrecieron cinco respuestas en escala Lickert, con variables ordinales. En la segunda parte, se pone más atención en el curriculum, de

manera que en los reactivos 14 y 15, se buscan respuestas valorativas desde los juicios de los alumnos, por medio de variables nominales.

El cuestionario se enfocó en los cursos de los trayectos formativos medulares de la formación docente. Se diseñaron y aplicaron 5 cuestionarios distintos, uno para cada grupo. En los formularios, aparecen los principales cursos del semestre, distribuidos en secciones. De modo que se puede realizar un análisis en tres niveles: Institucional, Grupal y Docente.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

La recepción de respuestas se cerró el lunes 14 de enero de 2019, para procesar la información y presentar los resultados que arrojó e instrumento. En la Tabla 1 se puede apreciar el porcentaje de participación grupal. Al final se promediaron los porcentajes grupales para obtener el porcentaje institucional: 77%. Dicha cifra se consideró suficientemente representativa, para trabajar con los datos obtenidos hasta el momento. En la Tabla 1. Se muestra la participación de alumnos de todos los semestres. Y en análisis pormenorizado que sigue corresponde solo a los dos grupos de primer semestre.

Tabla 1. Participación. Números absolutos y relativos.

Grupo	LEP. 2018. 1er. Sem.	LEAM. 2018. 1er. Sem.	LEP. 2012 3er. Sem.	LEP. 2018. 5to. Sem.	LES. Mat. 1999 7mo. Sem.
Alumnos	29	19	13	15	15
Participaron	24	15	8	8	15
% Participación	82.7	79	61.5	53.3	100

Total, de alumnos: 91

Encuestados: 70

% de participación: 77 %

Licenciatura en Educación Primaria. Plan 2018.

CURSOS
Desarrollo y aprendizaje
El sujeto y su formación profesional
Lenguaje y comunicación
Aritmética: Números naturales
Introducción a la naturaleza de las ciencias
Herramientas Observación y Análisis de la Práctica Educativa
Inglés

Semestre: 1°.

Alumnos: 29 alumnos.

Participación: 83%

RESULTADOS GRUPALES (LEP 2018. 1er sem.).

A) Encuadre

Preguntas	Respuestas	Sí	No	No sé
		%	%	%
1. ¿El/la docente dio a conocer el programa vigente del curso?		86.2	7.14	6.57
2. ¿El/la docente realizó el diagnóstico del grupo para detectar las necesidades?		85.2	6.04	8.77

Los resultados de los reactivos 1 y 2 tienen que ver con procesos de “Presentación del programa del curso” y del “Encuadre de las actividades”. En estas preguntas se obtuvieron valoraciones positivas, 86.2 y 85.2 respectivamente. Lo cual indica que se plantearon los requisitos de trabajo, características de las actividades y procesos de evaluación, desde el inicio del curso. Sin embargo, aparecen valoraciones medias o negativas para dos cursos: *Lenguaje y comunicación* (Profr. Juan Carlos Cortés) 57%, e *Inglés* (Iris I. Camarena) 53.8%; donde los porcentajes indican que sí dieron a conocer los programas del curso desde el inicio. Para el reactivo 2, relativo al “Diagnóstico”, todos los profesores lo presentaron, salvo el caso de *Lenguaje y comunicación* (Juan Carlos Cortés), donde el 61.5% mencionan que sí lo realizó, 23.1% dicen que no lo realizó, y el 15.4% restante respondió; “No sé”.

B) Desempeño docente

Preguntas	Respuestas				
	Siempre	Frecuentemente	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
3. El/la docente cumple con los propósitos del curso.	67	20.9	10.4	1.6	0
4. El/la docente contribuye al desarrollo de competencias señaladas en el programa del curso.	67.6	20.3	10.4	1.6	0
5. El/la docente trabaja con el enfoque propuesto en el programa educativo.	70.9	19.8	8.2	1.1	0
6. El/la docente muestra dominio del contenido del curso impartido.	80.2	11.5	7.1	1.1	0
7. El/la docente hizo énfasis en los contenidos del curso.	69.2	18.7	9.3	2.2	.05
8. El/la docente utiliza estrategias y actividades de enseñanza que sugiere el programa del curso.	69.2	20.9	7.1	1.6	1.1
9. El/la docente realiza actividades donde los alumnos relacionan y aplican lo aprendido a situaciones cotidianas (educación básica).	69.2	18.7	9.3	1.6	1.1
10. El/la docente evalúa de acuerdo a las recomendaciones del programa del curso.	73.1	18.1	7.1	1.1	0.5
11. El/la docente incorpora recursos tecnológicos y audiovisuales como apoyo para desarrollar los contenidos del curso.	65.9	20.3	11.5	2.2	0.0
12. El docente utiliza el material bibliográfico y cibergráfico que indica el curso.	66.5	20.3	9.9	3.3	0.0
13. El/la docente aplica en su totalidad el programa del curso.	69.8	17.6	9.3	3.3	0.0

Los once reactivos, del 3 al 13, involucran elementos que aluden al desempeño del profesor y sus estrategias de enseñanza para desarrollar las actividades del curso, en aspectos como: propósitos, competencias, enfoques, dominio de contenido, vinculación con educación básica, evaluación, uso de TIC, manejo de referencias y eficiencia en el cumplimiento del programa. Esta valoración fue hecha por medio de reactivos de 5 respuestas cerradas, en escala Likert, para medir las actitudes en diferentes grados de conformidad de acuerdo al planteamiento del reactivo.

De manera general, los resultados se aprecian como positivos, dado que el porcentaje de las respuestas se ubica, para todas las preguntas, entre las respuestas: Siempre y Frecuentemente. En suma, de las respuestas de esas dos opciones, los valores oscilan entre 86.2 y 91.7% de aceptación. Sin embargo, como se puede apreciar en el análisis pormenorizado, existen valoraciones negativas, en el reactivo 3. El docente cumple con los propósitos del curso. Para el caso del curso: *Lenguaje y comunicación* (Profr. Juan Carlos Cortés), se obtuvo el 61.6% entre las dos respuestas de valoración más alta: Siempre y Frecuentemente. Para el caso del curso: *inglés* (Profra. Iris I. Camarena), los valores de la suma entre Siempre y Frecuentemente, tienen el 69.2% de la conformidad de los estudiantes con el cumplimiento de las prescripciones del curso.

Para el reactivo 4. El/la docente contribuye al desarrollo de las competencias señaladas en el programa del curso, las respuestas favorables para *Lenguaje y comunicación*, y para *inglés*, suman el 69.2%. Ambos cursos también registraron bajo porcentaje en las respuestas de valoración positiva, en el reactivo 7. El/la docente hizo énfasis en los contenidos del curso, donde se obtuvieron, para las respuestas de Siempre y Casi siempre 61,5% y 65.4%, respectivamente. En el reactivo 12. La docente utiliza el material bibliográfico y cibergráfico que indica el curso, el curso de *inglés*, obtuvo 65.4%. Y en el reactivo 13. El docente aplica en su totalidad el programa, el curso *Lenguaje y comunicación*, obtuvo 69.2% en la suma de respuestas Siempre y Casi siempre.

C) Currículo

Preguntas	Siempre Excelente	Frecuentemente Bueno	Algunas veces Regular	Casi nunca Malo	Nunca Muy malo
14. Este curso aportó elementos para tu formación profesional.	68.1	22.0	9.3	0.5	0.0
15. En general, este curso te ha parecido...	59.4	23.6	15.9	1.1	0.0

La tercera sección incluye los últimos dos reactivos (14 y 15). El penúltimo reactivo cuestiona si el curso aportó elementos para su formación profesional, y las valoraciones positivas Siempre y Frecuentemente, suman el 90.1% de las respuestas. Aunque también respondieron Algunas veces 9.3%, y Casi nunca 0.5%. Cabe mencionar que estas valoraciones pueden ser de acuerdo al tipo del curso o de acuerdo al trabajo desarrollado por el docente a cargo. Por ello se considera como un reactivo que aborda una noción curricular.

Y en el reactivo 15. En general, este curso te ha parecido... las valoraciones positivas se convirtieron en puntajes de 0 a 10, y las calificaciones a cada curso oscilan entre 7.55 (valoración menor) y 9.77 (valoración mayor). Para estos resultados se ocupó una media aritmética ponderada. De modo que la valoración general de los cursos ofrecidos al grupo, es de 8.83, como promedio general de las prácticas docentes de los profesores.

15. En general, este curso te ha parecido...

CURSO	Datos	Excelente	Bueno	Regular	Malo	Muy malo	Calificación
		10	8	6	4	2	
Desarrollo y aprendizaje Edgar Felipe Deceano Estrada	Abs.	12	11	4	0	0	8.59
	Rel.	44.4	40.7	14.8	0	0	
El sujeto y su formación profesional Maribel García Godínez	Abs.	24	3	0	0	0	9.77
	Rel.	88.9	11.1	0	0	0	
Lenguaje y comunicación Juan Carlos Cortés Ruiz	Abs.	7	9	9	2	0	7.55
	Rel.	25.9	33.3	33.3	7.4	0	
Aritmética: Números naturales Adriana Díaz Montano	Abs.	25	1	1	0	0	9.77
	Rel.	92.6	3.7	3.7	0	0	
Introducción a la naturaleza de las ciencias – Domingo López Mata	Abs.	16	9	2	0	0	9.03
	Rel.	59.3	33.3	7.4	0	0	
Herramientas Observación y Análisis de la Práctica – Yolanda Máximo Bastida	Abs.	19	7	2	0	0	9.21
	Rel.	66.7	25.9	7.4	0	0	
Inglés – Iris Ibeth Camarena	Abs.	10	6	11	0	0	7.92
	Rel.	37	22.2	40.7	0	0	
PROMEDIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE PARA EL GRUPO. 1er Semestre LEPRI 2018.							8.83

Fórmula de la media aritmética ponderada.

f_{abs} = número absoluto

$$\bar{x}_{pon} = \frac{\sum f_{abs} * V}{n}$$

v = Variables nominales, en escala de 0 a 10

n = Total de informantes clave por grupo.

Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas. Plan 2018.

CURSOS
Desarrollo en la Adolescencia
Problemas socioeconómicos y políticos de México
Pensamiento algebraico
Sentido numérico
Razonamiento geométrico
Herramientas para la Observación y Análisis
Inglés

Semestre: 1°.

Alumnos: 19 alumnos.

Participación: 79%

RESULTADOS GRUPALES (LEAM 2018. 1er sem.)

A) Encuadre

Preguntas	Respuestas	Sí	No	No sé
		%	%	%
1. ¿El/la docente dio a conocer el programa vigente del curso?		86.64	9.54	3.81
2. ¿El/la docente realizó el diagnóstico del grupo para detectar las necesidades?		79.99	15.23	4.77

La primera sección de la encuesta contiene dos reactivos que indagan sobre el inicio de los cursos. El reactivo 1. ¿El/la docente dio a conocer el programa vigente del curso?, arroja que el 86.64% de los encuestados respondieron afirmativamente. Y en la pregunta 2. ¿El/la docente realizó el diagnóstico del grupo para detectar las necesidades?, el 80% de los encuestados respondió que sí se realizó el diagnóstico del grupo. En esta sección, los resultados de la encuesta son positivos. Salvo las valoraciones negativas, que se presentaron en los Cursos *Desarrollo de la adolescencia e inglés*, probablemente se deban a que los dos profesores no iniciaron el curso desde agosto, sino que su trabajo se realizó semanas después del inicio oficial del semestre.

B) Desempeño docente

Preguntas	Respuestas				
	Siempre	Frecuente	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
3. El/la docente cumple con los propósitos del curso.	66.7	21.0	8.6	2.9	1.0
4. El/la docente contribuye al desarrollo de competencias señaladas en el programa del curso.	69.5	16.2	9.5	4.8	0.0
5. El/la docente trabaja con el enfoque propuesto en el programa educativo.	73.3	12.4	10.5	3.8	0.0
6. El/la docente muestra dominio del contenido del curso impartido.	76.2	12.4	7.6	3.8	0.0
7. El/la docente hizo énfasis en los contenidos del curso.	75.2	9.5	9.5	4.8	1.0
8. El/la docente utiliza estrategias y actividades de enseñanza que sugiere el programa del curso.	65.7	21.0	6.7	3.8	2.9
9. El/la docente realiza actividades donde los alumnos relacionan y aplican lo aprendido a situaciones cotidianas (educación básica).	72.4	11.4	9.5	3.8	2.9
10. El/la docente evalúa de acuerdo a las recomendaciones del programa del curso.	73.3	10.5	9.5	4.8	1.9
11. El/la docente incorpora recursos tecnológicos y audiovisuales como apoyo para desarrollar los contenidos del curso.	65.7	13.3	15.8	3.8	1.0
12. El docente utiliza el material bibliográfico y cibergráfico que indica el curso.	53.3	15.2	20.9	5.7	4.8
13. El/la docente aplica en su totalidad el programa del curso.	63.8	20.9	11.4	3.8	0.0

Esta sección del instrumento aplicado ofrece información sobre los principales elementos de la práctica docente que se realiza en el grupo del 1er semestre de la Licenciatura en la Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, Plan 2018. Los temas centrales que abordan los reactivos se distribuyen en propósitos del curso, competencias, enfoque y dominio de contenidos de cada curso. También se incluyen reactivos que indagan sobre las estrategias de enseñanza, actividades de aprendizaje, evaluación, uso de TIC, manejo de referentes y aplicación del programa. De manera general, todos los reactivos

obtuvieron valoraciones positivas, entre las opciones Siempre y Casi siempre, hay una concentración de respuestas entre el 79% y el 88.6%.

Particularmente, el reactivo 12. El docente utiliza el material bibliográfico y cibergráfico que indica el curso, concentra el 68.5% de respuestas positivas. Debido a que hay valoraciones negativas en tres cursos: *Desarrollo de la Adolescencia* (Jovan I. Ramos) donde Algunas veces tiene 13.3% de respuestas, y las opciones Nunca y Casi nunca reúnen el 20% de las preferencias de los encuestados; *Pensamiento algebraico* (Rodolfo Mendoza) tiene 33.4% en Nunca y Casi nunca; y *Razonamiento geométrico* (Lorena Morales) Tiene valoración negativa de Casi nunca 6.7%, y Nunca 13.3%. Cabe mencionar que hay valoraciones diferentes, en los cursos que tienen al mismo titular *Pensamiento algebraico* y *Sentido numérico* (Rodolfo Ríos).

C) Currículo

Preguntas	Respuestas	Siempre	Frecuentemente	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
	Excelente	Bueno	Regular	Malo	Muy malo	
14. Este curso aportó elementos para tu formación profesional.	68.6	17.1	6.7	3.8	3.8	
15. En general, este curso te ha parecido.	52.4	30.5	9.5	4.8	2.9	

De manera general, todos los cursos son percibidos como espacios curriculares que aportan elementos para la formación profesional docente. En el reactivo 14. Este curso aportó elementos para tu formación profesional, todos los cursos tienen una valoración arriba del 80%, concentrado en las respuestas: Muy de acuerdo y De acuerdo.

En el último reactivo se solicita una valoración general del curso. En promedio grupal, se obtiene 8.49, en una calificación de 0 a 10, obtenida con una media aritmética ponderada. La calificación más alta es 9.07, del curso *Herramientas para la Observación y Análisis* (J. Ascención Márquez); y la más baja es 8.0 *Razonamiento geométrico* (Lorena Morales). Se puede considerar que todas las valoraciones son positivas porque se ubican arriba del 8.0.

15. En general, este curso te ha parecido

CURSO	Datos	Excelente 10	Bueno 8	Regular 6	Malo 4	Muy malo 2	Calificación
Desarrollo en la Adolescencia Jovan I. Ramos Vázquez	Abs.	7	5	1	1	1	8.13
	Rel.	46.7	33.3	6.7	6.7	6.7	
Problemas socioeconómicos y políticos de México Perla M. Gallegos Valente	Abs.	5	7	2	1	0	8.13
	Rel.	33.3	46.7	13.3	6.7	0	
Pensamiento algebraico Rodolfo Mendoza Ríos	Abs.	9	5	0	0	1	8.8
	Rel.	60	33.3	0	0	6.7	
Sentido numérico Rodolfo Mendoza Ríos	Abs.	12	2	0	0	1	9.2
	Rel.	80	13.3	0	0	6.7	
Razonamiento geométrico Lorena Morales Lascares	Abs.	5	6	3	1	0	8.0
	Rel.	33.3	40	20	6.7	0	
Herramientas para la Observación y Análisis J. Ascención Márquez Dimas	Abs.	11	2	1	1	0	9.07
	Rel.	73.3	13.3	6.7	6.7	0	
Inglés Iris Ibeth Camarena Huerta	Abs.	6	5	3	1	0	8.13
	Rel.	40	33.3	20	6.7	0	
PROMEDIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE PARA EL GRUPO: 1er Semestre LEAM 2018.							8.49

Fórmula de la media aritmética ponderada.

f_{abs} = número absoluto

$$\bar{x}_{pon} = \frac{\sum f_{abs} * V}{n}$$

v = Variables nominales, en escala de 0 a 10

n = Total de informantes clave por grupo.

CONCLUSIONES

Se tuvo una participación representativa de los estudiantes. El instrumento es cuantitativo y ofrece una representación limitada de la evaluación docente. En un siguiente momento se triangulará la información con dos instrumentos más: los registros de observación, y los análisis de planeaciones y evaluaciones de los grupos. Hasta el momento, se ha puesto en marcha el primer instrumento, y se tendrán que calibrar dos reactivos para mejorar la veracidad de las respuestas.

Un elemento que se considera valioso, es la devolución. Por un lado, la Tabla de resultados generales (Ver anexo 1), es un cuadro en el que aparecen las valoraciones para cada profesor. Y por último se aprecia la media aritmética ponderada, que equivale a una valoración convencional de 0 a 10. Si bien, es un parámetro muy general, sí se corresponde con las opiniones de los alumnos, o con los resultados de otros instrumentos. Esto se validará en un segundo momento con la triangulación metodológica.

En el proyecto de evaluación docente, asumimos la imperante necesidad de evaluar para transformar. Desde esta óptica, también identificamos que nos quedan muchas tareas pendientes, entre ellas están: desarrollar otras formas de evaluación, tales como una ficha descriptiva de profesores, Informes de autoridades, Autoinformes docentes, Portafolios profesionales, Evaluación entre pares, entre otras. Para poder abordar con mayor suficiencia, pertinencia y objetividad la línea de docencia en educación superior.

Del mismo modo, completaremos la investigación del estudio de caso, con otros instrumentos inspirados en la evaluación docente que ha desarrollado Robert Stake, en educación superior. Aunque hay prácticas institucionalizadas sobre el seguimiento a Planes y programas en escuelas normales, nosotros consolidaremos nuestros ejercicios de evaluación docente para compartir nuestras experiencias con la comunidad normalista.

REFERENCIAS

- Nirenberg, O, Brawerman, J. y Ruiz, V. (2005). Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales. Argentina: Paidós.
- Rueda, M. (2006). Evaluación de la labor docente en el aula universitaria. México: UNAM/CESU.
- Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos. España: Morata.

Anexo 1. Tabla de Resultados individuales.

Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl

Seguimiento a Planes y Programas de Estudio

Encuesta de satisfacción. Enero 2019

Resultados individuales.



Licenciatura:	En Educación Primaria. Plan 2012.
Grupo:	Tercer semestre
Docente:	J. Ascención Márquez Dimas
Curso:	Adecuación curricular

	Sí - %	No - %	No sé - %			
1. ¿El/la docente dio a conocer el programa vigente del curso?	87.5	12.5	0			
2. ¿El/la docente realizó el diagnóstico del grupo para detectar las	100	0	0			
	Siempre	Frecuente-mente	Algunas veces	Casi nunca	Nunca	
3. El/la docente cumple con los propósitos del curso.	100	0	0	0	0	
4. El/la docente contribuye al desarrollo de competencias señaladas en el programa del curso.	100	0	0	0	0	
5. El/la docente trabaja con el enfoque propuesto en el programa educativo.	100	0	0	0	0	
6. El/la docente muestra dominio del contenido del curso impartido.	100	0	0	0	0	
7. El/la docente hizo énfasis en los contenidos del curso.	100	0	0	0	0	
8. El/la docente utiliza estrategias y actividades de enseñanza que sugiere el programa del curso.	100	0	0	0	0	
9. El/la docente realiza actividades donde los alumnos relacionan y aplican lo aprendido a situaciones reales y cotidianas (educación básica).	100	0	0	0	0	
10. El/la docente evalúa de acuerdo a las recomendaciones del programa del curso.	87.5	12.5	0	0	0	
11. El/la docente incorpora recursos tecnológicos y audiovisuales como apoyo para desarrollar los contenidos del curso.	100	0	0	0	0	
12. El docente utiliza el material bibliográfico y cibergráfico que indica el curso.	100	0	0	0	0	
13. El/la docente aplica en su totalidad el programa del curso.	100	0	0	0	0	
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
14. Este curso aportó elementos para tu formación profesional.	75	25	0	0	0	
	Excelente	Buena	Regular	Mala	Muy mala	
15. En general, este curso te ha parecido...	62.5	37.5	0	0	0	

Calificación de 0 a 10 **9.25**

Esta hoja se le entregó a cada profesor.

LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL ESTUDIANTE NORMALISTA RURAL, UNA CONSTRUCCIÓN DEL SER DOCENTE

Víctor Francisco Escalante Burgos

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Preescolar
“Prof. Pastor Rodríguez Estrada”
alexrivrey24@hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo de investigación se planteó como objetivo determinar los elementos que influyen en la construcción de la identidad profesional docente de los estudiantes normalistas durante su proceso de formación a través de las prácticas profesionales. El enfoque hacia el cual se dirige es de carácter cualitativo, siendo descriptivo porque permite describir procesos, contextos, a la institución, sistemas y personas. Se realizará mediante un estudio de casos que permitirá conocer de manera detallada las características de los sujetos entrevistados en relación con la conformación de sus rasgos identitarios, siendo seleccionados por conveniencia de acuerdo con su afinidad hacia la profesión magisterial. La recolección de los datos se realizó dentro de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” en el estado de Campeche con una población de 78 discentes que cursan las licenciaturas en educación

primaria y educación primaria intercultural bilingüe. Los instrumentos se aplicaron de forma presencial y por conveniencia a una muestra de seis individuos empleando para ello un guion de entrevista semiestructurado que consta de 28 ítems divididos en tres apartados. Los resultados manifiestan una elección de la carrera por cuestiones económicas y sociales; eligen la institución porque brinda servicios gratuitos como alimentación y hospedaje, así como una beca para continuar con sus estudios; durante el proceso de prácticas profesionales se sienten identificados con la profesión docente debido a que fueron adquiriendo competencias para desempeñarse de manera óptima, considerando el trayecto formativo de prácticas profesionales como el más importante de toda la licenciatura.

PALABRAS CLAVE: identidad profesional, normales rurales, normalismo, prácticas profesionales.

Introducción

La construcción de la identidad del magisterio se articula a partir distintos campos y prácticas, resulta complejo identificar los elementos que van construyendo su razón de ser, para conformarla es necesario hacer uso de las experiencias, sentidos y dinámicas que en conjunto configuran identidades que resultan ser diferentes a las de otros grupos profesionales. Por lo tanto, la conceptualización que se tiene sobre la identidad del docente concierne a un tipo de identidad de carácter colectiva, que nace por un lado de la construcción individual referida a las historias de los propios sujetos y sus características de origen social, pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja (Vaillant, 2007).

Los maestros resultan ser el punto medular del sistema de educación básica en México, son los que enfrentan al trabajo cotidiano en las aulas de clase, quienes interactúan en su accionar con los discentes, padres de familia, maestros, personal de servicios y directivos que conforman la estructura de una institución escolar, pero sobre todo, los encargados de ejecutar las políticas educativas establecidas por cada entidad federativa, siendo los encargados de culturalizar a las futuras generaciones de educandos, ejerciendo la profesión con un alto sentido de ética y profesionalismo.

El docente es visto hoy en día como un profesional de la educación encargado de enseñarle a sus estudiantes el conocimiento científico, guiándolos hacia la gestión de su propio conocimiento para lograr un aprendizaje significativo, mediante la implementación de nuevos ambientes de aprendizaje y para reflejar en su accionar un sentido ético para hacer de sus estudiantes unos buenos ciudadanos. Parafraseando a Martínez, Romaña y Gros, (1998), la figura del docente que se requiere en el siglo XXI, sobre todo en los niveles de educación superior, adquiere mayor profundidad en referencia a su rol pedagógico.

La profesión docente en México se constituye en los albores del siglo XX, primero como un oficio, posteriormente, con el paso del tiempo, adquiere el estatus de profesión, la cual posee características muy singulares. El maestro ocupó durante cinco décadas (1900-1950), un papel trascendental en la conformación de un nuevo tipo de ciudadano acorde a las exigencias de la sociedad mexicana, abriendo con ello, la posibilidad de lograr el progreso de una nación.

Las escuelas normales han sido consideradas desde hace tiempo como parte fundamental dentro del sistema educativo mexicano, debido a que son las encargadas de formar a los jóvenes que pretenden ser maestros de educación primaria. Son las únicas instituciones que brindan la oportunidad de prepararse como docentes, en comparación con otros países que les han delegado la responsabilidad a diversas instituciones de educación superior.

La historia que enmarca la educación en México resalta la importancia que tiene la escuela desde el contexto rural, la figura del maestro como referente en el desarrollo cultural, social y educativo dentro de las comunidades. La escuela rural fue producto de los logros de la revolución mexicana de 1910, es ahí cuando se le asigna al maestro la responsabilidad de ejercer la docencia, con la finalidad de alfabetizar a la gente que vive en el campo, además de impulsar la economía y desarrollo social de las comunidades. De acuerdo con Arnaut (1998) el magisterio reconoció rápidamente los fines de la revolución debido a su origen social, pues una gran parte provenían de familias de condición humilde y de los sectores del campesinado, por lo tanto, la visión política era más congruente a la de los líderes del movimiento revolucionario.

El maestro es el actor encargado de impartir su labor evangelizadora, pero también es considerado para ejercer funciones alternas a su profesión, dentro del contexto escolar desempeña funciones administrativas y de apoyo a la docencia (director, secretario, conserje, entre otros), por lo que es visto como un líder en la comunidad, siendo consejero familiar, orientador, médico, agricultor, comerciante, padre de familia, entre otras cuestiones.

Marco referencial

Desde el discurso oficial y las diferentes políticas educativas que giran en torno a la formación magisterial, se ha configurado un conjunto de representaciones sobre el ser maestro, su hacer y su formación, han conformado un modelo paradigmático de educación que se le denomina “normalismo”. Su comprensión es fundamental para la explicación de las identidades profesionales del magisterio (Ramírez, 2008).

De acuerdo con Ramírez (2008), el normalismo es un sistema cultural expresado en contextos ideológicos institucionales, *ethos* profesionales, discursos pedagógicos, que comprenden la vida cotidiana de las escuelas normales.

Cuando se utiliza la palabra normalismo, se hace referencia a las escuelas normales distribuidas en todo el territorio nacional, las enseñanzas en el aspecto pedagógico que reciben sus estudiantes, las prácticas culturales que forman parte de la dinámica escolar, las interacciones sociales que se viven en su interior y los rasgos de una identidad profesional con características propias. La formación de los docentes encargados de impartir cátedra en planteles de educación básica ha sido delegada a estas instituciones, constituyéndose como parte fundamental del sistema educativo, en virtud de brindar educación a los grupos sociales más vulnerables.

Las escuelas normales jugaron un papel trascendental en la consolidación y desarrollo del México que se conoce hoy en día, en virtud de que, además de abordar cuestiones referentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje, cumplían con una función de socialización en el espacio áulico, con el propósito de construir rasgos identitarios en los

docentes, forjando un sentido de pertenencia hacia la nación y fortaleciendo el desarrollo económico, social y cultural de los pueblos que la conforman.

Los procesos de formación que reciben los futuros docentes de educación primaria se consolidan en los momentos y espacios dentro de la escuela normal, con el objetivo de adquirir y favorecer cada una de las competencias que se requieren para desempeñarse profesionalmente, tomando en cuenta ciertas situaciones, entre ellas se menciona la actitud hacia el trabajo, la disposición para realizar todo tipo de actividades y la disciplina en cuanto a los estudios se refiere.

Durante el proceso de formación inicial se aprende a ser maestro, a la vez que se van realizando una serie de identificaciones que finalmente converge en la identidad profesional. Estas identificaciones se gestan, no sin conflictos y contradicciones, a lo largo del proceso formativo, pero especialmente son el resultado de una compleja red de interacciones entre los estudiantes; entre estos y los maestros, tanto de la Escuela Normal, como de las escuelas de práctica, así como entre ellos y los alumnos de las escuelas primarias (Mercado, 2007).

Este proceso es el espacio donde el estudiante normalista se apropia de conocimientos teóricos, adquieren habilidades durante las jornadas de prácticas y adquiere una ideología a partir de una convivencia cotidiana entre sus compañeros, maestros y personas que conforman el contexto educativo y social en el cual se desenvuelven.

La construcción de la identidad profesional del profesor de educación básica entrecruza dos cuestiones relevantes a lo largo de su vida: el aspecto biológico y la vida profesional, porque es a través de las experiencias vividas, donde afronta a diario, conflictos que resuelve mediante la toma de decisiones. De acuerdo con Torres (2005) el proceso de construcción de la identidad profesional ha sido categorizado en primer término como un constructo teórico que surge y se produce de una percepción autoorganizada, así como de las características de cada una de ellas. El docente se va construyendo una identidad mediante un entrelazado de su vida laboral, incluyendo la interacción en el medio y las cuestiones sindicales, su vida profesional y, por último, su vida personal y biológica.

Day et al. (2006) afirman que la identidad profesional docente consta de tres dimensiones específicas: personal, social y situacional, las cuales aportan cada una los elementos configuradores que refuerzan tanto al ser, como la identidad del sujeto.

La dimensión personal, se encuentra constituida a partir de múltiples pertinencias y contextos los cuales no se repiten de la misma forma a dos personas distintas, por lo tanto, la dimensión personal es compleja, única e insustituible. La identidad se presenta de manera cambiante e inestable, se va construyendo y transformando durante nuestra trayectoria de vida, recibiendo influencias tanto de amigos y personas cercanas, como de extraños y de las diferentes estructuras sociales, culturales, políticas e históricas con las que se mantiene una interacción (Maalouf, 2006).

La dimensión profesional se podría definir como aquel espacio en común que comparte el sujeto a través de su entorno personal y social, y la institución donde trabaja, iniciándose durante la vida escolar y construyéndose durante el período de ejercicio profesional (Cattonar, 2001, Bolívar et al. 2005).

En la dimensión situacional en un contexto de trabajo concreto se desarrollan una serie de procesos específicos que dan lugar a una identidad situada (Day et al., 2006), en el caso de la escuela, la identidad docente.

La identidad profesional constituye un elemento trascendental dentro de la profesión de enseñar, porque a través de ella es cuando se configuran y construyen los conceptos del “yo” docente que van evolucionando durante su trayectoria magisterial, cabe señalar que existen influencias por parte de la escuela, los contextos sociales y políticos en los cuales transita, su disposición para enseñar, las creencias y valores que se van adquiriendo en el ejercicio del quehacer educativo.

La identidad profesional se puede entender como aquella que forma parte de las identidades específicas que no todos los individuos de una sociedad desarrollan a lo largo de su vida, pero que adquiere especial connotación para muchos de ellos (Téllez, 2002).

El interés por estudiar el tema surge de una inquietud del investigador al observar el desempeño que los estudiantes normalistas externalizan, tanto en los salones de clase de la escuela normal, como al impartir su labor docente durante las jornadas de prácticas profesionales en las escuelas primarias de las comunidades donde son asignados. Los comportamientos, las actitudes y las acciones que los jóvenes manifiestan en estos contextos pueden deberse a diversos factores. Uno de estos puede ser una ausencia de identidad con la carrera que eligieron estudiar, en este caso, la profesión docente.

En el caso de los estudiantes de la escuela normal rural del municipio de Hecelchakán, aún no se ha logrado determinar cuáles son los factores que inciden en la construcción de una identidad profesional docente, dado que provienen de diversos tipos de contextos y de diferentes estados de la República Mexicana, algunos de ellos con una formación académica que no se apega a los perfiles que se requieren para ser maestro, de igual forma existen aspectos de carácter psicológicos, sociales, culturales y biológicos que pueden incidir en la formación de una identidad individual y colectiva.

El perfil del estudiante de nuevo ingreso en las escuelas normales no siempre resulta ser el idóneo, esto es debido a que la documentación que presentan no corresponde a la rama de las ciencias sociales que es donde se ubica la profesión docente, más bien los perfiles que ofertan las instituciones de educación media superior son de carácter tecnológico y de servicios en el caso de los centros de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS) y de los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y Servicios (CBTIS), los cuales ofrecen carreras en administración, alimentos, computación, soldadura, turismo,

comunicación, construcción, electricidad, enfermería etc., mientras que en el caso de los Colegios de Bachilleres se ofrecen capacitaciones en informática, administración, contabilidad y administración turística, laboratorista químico e inglés; además de especialidades en biológicas, socioeconómicas, matemáticas y sociales (COBAY, Plantel Santa Rosa, 2009).

En la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, del municipio de Hecelchakán en el estado de Campeche, no se ha realizado investigación alguna que aborde el tema de la identidad del estudiante en formación, por lo tanto, resulta importante describir cómo va construyéndose una identidad profesional durante su estancia en la institución educativa.

Se pretende determinar cuáles son los elementos que influyen en la construcción de una identidad profesional de los estudiantes de la escuela normal, con la finalidad de identificar la relación que pueda existir entre la identidad y la realización de las prácticas profesionales, así como las interacciones que se viven dentro de ella.

Las investigaciones que tienen como objeto de estudio el trabajo sobre la conformación de la identidad profesional de los estudiantes normalistas todavía es escasa en México, sin embargo es importante mencionar que existe un vínculo muy fuerte entre la profesión del magisterio y la identidad profesional, sobre todo en escuelas de corte rural que cuentan con una larga trayectoria histórica dentro del sistema educativo nacional, por lo que resulta necesario realizar más estudios respecto al tema.

Metodología

El enfoque de la investigación es de carácter cualitativo, debido a que los métodos de investigación son particularmente apropiados para conocer los significados que las personas asignan a sus experiencias (Hoshmand, 1989; Polkinghorne, 1991), siendo descriptivo porque permitirá la identificación de los elementos y la exploración de sus conexiones, lo cual permitirá relatar procesos, contextos, instituciones, sistemas y personas.

La investigación es de carácter observacional, debido a que solo pretende analizar y entender el fenómeno. Cabe señalar que es prospectivo porque los datos serán obtenidos de las vivencias de los alumnos dentro de una escuela normal rural. De acuerdo con la cantidad de veces que se medirá la variable será de corte transversal y descriptiva porque la variable solo será medida una vez.

Se basa en el paradigma interpretativo que emerge como reacción al intentar desarrollar una ciencia natural de los fenómenos sociales. El enfoque interpretativo desarrolla valga la redundancia interpretaciones de la vida social y el mundo desde una perspectiva cultural e histórica. Suele señalarse a Weber como el precursor en la defensa de la comprensión *versus* la explicación, pero la discusión sobre si los métodos de las ciencias humanas y sociales deben diferir de los de las ciencias naturales ya se encuentra en otros

autores como Dilthey. La perspectiva de la investigación se fundamenta en una de las teorías específicas de la educación como lo es el construccionismo.

Se realizó la investigación mediante un estudio de casos el cual permita conocer de manera detallada las características de las personas a investigar sobre el tema de la identidad profesional. Constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa (Latorre et al., 1996).

La investigación mediante un estudio de casos permitirá establecer de manera detallada las características de los sujetos, siendo seleccionados por conveniencia de acuerdo a los rasgos de identidad que presentan hacia la profesión docente.

Desarrollo

Para realizar el estudio dentro de la escuela normal rural se aplicó una encuesta a una población de 78 discentes que cursan la licenciatura en educación primaria, así como también de la licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe, que cursarán el último semestre de su formación profesional en el presente ciclo escolar; así como también se encuentran realizando sus prácticas profesionales en escuelas rurales y tener disponibilidad de tiempo para ser entrevistados.

Los instrumentos se aplicaron de forma presencial y por conveniencia a una muestra de seis estudiantes. Se pretende que estos individuos aporten datos significativos que contribuyan a establecer la relación que pueda surgir entre la identidad profesional y las prácticas profesionales.

Se utilizó como instrumentos de recolección de datos una encuesta, la cual permitió seleccionar la muestra mediante una serie de ítems que hacen referencia a los datos sobre el perfil sociodemográfico, los datos generales (edad, sexo, estado de procedencia, nivel de estudios, etc.). Posteriormente se cuestionó sobre las razones por las cuales eligieron la profesión docente; el principal motivo para estudiar en una escuela normal rural, así como también los compromisos que asume el maestro frente a la sociedad.

De igual forma se elaboró un guion de entrevista semiestructurado que se aplicó de manera personal y por conveniencia a cada uno de los jóvenes seleccionados, siendo el entorno escolar el lugar indicado para llevar cabo tal encuesta, el cual consta de 28 ítems divididos en tres apartados. El primero hace referencia a la elección de ser maestro dentro del contexto de educación primaria; el segundo proporciona información relevante sobre los cursos que integran la malla curricular y el desempeño académico de los docentes que integran la planta laboral; por último, se cuestiona sobre el trabajo que realizan durante sus jornadas de prácticas profesionales y cómo impacta en su proceso formativo.

Resultados y conclusión

Cabe señalar que la presente investigación presentó los siguientes resultados:

1. Los seis jóvenes entrevistados señalaron que eligieron estudiar la profesión docente por que presentan una condición económica muy baja y, por lo tanto, era su única opción de estudiar una licenciatura al no tener los recursos económicos suficientes.
2. Sin embargo, tres de ellos también argumentaron que estudiar para docentes era su segunda opción de estudio si en un momento dado no cursaban una licenciatura en alguna universidad.
3. De igual forma la totalidad de los estudiantes comentaron que la escuela normal rural representaba una buena opción de estudio debido a que les brindaba una beca de carácter económico, así como también servicios adicionales como biblioteca, centro de cómputo, alimentación, hospedaje, lavandería, además de que la institución se encuentra ubicada cerca de sus lugares de origen.
4. Los jóvenes estudiantes mencionaron que durante el desarrollo de las prácticas profesionales en las escuelas primarias fueron encontrándole sentido e identificándose con la profesión docente. Precisamente esas jornadas de prácticas les permitieron adquirir un cúmulo nuevo de conocimientos y desarrollar ciertas habilidades propias de la actividad docente.
5. La totalidad de los individuos consideran que es muy importante el trayecto formativo de prácticas profesionales dentro de la malla curricular porque les brinda los elementos teóricos, metodológicos y técnicos que les permita una enseñanza acorde a las exigencias de los estudiantes.

En conclusión, se puede señalar que los jóvenes adquieren una identidad profesional cuando viven las experiencias dentro de las instituciones educativas, es decir cuando realizan sus prácticas profesionales en el contexto real.

Referencias

- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. *Ebauche d'un cadre d'analyse*. (10), 35. Recuperado de : <http://hdl.handle.net/2078.1/71139>
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., y Mujtaba, T.(2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. Recuperado de: <http://dera.ioe.ac.uk/6405/1/rr743.pdf>
- Hernández, Fernández y Baptista, (2009). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Latorre, A.; Del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Maalouf, A. (2006). *Les identitats que maten: Per una mundialització que respecti la diversitat*. España : Ediciones La Campana.
- Mercado, C. E. (2007a). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. (33), p. 487- 512.
- Ramírez, V. (2008) *La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas. Un estudio sobre los imaginarios y los procesos sociodiscursivos que definen el ser maestra en dos contextos culturalmente diferenciados: la Normal Urbana "Lic. Emilio Sánchez Piedras" y la Normal Rural "Lic. Benito Juárez"*. En: <http://www.remeri.org.mx/portal/REMERI.jsp?id=oai:tesiuami.izt.uam.mx:UAMI14251>
- Téllez, A. (2002). Identidad socio-profesional e identidad de género. Un caso empírico. *Gazeta de Antropología*. (18).
- Torres, M. (2005). *La identidad profesional del profesor de educación básica en México*. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, España,
- Vaillant, D. (2007). *I Congreso Internacional Nuevas tendencias en la Formación permanente del profesorado*. Recuperado de: http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf

EL ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DE LOS ESTUDIANTES EN UNA ESCUELA NORMAL

Samuel Villa Martínez

villatarsamuel@hotmail.com

Modesta Corral Ramos

modecorral_24@hotmail.com

David Flores Corral

david_floco@hotmail.com

Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo

RESUMEN

Las Escuelas Normales están inmersas en procesos de transformación de sus planes y programas de estudio. La actividad académica referente al ejercicio de la práctica profesional requiere también modificaciones en la forma de actuar en los laboratorios de docencia que hace el estudiante en formación durante sus prácticas con niños de educación preescolar o primaria. En este sentido el papel del acompañante reviste la complejidad de reconocer qué se está haciendo antes, durante y después de la puesta en práctica de actividades didácticas que exige el Trayecto de Práctica Profesional.

Ser acompañante, tutor, asesor y guía de un estudiante de una Escuela Normal va más allá de la autorización de una práctica, de una visita de observación a una clase y de una

evaluación a través de una guía de trabajo. El sentido pedagógico requiere que el acompañamiento entre maestro formador y maestro en formación confluya en el reconocimiento de las competencias profesionales que van evolucionado durante la carrera de ser maestro.

Esta investigación se realiza desde una perspectiva interpretativa y a través de una metodología narrativa realizada en una Escuela Normal en donde docentes y estudiantes mencionan su experiencia reconociendo fortalezas y áreas de oportunidad del ejercicio de acompañamiento.

PALABRAS CLAVE: Acompañamiento, práctica docente, tutor, planeación, supervisión, evaluación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una de las preocupaciones que tiene el trabajo que realizan los estudiantes durante las jornadas de observación y práctica docente en diferentes contextos y grupos es el reconocimiento del avance sustantivo que se va dando del ejercicio de planeación, aplicación y evaluación de las estrategias didácticas que se efectúan con el acompañamiento de un maestro de la Escuela Normal y con el visto bueno del maestro titular del grupo de educación primaria o preescolar.

El trayecto de la práctica profesional del plan de estudios 2012 y del rediseño 2018 establecen ciertos criterios en los ocho semestres de formación del estudiante que se consideran esenciales para lograr las competencias profesionales de los alumnos.

La descripción que hace la SEP (2012) referente al acompañamiento es la siguiente:

En los dos primeros semestres se hace un acercamiento a las dimensiones de la práctica educativa y escolar por la vía de la observación y entrevista, esto implica el conocimiento de estas técnicas de investigación.

En el tercer semestre y hasta el sexto, se sugiere que el acompañamiento sea metodológico, teórico y didáctico. Este proceso conduce a reconocer al docente formador como un interlocutor, un observador y un analista de las intervenciones de sus estudiantes. En este punto, se dialoga y se establece una vía de comunicación donde el maestro formador indaga y cuestiona acerca de las razones por las cuales los estudiantes eligen un tipo de plan, una secuencia didáctica, una actividad, un material o una forma de evaluar. También se reconoce en el estudiante su experiencia y su saber y se le convoca a incrementar su conocimiento, para realimentar y ampliar el aprendizaje.

En los semestres séptimo y octavo, el acompañamiento del docente promueve la responsabilidad del estudiante para decidir y actuar de manera autónoma durante sus prácticas en el aula y en la escuela, el trabajo del formador estará orientado a concretar el desarrollo de las competencias profesionales.

Entonces, ¿cuál es el papel que ejerce el acompañante de la Escuela Normal?, ¿de qué manera el estudiante en formación valora la función que desempeña su acompañante durante los trayectos de práctica profesional?

La actividad que realizan las Escuelas Normales sobre el acompañamiento podrá diferir quizá por la ubicación geográfica de cada normal en el país. Las problemáticas encontradas en la presente investigación muestran que el ejercicio de acompañamiento requiere mayor atención y vincular el trabajo colegiado con las necesidades de los estudiantes.

Según Ortiz y Soza (2014) dicen que:

El acompañamiento pedagógico es una acción que radica en el monitoreo y seguimiento, que se les debe brindar a los docentes, con el fin de elevar la calidad educativa y motivarlos, a través de las recomendaciones, ya que ellos son la clave del proceso docente educativo (p. 6).

Una de las problemáticas que enfrenta la Escuela Normal es reconocer cómo entre los docentes formadores se atiende el acompañamiento de los estudiantes desde sus procesos de planeación para llevar a las escuelas de práctica un proyecto académico de intervención que cumpla con los requerimientos necesarios que le servirán al estudiante en el desarrollo de sus competencias.

Valorar cuál es el papel del acompañante durante la supervisión de la práctica, considerando que se da desde que llega al aula y se presenta con un grupo de niños, conocer qué observaciones realiza, reflexionar qué tipo de registros hace, así como cuál es el tiempo de permanencia e identificar cómo es el diálogo con el responsable del grupo son acciones permanentes que el maestro de la Escuela Normal realiza semestre tras semestre y que deben argumentarse en un intercambio de experiencias con los estudiantes a quienes se les acompaña y entre los integrantes de una academia quienes llevan la responsabilidad de monitorear y evaluar las estrategias de enseñanza de los alumnos.

Marco teórico

El acuerdo 649 de la Licenciatura en Educación Primaria y el 650 de la Licenciatura en Educación Preescolar establecen que las prácticas profesionales ofrecen la oportunidad de organizar comunidades de aprendizaje en las que tienen valor tanto el conocimiento y experiencia del docente de la Escuela Normal, como del maestro titular de las escuelas de educación básica y del estudiante normalista, bajo el supuesto de que el saber y el conocimiento sólo se movilizan si se colocan en el plano del diálogo, el debate y el análisis conjunto. De esta manera, las prácticas profesionales permitirán construir estrategias de acompañamiento específico por parte de los docentes formadores y de los maestros de las escuelas (SEP, 2012).

Dentro de las estrategias de transformación y fortalecimiento de las Escuelas Normales se describe que “con el propósito de incrementar el porcentaje de egresados de cada institución, el Plan respalda los programas de tutoría (acompañamiento en las prácticas profesionales) y asesoría” (SEP, 2017, p.67). Aquí, es fundamental valorar qué tipo de interpretaciones se le da a la concepción del acompañamiento a las prácticas profesionales al considerar que las estrategias de transformación y fortalecimiento de las Escuelas Normales no establecen con precisión las acciones del acompañante, de la asesoría y del tutor, quedando la interpretación a criterio de cada Escuela Normal.

La SEP (2012) define al acompañamiento como tutoría de la siguiente manera: no es la simple etiqueta que se le otorga a los docentes que participan en el proceso de formación inicial por tanto no es la figura tradicional del centro de saber que posee todas las respuestas cuya función es la de transmitir el conocimiento. Contrario a esto el tutor comparte con el estudiante una vía de relación con la realidad e incluye al sujeto en esa vía que es una forma de praxis como en una cadena de filiación. Desde esta perspectiva el docente se le llama como “tutor”, no porque ejerza la tutela del desvalido, sino porque sostiene la función de referente destituido.

De acuerdo con Puig (2004) el acompañamiento en la formación práctica requiere detenerse en el análisis de los procesos presentes en la relación y comunicación triangular que se establece entre los sujetos participantes: tutor, estudiante y maestro titular de educación básica e identificar el perfil del estudiante, sus conocimientos, sus necesidades y aspiraciones, sus expectativas y temores, su manera de aprender. También es del todo necesario identificar y reconocer los estilos de trabajo de los tutores docentes y los estilos de aprendizaje de los estudiantes para poder complementarse uno al otro.

Los profesionales tutores acompañan desde la instrucción y el modelaje y favorecen la identificación de los potenciales propios y del espacio de prácticas constituyéndose como un referente educativo de amplio alcance y muy significativo para el estudiante.

Al respecto, Zulantay (s/f) dice que: el Plan de Acompañamiento Docente se diseña a partir de las necesidades que existan en una clase para lograr que los estudiantes aprendan. En este aspecto, se debe tener claridad sobre el propósito del acompañamiento: ¿Qué se pretende mejorar a través de la acción de acompañamiento? ¿Quién o quiénes lo realizarán? ¿Cómo se forman las duplas de acompañamiento? ¿Cuál es el aporte concreto del acompañamiento? ¿Qué resultados se espera lograr, producto del acompañamiento? ¿En qué momentos se realiza la acción de acompañamiento? ¿En qué espacios?

Román Brito y Dousdebés (2014) definen que el acompañamiento inicia con una observación en el aula y debe estar relacionada con la planificación de la clase: inicio, desarrollo y cierre. Se debe realizar un registro de lo observado en donde se describe de manera sintética un informe que sirve para la reflexión conjunta, apoyada en una entrevista planificada entre docente acompañante y el docente acompañado, con la finalidad de autoanalizarse, autoevaluarse y coevaluarse para lograr un mejor desempeño. De ahí la importancia de una retroalimentación, es decir, redirigir de manera conjunta el proceso de acompañamiento para compartir, analizar y comprender el desempeño observado en el aula, como una verdadera fuente de aprendizaje y para ello, se deben considerar los siguientes criterios claves: saber cómo, dónde y hacia dónde deben guiarse los esfuerzos del acompañamiento en el aula, tener claro qué se espera del docente acompañado, qué es lo que tienen que aprender, por qué y para qué, basados en criterios de autoevaluación y coevaluación y realizar la retroalimentación ligada a los objetivos del nivel, grado o asignatura.

Este análisis permite una planificación de una nueva práctica con una mirada crítica y proactiva que contribuya a mejorar el desempeño del estudiante en su acompañamiento garantizando mayor aprendizaje y poder realizar un modelaje a manera de una práctica demostrativa en donde se conjugue el saber ser, saber hacer y enseñar a hacer. Finalmente, una nueva práctica pedagógica que respalde la reflexión conjunta, la retroalimentación y el modelaje, para ello se interroga, revisa e innova los contenidos, métodos y estrategias en función del aprendizaje adquirido durante el acompañamiento pedagógico.

La práctica docente de acuerdo con De Lella (1999) “se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente”. Por tanto, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos. De esta manera la práctica docente es la esencia del laboratorio de experimentación en donde el estudiante en formación adquiere a través del acierto y del error un estilo de enseñanza que lo lleve a transformar el tradicionalismo por un ejercicio de innovación.

Metodología

Para la investigación se elaboraron narrativas individuales con 20 docentes (10 que trabajan en la Licenciatura en Educación Primaria y 10 en la Licenciatura en Educación Preescolar) y 30 estudiantes en formación de ambas licenciaturas, de los semestres de tercero a séptimo, siendo su objetivo el análisis de los dispositivos de intervención de acompañamiento en los procesos del trayecto práctica profesional.

Al respecto, se sostiene, según Balasch (2005): las producciones narrativas se realizan a través de la producción de textos conjuntos entre investigadores y participantes en una determinada acción o situación, para lo cual se programa una serie de sesiones en la que ambos hablan y comentan diversos aspectos previamente consensuados sobre el fenómeno estudiado (p.19).

En la práctica, construir una producción narrativa es hacer un relato con lógica argumentativa en el que se organizan las ideas a partir de los temas tratados, sin ser un registro o compendio de datos sino una narración conjunta que busca exponer las tensiones sobre los temas tratados. En el fondo, se generan procesos de reflexividad conjunta entre investigadores y sujetos participantes.

Esta modalidad de generación de conocimientos se formó con dos grupos, uno de docentes y otro de estudiantes. Los relatos que se incluyen fueron elaborados en el contexto del trabajo colegiado de las academias en la Escuela Normal y en las aulas, con la colaboración de los estudiantes.

La actividad específica del grupo es la escritura de pequeñas narrativas autobiográficas, para lo cual cada una de las integrantes se guía por temas comunes (el acompañamiento considerando planeación, seguimiento y evaluación) que fueron propuestos. Posteriormente se le dio lectura a los textos en voz alta para que todo el grupo pudiera expresar sus comentarios, sugerencias, dudas y críticas, de esta manera se da una constante interacción oral y escrita entre todos los participantes.

Desarrollo y discusión

La investigación se realiza desde una perspectiva interpretativa y a través de una metodología narrativa. Por ello, importa conocer lo que los docentes que trabajan en las Licenciaturas en Educación de Primaria y en Educación Preescolar puedan decir respecto a cómo viven, cómo entienden, qué factores inciden en el acompañamiento del Trayecto Práctica Profesional y, por otro lado, conocer las opiniones de estudiantes en formación que llevaron un acompañante durante su ejercicio de práctica profesional.

Se estudió la historia personal a través del análisis de cada caso: atención a estudiantes, asesoría en la planeación, evaluación del proyecto de práctica, intervención didáctica, entrevista de clarificación, diálogo con titulares de grupo, evaluación de la práctica y valoración de una nueva práctica mediante el estudio comparativo de los mismos.

En total se elaboró una lista de 20 docentes y 30 estudiantes, de las que se eligió un total de 10 docentes que trabajan en la Licenciatura en Educación Primaria y 10 de Preescolar y 5 estudiantes por semestre del tercero al séptimo de ambas licenciaturas.

Los datos con los que se cuenta sobre la experiencia y el significado del acompañamiento de la práctica profesional se han obtenido a través de narrativas, cuyas dimensiones configuran el eje por el que hay que adentrarse en la vida de las mismas. Además, se completó la información a través de la observación y de otras fuentes, como el diálogo con responsables de coordinación de práctica y del trayecto preparación para la enseñanza.

La idea era llegar a los hechos, al pensamiento y a los sentimientos de cada estudiante acerca de la forma en cómo fue atendido en el acompañamiento y hacer una comparación con las narrativas de los docentes, se elaboró una guía en donde los temas y las preguntas se agrupaban en función de una serie de categorías: planeación, seguimiento de práctica y evaluación.

Se realizaron dos tipos de narraciones: la historia de vida (experiencia del acompañamiento) y otra colectiva (academia), de carácter instrumental que es la narración de las concepciones, hechos y aportaciones comunes, con la que se persiguió comprender algo general a través de la confrontación y cruce de singularidades.

Resultados

Las narrativas se presentan en fortalezas y áreas de oportunidad obteniendo por parte de los docentes resultados mostrados a continuación.

Respecto a planeación, se obtuvieron fortalezas, por ejemplo, que la organización de los estudiantes de acompañamiento se hace a través de la academia con la participación del responsable del Trayecto Práctica Profesional; ahí se establecen los puntos a evaluar en los proyectos de práctica, ruta de seguimiento y guía de valoración de la práctica de los alumnos. Se tomaron acuerdos con los estudiantes antes de iniciar el proceso de autorización de proyectos de planeación y en el proceso se corrigen los aspectos que se recomiendan en el proyecto de planeación y paralelamente se elaboran los materiales con los que se trabajará. El acompañamiento se realiza en función de las asignaturas y campos de formación académica del proyecto de prácticas de los estudiantes, valorando también la ortografía, redacción y contenido. Previo a la práctica docente, los estudiantes envían a los correos del acompañante la planeación correspondiente a las jornadas de práctica para su seguimiento; a los estudiantes, se les corrigen sus proyectos de dos a tres veces para su autorización, dependiendo de las actividades que se trabajarán en las jornadas de práctica; se les pide que ponga en práctica (en el caso de experimentos) lo que aplicarán, muestren los videos de temas relacionados a los aprendizajes esperados a favorecer y las letras de los coros y su interpretación. Finalmente se revisan los instrumentos de evaluación y su fundamentación.

En seguimiento, se realizan las observaciones con base en una guía proporcionada por el responsable del Trayecto Práctica Profesional llevándose a cabo de manera oportuna a cada uno de los estudiantes. En las escuelas de práctica se solicitan planeaciones para constatar lo que realiza el estudiante con su proyecto de prácticas, mientras que en el diario del docente en formación se hacen los comentarios con respecto a los datos registrados en la lectura indicando reflexiones que puedan mejorar la redacción del diario. Es importante destacar que siempre se cuida el no demeritar al docente en formación, evitando evidenciar sus debilidades frente a los alumnos respecto a los registros y anotaciones de comentarios de reflexión, análisis o alguna observación que llame la atención en la práctica del estudiante.

El acompañante verifica con los niños a manera de cuestionamientos y revisión de cuadernos si el docente en formación realizó las consignas y las explicaciones correctamente. También a los niños se les cuestiona “¿qué estás haciendo?” y sus respuestas dan información que se va registrando en la hoja de evaluación del acompañante. Con autorización del titular de grupo, se toman fotografías y video para analizarlo después con el estudiante en clase en la Escuela Normal. Durante las jornadas de práctica, si el estudiante requiere del apoyo del acompañante, ésta se realiza a través de correos, WhatsApp o llamada telefónica.

En el apartado de la evaluación, las narrativas arrojaron las siguientes reflexiones: la revisión de los cuadernos de notas de los niños permite identificar los aprendizajes esperados

abordados y el grado de profundidad con los que fueron tratados; se cuestiona a los alumnos de grupo sobre los apoyos brindados por su practicante y se identifica el desempeño del docente en formación bajo la valoración de sus alumnos de práctica, de manera que se dialoga con el docente titular acerca del desempeño del practicante y finalmente se hace un análisis de la práctica en la Escuela Normal en donde se evalúa el desempeño y las áreas de oportunidad que hay que corregir para la siguiente jornada de práctica.

Dentro de las áreas de oportunidad en planeación se menciona que es necesario establecer criterios de los elementos que se solicitan a los estudiantes de manera socializada entre los acompañantes y responsables del Trayecto Práctica Profesional. Es necesario que se incluyan los contenidos recomendados por los titulares de educación básica (no los que el estudiante decida), revisar la preparación científica para constatar el dominio de contenidos y los enfoques que permitan dar una orientación de calidad. Sobre el seguimiento del estudiante en formación, éste necesita que el acompañante le indique cómo evitar los tiempos muertos que generan indisciplina en los niños y algo que es muy recurrente es que el tiempo de seguimiento no permite observar la clase en su totalidad con inicio, desarrollo y cierre; pues el tiempo de observación a veces se reduce de 30 a 20 minutos. En evaluación, el análisis se realiza en la academia a manera de narraciones y hasta con cuestiones anecdóticas de lo observado en el seguimiento de práctica; no se establecen acuerdos generales para corregir, ni se consideran estrategias para implementarlas en la mejora de la práctica profesional que realiza el estudiante en formación.

De acuerdo con la narrativa de los estudiantes se encontraron las siguientes fortalezas que dan elementos del papel que realiza su acompañante: se reconoce que los maestros valoran sus proyectos de práctica dando sugerencias de los contenidos y del material didáctico, tienen que dar muestra de dominio científico y dar ejemplos del trabajo que van a realizar; el tiempo de evaluación de los proyectos de práctica es de dos a tres veces y se cuidan elementos de ortografía y redacción. Se menciona que al final de la clase observada se comentan las reflexiones y se dan recomendaciones para la mejora de la práctica. En el diario de clases, hacen anotaciones referentes a su conducción didáctica. El acompañante de la Escuela Normal observa a los niños trabajar, hace preguntas, dialoga con la maestra titular y al final hace comentarios a través de preguntas abiertas. Finalmente muestra el instrumento con el que evalúa la clase, en la Escuela Normal cada uno de los acompañantes realiza un análisis de lo observado y lo evaluado por los estudiantes dándoles las recomendaciones pertinentes.

Es necesario mencionar que dentro de las áreas de oportunidad las narrativas expresan que hay acompañantes que en la valoración de planeaciones sólo se enfocan a la ortografía sin dar sugerencias, algunos ni siquiera revisan material didáctico y la firma de autorización de la práctica está sujeta a los tiempos que ellos quieren sin considerar tiempo extra. Otra observación es que el acompañante manipula constantemente su celular al hacer la observación en clase en las escuelas de educación básica sin darle seriedad al seguimiento

por estar en las redes sociales; en cuanto a la evaluación de la práctica no muestra sus anotaciones, ni da sugerencias y es importante que el maestro acompañante tenga un poco más de ética y las llamadas de atención referente a la práctica no las haga delante de los niños, ni de la tutora.

Conclusiones

Dar asesoría académica y un buen acompañamiento al estudiante en formación requiere responder a la necesidad compartida de los docentes en donde se establezcan propósitos que definan el tipo de acompañamiento que el estudiante necesita.

Es necesario diseñar y elaborar un programa de acompañamiento en donde se establezcan fechas, períodos, guías de clase, acuerdos, entrevistas, coevaluación, socialización, etc.

La planificación de las actividades de acompañamiento durante el seguimiento al interior y exterior del salón de clases debe estar en vinculación con el titular del grupo y con el titular del trayecto práctica profesional.

Se debe realizar una evaluación del acompañamiento de manera permanente a través de un instrumento que contenga el diagnóstico del estudiante en formación semestre tras semestre a manera de expediente en donde se incluyan las observaciones de los diferentes acompañantes que tenga durante su formación, sus autoevaluaciones, registros y evaluación de los titulares de grupo de las escuelas de educación básica.

Para un ejercicio de un acompañamiento más eficaz es fundamental considerar las orientaciones para comprender el sentido y significado del acompañamiento durante la planeación, supervisión y evaluación y lograr fortalecer las competencias de los estudiantes.

Motivar hacia las prácticas de acompañamiento, como una estrategia para mejorar el desempeño docente en trabajo de equipo, es una tarea de las Escuelas Normales que debe pasar de la preocupación a la ocupación de cómo son vistos los estudiantes en formación durante las jornadas de práctica y reconocer hasta dónde las sugerencias y evaluaciones que se les hace están enfocadas a la mejora de una práctica que inició en un primer semestre con serias dificultades y concluye en un octavo semestre con un estilo propio de enseñanza.

Referencias

- Balash, M. y Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: las producciones narrativas. *Encuentros en Psicología Social*. 1, (3), p. 44-48.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Recuperado de: <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Ortiz, R.C, Soza, M.G. (2014). *Acompañamiento pedagógico y su incidencia en el desempeño docente en el centro escolar "Enmanuel Mongalo y Rubio" Departamento de Managua distrito III, turno vespertino, en el II semestre del año 2014 (s.e)*.
- Puig, C. (2004). "El rol docente del tutor de prácticas. El acompañamiento del estudiante". *Revista Portularia*. 4.
- Román Brito, J. Dousdebés, M.L. (2014). *Metodología de actuación: las fases del acompañamiento pedagógico en el aula*. Recuperado de: <https://daks2k3a4ib2z.cloudfront.net>
- Secretaría de Educación Pública. (2012a). *El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*. México: SEP.
- ____ (2012b). *Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. México: SEP.
- ____ (2017). *Escuelas Normales: Estrategia de fortalecimiento y transformación*. México: SEP.
- Zulantay, A. (s/f). *Formas de acompañamiento docente*. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/mobile/rosarioanaya526/formas-de-acompanamientodocente>

MEJORAR LA PRÁCTICA DOCENTE

“EL ESTUDIO DE LAS CLASES EN EL BINE.”

Fernando Flores Vázquez
fernandofloresdirector@gmail.com
Guadalupe Badillo Márquez
guadalepprim@gmail.com
María Guadalupe Vega García
guadalupprim@gmail.com
Benemérito Instituto Normal del Estado
"Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"

RESUMEN

En marzo de 2014 un grupo de maestros de las escuelas Normales del estado de Puebla, fuimos seleccionados por la Dirección General de Formación y Desarrollo de Docentes para asistir a la Primera Reunión Nacional sobre “Formación de Comunidades de Investigación” cuyo propósito fue el asesoramiento y la motivación para el desarrollo de proyectos de investigación; como resultado de ello al interior del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” (BINE) se integró un Cuerpo Académico (el primero en formación), que diseñó el proyecto de investigación sobre La mejora de la práctica educativa a través de la propuesta metodológica del “Estudio de las Clases” en la Enseñanza-aprendizaje de las Matemáticas en el primer grado de Educación Primaria.

La investigación se desarrolló en tres escuelas primarias de la ciudad de Puebla, fue una investigación cuasi-experimental con enfoque mixto y un tipo de estudio descriptivo correlacional, de donde se derivó que efectivamente existe una relación entre la práctica reflexiva y un mejor desempeño en la práctica educativa; a la vez también se comprobó que hay correlación positiva entre la práctica reflexiva y el aprovechamiento de los alumnos; el proceso de interpretación de resultados, se describe al final del texto de forma descriptiva y explicativa.

PALABRAS CLAVE: Práctica reflexiva, estudio de las clases, práctica educativa, aprovechamiento escolar.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El proyecto responde a una problemática que experimentan los alumnos, en el nivel de educación primaria, específicamente en el aprendizaje de las Matemáticas, situación que nos obligó a repensar nuestra función como institución formadora de docentes y la posibilidad de realizar un trabajo de investigación, donde los propios estudiantes normalistas enfrentarán esta situación reflexionando acerca del cuestionamiento: ¿Existirá diferencia significativa en la mejora de la práctica educativa y su repercusión en el nivel de aprovechamiento de las Matemáticas, de alumnos de tres grupos de primer grado, de escuelas primarias cuyos profesores en formación de la Licenciatura en Educación Primaria del BINE participen en la propuesta metodológica “Estudio de las clases”?

Al revisar los elementos teórico-conceptuales de “El Estudio de las Clases” descubrimos que los antecedentes de esta propuesta, son compatibles con la tendencia de la práctica reflexiva, motivo por el cual, y a partir de la anterior interrogante nos dimos a la tarea de indagar cuáles son los teóricos que han seguido la tendencia de la práctica reflexiva y además investigar qué experiencias se tienen en relación a la implementación de propuestas con este enfoque; en primer término al revisar la literatura encontramos que se han desarrollado varias teorías acerca del pensamiento reflexivo y si ubicamos estos escritos en la docencia podemos retomar a teóricos como John Dewey, Jackson y Donald Shön entre otros; más adelante vamos hacer un repaso de sus principales aportaciones.

MARCO TEÓRICO

La conceptualización de la docencia reflexiva tiene que ver con los constructos que los propios teóricos del movimiento han desarrollado con el propósito de darle sentido a sus escritos; como bien se sabe la práctica reflexiva está intentando a la vez ser una tendencia en la investigación y se encuentra en proceso de consolidación; “es una corriente que pretende ser una alternativa en investigación educativa, su contexto es el aula, sus sujetos los alumnos y maestros, y su hecho educativo la enseñanza desde el enfoque reflexivo” (Flores, 2017:16).

Revisando textos sobre el enfoque encontramos la siguiente lectura: “Raíces históricas de la enseñanza reflexiva”, donde Zeichner y Liston (1996) hacen referencia a los aportes de Dewey, señalando las tres actitudes básicas en una docencia reflexiva:

- **Mente abierta:** referida a la disposición de escuchar puntos de vistas y cuestionar los propios;
- **Responsabilidad:** considerar con mucha atención las consecuencias de cada acción, personales, académicas, sociales y políticas;
- **Honestidad:** mente abierta y responsabilidad son componentes centrales de la vida profesional del/ la maestro/ a reflexivo/ a. La honestidad es la que permite examinar sus propias creencias. (Zeichner & Liston, 1996:3).

Una constante que es evidente en esta revisión de literatura es que a este proceso reflexivo lo enlazan los autores con un elemento que es efecto de la propia reflexión y que coinciden en denominarle reconstrucción, por ello en los siguientes apartados revisaremos los aportes de estos investigadores que abordan la práctica docente desde un postura analítica-reconstructiva, es decir con un enfoque reflexivo; uno de ellos es precisamente Dewey (1933) “definía a la educación como aquella reconstrucción o reorganización reflexiva de la experiencia que da sentido a la misma y aumenta la capacidad para dirigir el curso de su discurrir subsiguiente” (p.88), en esa acepción vemos que se le da un valor importante a la experiencia.

Los aportes revisados han intentado centrar su explicación en la etapa de la reconstrucción de la práctica docente, quizás sea necesario decir que es el objeto sobre el cual se centra el pensamiento reflexivo; sin embargo consideramos que es un proceso que se desarrolla en todos los momentos de la práctica docente, por otra parte, debido a ello Jackson (1968) habla de un modelo sistemático de la enseñanza en cuanto a sus tareas y define un proceso reflexivo dividido en tres fases, la fase preactiva, la interactiva y la postactiva, además las define de una forma sencilla cuando refiere a que en la primera fase los que enseñan deben planificar su actividad y preparar los instrumentos que van a necesitar para llevarla a cabo.

En la segunda, los que enseñan deben conducir el proceso de enseñanza en clase; ellos entran en acción con los alumnos y dirigen su aprendizaje y en la tercera los que enseñan evalúan los resultados del proceso y lo tienen en cuenta para rectificar su nueva preparación; si revisamos el proceso, veremos que en las tres fases se hace indispensable la reflexión como función y elemento importante de la previsión, la acción y la evaluación.

Otro teórico no menos importante que habla del análisis de la práctica docente a través de la búsqueda de un sistema de práctica reflexiva sobre todo en su fase de reflexión acción es Donald Schön (1992) quien sostiene que “podemos reflexionar sobre la acción desde dos momentos, siempre retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir nuestro conocimiento en la acción y cómo

puede haber contribuido a un resultado inesperado, para ello nos dice que hay dos formas de proceder, podemos hacerlo inmediatamente después de la acción o detenerse durante el proceso” (p.36), e incluso retoma las palabras de Hannah Arendt “pararse a pensar”.

En esta incesante revisión podríamos seguir mencionando más teóricos del pensamiento reflexivo; sin embargo, nuestro interés se centra no solo en revisar la teoría de la práctica reflexiva, sino en atraer la atención hacia una experiencia de análisis de las clases y que aparece como alternativa metodológica, de una propuesta que se ha llevado a cabo en varios países del mundo, pero que tiene su origen en Japón; nos referimos a la experiencia de “El Estudio de las Clases.”

El Estudio de Clases es un programa que lo ha difundido el Doctor Masami Isoda; sus contribuciones han llegado a más de 25 países en el mundo, Isoda (2009) lo define simplemente como “una modalidad de desarrollo profesional docente” (p.3); por otra parte en su libro publicado junto a Raymundo Olfos, sostiene que el Estudio de Clases es simple de definir “un reducido grupo de docentes planifica una clase, que uno o dos docentes implementan para trabajar con sus alumnos, la clase es observada y analizada en público” (Isoda & Olfos, 2009: 3).

El Estudio de Clases es un proceso mediante el cual los profesores trabajan en común para mejorar progresivamente sus métodos pedagógicos, examinándose y criticándose mutuamente las técnicas de enseñanza. Esta modalidad se originó en Japón hace algún tiempo y ha ido evolucionando en conjunto con otros aspectos hoy característicos de las clases en ese país; pese a sus ostensibles diferencias con la cultura escolar japonesa, un número creciente de países está experimentando exitosamente con ese estilo de trabajo.

Nuestra respuesta a la problemática mencionada, sugirió entonces que: Los docentes en formación que desarrollen sesiones de Matemáticas, recibiendo orientación de sus clases a través de la propuesta metodológica del “Estudio de las Clases” mejorarán su trabajo docente y esto repercutirá en el nivel de aprovechamiento de los niños de tres grupos de primer grado; para complementar nuestro estudio, consideramos el propósito de demostrar si el empleo de la propuesta metodológica sobre el “Estudio de las Clases” aplicada en la práctica intensiva de estudiantes Normalistas en la asignatura de Matemáticas, mejoraba significativamente su práctica docente y repercutía en un mejor nivel de aprovechamiento de los niños de tres grupos de primer grado de Educación Primaria.

Observando las finalidades del estudio se decidió hacer una investigación cuasi-experimental; además se tuvo previsto un control parcial; por otro lado, no se cumplió el principio de asignación aleatoria de los sujetos para la designación de

grupos, por tal motivo se estudiaron grupos intactos. Para complementar el pre experimento se recurrió al tipo de estudio descriptivo-exploratorio ya que finalmente la intención fue explicar las condiciones a través de las cuales es posible mejorar el trabajo docente y su repercusión en el nivel de aprovechamiento de las Matemáticas en los niños.

Estos fundamentos metodológicos nos remitieron a la integración de una propuesta de mejora de la práctica, que impactará en los alumnos, con el propósito de orientar y desarrollar su práctica docente a través de las sesiones experimentales, en tres casos de estudiantes en formación inicial, quienes empezaron a planear, desarrollar y recibir retroalimentación de sus clases de Matemáticas desde este enfoque metodológico, integrado en una propuesta innovadora de análisis de la práctica docente.

Las etapas involucradas en el proceso del “Estudio de las Clases” son tres: la planificación de clases, el seguimiento y observación de la clase y la evaluación junto con la reflexión sobre las clases dadas; en los siguientes párrafos vamos a describir cada etapa.

Durante la primera etapa de la planificación de las clases, se consideran los objetivos de la clase y cómo deben presentarse; para ello el profesor (practicante) decide los objetivos de la clase incluyendo el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que el profesor o la profesora desean que los alumnos aprendan en la clase.

En un segundo momento el maestro en nuestro caso practicante, desarrolla un plan de clase para alcanzar sus objetivos de acuerdo a los contenidos de la unidad total que será enseñada; la segunda etapa es llevar a cabo la clase experimental que es observada por uno varios maestros. Por otra parte, los observadores ven las actividades desde el trabajo del maestro y se preparan tomando nota para la reflexión al término de la clase.

La tercera etapa se considera el más importante, ya que el estudio de las clases es precisamente la reflexión que se promueve cuando el maestro que está conduciendo la clase hace una revisión general de lo sucedido y además escucha los comentarios de los maestros que observan la clase.

Los sujetos que participaron en la investigación, fueron tres docentes en formación con sus respectivos asesores y 120 niños de primer grado de tres escuelas primarias, con los correspondientes maestros de grupo y tres docentes especialistas que se desempeñaron como observadores.

METODOLOGÍA

Se recurrió un enfoque de investigación mixto y a la vez comparativo, entre los docentes en formación de cada escuela, que pretendió comprobar si se fortaleció su práctica docente a través de la propuesta metodológica del “Estudio de las Clases”; y además observar si la mejora de la práctica docente, repercutió en el nivel de aprovechamiento de los alumnos en Matemáticas; para esto último se compararon los resultados de dos pruebas aplicadas (pretest-postest) en los tres grupos de niños de primer grado de cada escuela.

De manera general se puede determinar que en los tres casos; de acuerdo al análisis de los resultados obtenidos en los dos instrumentos de sistematización cuantitativa (ISCT-02) y cualitativa (ISCL-03), presentaremos más adelante los puntos coincidentes en el desempeño mostrado por los docentes en formación, además describir cómo los alumnos fueron incorporando las sugerencias de los observadores derivadas del análisis de las seis sesiones de las clases, convirtiendo algunas de estas sugerencias en fortalezas y mostrando un avance en su práctica docente y otros aspectos de ésta.

El análisis se presenta según Iss – tres fases de la clase contiene la propuesta de “El Estudio de las Clases” (preactiva, interactiva y postactiva) y que en otros momentos de sus prácticas docentes, los alumnos no habían reflexionado; en algunos casos estas sugerencias no pudieron ser modificadas ya sea por la propia naturaleza del trabajo o por algunos inconvenientes presentados; tales como las diferencias de los contextos socioculturales y el cambio del programa educativo RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica) y la formación académica de los docentes en formación. A continuación se dan a conocer los avances obtenidos y las dificultades que persisten a lo largo de su práctica docente.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES.

Fase preactiva (Planeación y previsión de la clase).

- En cuanto a los niveles de desarrollo y estilos de aprendizaje de los niños: faltó considerar los andamiajes previos de los niños en relación a los procesos lógicos para la noción de número y en función de estos poder acercarlos más fácilmente el nuevo contenido a trabajar, situación que se observó sobre todo en las tres primeras sesiones, aunque después con la experiencia obtenida se pudieron adecuar mejor los contenidos.

- una debilidad notoria fue que en lo general no consideraron en su planeación los estilos de aprendizaje de los niños, ya que no existió un instrumento diagnóstico que definiera con precisión los estilos predominantes, sin embargo a través de la observación en el transcurso de las últimas sesiones se adecuaron más las actividades de la planeación.
- En relación a la articulación de propósitos, enfoques y contenidos: Presentaron dificultades en las primeras sesiones, para articular los enfoques y propósitos con los contenidos de la signatura de matemáticas, ya que algunos contenidos que planteó la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), eran demasiado elevados para el nivel de desarrollo de los niños, por lo que tuvieron que redefinir algunas estrategias didácticas que rescataran los conocimientos previos que poseían los alumnos, así como el planteamiento de la resolución de problemas y estar en posibilidad de adecuar su planeación.
- Cabe mencionar que las actividades de evaluación previstas en esta fase no estaban completas para valorar el alcance de los propósitos, debido a la compleja estructura que plantea la RIEB en su metodología del trabajo por proyectos que establece una forma continua de integración de actividades y eso complicó visualizar otros aspectos de los momentos de inicio, desarrollo y cierre por cada sesión.
- Sobre los recursos didácticos y materiales de enseñanza: en los tres casos los docentes en formación, previeron materiales pertinentes que fueran concretos, llamativos y creativos para facilitar el logro de los propósitos.

Fase interactiva (Desarrollo de la clase).

- En la Organización del grupo, los momentos de la clase y la secuencia didáctica :De manera general se observó que los docentes en formación organizaron a los alumnos de acuerdo al propósito establecido; sin embargo durante el desarrollo de la clase se pudo apreciar de manera regular las actividades que marcan la diferencia en los tres momentos para iniciar, desarrollar y cerrar su sesión de trabajo, en la mayoría de los casos los jóvenes estudiantes se apegaban a la secuencia de actividades planeadas, pero en algunas

situaciones realizaron ajustes sobre todo para reforzar el nuevo contenido a desarrollar.

- Sobre el rescate de experiencias previas y desarrollo de estrategias para un aprendizaje significativo: En los tres casos de los estudiantes normalistas en las primeras tres sesiones se les dificultó realizar el rescate de conocimientos previos; sin embargo dos de ellos lo fueron consolidando de manera gradual, convirtiéndose en una fortaleza, planteando preguntas generadoras y la problematización que los llevó a promover aprendizajes significativos para los niños; esto se puede apreciar cuando el docente en formación recurrió al planteamiento de ejemplos del contexto donde vive el niño realizando una transferencia de los conocimientos adquiridos.
- En cuanto a la utilización de recursos didácticos y materiales de enseñanza: Dos de los tres casos de los estudiantes normalistas no utilizaron los materiales considerados o previstos en las planeaciones; además hizo falta incorporar más material concreto para reafirmar los propósitos de la asignatura; en el tercer caso la estudiante si incorporó los materiales previstos elaborándolos de forma muy creativa.
- En relación a las habilidades y sensibilidad para la comunicación con los niños: Las fueron desarrollando los estudiantes de forma gradual hasta convertirlas en una fortaleza ya que de manera permanente hacían preguntas generadoras e inducían a los niños a confrontar sus respuestas para llegar a una reflexión de estas siendo cada vez más pacientes para otorgar tiempos a las respuestas de los niños.
- Finalmente, en las formas de evaluación: La evaluación en los tres casos se observó como una debilidad en parte por lo citado en la fase preactiva referida a la complejidad de la metodología de proyectos, y en otros momentos debido a que los tiempos no se ajustaban para desarrollar actividades de evaluación más completas que permitieran valorar el logro de los propósitos, y que en ocasiones las evaluaciones resultaron desvinculadas del propósito.

Fase posactiva (Evaluación y reflexión de la clase).

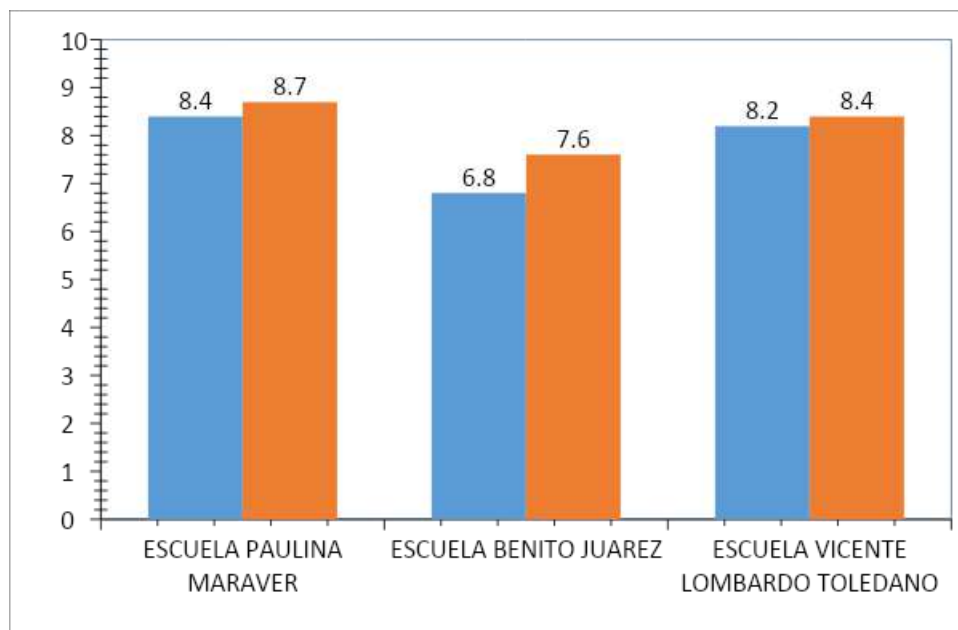
- Sobre la participación del practicante en la planeación: Una debilidad que se tuvo, es que desde un principio no se integraron los asesores, los tutores y los docentes en formación para desarrollar una planeación colaborativa, y así incorporar los diferentes puntos de vista

y sugerencias de este colegiado académico; también destaca la falta de apego total a la planeación, cayendo al extremo de que algunas actividades, se omitieron por falta de tiempo, otras se cambiaron según las necesidades surgidas en el momento; sin embargo estas últimas dificultades se justifican de alguna manera ya que debe existir cierto ajuste de la planeación al contexto.

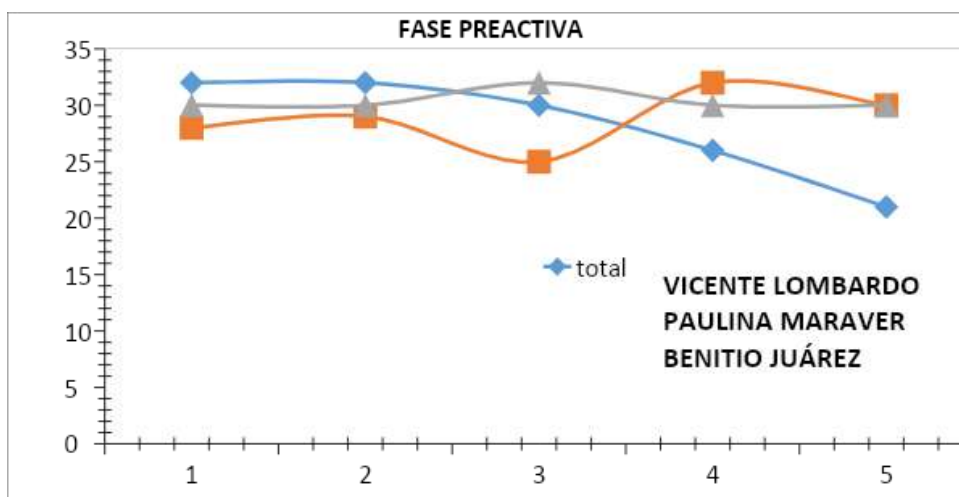
- En cuanto a la disposición, interés y motivación al trabajo en todo el proceso: En lo general existió una buena disposición al trabajo desarrollado y al apropiarse del proyecto mostraron interés e iniciativa.

En relación a la reflexión sobre la importancia de la planeación y el desarrollo de la clase: De manera general se puede concluir que en la mayoría de los casos se logró llevar a los docentes hacia la reflexión de su trabajo docente, incorporando de manera gradual las sugerencias que les hizo el colegiado académico para la mejora de una práctica educativa significativa, existiendo coincidencia en las sugerencias y observaciones dentro de un marco de crítica constructiva. Al principio uno de los tres estudiantes se mostró vulnerable a los comentarios considerando que la crítica iba dirigida a su persona y no a su trabajo docente; sin embargo, al terminar el trabajo todos adoptaron una actitud de mayor apertura y profesionalismo.

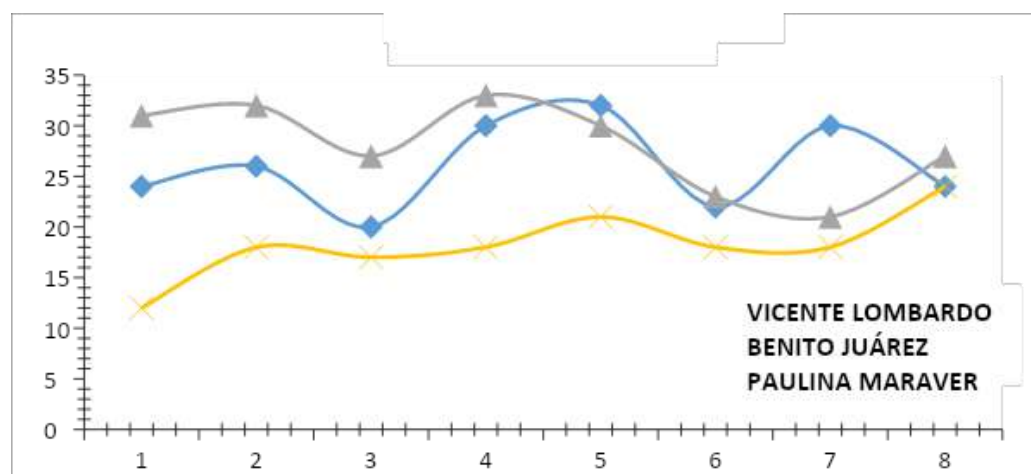
De manera general podemos concluir que en los tres casos de los docentes en formación se logró fortalecer y mejorar su práctica docente, debido a que se les llevó hacia la reflexión de los diferentes componentes y específicamente en sus diferentes fases (preactiva, interactiva y posactiva) impactando en el aprovechamiento de los alumnos de primer grado de primaria en la asignatura de Matemáticas en cada una de las escuelas; ya que de acuerdo a los resultados obtenidos en la aplicación del pretest y postest se observó una diferencia relativa de mejora de los promedios obtenidos por los tres grupos como podemos apreciar en la siguiente gráfica.



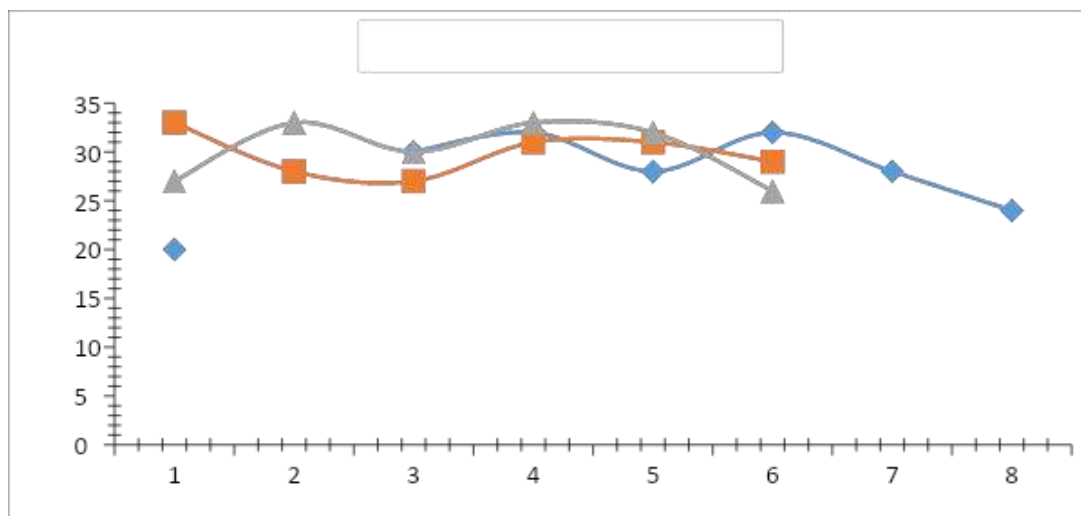
En lo subsiguiente se han preparado tres gráficas que reflejan los tres momentos que abarcó la investigación con la metodología de “El estudio de las Clases” (fase preactiva, interactiva y posactiva) esto con el propósito de mostrar cómo fue tomando curso el trabajo docente de los estudiantes normalistas según las puntuaciones asignadas por los observadores en cada sesión de clase. (Para cada clase se utilizó una escala con valor de 5 puntos para cada indicador, para un total de 40 puntos por cada fase).



Intrepretación: en esta gráfica apreciamos como la planeación fue una situación irregular, de hecho se observa que en los tres casos se fue a la baja; no está por demás recordar que no hubo trabajo colaborativo y mucho menos aplicación homogénea ya que cada estudiante le imprimió su propio sello y adaptación; al final se aprecia que no consideraron elementos sustanciales en la planeación.



Interpretación: en esta fase los estudiantes mostraron sus mejores fortalezas ya que regularmente fue a la alta su puntuación en relación al desarrollo de las clases; se puede apreciar que se esmeraron y mejoraron su trabajo docente, si bien no fue una puntuación en escalada y constante pero si se puede observar que tomaron en cuenta más elementos para mejorar su clase y su entusiasmo fue cada vez mejor a pesar de algunas caídas en el proceso.



Interpretación: La fase posactiva también fue irregular según muestran las puntuaciones de las gráficas y a pesar de que se logró una buena reflexión y mejora en las primeras sesiones, al final la tendencia se fue a la baja, nos parece que esta fase es de lo más importante en el proceso y a pesar de que si lograron reflexionar faltó más impulso y retroalimentación para favorecer el cambio de los estudiantes y cerrar hacia arriba.

Finalmente queremos mencionar que contamos con la aprobación de los directores de las escuelas primarias “Lic. Vicente Lombardo Toledano” de Cuautlancingo, “Lic. Benito Juárez” de Lomas de Castillotla y “Paulina Maraver” de San Pedro Cholula; con una planeación que abarca los meses de Septiembre a Febrero de 2015, con el apoyo del director de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) del BINE Lic. Carlos Ávila Romero, y la participación de un grupo de investigadores en formación que tenían las siguientes funciones: Coordinador y responsable del proyecto, maestro Fernando Flores Vázquez. Responsables de diseño, aplicación e interpretación de resultados del proyecto, maestra Guadalupe Badillo Márquez y Lic. Guadalupe Vega García. Asesor y gestor institucional, Lic. David Morales Díaz. Colaboradores del proyecto. Lic. María del Pilar Dávila Casco, Lic. María Mercedes López Priego, maestro Juan Gabriel Macareno Flores y alumnos de la LEP operativos del proyecto: Alejandra Sánchez Cruz, Millaray Potrero Buenfil e Irving fitz Murias; todos ellos integrantes del Cuerpo Académico de la Licenciatura en Educación Primaria del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”.

REFERENCIAS

- Dewey, J. (1989) Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y el pensamiento educativo. Como pensamos. España, Paidós 1933
- Flores, V. F. (2017) Docencia Reflexiva: Una forma de ser maestro. Editorial Académica Española
- Jackson, Ph.W. (1968) La vida en las aulas. Ediciones Morata.
- Perrenoud, P. (2007) "Reflexión en la acción y sobre la acción. Antología de Séptimo Semestre Licenciatura en Educación Primaria. México.
- Saint-onge, M. (2000) Yo explico, pero ellos... ¿aprenden? "La competencia de los Profesores". Bilbao. Mensajero.
- Isoda, M. Y Olfo R. (2009) El enfoque de Resolución de Problemas en la enseñanza de la Matemática, a partir del estudio de Clases. Pontificias Universidad Católica de Valparaíso. Ediciones Universitarias.
- Shön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Ed. Paidós, España.
- Zabala, Vidiella, A. (1998) La Práctica Educativa. Cómo enseñar. Barcelona Graó (serie pedagógica).

TÍTERES COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA DISMINUIR EL COMPORTAMIENTO AGRESIVO Y PROMOVER LA CONDUCTA PROSOCIAL EN NIÑOS DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA

Kathya Maylen Castro Enríquez

kathya.06.95@gmail.com

Florentino Jaime Quijada

mundonovo_titeres@hotmail.com

Blanca Julia Silva Ballesteros

bj.silvab@gmail.com

**Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora
“Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”**

RESUMEN

El propósito de este estudio elevar y potenciar la prosocialidad en los estudiantes de primer grado de primaria, utilizando como estrategia didáctica el uso de títeres, procurando de igual forma aminorar la agresividad, fortaleciendo y promoviendo el uso de los valores tales como el respeto, la tolerancia, la empatía, la solidaridad, la prudencia, la generosidad y el compañerismo para establecer un ambiente de sana convivencia que potencialice el aprendizaje significativo en clase. La investigación está en proceso y se está llevando a cabo en una escuela primaria ubicada en la ciudad de Hermosillo, Sonora, con 28 estudiantes cuya edad oscila entre los 5 y 6 años; son 13 mujeres y 15 varones.

El enfoque del estudio es de tipo cuantitativo, en este caso el investigador

emplea estrategias de indagación aplicando el método experimental y bajo el diseño pre-experimental; para la obtención los datos se aplicó el test COPRAG (Encuesta de Comportamientos Agresivos y Pro-sociales) en dos fases: pre-test, para poder afirmar la existencia de conductas agresivas, y post-test que se empleará de nuevo al final de la investigación para verificar si existieron cambios en los participantes. Se realizó la elección de esta metodología considerando que se pretende dar un cambio en los participantes a través de las actividades con títeres que fueron diseñadas para que esta investigación pueda ejecutarse y se vea reflejado en los resultados.

PALABRAS CLAVE: títeres, prosocialidad, aprendizaje significativo, agresividad, valores.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante un periodo de un mes se observó a profundidad el comportamiento en clases de los estudiantes de primer año de una primaria en la ciudad de Hermosillo del estado de Sonora en México, con el fin de identificar alguna problemática dentro del grupo; se pudo apreciar un gran número de reacciones negativas a la hora de entrar al aula y durante las clases, lo cual repercute en el desempeño en las actividades a lo largo del día, afectando al docente en su ritmo de trabajo y al alumno por igual; se presentan conflictos entre los estudiantes que van principalmente desde agresiones verbales hasta las agresiones físicas entre ellos y hacia la maestra titular del grupo. En el aula de acuerdo a lo observado, los estudiantes carecen de valores como el respeto la tolerancia, la empatía, la solidaridad, la paciencia y prudencia, por mencionar algunos.

La investigación se llevó a cabo en una escuela primaria, la cual es de carácter público, específicamente en el grupo de primer grado, de la cual ya fue mencionada la ubicación; el personal está conformado por 18 profesores frente al grupo, dos docentes de educación física, dos intendentes, una dirección de Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) en la cual hay una directora, maestras y psicólogas.

El contexto en el que se encuentra la primaria se caracteriza por ser de clase media-alta; en el caso del grupo destinado para realizar las prácticas profesionales docentes, está conformado por 28 estudiantes de primer grado que tienen la edad de entre los 5 y 6 años, cuya distribución por género es de 13 niñas y 15 niños. El ambiente predominante dentro del aula es de socialización y en ocasiones hostil, pues se suelen presentar peleas entre los estudiantes.

Para realizar el análisis del comportamiento de los niños y poder ponderar lo observado durante este lapso, se realizó la aplicación de un instrumento que lleva por nombre Encuesta de Comportamientos Agresivos y Pro-sociales referido de aquí en adelante como COPRAG. Esta encuesta que sirvió de pre-test, se hizo de manera individual donde se pudieron visualizar las actitudes y comportamientos de los estudiantes y consta de 30 ítems los cuales dan como resultados tres dimensiones los cuales son comportamiento Agresivo Directo, Indirecto y Pro-social, con la oportunidad de asignarles 3 posibles respuestas que van de Nunca (valor numérico de 1), Algunas veces (valor numérico de 2) y Siempre (valor numérico de 3).

Marco teórico

Es complicado tratar de comprender por qué los estudiantes pueden desarrollar agresividad o prosocialidad, ya que existe alrededor de ellos una amplia gama de hechos y situaciones fuera y dentro del aula que los pueden llevar a reaccionar a los estímulos e impulsos que ellos en su desarrollo consideran pertinentes. Según Piaget (1978), en las

etapas del desarrollo cognitivo que clasificó, los niños de entre 5 y 6 años de edad se encuentran en la etapa preoperacional donde son intuitivos, pero su pensamiento está limitado por su rigidez, la centralización y el egocentrismo. Esta última característica es la que se puede notar mucho más en la actitud de muchos de los estudiantes y es generador de muchos de los conflictos que se dan en el aula.

La realidad actual es que el uso de las tecnologías a temprana edad y el no contar con la supervisión de sus padres ha generado que los estudiantes creen una madurez a pasos agigantados ya que cuentan con información de todo tipo, solo haciendo clic en algún navegador de celular, tableta o computador, lo que puede llevar a reflexionar sobre la madurez con la que el niño cuenta y la pertinencia a su edad para conocer algunos conceptos que pueden ver en internet. Prensky (2013), quien por primera vez prestó atención a la llamada generación de nativos digitales, describe cómo las nuevas generaciones piensan y procesan informaciones de forma diferente a las anteriores, ya que han nacido en una era digital, y están acostumbrados a utilizar diferentes dispositivos electrónicos.

Al tener acceso a la era digital y la falta de atención de sus padres, muchos de los niños tienden a ocultar sus sentimientos y no saben cómo expresarse cuando lo requieren, por ello se pretende atender esta necesidad de manera didáctica, lúdica y artística, de forma que por este medio puedan expresar la ira, la frustración, la tristeza que son sentimientos que de no ser canalizados correctamente pueden generarles problemas entre pares y hacia el resto de las personas que les rodean.

Según el libro de Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017) la educación artística tiene como propósito que los estudiantes desarrollen un pensamiento artístico y estético que les permita disfrutar de las artes, emitir juicios informados, identificar y ejercer sus derechos culturales, adaptarse con creatividad a los cambios, resolver problemas de manera innovadora, trabajar en equipo, así como respetar y convivir de forma armónica con sus compañeros y maestros, además de que en el apartado en el que se analiza lo socioemocional se hace mención que el diálogo acerca de los estados de las emociones, identificarlos y reconocerlos (causas y efectos) ayuda al alumno a conducirse de manera afectiva, por ello, es importante reconocer a aquellos alumnos que presenten problemas para sociabilizar o tratarse apropiadamente, con respeto, tolerancia y convivir en armonía con sus compañeros.

Por consecuencia, se puede deducir que tanto la clase de artes y el aspecto socioemocional brindan la oportunidad de formar seres humanos integrales, dicho de otra forma, las artes y el componente socioemocional ofrecen al estudiante una manera distinta de favorecer cualquier campo formativo, aspecto social, personal y de forma lúdica fomenta la canalización de emociones, sentimientos y frustraciones que muchas veces no saben expresar verbalmente, provoca un aprendizaje significativo, lúdico y disciplinario sin ser riguroso como tal.

Esta investigación va orientada a desarrollar las artes escénicas específicamente el teatro haciendo uso de títeres, buscando que impacte en los estudiantes, de forma que desarrollen su creatividad, imaginación, concentración y un aprendizaje significativo de forma lúdica. Rioseco (2010) menciona que esta actividad artística es un espectáculo que genera en los infantes un involucramiento absoluto, ya que la función centra su atención y se vuelve algo transcendental, derribando la barrera de la ficción y la realidad.

De acuerdo con lo anterior se puede deducir que la utilización de títeres en la enseñanza son una vía que motiva y brinda confianza en el estudiante de forma autónoma y terapéutica, ya que ayuda a regular sus emociones y canalizar su energía, por ello se utiliza esta estrategia para tratar de solventar las problemáticas planteadas tratando de erradicar o disminuir la agresividad y aumentar la prosocialidad, para generar un ambiente de convivencia sano, resolviendo los conflictos de forma pacífica dentro y fuera del aula.

Existe una gran variedad de autores que han realizado investigaciones con la utilización de títeres como estrategia didáctica con niños, indagado en la prosocialidad y en el uso de las artes con fines de modulación de la conducta en infantes.

En una investigación para la Universidad de Valencia en España por Oltra (2013), se utilizó el teatro de títeres como herramienta para la educación, en la cual hace un recorrido por uno de los principales hitos de esta línea de investigación y de práctica docente, ya que analizó las acciones realizadas por diversos autores como Mane, Tappolet, Astell-Burt, Chessé, entre otros, quienes hacen uso de los títeres para la educación principalmente ligándolo con alumnos con necesidades especiales llegando a la conclusión de que ayudan a mejorar la vida de las personas con discapacidades diversas y con fines terapéuticos; se encontraron resultados favorecedores para el fortalecimiento del aprendizaje significativo, en general destaca de todas las experiencias enumeradas que el tratamiento de todo tipo de diversidad con títeres dentro y fuera del aula presentó múltiples posibilidades y es útil en realidades tan distantes entre sí como el autismo, varios tipos de retraso mental, TDA (con o sin hiperactividad), síndrome de Down, trastornos de conducta, entre otros.

Las experiencias de los especialistas coinciden en afirmar que el títere, por sus peculiaridades, es una herramienta realmente efectiva que ayuda a los individuos. Por su parte, Manzanares y Rodríguez (2014) en su tesis *Efectos de un programa de títeres en el desarrollo de la expresión y comprensión oral de los niños y niñas de 5 años de la institución educativa inicial en la ciudad de Iquitos, Perú*, analizaron los efectos de la implementación del trabajo con títeres para el desarrollo de la expresión, la oralidad y su comprensión con 30 estudiantes, como resultado utilizaron el test de McMenaar para comparar resultados del antes y el después en la cual utiliza la siguiente fórmula: $XMN2 = ([10 - 0] - 1)2 \cdot 10 + 0 = 8,1$ se obtuvo que 19 de los sujetos tuvieron un aumento de comprensión y expresión oral.

La investigación construcción de conductas prosociales en niños y adolescentes de la ciudad de Córdoba realizada por Arce, Cordera, y Peticacari (2012) en el anuario de

investigaciones de la facultad de psicología, se indaga sobre el proceso de construcción de las conductas basadas en los valores como la solidaridad, el altruismo, la cooperación, lo cual permite entender este aspecto del desarrollo, abriendo además nuevas hipótesis de trabajo. La muestra consistió en 1200 niños y adolescentes de diferentes sectores sociales, donde se investigaron todos los aspectos que inciden en el desarrollo cognitivo, social y afectivo de los sujetos, promoviendo una mayor inclusión de los mismos y en donde se pretendió a partir de los resultados proponer acciones escolares y extraescolares promotoras de conductas prosociales.

En la tesis doctoral *El juego teatral como herramienta para el tratamiento educativo y psicopedagógico de algunas situaciones y necesidades especiales en la infancia* de Cruz (2014) realizada en la ciudad de Madrid, trata como objetivo principal comprobar si las actividades dramáticas permitían que todos los alumnos desarrollaran sus capacidades artísticas y comunicativas desde una metodología activa, dinámica y lúdica, la muestra constaba de 62 alumnos de 3º de Educación Infantil de tres centros diferentes junto con sus tutores y padres que realizaron una encuesta estructurada, de los cuales hace mención de cuatro estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Se concluyó la premisa de un método de trabajo atractivo y creativo para desarrollar el lenguaje emocional en las aulas, en la cual se demostró que el juego teatral es una manera innovadora de dar respuesta a problemas conductuales y de la adquisición del lenguaje, que consiguió que los alumnos con NEE obtuvieran un aprendizaje significativo, así como con el resto del grupo.

En México, Carrillo (2010) en su estudio *Actividades lúdicas para disminuir la agresividad en el aula preescolar* para la Universidad Pedagógica Nacional remarca la importancia de atender en clase la agresividad infantil, donde destaca la autorregulación de las emociones y el autocontrol conductual, el teatro es una de las estrategias que utilizó, con la cual concluyó que creaban un ambiente de armonía y donde destaca el uso del juego como método para regular la agresividad infantil.

En la investigación realizada por Santana (2015) se analiza una muestra de 300 alumnos de tres planteles de nivel medio superior de una universidad del Valle de Toluca, ésta tenía como objetivo identificar la relación que existe entre las conductas prosociales, antisociales y el rendimiento académico, en la que se concluyó que los adolescentes son mayormente prosociales que antisociales y ello afecta las emociones que a su vez afectan el rendimiento en las clases de los estudiantes.

A nivel regional, en el estado de Sonora, México, Jaime (2016) llevó a cabo una investigación titulada *Los títeres como Estrategia Didáctica para Fomentar Conductas Prosociales en Niños de Preescolar con Comportamientos Agresivos en una Escuela Normal* con una muestra de 10 alumnas que cursaban el octavo semestre de la licenciatura de educación preescolar con edades de entre 20 y 22 años. Con este grupo aplicó un taller de títeres con el propósito de que aprendieran a realizarlos y utilizarlos, de esta forma las

alumnas los utilizaron como estrategia didáctica en sus prácticas profesionales para reducir algún tipo de agresividad infantil mediante la conducta prosocial de sus estudiantes.

Se les aplicó un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas con la finalidad de obtener mayor información en el diagnóstico de la situación en el contexto. Esto permitió determinar la formulación del problema de investigación de manera más clara; se confirmó que las estrategias aprendidas durante el taller de títeres desde la perspectiva de las practicantes normalistas y desde la aportación de algunos autores consultados pueden ayudar a minimizar las conductas agresivas de los estudiantes con el fomento de conductas prosociales y aprendizajes significativos. La evidencia dio como conclusión que el 50 % de las estudiantes lo consideran como muy buenas estrategias y el otro 50 % de excelente, después de haber transitado por las tres etapas del taller.

Los anteriores estudios brindan la oportunidad de ver la perspectiva de diferentes autores respecto a los temas centrales de esta investigación los cuales son la agresividad y la prosocialidad, así como la utilización de las artes, explícitamente de los títeres para abordar temas educativos. La siguiente sección muestra los conceptos básicos que dan base a esta investigación, con el propósito de conocer la definición y aclarar dudas que puedan surgir a lo largo de este documento.

A continuación, podemos observar conceptos descritos por algunos autores respecto a palabras claves que son utilizados a lo largo de esta investigación.

Respecto al *aprendizaje significativo*, Ausubel, Novak y Hanesian (1973) sostienen en su teoría del aprendizaje que este se da cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición, entonces el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información se conecta con un concepto relevante (subsuntor) pre-existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras.

En cuanto a la *conducta prosocial* Auné, Blum, Abal, Lozzia, y Félix (2014) la definen como la conducta voluntaria y beneficiosa para los demás que se relaciona con el desarrollo emocional y la personalidad y comprende acciones de ayuda, cooperación y altruismo. Respecto a la *conducta agresiva*, son muchos los autores que hablan de la agresividad; sin embargo, Carrasco y González (2006) mencionan que esta consiste en una disposición o tendencia a comportarse agresivamente en las distintas situaciones, a atacar, faltar el respeto

con la ofender o provocar a los demás, intencionalmente. Se caracteriza por ser de índole emocional y conductual.

En tanto la *estrategia didáctica*, Hernández, Recalde y Luna (2015) mencionan que es una guía de acción que orienta en la obtención de los resultados que se pretenden con el proceso de aprendizaje y da sentido y coordinación a todo lo que se hace para llegar al desarrollo de competencias en los estudiantes. Por otra parte, los *títeres*, Converso (2000) los define como una imagen plástica capaz de actuar y representar, y añade que esta es quizá la definición que mejor precisa las características esenciales del títere: el objeto plástico y la capacidad de representación. Curci (2007), por su parte, destaca que el títere es un objeto que se crea para ser animado a través de cualquiera de las técnicas existentes con el objetivo de crear la ilusión de simular vida y, más concretamente, demostrar una vida escénica convincente.

En cuanto a los *valores*, para Vázquez (2001) son el contexto en el que las habilidades y la aplicación de los conocimientos se basan es decir normas que las personas debemos acatar para convivir, interactuar y desenvolver dentro de la sociedad, mientras que para Martín (2012) es una forma de condición del ser humano, los cuales son intrínsecos a nosotros, han estado siempre y permanecerán, puesto que de lo contrario habría una falta de humanidad, por ello la importancia de universalizarlos.

El propósito de este estudio es trabajar, elevar y potenciar la prosocialidad en los estudiantes de primaria, utilizando como estrategia didáctica el uso de títeres, procurando de igual forma aminorar la agresividad en los alumnos, fortaleciendo y promoviendo el uso de los valores tales como el respeto, la tolerancia, la empatía, la solidaridad, la prudencia, la generosidad y el compañerismo para establecer un ambiente de sana convivencia que potencialice el aprendizaje significativo en clase.

Metodología

Es importante hacer mención de que la metodología descrita a continuación solo se ha realizado la primera parte, dado que es una investigación en proceso la que se reporta y los datos utilizados en este documento corresponden únicamente al diagnóstico de esta. La aplicación completa se pretende que se realice durante el mes de marzo de 2019; el enfoque de esta investigación es de tipo cuantitativo pues, como se va a ver en los párrafos precedentes, se entiende que la investigación cuantitativa parte de datos evidenciables. Hernández, Fernández y Baptista (2010) la definen diciendo que “usa la recolección de datos para probar hipótesis con base a medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p. 4). Las principales características de este enfoque están referidas a su rigurosidad en el proceso de investigación, puesto que la información es recogida de manera estructurada y sistemática, la utilización de la lógica deductiva para identificar leyes causales o universales en una realidad externa al individuo.

Dicho enfoque es cuantitativo, ya que al inicio de esta investigación se aplicó un pre-test como ya se había mencionado anteriormente, se pretende hacer uso de los títeres como un método experimental ya que no se sabe si la estrategia llevada a cabo va a dar solución a la problemática expuesta. Para saber si lo que se va a llevar a cabo va a funcionar, luego de aplicar la metodología, se va a aplicar nuevamente el test, ahora pos-test, con el fin de comparar los resultados y a partir de ellos corroborar que se logró lo que se pretendía.

El instrumento para recoger los datos cuantitativos es una Encuesta Comportamiento Agresivo y Prosocial (COPRAG) el cual consta de 30 ítems que se dividen a su vez en cuatro dimensiones conducta agresiva directa, conducta agresividad indirecta y conducta prosocial que se divide a su vez en alta y baja. Este instrumento evalúa comportamientos agresivos al indagar en los escolares la frecuencia con la que destruyen sus propias cosas, si participa en muchas riñas, si destruye objetos y otra serie de comportamientos donde el niño expresa unas importantes relaciones conflictivas en sus relaciones sociales; asimismo, se evalúa la capacidad del niño para ayudar a otros niños, para compartir e invitarlos a participar en actividades como el juego, es decir, la capacidad de prosocialidad del niño.

Por ende, la muestra es la misma en que se realizó en el pretest; esta se encuentra conformada por 28 estudiantes de primer grado que tienen la edad de entre los 5 y 7 años, cuyo género es 13 mujeres y 15 varones.

El procedimiento que se pretende llevar a cabo consta de tres etapas las cuales son las siguientes:

Etapa 1. Se abordarán los valores que se pretenden desarrollar durante esta investigación honestidad, respeto, tolerancia, colaboración y empatía, que se van a llevar a cabo durante algunas sesiones de clase.

Etapa 2. Elaboración de títeres de medias también conocidas como *muppets*, los cuales se elaboran cortando el extremo de una media utilizando materiales como ojos saltones o movibles, fomi, estambre, calcetines pintura textil, entre otros. Los alumnos van a ser quienes hagan su propio títere y elegirán los materiales que a ellos les convenga o gusten.

Etapa 3. Creación de dos diálogos que permitan que el alumno haga una pequeña presentación con sus títeres haciendo uso de uno o más valores dentro de su obra de teatro cabe aclarar que la creación de la historia deberá ser mérito de los alumnos, pero la investigadora debe escribir y dar forma a los guiones permitiendo que todos participen.

Etapa 4. Pequeños montajes como producto final del proyecto.

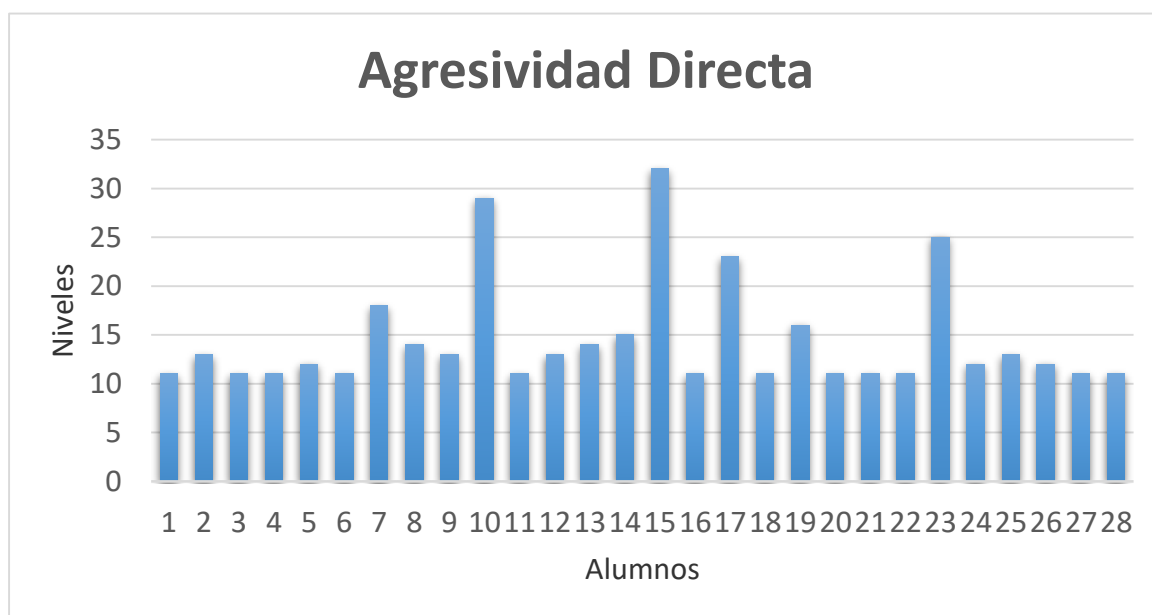
Resultados del pre-test

Con el fin de identificar la problemática dentro del aula se analizaron los resultados del instrumento COPRAG; los resultados fueron distinguidos en tres dimensiones como se mencionó.

Agresividad directa

Para distinguir este tipo de agresividad, son 11 ítems del test, los cuales corresponden al 1, 3, 7, 11, 13, 15, 17, 21, 23, 28 y 30; si al sumar los puntos de cada ítem, el niño cuenta con un puntaje de 22 o más es considerado como caso de agresividad. En la Figura 1 se evidencia que en el grupo hay niños con rasgos agresivos, son 4 estudiantes que sobrepasan los 22 puntos comprendiendo que en un rango de 23 a 32 se determina que puede considerarse un problema en el grupo.

Figura 1. Figura de resultados de agresividad directa



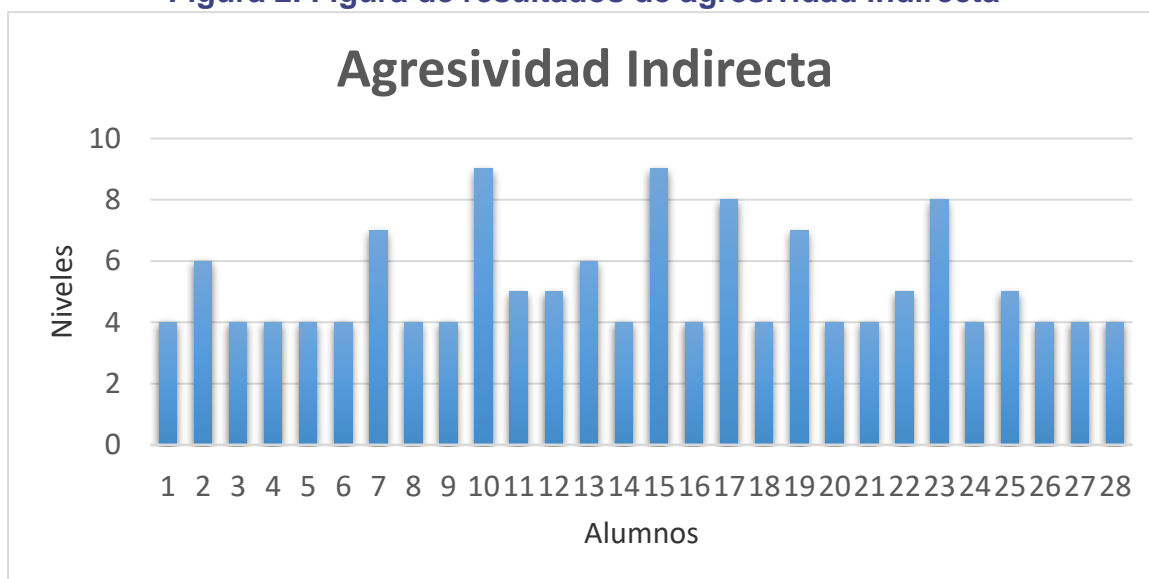
Fuente: Elaboración propia.

Agresividad indirecta

Existen cuatro ítems que arrojan información sobre la agresividad indirecta: 5, 9, 19 y 25 de los cuales quienes obtienen una puntuación de ocho o más pueden ser considerados dentro de esta categoría. Tras analizar los casos de agresividad en el instrumento aplicado, arrojó como resultados que solo cuatro alumnos tienen agresividad indirecta (ver Figura 2); a pesar que el grupo en general comparte algunos rasgos característicos de esta, dichos

estudiantes tienen en común ser pertenecientes a los resultados más altos de agresividad directa

Figura 2. Figura de resultados de agresividad indirecta

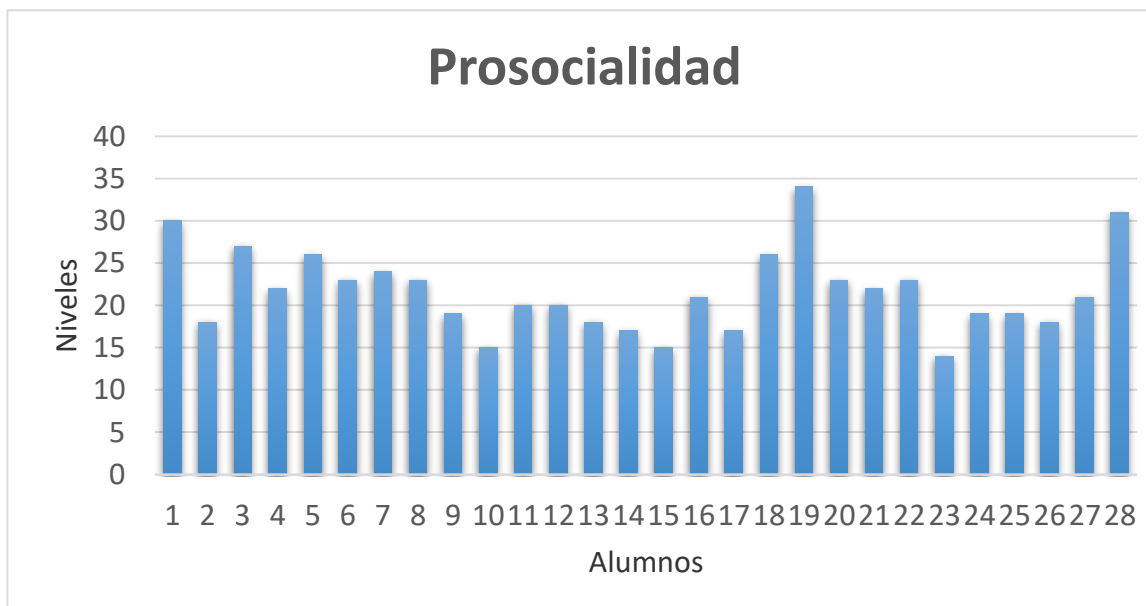


Fuente: *Elaboración propia.*

Prosocialidad

Esta categoría está subdividida a su vez por tres clases: prosocialidad alta (puntaje mayor a 41), prosocialidad normal (puntaje entre 30 y 40) y prosocialidad baja (puntaje menor a 30). Para poder identificar estos datos se tomaron en consideración los siguientes ítems 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 27 y 29. Los resultados del test en este apartado arrojó cifras que llamaron la atención, ya que no se contó con ningún estudiante con prosocialidad alta; con prosocialidad normal solo se obtuvieron tres alumnos, mientras que con prosocialidad baja hay un total de 25 estudiantes (Ver Figura 3).

Figura 3. Figura de resultados de prosocialidad



Fuente: Elaboración propia.

Una vez realizado el estudio y análisis de cada categoría en lo individual, es de suma importancia realizar una comparación de las tres categorías juntas para comparar los diferentes aspectos en cada participante, ya que, como se analizó anteriormente, los mismos niños que tienen agresividad directa inciden en agresividad indirecta y además tienen prosocialidad baja.

Teniendo en consideración los anteriores resultados se tiene como objetivo utilizar las artes para tratar de minimizar o erradicar esta problemática a través del uso de títeres como estrategia didáctica con doble fin, el primero tratar la problemática principal y el otro, generar un aprendizaje significativo en los alumnos durante sus clases.

Conclusiones

Es posible concluir que el problema de agresividad y falta de prosocialidad en algunos alumnos existe y es necesario intervenir con estrategias didácticas apropiadas, en este caso con títeres que, como lo respaldan algunos autores, se vuelven un medio que permiten que los estudiantes logren aprendizajes significativos. Debido a que esta es una investigación en proceso, hace falta la aplicación para ver los resultados y triangular con lo que nos ofrece la teoría.

Referencias

- Arce, S., Cordera, M. y Peticacari, M. (2012). La construcción de conductas prosociales en niños y adolescentes de la ciudad de Córdoba. *Anuario de investigaciones de la facultad de psicología*. 1(1), p.68-82.
- Argudín, Y. (2006). *Educación basada en competencias*. Recuperado de https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Argudin-Educacion_basada_en_competencias.pdf
- Auné, S., Blum, D., Abal, J., Lozzia, G. y Félix, H. (2014). La conducta prosocial: Estado actual de la investigación. Universidad Nacional de Mar del Plata Mar del Plata, Argentina. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*. 11 (2), p. 21-33.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1973). *Educational psychology*. EE.UU. : Holt, Reinhart & Winston.
- Carrasco, M. A. y González, M. J. (junio, 2006). Aspectos conceptuales de la agresión: Definición y modelos explicativos. *Revista Acción Psicológica*, 4(2). Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/viewFile/478/417>.
- Jaime, F. (2016). *Los Títeres como Estrategia Didáctica para Fomentar Conductas Prosociales en Niños del Preescolar con Comportamientos Agresivos* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://www.enesonora.edu.mx/Editorial/Editorial.htm>
- Piaget, J. (1978). *Memory and Intelligence*. Inglaterra: Routledge y Kegan Paul.
- Prensky, M. (2013). *La mente aumentada*. Trento: Erickson.
- SEP (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. México: SEP.

RECREA: UNA OPORTUNIDAD PARA INNOVAR LA PRÁCTICA DOCENTE

Dina Verónica Gallegos Fernández

dina_gallegos@hotmail.com

Carlos Ramírez Silván

carlos.ramirezsilvan@gmail.com

Manuel Álvarez Hernández

malver68@hotmail.com

Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen

RESUMEN

El propósito de este informe parcial de investigación es presentar algunas evidencias de resultados del proyecto RECREA a partir de una propuesta de innovación de las prácticas de los docentes, que inicia con ejercicio de reflexión de la planeación a partir del modelo simplificado de 4 componentes del diseño instruccional, que se constituye en cinco pasos con tres ejes de transformación: pensamiento complejo, docencia-investigación y Tic's.

Esta experiencia se recupera desde una parte del proceso de reflexión de la

investigación acción, al implementar en dos semestres consecutivos la propuesta.

Se concluye que esta propuesta de diseño debe implementarse por lo menos en dos semestres consecutivos para el mismo curso para que el docente se apropie en buena medida de la metodología de reflexión previa a la planeación y pueda ser capaz de afinar los elementos que la integran.

PALABRAS CLAVE: Innovación, reflexión docente, práctica docente, metacognición.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los últimos treinta y cinco años, las Instituciones Formadoras de Docentes (IFD's), particularmente las Escuelas Normales (EN), han sido escenario de las tres reformas curriculares más importantes: 1984, 1997 y 2012, sin que esto alterara su misión sustancial que es la formación inicial de los maestros de educación básica (OECD, 2004), cabe señalar que en los dos últimos años la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) llevó a cabo un ejercicio de consulta que tuvo como resultado la actualización del plan de estudios 2018.

A partir de 1984 las EN dejan de ser consideradas dentro del esquema de educación básica, y forman parte del esquema de educación superior, confiriéndoles el nivel de licenciatura. La inserción en este esquema “significa ejercer las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, mismas que dada su ausencia en la tradición normalista representan un reto para las escuelas normales” (Figueroa, 2000, p.14). Así, la implementación del plan de estudios 1984, se acompañó de cambios a nivel organizativo y de funcionamiento, mismos que alteraron la vida de las EN por las responsabilidades propias de una institución de nivel superior, además de establecerse nuevas condiciones laborales; todo lo anterior sugería el inicio de un cambio radical en cuanto a la forma de concebir la formación docente (SEP, 2002) y la docencia.

La implementación de este plan de estudios, además de los problemas propios a nivel curricular, puso al descubierto las dificultades de la vida académica en las EN: el perfil profesional de los profesores que estaban en servicio no correspondía a un nivel de formación inicial de licenciatura, sin embargo, se hicieron cargo de impartir las asignaturas de un Plan de estudios de licenciatura, lo anterior puso al descubierto la desventaja de los perfiles. Lo anterior fue la consecuencia de la falta de acciones de capacitación y actualización para complementar la formación de los profesores de las EN (SEP, 1997).

Las formas de organización y gestión institucional en las instituciones fueron mínimamente modificadas y en los mejores casos, solo en algunas se promovió una nueva forma de participación y trabajo colegiado, se careció de una normatividad para regular el trabajo académico acorde con una institución de nivel superior (SEP, 2002).

La puesta en marcha del Plan 1997 sentó un precedente en las EN, a diferencia del Plan que le precedía, este se implementó con un programa amplio de capacitación para las diferentes asignaturas del plan de estudios y un proceso importante de acompañamiento a las EN a través de 6 líneas de acción. La condición de los perfiles de los docentes mostro una notable evolución con la nivelación pedagógica y las maestrías que iniciaban a cobrar auge como parte de la formación continua de los docentes en general.

Con la finalidad de establecer una mayor congruencia entre los planes y programas de educación básica y los de las escuelas normales, en 2012 se implementa la tercera reforma importante para las EN, sin embargo, se da un fenómeno importante de credencialización de los perfiles de los docentes, sin que esto logre tener un impacto en los resultados de egreso de los estudiantes.

En este sentido, la práctica docente entendida como “el conjunto de actividades cotidianas que realiza el maestro para generar aprendizajes en sus estudiantes; aprendizajes que significan cumplir los propósitos de las asignaturas y, en consecuencia, lograr el perfil de egreso del plan de estudios” (SEP, 2004, p.13) que se compone de elementos como la planeación, la evaluación y la intervención, entre otros; en los ejercicios de evaluación

docente se ha puesto de manifiesto las dificultades de los docentes en la implementación de estos componentes en el siguiente orden: Planeación, Evaluación e Intervención.

MARCO TEÓRICO

La innovación es un término que tiene su origen en la teoría de las organizaciones y las empresas, pero en los últimos años, ha cobrado auge en el ámbito educativo, principalmente en aquellos procesos relacionados con las prácticas docentes con la finalidad de innovar estas. Es por ello que para documentar esta experiencia de práctica innovadora, se considera revisar algunas posturas del término para acotar las prácticas innovadoras.

Desde una perspectiva tradicional se entiende la innovación como “una nueva manera de tratar pedagógicamente un programa académico o una propuesta formativa” (Gómez, 2017, p. 9), en este sentido, lo pedagógico nos lleva al proceso (Carbonell, 2001), a replantear de manera sistemática y organizada las formas de enseñar para dar respuesta a las dificultades de aprendizaje de nuestros estudiantes, sin perder de vista el planteamiento filosófico del deber ser expresado en las competencias de los programas educativos.

Una definición de práctica innovadora que resulta de la revisión de diferentes autores, actual y pertinente, es la que fundamenta las experiencias innovadoras que documenta el INEE (2017) y desde la cual es concebida como:

El conjunto de acciones que se realizan para contribuir al logro de los aprendizajes esperados planteados en los programas de estudio, a fin de mejorar una situación específica de la convivencia en el aula o en el centro escolar, o en la gestión pedagógica; a través de la incorporación de elementos o de procesos que sean originales o novedosos en el contexto específico en que se planearon y llevaron a cabo (p. 9).

Desde este planteamiento, el contexto del grupo de estudiantes es determinante (Blanco & Messina, 2000), en la experiencia, el mismo curso del plan de estudios, se ha implementado con variaciones en materiales, estrategias, apoyos cognitivos, tiempos de dedicación para una actividad, formas de abordaje, buscando en todo momento que esto cobre sentido para el estudiante, esto implica también poder establecer un punto de encuentro entre los referentes de los estudiantes y la propuesta curricular, aun cuando los referentes de los estudiantes sean determinados por su contexto y estos en constante cambio.

Es importante tener en cuenta que los procesos de innovación parten de las experiencias anteriores de los docentes, exigen un proceso dialógico de estas ideas en el nuevo contexto para una intervención educativa con mayor pertinencia como respuesta a este escenario.

En la práctica, innovar implica un ejercicio sistemático a partir de dos procesos, la evaluación y reflexión como elemento de la investigación, para valorar los resultados de la intervención y poder realizar los ajustes de manera pertinente para tomar decisiones y cambiar los resultados.

Desde la perspectiva de la Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza – Aprendizaje en Educación Superior (RECREA), la innovación se concibe de acuerdo a las precisiones anteriores y para ofrecer elementos teóricos desde los cuales fundamentar estas prácticas innovadoras, se parte de tres ejes de transformación: pensamiento complejo, docencia-investigación y TIC's.

El pensamiento complejo ofrece la posibilidad para cuestionar el orden actual y dar paso a la incertidumbre, a desafiar al verdad absoluta, a conectar el conocimiento de las partes al todo, a considerar la causa y el efecto como algo recursivo, a reconocer el todo en la parte y la parte en el todo, a no despreciar la relación existente en los opuestos complementarios, pero además de considerar al sistema, considerar al sujeto en ese proceso de regular sus procesos cognitivos y psicomotores (Morin, Roger & Domingo, 2002), pero principalmente implica integrar los conocimientos, las habilidades y las actitudes, implica hablar del desarrollo de competencias.

A partir de lo anterior cobra sentido preguntarnos ¿Qué tipo de docente queremos formar? Seguramente, uno que sea capaz de responder a las necesidades de aprendizajes de sus estudiantes y no solo de manera parcial como experto en el dominio disciplinar de la materia, pero con dificultades para propiciar aprendizajes en sus estudiantes.

La investigación para la docencia es considerada una forma de reflexionar organizada y sistemáticamente sobre el proceso de planeación, de intervención y de evaluación, con la finalidad de justificar los ajustes en la intervención, los recursos, la organización de la clase, entre otros, orientados a la construcción de aprendizajes en los estudiantes y en los docentes para documentar un precedente de mejora de las practicas, además de incorporar el aprendizaje disciplinar y pedagógico que se genera en los procesos investigativos en los que participe (Jenkins, Healey & Zetter, 2007); implica que el docente sea quien defina una estrategia de mejora de su enseñanza.

Y finalmente las TIC's como una forma de incorporación reflexionada – más que técnica – y ordenada de los recursos y medios tecnológicos, condicionados por la filosofía pedagógica, los requisitos del programa de la asignatura, las competencias y las funciones de los propios medios (Bates, 2015).

METODOLOGÍA.

El avance de este trabajo se recupera a partir de la segunda implementación de la propuesta de planeación de la RECREA, basada en la reflexión previa a la planeación, desde la perspectiva de la investigación acción, cabe señalar que esta reflexión se realiza por segunda ocasión a partir del modelo simplificado de diseño instruccional y que constituye una segunda espiral de reflexión.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN.

El proceso de implementación de la propuesta de innovación se desarrolla a partir de 5 pasos – que no necesariamente siguen el orden lineal, ya que se convierte en proceso reiterativo en la medida que se enfrentan situaciones no previstas – que tienen su origen en la versión simplificada del modelo de 4 componentes del Diseño instruccional para a la planeación, mediado por los tres ejes de transformación: pensamiento complejo, docencia investigación y las TIC's

El primer momento – paso 1 – tiene lugar con la contextualización del curso, es decir el lugar que ocupa en la malla curricular y la relación que guarda con otros cursos, ya sea del mismo semestre, de semestres atrás o de semestres posteriores. El pensamiento complejo se hace presente para el curso de herramientas básicas para la investigación educativa, desde lo sistémico ya que el curso forma parte de un plan, lo recursivo toda vez que este curso recupera elementos de cursos de otros semestres y ofrece insumos para los cursos de semestres posteriores, dialógico ya que se trata de reconocer la relación existente con otros cursos que aparentemente no se relacionan pero que resultan ser opuestos complementarios, pero además en el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

El segundo momento – paso 2 – refiere al tipo de tarea en términos de la gradualidad, es decir llevar al estudiante de lo fácil a lo difícil como parte de un proceso donde el nivel de análisis más sencillo implica solo una dimensión por llamarlo de alguna manera, conforme se van agregando dimensiones de análisis, la tarea, gradualmente incrementa su nivel de dificultad, sin que esto comprometa el éxito de la actividad. A veces, sin preámbulo se coloca a los estudiantes frente a la tarea con mayor grado de dificultad y esto lo coloca en desventaja ya que enfrenta dificultades para identificar las estrategias que lo lleven a la resolución de esa tarea con alto grado de dificultad.

A partir de estas tareas resulta importante, identificar los desempeños que se esperan de cada una, de esta forma como docentes tenemos más conciencia de los procesos cognitivos que implica a los estudiantes y esto a su vez nos da más elementos para saber qué tipo de apoyo ofrecer.

El tercer momento – paso 3 – una vez definidos los tipos de tareas y sus desempeños, es importante tener en cuenta que información necesita el estudiante para resolver la tarea, esta puede ser información teórica, procedimental o práctica.

El cuarto momento – paso 4 – lleva a considerar la mediación o intervención a partir de los tipos de apoyos que se ofrecerá al estudiante, estos pueden ser cognitivos, metodológicos, estratégicos, de reflexión, indicaciones, es decir, aquello que se ofrece al estudiante como apoyo para ayudarlo a transitar de la zona de desarrollo real a la potencial.

Finalmente – paso 5 – llegamos a la evaluación, aquí el énfasis está en definir los criterios de calidad tanto de los desempeños como de las ejecuciones.

A partir de este ejercicio de reflexión de 5 pasos se diseña la propuesta de intervención para presentar al estudiante, esta debe ofrecerle al estudiante, elementos que le faciliten su tránsito por el curso desde una visión integradora.

Este proceso de reflexión desde los ejes de transformación y la propuesta de los 5 pasos se inicia en agosto de 2017, con el curso de herramientas básicas para la investigación educativa, en agosto de 2018 nuevamente se implementa esta estrategia para el mismo curso, con alumnos de dos generaciones diferentes.

RESULTADOS.

A partir de recuperación de los procesos de reflexión para la planeación, en el primer ejercicio se identifica la dificultad para precisar la tarea compleja y la gradualidad de esta. En esta primera espiral, no se logró tener claridad del sentido del proyecto – RECREA –, de los pasos y los ejes de transformación, sin embargo, el ejercicio se llevó a cabo, se hicieron registros de la práctica, se recuperaron evidencias de aprendizaje de los estudiantes y sus procesos de metacognición a través de textos explicativos apoyados en una guía, y se tomó este primer ejercicio con sus resultados como insumo para la siguiente vez de implementación del curso.

En las tablas 1 y 2 se identifican los productos del ejercicio de reflexión docente para la planeación, en estos fragmentos de la reflexión se advierten las diferencias en los procesos reflexivos como producto de la comprensión de los ejes de transformación y de los pasos como parte de un diseño instruccional centrado en competencias.

Tabla 1

Primer ejercicio de reflexión para la planeación.

Competencia constitutiva	Desempeño	Producto	Actividades
Identifica problemas a partir de sus experiencias en las jornadas de observación y práctica, para seleccionar aquellos que son susceptibles de ser abordados desde la investigación educativa.	Distingue entre problemas, causas y consecuencias	Tabla de 3 columnas	Revisar diapositivas con pautas de problemas Participar en plenaria para validar problemas identificados Asociar un problema a una causa y una consecuencia
	Identifica problemas a partir de sus experiencias de observación y practica	Listado de problemas identificados	Revisar sus diarios de otros semestres y el actual
	Describe un problema identificado en un aula de educación primaria	Enunciación escrita de un problema de su interés	Redactar el problema de acuerdo las pautas establecidas

Como es posible observar en este primer ejercicio – tabla 1 – no fue posible concretar la tarea compleja y su gradualidad, el protocolo final constituyó la tarea compleja. En los textos explicativos, los estudiantes manifiestan la dificultad para concretar el planteamiento del problema, el apoyo cognitivo ofrecido al estudiante no le facilitó la ejecución de la tarea, lo anterior es reflejo en alguna medida, de la poca claridad en el proceso que puede seguir el estudiante en la construcción del planteamiento.

Tabla 2

Segundo ejercicio de reflexión para la planeación.

Competencia constitutiva	Proyecto/tarea	Actividades	Producto
1.-Construye problemas de investigación a partir del registro de sus experiencias de prácticas en las aulas de educación primaria.	Planteamiento del problema.	Enunciar el problema identificado en sus jornadas de práctica. (nivel fácil)	Enunciado del problema
	Dificultades que enfrentan los niños y los maestros en el proceso de aprendizaje y enseñanza, respectivamente; ¿cómo identificarlos? y ¿cómo	Redactar el problema en un párrafo donde se caracterice. (nivel difícil)	Párrafo con la descripción del problema.
		Identificar a partir de su enunciación, antecedentes y referentes teóricos que se relacionen con el problema. (nivel fácil)	Tabla con listado de antecedentes.

atenderlos? ¿desde qué perspectiva?	Integrar en una cuartilla, los antecedentes y referentes teóricos. (nivel difícil).	Antecedentes integrados al problema y su descripción. Referentes teóricos integrados al problema y su descripción.
-------------------------------------	---	---

En el segundo ejercicio de reflexión, se tuvo mayor claridad de los ejes de transformación y de la gradualidad de los tipos de tareas, en la tabla 2 es posible identificar con mayor claridad la tarea compleja y los tipos de tareas en función de la gradualidad.

A partir de este ejercicio de reflexión previo a la planeación fue posible ofrecer a los estudiantes diferentes tipos de apoyo para ayudarlos a pasar de una zona de desarrollo real a una zona de desarrollo potencial, ayudándole a definir estrategias que le permitieran asegurar el logro, ya que el nivel de dificultad de la tarea seguía una gradualidad tal que era alcanzable para los estudiantes paso a paso, esta gradualidad permitió ir incorporando dimensiones para avanzar en la complejidad de la tarea hasta llegar a lo más complejo: el planteamiento del problema con una extensión de máximo 2 páginas donde los estudiantes fueron capaces de identificar un problema, describirlo, contextualizarlo desde algún antecedente identificado a partir de registros del docente titular del grupo de educación primaria o de sus registros en el diario y contrastarlo con algún referente teórico.

Los estudiantes expresan en el texto explicativo que los apoyos ofrecidos por el docente les permitieron hacer una construcción gradual del planteamiento del problema, los estudiantes señalan dos apoyos como los más representativos: validar el enunciado del problema en plenaria e identificar las rutas de redacción en ejemplos de los planteamientos de problemas en tesis descargadas de los tesauros.

CONCLUSIONES.

En las escuelas normales del país en los últimos años se han presentado cambios en sus esquemas de formación que exigen en los docentes nuevas formas de trabajo en los diferentes cursos de los planes de estudio vigentes tanto en el 2012 como en el del 2018. Por lo tanto, se plantea la necesidad de generar aprendizajes en los estudiantes que cumplan con los propósitos de los cursos, pero además lograr las competencias genéricas y profesionales del perfil de egreso.

En este sentido a través del RECREA se busca innovar las practicas docentes desde tres ejes de transformación: El pensamiento complejo, la investigación -acción y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. En el proceso de implementación de la propuesta de innovación estos ejes son los mediadores al desarrollar los cinco pasos: La contextualización del curso, tipo de tarea en términos de la gradualidad, los tipos de tareas y

sus desempeños, mediación o intervención a partir de los tipos de apoyos que se ofrece al estudiante y la evaluación.

A partir del diseño de la propuesta de intervención y realizados los dos procesos de reflexión uno llevado a cabo en el 2017 y el otro en el 2018 ambos en el curso de herramientas básicas para la investigación educativa del plan de estudio 2012 se puede afirmar que en el primer ejercicio se tuvo algunas dificultades desde precisar la tarea compleja y la gradualidad y la comprensión de los ejes de transformación y de los pasos como parte de la planeación de la implementación de la propuesta, lo cual se tradujo en las dificultad que tuvieron los estudiantes para la ejecución de las tareas.

En el segundo ejercicio se tuvo mayor claridad de los ejes de transformación y de la gradualidad de los tipos de tareas, fue posible ofrecer a los estudiantes diferentes tipos de apoyo para ayudarlos a pasar de una zona de desarrollo real a una zona de desarrollo potencial, lo cual contribuyó para que los estudiantes realizaran las tareas cada vez más complejas centradas en las competencias del curso.

Lo anterior permite identificar que por lo menos se requiere impartir el mismo curso en dos ocasiones consecutivas para familiarizarse con los elementos de esta propuesta de diseño instruccional, por otra parte al tener claridad de los elementos para innovar las practicas docentes a través de los ejes de transformación y los pasos para la reflexión de la planeación, el docente tiene más posibilidades de identificar los procesos cognitivos de los estudiantes para ofrecer las ayudas pertinentes orientadas a lograr los propósitos y las competencias planteadas.

REFERENCIAS

- Bates, A. W. (2015). La enseñanza en la era digital. Una guía para la enseñanza y el aprendizaje. Disponible en http://solr.bccampus.ca:8001/bcc/file/da50f5f1-bbc6-481e-a359-e73007c66932/1/La%20Ensen%CC%83anza%20en%20la%20Era%20Digital_vSP.pdf
- Blanco, R. y Messina, G. (2000). Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina. Santafé de Bogotá: Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello.
- Carbonell, J. (2001). La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Madrid: Morata.
- Figueroa, M., L. M. (2000) La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXX, núm. 1, 1° trimestre, 2000, pp. 117-142. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27030105.pdf>
- Gómez, M., M. G. (febrero, 2017). El papel de la innovación en el día a día de los maestros en la escuela. Red. Revista de evaluación para docentes y directivos. Año 3. No. 8 Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/Red8/Red08PDF.pdf>
- INEE (2017). Documentación de Prácticas Innovadoras. Documento base. Dirección de Innovación y Proyectos Especiales, Dirección General de Investigación e Innovación.
- Jenkins, A.; Healey, M. y Zetter, R. (2007). Vínculo entre la docencia y la investigación en las disciplinas y departamentos. York: The Higher Education Academy.
- Morin, E.; Roger C., E. y Domingo, M.; R. (2002) Educar en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. Universidad de Valladolid.
- SEP (2004). Seguimiento y evaluación de las practicas docentes: una estrategia para la reflexión y mejora en las escuelas normales.
- SEP (2002). Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria, México.
- SEP (1997). Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria, México.

¿POR DÓNDE EMPEZAR? LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA EVALUACIÓN

Georgina Águila Pastrana

geopastrana@yahoo.com.mx

Enrique Vera Segura

verasegura@yahoo.com.mx

Escuela Normal de Especialización, Ciudad de México

RESUMEN

El presente documento presenta los hallazgos encontrados en una investigación que forma parte de un estudio más amplio sobre la práctica docente que realizan los estudiantes de cuarto año en los servicios de educación especial y que evidencian en sus documentos de recepción. Este trabajo indaga sobre cómo los estudiantes normalistas determinan el proceso de la evaluación inicial de los aprendizajes de los alumnos con discapacidad intelectual y los instrumentos que

seleccionan para realizarla; las preguntas de investigación orientan el proceso para lograr la descripción y el análisis de los datos obtenidos. En los hallazgos se encontró que los estudiantes normalistas hacen uso de la evaluación inicial considerando las condiciones y características de los servicios de educación especial.

PALABRAS CLAVE: estudiantes, educación especial, evaluación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Escuela Normal de Especialización forma docentes en educación básica para atender a los alumnos/as que presenten necesidades educativas especiales, priorizando aquellos con discapacidad a través de un eficaz seguimiento de evaluación, que les permita reconocer y atender los procesos de aprendizaje y las dificultades que se derivan de éste, con el fin de diseñar las propuesta de atención que cumplan con los criterios de equidad y calidad de la educación pero también garantizando su ingreso y permanencia en la educación básica.

Debido a este motivo, durante la formación inicial en educación especial, uno de los principales temas de estudio es la evaluación, proceso que implica que el estudiante normalista se adentre en enfoques, definiciones, tipos, formas, instrumentos, entre otros, que le permitan identificar cómo aprenden los alumnos tengan o no una discapacidad para diseñar y aplicar propuestas de intervención acordes a los resultados de la evaluación obtenidos.

Lo anterior se escucha fácil, sin embargo, el estudiante de la Escuela Normal de Especialización de la Ciudad de México, se enfrenta a una situación compleja con el tema de la evaluación, porque durante su formación inicial el futuro docente aprende lo que establece el Plan de Estudios 2004 con respecto al tema; pero también debe estudiar y comprender cómo realiza el proceso de evaluación los servicios de educación especial, ya sea el Centro de Atención Múltiple (CAM) o las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI); por otro lado, también recibe las opiniones y sugerencias de sus tutores de cuarto año sobre cómo deben evaluar y qué instrumentos utilizar, siendo esto en ocasiones diferente a lo que él había estudiado y, para concluir, indaga las diversas formas de evaluación propuestas por las diferentes investigaciones realizadas y que posiblemente serían adecuadas al contexto en el que se encuentra, lo que también llega a ser diferente a la formación, a lo que establece la Dirección de Educación Especial y a lo que le sugiere el tutor.

Así pues, el estudiante de cuarto año de la Licenciatura en Educación Especial, desarrolla su práctica docente con una variedad de enfoques, criterios e instrumentos para realizar la evaluación de los aprendizajes de los alumnos de educación básica que tienen una discapacidad, lo que implica que realice un ejercicio de selección sobre cuál es la forma más adecuada para definir la evaluación, porque de ello depende la propuesta de intervención que diseñará y aplicará con los alumnos.

El proceso que vive el estudiante desde que llega a uno de los servicios de educación especial, decide cómo realizar la evaluación inicial, selecciona los instrumentos y define su propuesta de intervención está presente en el documento recepcional que elabora para obtener el grado de licenciado, por lo que es la fuente de información primaria para esta investigación.

Sin embargo, ¿por qué es importante indagar sobre la evaluación inicial durante la formación de los estudiantes?, porque como lo expresa la Dra. Acle (1995) “en este campo de estudio en cuya base se expresan las diferencias individuales de las personas la evaluación se torna más compleja” además de que la evaluación en educación especial “se reduce a diagnósticos clínicos o educativos que no siempre reflejan de forma integrativa la magnitud del problema” (p. 5), y por lo tanto, la intervención puede que no responda a lo que realmente requieren los alumnos que asisten a los servicios de educación especial.

Existen diversos estudios sobre el tema de la evaluación en el campo de la formación inicial, sobre todo los que hablan de la evaluación desde las competencias, sin embargo,

hasta el momento no hay investigaciones que aborden la evaluación inicial desde el trabajo docente que realizan los estudiantes en educación especial.

El propósito de esta investigación es describir y comprender cómo realizan los estudiantes normalistas la evaluación inicial de los aprendizajes de los alumnos que asisten a los servicios de educación especial y los instrumentos que utilizan durante el cuarto año de su formación. Las preguntas que orientan la investigación: ¿cómo realizan los estudiantes normalistas el proceso de la evaluación inicial de los aprendizajes de los alumnos que asisten a los servicios de educación especial? y ¿qué instrumentos utilizan para la evaluación inicial de los aprendizajes?

Marco teórico

Según Álvarez (2001), las tendencias con respecto a la evaluación educativa se caracterizan por la orientación hacia la comprensión del aprendizaje de los alumnos y no hacia la aplicación de exámenes en los que se comprueba la cantidad de contenidos que el estudiante logra memorizar, pero no cómo aprende y qué aprendió.

Se identifica que existe una preocupación por la forma en la que los alumnos aprenden, es por ello que la evaluación educativa se considera como una actividad de investigación y de reflexión que se ubica entre la recogida continua de información de los alumnos por diversos medios e instrumentos y la interpretación, análisis y valoración que se hace sobre el rendimiento global del aprendizaje, tanto de sus logros como de sus dificultades, para tomar las decisiones más adecuadas a las condiciones del alumno (Álvarez, 2001, p. 69).

La Convención de la Organización de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) estableció en el artículo nº 24 que “los Estados Partes deben garantizar un sistema de educación inclusiva en todos los niveles en el que tengan cabida los estudiantes con discapacidad, en igualdad de condiciones que los demás, sin importar su condición”. Dicha transformación exige el diseño e implementación de políticas educativas basadas en indicadores que garanticen el acceso, permanencia y promoción dentro de un sistema educativo inclusivo, en todas las etapas y al alumnado con cualquier discapacidad, en igualdad de condiciones que sus pares sin discapacidad (p. 19).

Por tal motivo, la implicación de la comunidad educativa en los procesos de evaluación e identificación de las necesidades de apoyo que necesita cualquier alumno, así como la garantía de apoyos individualizados y ajustes razonables que el alumnado con discapacidad requiere es un compromiso para la educación especial.

El Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), define la evaluación educativa como

El proceso por el que se recopila información sobre determinada realidad educativa a fin de emitir una valoración que permita orientar la acción y la toma de decisiones, lo que permite identificar las dimensiones de los problemas, su ubicación y sus diferencias para acercarse a atender sus posibles causas (Infografía, 2017).

Establece además que para conocer los aprendizajes que lograron los alumnos en un ciclo escolar y tomar decisiones para planear las clases y mejorar los aprendizajes es necesario comprender mejor lo que se evalúa, cómo se hace, para qué y quiénes son los sujetos de la evaluación.

Por otro lado, para comprender mejor el cumplimiento internacional del derecho a la educación Tomasevski (2004), impulsa el desarrollo de indicadores para evaluar ese derecho a través del esquema de las cuatro A,: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, para garantizar una educación inclusiva, gratuita y de calidad para todos.

En este sentido, el indicador de la adaptabilidad establece que la educación y la escuela se adapten a los niños y se transformen como cambian las sociedades; por lo tanto, en el caso de la educación especial, es necesario adaptar la educación para los alumnos con discapacidad, lo que implica adaptar el proceso de evaluación para conocer cómo aprenden y al mismo tiempo respetar su derecho a la educación.

Por lo anterior, en los servicios de educación especial para constatar el avance de los alumnos con discapacidad, es necesario establecer su nivel de aprendizaje, por lo que se requiere de una evaluación inicial que sea funcional y objetiva para identificar el aprendizaje real de los alumnos, independientemente de su discapacidad, pero considerando al mismo tiempo, su condición en sus áreas de desarrollo físico, social, cognitivo y emocional.

Es por ello que la evaluación inicial en el ámbito de la educación especial se considera indispensable para definir el proceso de intervención educativa que lleva al maestro y al alumno a compartir el propósito del trabajo escolar, sin esto, sería difícil que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se desarrollaran en la misma ruta.

Sin embargo, los objetos de la evaluación inicial no son evaluables en el sentido de la asignación de una calificación, sino que suponen un diagnóstico inicial del conocimiento que tienen los alumnos. Este diagnóstico debe ser explícito y compartido, porque tiene el valor de servir como base para un aprendizaje más significativo.

Considerando lo anterior, el Plan de Estudios 2004 (SEP) establece en el perfil de egreso las competencias didácticas que el estudiante debe aprender para el desarrollo de su práctica educativa con respecto a la evaluación. Conoce y aplica diferentes estrategias de evaluación que le permiten valorar las áreas de oportunidad y las necesidades educativas especiales que presenten los alumnos, y comprende y utiliza el reporte de los resultados de las evaluaciones realizadas por otros profesionales. A partir de la evaluación toma decisiones

y reorienta sus estrategias de intervención didáctica, e influye en las del personal involucrado en la atención de los educandos (p. 46).

Este elemento del perfil de egreso define en parte la función del maestro de educación especial con respecto al conocimiento que debe tener sobre la evaluación, cómo debe aplicarla y para qué.

El mapa curricular del Plan de Estudios 2004, presenta varias asignaturas que abordan el tema de la evaluación tales como: Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje I y II, las siete asignaturas que tienen relación con el conocimiento de las formas de atención de los alumnos con discapacidad que presentan necesidades educativas especiales y de los que presentan necesidades educativas especiales derivadas de otros factores; y los seis cursos sobre contenidos disciplinarios y competencias didácticas necesarias para atender educativamente a los alumnos que presentan discapacidad correspondiente al área de atención.

Con estas asignaturas se pretende que el estudiante comprenda que el proceso de la planeación está vinculado directamente al de la evaluación para el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje. Por tanto, la evaluación permite identificar las necesidades educativas especiales en relación con los conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos que presentan discapacidad; además, se espera que los estudiantes comprendan que la evaluación es un proceso sistemático, continuo y permanente que, además, es el fundamento para tomar decisiones sobre la intervención.

La evaluación de los aprendizajes desde el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE) de la Ciudad de México que regula la Dirección de Educación Especial promueve una evaluación con un enfoque formativo, definiéndolo como un proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje del alumnado, por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje.

Se propone el uso de diferentes tipos de evaluación: la diagnóstica, formativa y sumativa que establece la evaluación por competencias, por lo que sugiere hacerla a través de situaciones que definan tareas que presenten un problema específico, contextualizado y para cuya solución el alumno requiera de materiales y recursos necesarios; para recoger los resultados de esta evaluación es necesario hacer uso de gráficos, grabaciones y redacciones por parte del docente.

En el caso de la evaluación inicial que se realiza en la UDEEI, para identificar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos con discapacidad, se consideran los aspectos: estilos y ritmos de aprendizaje, interacciones con pares y docentes, ambientes de aprendizaje en los que se desenvuelven los alumnos, condiciones

de accesibilidad, culturas políticas y prácticas que prevalecen frente a los alumnos y colaboración y apoyo de las familia o tutores en su proceso educativo.

La UDEEI también establece que: La finalidad de esta evaluación inicial es, por un lado, conocer a los alumnos y alumnas (quiénes y cómo son, cuáles son sus intereses y necesidades, cómo aprenden, cuáles son sus preferencias, que requerimientos específicos tienen, etc.) ya que son éstos quienes deben ser puestos en el centro del proceso educativo, y por otro, identificar aquellas barreras que en los contextos pudieran estar obstaculizando su aprendizaje efectivo y plena participación (DEE, 2015, p. 25).

Los aportes anteriores muestran que el tema de la evaluación inicial es amplio, complejo y profundo, pero además tiene un impacto importante en la atención de los alumnos con discapacidad, es por ello que se debe analizar cómo lo hace el estudiante para comprender el logro de sus propios aprendizajes.

A continuación, se presenta el desarrollo metodológico que se siguió para el desarrollo de la presente investigación.

Metodología

El campo de la metodología de la investigación es el modo en que enfocamos los problemas y buscamos sus posibles respuestas, por lo que, para el presente trabajo, se eligió la perspectiva cualitativa de tipo descriptivo, porque a través de la comprensión de los datos descriptivos que ofrecen los documentos recepcionales, con respecto a cómo realizaron la evaluación inicial, las palabras y conceptos que, utilizados, permiten un acercamiento a su análisis.

Para Krippendorff (1990) el análisis de contenido nos permite formular a partir de los datos obtenidos inferencias que pueden aplicarse al contexto, en este caso la descripción que hacen los estudiantes sobre cómo realizaron la evaluación inicial y los instrumentos que usaron. Para hacer uso del análisis de contenido, el camino seguido fue: definir el universo del contenido, escribir definiciones cuidadosas de las categorías y analizar los datos.

Los documentos recepcionales seleccionados como fuentes de información corresponden a dos generaciones la 2012-2016 (cuatro) y la 2013-2017 (siete) del área de intelectual, se eligió esta área de atención porque corresponde a la experiencia docente que se tiene al fungir como asesores en la Escuela Normal de Especialización. Por lo tanto, los objetivos de la investigación son:

- Analizar en los documentos recepcionales de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial Área Intelectual, el proceso de evaluación inicial de los aprendizajes de los alumnos que asisten a los servicios de educación especial.
- Identificar los instrumentos de evaluación inicial de los aprendizajes que utilizan los estudiantes para definir su propuesta de intervención.

Considerando los objetivos a lograr se realizó la lectura de los documentos recepcionales seleccionados, se analizó la información a partir de los conceptos, explicaciones e instrumentos que utilizaron los estudiantes para realizar la evaluación inicial, lo que permitió elaborar las categorías de análisis; por lo tanto, hubo una interacción entre los marcos interpretativos que están presentes en la parte teórica y las formas de definir, realizar y comprender que los estudiantes manifiestan en el documento recepcional.

El proceso de categorización seguido y el análisis de las fuentes de información se realizaron de forma paralela, lo que requirió de un tratamiento ordenado y sistemático para hacer la lectura global de la información recopilada, quedando las siguientes categorías:

- *Defino la evaluación inicial.* En ésta, los estudiantes consideran la evaluación como un proceso que permite la toma de decisiones para la mejora de los aprendizajes, la cual integra la evaluación inicial, formativa y sumativa; la selección de los instrumentos tiene como base el contexto escolar, alúico y familiar; para conocer cómo aprenden los alumnos aplican situaciones específicas de la asignatura que interesa explorar, con los resultados obtenidos de los instrumentos elabora juicios y toma decisiones para definir los apoyos necesarios para el diseño de la intervención.
- *Creo que yo defino la evaluación inicial pero no sucede así.* Consideran la evaluación como un proceso necesario para conocer cómo aprenden los alumnos, en el que resaltan la evaluación inicial, sin embargo, aplican los instrumentos propuestos por la institución, sin que estos respondan a las necesidades que ellos observan, por lo que la intervención la hacen a partir de los intereses y propósitos de la institución; la elaboración de juicios y toma de decisiones a partir del análisis de resultados no necesariamente lleva a la comprensión del aprendizaje del alumno.
- *Ajuste a lo que ya se tiene.* La evaluación se concibe como un requisito por lo que pierde su noción de proceso, por lo mismo pierde validez; hacen ajustes a los resultados que ya tiene la institución para diseñar la intervención, por lo que la toma de decisiones deja fuera el sentido de cómo aprende el alumno y la identificación de los apoyos que requiere para avanzar en su aprendizaje.
- *Sigo lo que solicita el tutor.* Este último define qué, cómo y para qué de la evaluación, además indica al estudiante qué y cómo debe intervenir. La evaluación pierde su sentido de proceso para el estudiante porque su trabajo docente responde a lo solicitado, más que a comprender la realidad educativa del alumno.

Desarrollo y discusión

Defino la evaluación inicial

Cuando los estudiantes llegan a los servicios de educación especial, UDEEI o CAM, dialogan con sus tutores sobre las acciones que deben realizar, sin embargo, existen

situaciones en las que los estudiantes toman la iniciativa y deciden cómo iniciar su proceso de trabajo docente.

En estos casos, el estudiante conoce y comprende que debe realizar una evaluación inicial a partir de los instrumentos más adecuados para conocer el contexto y comprender cómo aprenden los alumnos, para ello, decide los instrumentos que le facilitan el logro de la tarea.

El estudiante recupera el aprendizaje obtenido sobre la evaluación considerando, tanto lo que establece el Plan de Estudios de su formación, como lo que plantean los servicios de educación especial, por lo que analiza el contexto escolar, áulico y familiar a través de instrumentos que le permiten sistematizar e integrar la información, tales como: guías de observación, entrevistas a maestros y padres de familia, cuestionarios a los alumnos; diseño de situaciones didácticas para evaluar el aprendizaje en determinadas asignaturas, análisis del contenido de los programas de estudio y su vinculación con el proyecto del servicio de educación especial, comprensión del proceso de construcción de las asignaturas, análisis de las planeaciones de los maestros, cuadernos y materiales de los alumnos, así como el informe de alumno correspondiente al ciclo anterior. Lo anterior está presente en el siguiente párrafo:

Conociendo las necesidades de la escuela en general, gracias a los instrumentos de análisis del contexto que apliqué las primeras semanas de trabajo docente, realicé la evaluación inicial con los alumnos a través de situaciones didácticas de Español y Matemáticas, esto con el fin de conocer el nivel de competencia curricular (...) apliqué la guía de observación y consideré los exámenes diagnósticos que los maestros de grupo realizaron (Documento 1, 2016, p.16).

En esta categoría los estudiantes también reciben indicaciones por parte de los tutores o de la escuela de algo que deben realizar, sin embargo, cuentan con la disposición necesaria para resolverla buscando información, instrumentos y entregando los resultados esperado: una tarea que se me encomendó por parte de la subdirección de la primaria durante la jornada intensiva de Consejo Técnico Escolar (CTE) fue evaluar el estilo de aprendizaje del alumnado, así fue que hice uso de instrumentos de evaluación para identificar los estilos (Documento 1, 2016, p. 5)

Por otro lado, aunque la evaluación de los estilos de aprendizaje no surge de una necesidad propia, los considera para el análisis de resultados, por lo que emite sus propios juicios y toma de decisiones para diseñar la intervención a partir de la identificación de los apoyos que requieren los alumnos.

Podemos concluir que, en estos casos, los estudiantes recuperan elementos significativos para reflexionar sobre el proceso de evaluación y valorar sus decisiones para replantearlas, mejorarlas o fortalecerlas para la atención de los alumnos con discapacidad.

Creo que yo defino la evaluación inicial pero no sucede así

(...) apoyamos en la aplicación de evaluaciones, las cuales fueron diseñadas previamente por la escuela para los alumnos de primer y segundo grado de primaria, quienes se encontraban en la etapa de adquisición de lectura y escritura. El principal objetivo fue identificar el nivel en el que se encontraban para proponer estrategias de trabajo que dieran respuesta a las necesidades de cada uno (Documento 2, 2016, p. 13).

El análisis de esta segunda categoría se inicia con la descripción que hace un estudiante sobre la evaluación, al ser una evaluación por encargo y con un propósito definido, la función del estudiante es aplicarla, pero sin tener una claridad sobre lo que implica la evaluación inicial, porque no se niega a realizarla tal y como le indican.

La estudiante considera que al decirle qué evaluar, cómo evaluar y para qué, tienen resuelto su trabajo docente, sin embargo, las dificultades que enfrenta tienen relación con la falta de instrumentos que le ofrezcan más información sobre cómo aprenden los alumnos, porque los resultados que obtiene de la evaluación que aplicó es la identificación del nivel de conceptualización de los alumnos con respecto al aprendizaje de la lectura y escritura, no recupera ni observa durante la aplicación cómo resuelven los alumnos ese ejercicio.

Lo anterior, le lleva a diseñar una intervención que durante la aplicación enfrenta serias dificultades porque los alumnos resuelven lo que les solicita, pero no de la forma que se espera, mostrando así una falta de pertinencia entre las secuencias didácticas y los materiales con el aprendizaje de los alumnos.

Ajuste a lo que ya se tiene

El estudiante recibe de su tutora las carpetas escolares del ciclo anterior, la evaluación inicial que hacen los docentes y un cuadro con las áreas de oportunidad de los alumnos que se trabajaron anteriormente, le solicita que con esta información sólo determine las sugerencias de enseñanza para el docente titular del grupo.

El estudiante acepta la tarea y la realiza sin cuestionamiento alguno, en este caso concibe la evaluación como una acción que puede realizar otra persona, en momentos alejados a la realidad actual de los alumnos, por lo que la evaluación deja de ser un proceso, ya que pierde sus características de continua, sistemática, integradora, flexible y de participación; por otro lado, la identificación del avance alcanzado por los alumnos para la toma de decisiones sobre qué enseñar y cómo, es difícil de definir si la información obtenida corresponde a un ciclo anterior.

Por lo tanto, pensar que el estudiante comprende que al inicio de un ciclo escolar se debe realizar una evaluación inicial que representa un proceso de indagación, observación, exploración y análisis de diversas fuentes de información, queda en dudas por qué acepta sin

argumentar la necesidad de hacer un proceso de evaluación diferente y se arriesga a indicar a los docentes qué y cómo diseñar estrategias para la intervención.

De este modo, cuando el estudiante define la situación educativa de un alumno con discapacidad para identificar las barreras para el aprendizaje y la participación, así como los apoyos requeridos para la intervención a partir de una evaluación inicial y reflexionar sobre el uso de los resultados de los ciclos anteriores, enfrenta dificultades y se suma a la idea de que ya está la información sólo hay que analizarla.

Con el formato de estadística de registro y seguimiento de alumnos en atención, que se tenía del ciclo anterior, las evaluaciones diagnósticas de los aprendizajes esperados del grado anterior, y la observación directa de una sesión de trabajo, determiné aquellos alumnos que requieren el apoyo por parte del servicio brindé orientaciones a los docentes sobre cómo debían enseñar a los alumnos identificados (Documento 3, 2017, p. 14).

Sigo las indicaciones de la tutora

La estudiante tiene asignada una tutora que es organizada y conoce la función que debe desarrollar en la UDEEI, sin embargo, cuando la estudiante propone la realización de acciones para el proceso de la evaluación inicial la tutora le dice que sólo haga lo que ella le indica, así, siempre está con ella concluyendo acciones que la tutora inicia.

Con respecto a la evaluación inicial, la tutora le solicita que concluya la aplicación de una valoración de español y otra de matemáticas con un niño que había faltado. La estudiante recupera los materiales y hace la aplicación y registra como la tutora le enseñó. Posteriormente, esta última le solicita que transcriba los informes finales para entregarlos a los docentes.

En su documento la estudiante muestra satisfacción porque la tutora está contenta porque hace todo lo que le solicita, no reflexiona sobre su rol de practicante, pero tampoco sobre la evaluación inicial, porque ella finalmente no aporta nada en la elaboración de juicios y toma de decisiones para identificar las barreras de aprendizaje y participación y los apoyos que deben recibir los alumnos durante la intervención. La tutora, como maestra especialista de la UDEEI, en un primer momento revisó carpetas del ciclo escolar 2015 – 2016, esto con la finalidad de verificar, qué alumnos continuarían, así como para elaborar el cronograma para la realización de evaluaciones iniciales de los alumnos en atención que ya tenía y la cual consistía en dos apartados, uno de español y otro de matemáticas (Documento 4, 2017, p. 21).

Conclusiones

Durante el transcurso de los últimos años, la evaluación educativa ha ganado un lugar importante en el proceso educativo, pero en el campo de la educación especial adquiere un valor más significativo. En el caso de los documentos recepcionales analizados se identifican cuatro formas de mirar y hacer uso de la evaluación inicial, de manera que podemos concluir que los estudiantes enfrentan de forma diferente la comprensión del proceso de la evaluación inicial. Existen los que proponen y seleccionan los mejores instrumentos de evaluación, hasta algunos casos en los que la falta de comprensión sobre el proceso impacta en el cómo hacerla y en la selección de los instrumentos. Lo anterior invita a continuar analizando y reflexionando sobre los procesos de formación inicial y las prácticas que se desarrollan en los servicios de educación especial en la Ciudad de México.

Referencias

- Acle, G. (1995). La educación especial y sus necesidades en las áreas de evaluación, intervención, prevención e investigación. México: UNAM.
- Álvarez, M. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. España: Morata.
- Dirección de Educación Especial. (2011). Modelo de atención de los servicios de educación especial (MASEE). México: SEP.
- Dirección de Educación Especial. (2015). Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. Planteamiento técnico operativo. México: SEP – DGOSE.
- Instituto Nacional de Evaluación. (2017). Evaluación educativa en un clic. Infografía. México.
- ONU. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo. 13 de diciembre de 2006.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). Plan de Estudios 2004. Licenciatura en Educación Especial. México.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. En Revista Instituto Interamericano de los Derechos Humanos. 40, 341-351.

COOPEDAGOGÍA Y TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LOS EDUCADORES DE PREESCOLAR

Hadi Santillana Romero

hadisantillana@gmail.com

María Alejandra Díaz Ramírez

aledira.ram@gmail.com

Raúl Amigón García

chivigon@gmail.com

**Benemérito Instituto Normal del Estado
“Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”**

RESUMEN

En esta ponencia se presentan los resultados de una investigación desarrollada en el contexto formativo, al interior del cuerpo académico en formación BINEJCB02 que, con la finalidad de leer de manera reflexiva la práctica docente de los formadores de docentes al implementar un proyecto formativo en el marco del plan de estudios 2012, se retoma la transposición didáctica como la teoría que permitió mirar al interior de nuestra intervención desde un POSICIONAMIENTO eminentemente cualitativo, que retomó los principios de la investigación acción

colaborativa para superar el dualismo teoría-práctica con una construcción crítica de un nuevo conocimiento que aporta a los procesos de formación docente. La búsqueda de posibles respuestas a dicho escenario permitió identificar que la coopedagogía es un adecuado hilo conductor en el cambio del quehacer docente bajo los procesos de transposición didáctica.

PALABRAS CLAVE: formación de profesores, competencias docentes, investigación colaborativa, saber pedagógico, práctica reflexiva.

Introducción

La década de los noventa se caracterizó por una serie de cambios en distintos ámbitos que dieron un giro en el desarrollo económico y social de las naciones, en los que la educación no fue la excepción. Así, el enfoque por competencias se planteó como una propuesta

educativa que permitiría alcanzar las metas educativas desde la educación básica hasta la superior. En México, desde el 2004 se emprendieron acciones para adoptar el enfoque, alcanzando los procesos de formación de docentes para el 2012.

Las escuelas normales como instituciones de educación superior se sumaron al reto de ser un espacio en el que se cree y recree incesantemente conocimiento en torno a los procesos de formación de profesores. En ese sentido, la formación de los docentes competentes que garanticen una educación de calidad se ha tornado en el eje central de nuevas políticas educativas y en el discurso pedagógico del cambio curricular. Lo anterior implica voltear la mirada a los formadores de docentes y escudriñar en los paradigmas que soportan nuestras prácticas cotidianas para resignificar nuestra práctica docente.

Realizar cambios en nuestra intervención docente, demanda el diseño de actividades que estén dotadas de experiencias de aprendizaje que les permitan a los estudiantes no solo saber qué sucede, sino que les permita actuar e intervenir de forma adecuada, es decir, que se apropie del conocimiento, una transición del saber al saber hacer. Lo anterior, plantea la necesidad de construir modelos y propuestas tendientes a la adquisición de las competencias personales y profesionales necesarias para desarrollar mejores prácticas, reconociendo en la transposición didáctica un concepto que permite analizar “el paso de un contenido de saber preciso a una versión didáctica de este objeto de saber” (Chevallard, 2009, p. 26).

Contexto y problematización

Formar docentes implica reconocer las exigencias de los planes y programas de estudio para la educación básica al mismo tiempo de reconocer las demandas de nuestro nivel educativo. Es así que cada semestre se analiza las fortalezas y debilidades de los periodos de práctica docente desde la mirada de docentes en formación, educadores tutores y docentes en las escuelas normales. Para 2012, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) explicitó que los docentes deberían ser capaces de diseñar propuestas de enseñanza con un abordaje constructivo y cerrado a los contextos externos a la escuela y al conocimiento científico desde el enfoque por competencias.

Años más tarde, con el objetivo de responder a la RIEB, las licenciaturas en educación preescolar, primaria, preescolar y primaria intercultural-bilingüe fueron modificadas según se cita en los acuerdos 649, 650, 651 y 652, (Secretaría de Educación Pública, 2012a; 2012b; 2012c). En los documentos se aclara que la reforma es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos para ellos era necesario emprender una Reforma Integral de la Educación Normal con el objeto de formar docentes con los saberes necesarios para cristalizar el modelo pedagógico (SEP, 2012b, p. 4) que establece un enfoque por competencias, centrado en el aprendizaje y flexibilidad curricular, académica y administrativa (SEP, 2012b, p. 3). Tanto los planes de 2012 como el rediseño de 2018 explicitan un perfil de

egreso organizado en competencias genéricas y profesionales. No obstante, en las aulas durante las jornadas de prácticas se identificaban prácticas tradicionales, con diseños didácticos que poco se acercaban a las expectativas curriculares.

Asumir un cambio curricular nos coloca en un escenario en el que se hace necesario romper con paradigmas tradicionales que nos permita trasladar todo lo que aprenden los estudiantes en el aula a las escuelas y contextos de práctica y cuestionarnos sobre cuáles son y de qué manera se construyen los saberes pedagógicos y las competencias que los profesores desarrollan en sus prácticas.

Si bien, la práctica profesional se fundamenta en procesos de formación preponderan teóricos, es evidente que de ellos emanan normas, criterios y pautas útiles en el actuar docente. Así, era necesario trazar nuevas rutas en la formación de docentes que dotaran a los estudiantes de una mayor autonomía para regular su aprendizaje y herramientas (métodos, técnicas y procedimientos) para proponer proyectos y valorar su impacto no desde la mirada del docente experto sino desde los resultados en el aula en el marco de la innovación educativa (Usher, 1992).

La problematización de esta intervención se situó en el 5°, 6°, 7° y 8° semestres de la licenciatura en educación preescolar, al cuestionarnos qué características debería tener un proyecto formativo que nos permitiera formar docentes desde una perspectiva innovadora (curso de trabajo docente e innovación), con responsabilidad social (proyectos de intervención socioeducativa y diagnóstico e intervención socioeducativa) y cómo estos sientan las bases para la práctica profesional de 7° y 8° semestres y la construcción de sus proyectos de investigación para la titulación.

El enfoque por competencias y el cambio de paradigma en la formación de docentes

Los enfoques basados en competencias sugieren que una competencia no se desarrolla en el imaginario y mucho menos en lo abstracto, por el contrario, requieren del contacto directo en ambientes formativos concretos que permitan la interacción con sujetos, materiales y escenarios. Así, la apropiación de una competencia está asociada a la adquisición en términos de *desempeño* de una serie de saberes que engloban conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones (Coll, 2007).

De esa manera, un currículo por competencias demanda una transformación paradigmática, es decir, la resignificación de creencias, conceptos, roles que en su conjunto non sitúan ante una innovación importante. El cambio que demanda trabajar por competencias exige al docente darle un nuevo significado al concepto de aprendizaje, lo que implicará conflictos y desacuerdos, la movilización de saberes fundamentales para el cambio exitoso (Fullan, 1997).

En definitiva, el desarrollo curricular por competencias está compuesto por una serie de elementos que engloban la percepción filosófica, epistemológica, pedagógica, histórica, que enmarcan el modelo educativo, al respecto la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) puntualiza que la producción y uso del conocimiento son principios epistemológicos que buscan propiciar una reflexión profunda sobre la interpretación, comprensión y explicación de “ la realidad, los avances de la ciencia son puntos de referencia para entender que el conocimiento se enriquece e incrementa todos los días” (SEP, 2012, s/p).

De esa manera el plan de estudio para la licenciatura en educación preescolar (2012 y 2019) define un perfil de egreso mediante nueve competencias profesionales y seis genéricas que habrán de desarrollarse en los futuros docentes en los ocho semestres desde donde se define que la práctica es “el conjunto de acciones, estrategias e intenciones que un sujeto pone en juego para intervenir y transformar su realidad (DGESPE, 2012, p. 7), en ese sentido destaca el saber hacer como el saber que articula el conocer, ser y aprender a vivir juntos” (Delors, 1996).

Competencias docentes y la transposición didáctica

Son diversos los autores que abordan las competencias docentes (Tejada, 2002:2009; Perrenoud, 2007; Zabalza, 2007), pero pocos lo hacen desde la perspectiva de la formación. Al respecto, Guzmán, Marín e Inciarte (2014) sobre la premisa de que la docencia es una profesión compleja que obliga a repensar sistemáticamente el trabajo, por lo cual no basta con transmitir conocimientos bajo el amparo de la libertad de cátedra. Hemos construido nuestra propuesta de competencias docentes a la luz de la investigación y teorización (p. 11).

Ellos han desarrollado un modelo para el desarrollo y evaluación de competencias académicas (M-DECA) desde el que postulan las competencias de los docentes que trabajan desde el enfoque por competencias en sintonía a la creación, puesta en marcha y recuperación de la historia de proyectos formativos que buscan hacer aportaciones a los procesos de formación y que buscan formarse para mejorar e innovar su práctica mediante la puesta en práctica de las siguientes competencias en un proyecto formativo:

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

7. Valora el logro de competencias (Guzmán, Marín e Inciarte, 2014, p. 30-31).

Particularmente la transposición didáctica, referida por Chevallard (2009), “es una competencia rectora que articula la intervención de los docentes que trabajan desde este enfoque para reconocer que se establece un sistema didáctico desde la relación entre profesor, el estudiante y el saber. El trabajo que el docente realiza busca transformar un objeto de saber sabio a un saber enseñar, es decir, en un objeto de enseñanza, denominado la transposición didáctica” (Chevallard, 2009, p. 45). Ese paso de un conocimiento teórico que es trabajado desde la experiencia y saberes del docente toma una nueva versión didáctica de este objeto de saber para ser transmitido a los docentes en formación.

Cabe señalar que no se plantea esta transposición en términos de transmisión pasiva de saberes, más bien hablamos de que el docente sobre todo en el caso de la formación de docentes un dominio disciplinar, pedagógico-didáctico y metodológico capaz de ser organizado para que el alumno se apropie de el en un proceso constructivo. Entonces, la tarea didáctica del docente, soslaya la reproducción banal de teoría que el mismo no comprende o aplica.

Por el contrario, demanda establecer un proyecto formativo que permita situar al alumno en escenarios y ante problemas que le demanden analizar la teoría, elegir como aplicarla y auto, coevaluar su funcionamiento a fin de que el docente en formación no necesite del docente para que este determine si su propuesta de intervención fue pertinente o requiere cambios. En el contexto normalista, proyectos formativos innovadores serían los saberes como objetos de enseñanza que solo podrán ser transposicionados por docentes que articulen los componentes de docencia e investigación como binomios que permitirán recuperar pensamientos como lo referido por Zemelman: un pensamiento que se entiende como una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer. No se trata de decir: tengo los conceptos y construyo un discurso cerrado, lleno de significaciones; se trata más bien de partir de la duda previa, anterior a ese discurso cerrado, y formularse la pregunta ¿cómo me puedo colocar yo frente a aquello que quiero conocer? (2005, p.65).

Así, concebir a la transposición didáctica como la transformación del conocimiento, en donde la intervención docente sea innovadora, en donde exista la corresponsabilidad entre estudiantes y docentes. Con este estudio se pretendía que los estudiantes se apropiaran del conocimiento, conectando lo que se enseña en el aula con la manera en la que los estudiantes aprenden.

La copedagogía: un saber enseñado

La intervención de quienes se forman como docentes demanda la aprehensión de saberes de diversos tipos, por ejemplo si un docente en formación va a intervenir en un aula de preescolar en el campo formativo de lenguaje y comunicación, éste, en su diseño didáctico pone en juego sus conocimientos disciplinares relativos al desenvolvimiento del lenguaje oral, pero también debe elegir un método, estrategia o modelo didáctico que le de ese posicionamiento pedagógico desde el cual hará su intervención.

En ese sentido, cuando los alumnos cursan el 5º semestre, no solo deben tomar esas decisiones, también deben hacerlo pensando en que desarrollarán un proyecto de innovación de su práctica docente. Para lograr tal cometido y, en busca de realizar esa transposición didáctica, se eligió retomar a la copedagogía como una metodología didáctica que apoyaría el diseño didáctico de los docentes en formación. Así en palabras de su autor la copedagogía “es el enfoque educativo orientado a promover que el alumnado aprenda a cooperar y utilice las posibilidades que la cooperación le ofrece para alcanzar eficazmente diferentes aprendizajes curriculares” (2014, p. 1).

Este nuevo enfoque pedagógico permite que el alumnado aprenda a cooperar al mismo tiempo que hace uso de la cooperación como recurso para aprender al poner en práctica cinco momentos en el diseño didáctico: (1) provocar conflicto, (2) desarrollar los principios de la lógica de la cooperación (interdependencia positiva, la interacción promotora, la responsabilidad individual, las habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo y el procesamiento grupal o autoevaluación (Johnson, 1994, p. 37-48), (3) aplicar la lógica de la cooperación en ambientes lúdicos, (4) aprender a través de la cooperación, y (5) generar aprendizaje autónomo (Velázquez, 2015, p. 237).

Diseño metodológico

Desde un posicionamiento eminentemente cualitativo, el grupo de investigación definió retomar como método la investigación acción colaborativa por su condición sociocrítica orientada por intereses teóricos emancipadores, transformadores de realidades, procesos y prácticas educativas. Para estructurar el proyecto formativo, se retoma la espiral cíclica de para establecer las fases de planeación, observación, reflexión y reestructuración (Kemmis y McTaggart, 1998; Wenger, 2001; Latorre, 2013) que se proyectaron de manera semestral de agosto 2016-enero 2017 (trabajo docente e innovación, herramientas para la investigación educativa), febrero 2017-julio 2017 (proyectos de intervención socioeducativa, diagnóstico de intervención socioeducativa, taller de elaboración de textos académicos); agosto 2017- enero 2018 y febrero de 2018–julio de 2018 (práctica profesional y construcción de proyectos de titulación).

El proyecto formativo de cada semestre se organizó en secuencias de aprendizaje bajo el esquema de proyectos, así que se dividió al alumnado en grupos pequeños determinados por el número de salones en las escuelas de práctica. Se propició que se integraran como

comunidades de aprendizaje y se emplearon diversos instrumentos para registrar el proceso tales como videograbaciones de la práctica y las sesiones de presentación de proyectos, se trabajó en academia por el desarrollo de evidencias integradoras, se elaboraron rúbricas, diario individual del docente, portafolio docente con la memoria del trabajo colectivo: registro de la discusión colectiva y de los análisis, guiones de observación y entrevista.

Para recuperar sistematizar la experiencia en los ciclos de observación se definió realizar un estudio descriptivo e interpretativo que retomara algunas categorías de indagación preestablecidas y otras que emergieron durante el proceso de reducción de datos y que se triangularon con los conceptos de entrada y entre investigadores. Optar por este camino metodológico en particular involucra y genera formas de aproximarse a la realidad, para su comprensión y transformación.

La reflexión se desarrolló en tres momentos, según las propuestas de Casals, Vilar y Ayats (2008) y Guzmán, Marín e Inciarte (2014), los registros de observación se llevaron de manera personal. En binas y tríadas se organizó el trabajo con una alternancia en los roles de presentador (quien intervenía en el grupo según la sesión del proyecto formativo); el observador (asumía el registro de observaciones, relatando a partir del guión lo que ocurre antes, durante y después de la experiencia) y facilitador (coordina y distribuye el trabajo de la sesión).

Discusión y resultados

El proyecto formativo se estructuró considerando la competencia profesional y de cada curso a fin diseñar secuencias de actividades que llevarán a los alumnos al desarrollo de las mismas, para lograr tal cometido se estudiaron las propuestas curriculares y se realizó un listado de prácticas docentes que debían ponerse en juego al asumir el enfoque por competencias, el trabajo por proyectos tanto en nuestra planificación como en la transposición hacia el alumnado, la copedagogía y el uso de la investigación acción para autovalorar y reflexionar en la mejora de la intervención docente.

Nuestras intervenciones estaban apoyadas en estrategias innovadoras que facilitaron la transformación de los contenidos, transformándolos en aprendizajes contextualizados. En la siguiente tabla, a manera de ejemplo, se resume el desarrollo de las sesiones en los dos primeros semestres (5° semestre) y se retoma el curso de práctica profesional en cada semestre por ser el que coordina las acciones que los docentes en formación diseñan para intervenir en las aulas preescolares.

Tabla 1. Sistematización de la fase de planificación, observación y reflexión en el curso de trabajo docente e innovación.

	Trabajo docente e innovación
Competencia del curso	<ul style="list-style-type: none"> ● Realiza diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje. ● Elabora proyectos que articulan diversos campos disciplinares para desarrollar un conocimiento integrado en los alumnos. ● Diseña estrategias de aprendizaje basadas en las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos. ● Aplica metodologías situadas para el aprendizaje significativo de las diferentes áreas disciplinarias o campos formativos. ● Aplica estrategias de aprendizaje basadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos. ● Aplica resultados de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo. ● Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica. ● Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar
Competencias profesionales	<ul style="list-style-type: none"> ● Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.
Competencia de los docentes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrolla su formación continua. 2. Realiza procesos de transposición didáctica. 3. Diseña su docencia mediante dispositivos de formación y evaluación de competencias.

	<p>4. Gestiona la progresión de la adquisición de competencias.</p> <p>5. Coordina la interacción pedagógica.</p> <p>6. Aplica formas de comunicación educativa adecuadas.</p> <p>7. Valora el logro de competencias (Guzmán, Marín e Iniciar, 2014, p. 30-31).</p>
Planificación	<p>5 sesiones para abordar el contenido teórico de la Unidad de aprendizaje I. Innovar para mejorar en el trabajo docente: focalizar, diagnosticar y diseñar.</p> <p>3 sesiones para abordar la coopedagogía.</p> <p>Transitar de la elaboración de reportes de lectura a la elaboración de un estado de la cuestión sobre innovación educativa, analizando cómo esta transforma la práctica. Uso de <i>puzzle</i> de Aronson (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes y Snapp, 1978).</p> <p>1 sesión de asesoría para retroalimentar el diagnóstico de necesidades de la práctica docente (triada).</p> <p>2 sesiones para integración de equipos. Tareas: llevar una bitácora de trabajo para la firma de acuerdos, asignar un nombre a su equipo, determinar y diseñar los instrumentos para la elaboración de un diagnóstico, elegir el campo formativo de intervención, realizar trámites administrativos.</p>
Observación (recuperación de la memoria)	<ul style="list-style-type: none"> ● Uso de rubricas (para alumnos) organizar el proyecto de innovación y presentación de avances. Evaluación entre pares (co, auto y heteroevaluación). ● Guion de observación en las sesiones (observador). ● Videograbaciones de presentación de proyectos y sesiones del aula. ● Bitácoras de equipo. ● Diarios del docente (análisis mediante las fases de estructuración dinámica del método r5 propuesto por Domingo Roget). ● Diseño de portafolios digitales para recuperar la historia.
Reflexión	<ul style="list-style-type: none"> ● Asumir la práctica como un proceso interdisciplinario.

	<ul style="list-style-type: none">● Dotar a los docentes en formación de autonomía en el diseño de situaciones didácticas.● Alternar sesiones presenciales con sesiones de asesoría por grupos.● Diseño de boletines y videos para compartir con educadoras en servicio el cambio en la práctica docente.● Analizar el impacto de algunas propuestas desde la perspectiva de los docentes en servicio (en temas como violencia y acoso).● Compartir con la licenciatura el cambio de paradigma en la práctica docente.● Fortalecer el uso de técnicas e instrumentos de la investigación educativa para el análisis de la práctica docente (desde primer semestre).
--	--

Fuente: Elaboración propia.

Durante 5° y 6° semestres se analizó la práctica desde el principio de la investigación lo que permitió que 18 estudiantes participaran con ponencias derivadas de sus proyectos de innovación e intervención socioeducativa en un coloquio y en un congreso. A quienes continuaron su proyecto para la elaboración del informe de práctica se identificó una mayor facilidad en el planteamiento de los ciclos de acción y a quienes realizaron tesis se identificó que asumen la investigación educativa desde otro posicionamiento teórico (no necesariamente desde la práctica) e identifican diversas problemáticas educativas.

Conclusiones

Se constató que los docentes en formación requieren sumarse a experiencias en las que conozcan con mayor profundidad los modelos de enseñanza que se revisan a nivel teórico. Al respecto, la coopedagogía es un método factible e idóneo para trabajar en las aulas normalistas, pero también para ser implementado a nivel preescolar. Esta experiencia demostró como en los procesos de formación de profesores es importante el manejo de grupos mediante grupos cooperativos de trabajo con roles bien definidos que les permitan fusionar los principios de la cooperación con el manejo de la reflexión mediante tríadas y la propuesta de la investigación acción colaborativa.

La reflexión pedagógica y didáctica demostró que el saber sabio, debe ser adecuado para su enseñanza desde la experiencia del docente superando la idea de transmisión de conocimientos, lo que demanda que los formadores de docentes desarrollen experiencias

innovadoras a las que ellos puedan integrarse como colaboradores. Con estas intervenciones los estudiantes lograron confrontar y contrastar lo aprendido en el aula con la realidad, a través de la práctica innovadora.

El análisis de los ciclos nos permite aseverar que se fortaleció el trabajo entre pares, conformando así comunidades de aprendizaje, grupos de discusión. Los grupos no solo estaban conformados por estudiantes, sino por expertos como educadoras, docentes de la escuela normal y otros expertos que apoyaron el desarrollo de los proyectos. Se requiere formar desde la licenciatura a docentes dispuestos a aprender a trabajar cooperativamente y de manera interdisciplinaria, relacionando diferentes perspectivas que rescate la cultura donde se da la experiencia

La escuela normal debe formar desde paradigmas centrados en el estudiante, dotando a los alumnos de herramientas de la investigación no solo para el análisis y la mejora de su práctica docente, sino para la sistematización de experiencias exitosas y el desarrollo de materiales educativos. Los docentes debemos asumir el reto de co-construir conocimiento que no se limite a reproducir discurso dominante y relatar anécdotas, sino a elevar el rigor en el análisis de la información para construir conocimientos de manera crítica, histórica y sistémica desde contextos normalistas.

Referencias

- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. y Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. EE. UU.: SAGE.
- Casals, A., Vilar, M. y Ayats, J. (2008). La investigación-acción colaborativa: reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de música y lengua. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 5 (4).
- Chevallard, Y. (2009). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique Grupo Editor.
- Coll, C., (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*. 161, p. 34-39.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Ediciones Unesco Santillana.
- DGESPE-SEP, (2012a), *Licenciatura en educación preescolar. Plan de estudios 2012. Acuerdo 650*, México: SEP. Recuperado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/
- Domingo A. (2010) La práctica reflexiva en el Prácticum de los estudios de Magisterio. En Esteve, O.; Melief, K. y Alsina, A. coords. *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. España: Octaedro
- Fullan, Michael. (1997). *El cambio educativo*. México: Editorial Trillas.
- Guzmán Ibarra, I. y Marín Uribe, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *REIFOP*. 14 (1), p. 151-163.
- Guzmán, I., Marín Uribe, R. e Inciarte, A. (2014). *Innovar para transformar la docencia universitaria. Un modelo para la formación por competencias*. Venezuela: REDECA-Universidad de Zulia.
- Kemmis, S. y McTaggart, T. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. España : Laertes.
- Latorre, A. (2013). *La investigación-acción: conocer y entender la práctica docente*. México: Editorial Graó/Colofón.
- Mosston, M. (1978). *Enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento*. España: Paidós.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México: Colofón.

Secretaría de Educación Pública (SEP), (2008). *Reforma integral de la educación básica. Acciones para la articulación curricular 2007-2012*. México: SEP

_____ (2011a), *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*. México: SEP.

_____ (2011b), *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: SEP.

_____ 2011c), *Programas de estudio 2011. Guías para la educadora. Educación básica. Prescolar*. México: SEP.

Tejada, J. (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*. 11 (2), p. 30-42.

Tejada, J. (2009). Competencias docentes. En Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 13 (2),p. 1-15.

Usher R. Brayant I. (1992) *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. España: Morata.

Velázquez, C. (2014). Copedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en Educación Física. En C. Velázquez, J. Roanes y F. Vaquero (Coord.). *Actas del IX Congreso internacional de actividades físicas cooperativas. Vélez Málaga – Torre del Mar, 30 de junio al 3 de julio*. [CD-ROM]. Valladolid: La Peonza.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice learning av a social system*. Obtenido de: <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/>

Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. España: Narcea.

Zemelmah, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. España: Anthropos.

ACTIVIDADES PARA EL CIERRE DE LAS SESIONES APLICADO EN LA ASIGNATURA DE MATEMÁTICAS

Jazmín Ángel García

j_angelg@bcenog.edu.mx

María Zulamith Zúñiga Franco

mz_zunigaf@bcenog.edu.mx

Rebeca Sainz Elizarraraz

r_sainze@bcenog.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

RESUMEN

El presente trabajo de investigación surge a partir de la exploración de registros tomados de prácticas y observaciones a lo largo de mi formación como futura docente, en los cuales se encontró la situación de que maestros no concluían sus sesiones de trabajo debido a diversos factores. A partir de dicha situación se identificó el problema de que, al haber sesiones inconclusas, los niños no cuentan con la oportunidad de compartir resultados, inquietudes, de confrontarse consigo mismos, por lo que los alumnos no consiguen asimilar el aprendizaje.

Fue durante el quinto semestre de mi formación docente que propuse un proyecto

de innovación en el que se pudiera dar una solución a la problemática antes mencionada. Al aplicar el proyecto durante la última jornada de práctica, me enfrenté a algunas dificultades, como la organización de los tiempos de las rutinas escolares y los diferentes ritmos de aprendizaje de los educandos, por lo que tuve la necesidad de adecuar planeaciones y modificar actividades, buscando que los cambios generados no me alejaran de mi objetivo.

PALABRAS CLAVE: ritmos de aprendizaje, reflexión, confrontación, aprendizaje, sesiones, organización

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El plantel donde realicé mis observaciones, y en el cual haría mis prácticas, es una institución de organización completa, contando con 18 maestros frente a grupo, tres por

cada grado, dos maestros de Educación Física, uno de Inglés, una de Usaer, una directora, una secretaria y personal de intendencia.

El grupo con el cual estuve practicando es de tercer grado del grupo C. El total de alumnos es de 36, la mitad corresponde a niñas y la otra mitad a niños. La edad de los estudiantes ronda entre los 8 y 9 años. El salón de clase es mediano, cuenta con una televisión, un pintarrón, un pizarrón en la parte trasera, casilleros y dentro de él no hay proyector ni bocinas, sin embargo, es posible solicitar éstos en dirección para poder trabajar con los niños algún video. Las características generales de los alumnos son las siguientes: hay niños con problemas de disciplina, niños con rezago educativo, uno con TDAH, dos niños Usaer y niños sobresalientes.

Los ritmos de aprendizaje de los alumnos son muy diversos en el sentido de que hay alumnos que trabajan muy rápido y terminan la consigna en poco tiempo, otros niños demoran más en realizarlas e inclusive hay quienes no hacen lo solicitado. En mis observaciones y jornadas de práctica noté que los alumnos tienen muchos distractores como juguetes, estampillas y/o revistas en las que desvían su atención del trabajo o de las indicaciones que se les están dando, por lo que concluyen sus trabajos después de un lapso muy prolongado o, en su defecto, lo dejan inconcluso. Por su parte, si a los niños que acaban pronto no se les asigna otra actividad, comienzan a platicar con sus demás compañeros y a distraerlos.

En el grupo que observé, noté que no hay un cierre en plenaria o reflexión por parte de los niños. Y dado los distintos ritmos de trabajo, los que tardan más en hacer el trabajo terminan copiando de otros. Sucede que a aquellos niños que terminan más rápido el trabajo se les pide que empiecen a realizar otra actividad de otra asignatura. Por lo que, cuando una actividad no estaba concluida por unos, ya había otros alumnos que comenzaban a realizar un nuevo trabajo, quedándose atrás los más tardados, sin atender ni comprender las nuevas indicaciones y el nuevo tema.

Desde mi primer semestre en la normal, hasta ahora en quinto semestre, he notado que la manera de cerrar las sesiones de los maestros se basa en la revisión de las actividades que fueron propuestas por ellos y realizadas por los niños durante el desarrollo de la clase. La sesión de una asignatura termina cuando el docente califica el trabajo, el niño cierra la libreta o el libro y espera indicaciones del maestro, sin embargo, no hay un espacio para que los niños reflexionen sobre lo que trabajaron o relacionen el conocimiento aprendido con alguna situación de la vida, le encuentren la funcionalidad o la importancia de haberlo estudiado.

En mi experiencia y haciendo una reflexión, me percaté de que mi objetivo es que todos los niños acaben al mismo tiempo para poder hacer una retroalimentación entre todos. No obstante, hasta que me pongo frente al grupo y comienzo a conocerlo es cuando me doy cuenta que cada alumno es distinto. En mi trabajo frente a grupo he notado, de

manera reiterada, que si me espero a que todos los niños acaben el trabajo para hacer el cierre planeado, los niños que terminaron pronto se empiezan a distraer porque no les llevaba alguna actividad extra y por ello comienzan a platicar con sus compañeros, incluso con los que no han terminado.

Otro aspecto es que debido a que espero por todos los niños, en la mayoría de las ocasiones, cuando el tiempo de cierta clase concluye, caigo en el mismo hábito de los maestros de pedir las libretas para calificarlas por miedo a que tampoco pueda concluir la siguiente asignatura como esperaba. Con ello aprendí a no saturar mis planeaciones con demasiados trabajos porque el tiempo de cada materia es muy poco y no iba a poder realizar todas ellas con los alumnos. Así, comencé a disminuir el número de consignas en mis planeaciones, tratando de pensar en los ritmos de los niños.

Al respecto, me surge la duda de ¿Cómo trabajar los cierres de las actividades de manera que me permitan atender los ritmos de aprendizaje y el enfoque del campo?

El problema de no propiciar un espacio para que los niños puedan hacer una reflexión, al final de lo que ellos trabajaron, es que no podrán anclar el nuevo conocimiento con lo que ya saben o no se generarán condiciones en las que las reflexiones u opiniones de algunos compañeros ayuden a complementar o comprender mejor el tema para otros, esto de acuerdo con lo que afirmaba Vygotsky, quien decía que las personas aprenden de la interacción con otros. Por su parte, Antoni Zabala (2000) argumenta que “la situación de aprendizaje puede ser conceptualizada como un proceso de contraste, de revisión y de construcción de esquemas de conocimiento sobre los contenidos escolares” (p.35) con lo cual se puede reafirmar que la interacción con otros es importante, puesto que se pueden contrastar los resultados de una actividad o una estrategia usada en alguna consigna con la de otros compañeros.

Además de no estimar un espacio de confrontación de resultados, el docente no se percatará de qué niños necesitan una mayor orientación en el proceso de aprendizaje y por lo tanto no sabrá cómo responder ante esa necesidad. Otro aspecto es que, si a los niños les asignamos otras consignas en lo que los demás terminan, los niños afectados serán aquellos que terminaron a “destiempo”, dado que no estarán atendiendo las instrucciones del maestro ni la introducción al nuevo tema.

Marco teórico

Me dediqué a buscar información referente a las prácticas docentes, también conocida como unidad de intervención pedagógica, término usado por el autor Antoni Zabala. De acuerdo a esto, pude encontrar lo siguiente:

En un artículo escrito por estadounidenses se habla acerca del cambio que buscan lograr a partir de la nueva reforma que se implementó en ese país. Putnam, R. T., y Borko, H. (1997) establecen que las escuelas y los profesores son para ayudar a los estudiantes a desarrollar ricos entendimientos de contenido, pensar críticamente, construir y resolver problemas, sintetizar información, inventar, crear, expresarse de manera competente para ser ciudadanos responsables y aprendices de por vida. Los autores comentan que los maestros son mediadores del aprendizaje y que no deben ser vistos como transmisores del conocimiento. Los estudiantes desempeñan el papel de constructor activo de conocimientos cognitivos significativos, por lo cual ellos deben realizar las actividades no algorítmicamente sino encontrándoles un significado útil y funcional.

De acuerdo con Pedro Ravela (2015), quien realizó estudios en distintos países de América Latina, estima que la evaluación es una herramienta que tiene la finalidad de ayudar al estudiante a identificar lo que ha logrado y lo que no, así como permitir al docente reorientar la enseñanza y detectar estudiantes que requieren de explicaciones u otro tipo de apoyos. Además de que el carácter escolar y poco complejo de las tareas a través de las cuales se enseña ha dado lugar a enfoques teóricos que enfatizan la necesidad de que las tareas escolares intenten reflejar contextos reales, propios de la vida personal y social.

Algunos de los artículos encontrados en México son el del autor Wilson, Paul N. (2010), quien afirma que “aprendizaje no es un evento al azar sino forma parte de las operaciones diarias” (p.285), dado lo anterior la escuela es uno de esos espacios, aquellos donde los alumnos construyen su aprendizaje. Ahora que no basta con sólo construirlo, sino aplicarlo a una situación y después evaluarlo, o en otro caso ser reflexionado. El autor Wilson argumenta que la evaluación y el asesoramiento son actividades continuas, en una organización de aprendizaje. Por lo anterior el asesoramiento del maestro es indispensable en los momentos metodológicos de la práctica; inicio, desarrollo y cierre.

La Secretaria de Educación de Guanajuato (2017) brinda documentos en los que se menciona que “la puesta en práctica en el aula puede diferir de lo originalmente planeado, porque en el proceso de enseñanza hay contingencias que no siempre se pueden prever” (p.22), sin embargo, mientras el docente tenga claros los objetivos de la sesión, no habrá problema si se toma un curso distinto a lo planeado. De acuerdo a los momentos que debe tener la planeación, es el cierre donde las actividades consideradas por el docente deben reafirmar y consolidar el logro de los conocimientos o contenidos trabajados en la sesión. Retomando los Planes y Programas del 2017, uno de los principios pedagógicos es Generar ambientes de aprendizaje cálidos y seguros para ello, por lo que una de las recomendaciones que se plantea en el documento es que el maestro debe considerar actividades en las que los niños trabajen en equipos, pero también en plenaria, asegurándose de que todos puedan participar y que sus intervenciones sean valoradas y no censuradas.

Dado los referentes teóricos que investigué y basándome en las unidades de análisis de Antoni Zabala, en la cual consideraría más el punto de la planeación, considero que cada momento metodológico que de ella se desprende es de vital importancia; el inicio, desarrollo y cierre. Por ello las sesiones de clase no pueden quedarse inconclusas, porque se estaría fragmentando el contenido y los niños no podrían construir el aprendizaje adecuadamente ni darle a él un sentido y una función de lo que están estudiando.

Metodología

Una vez identificada una problemática, por medio de los registros elaborados a lo largo de mi experiencia como estudiante normalista, me dediqué a buscar referentes teóricos que pudieran darme un panorama más amplio en relación al tema del cual quería estudiar, esto con la finalidad de poder comprender la relevancia de los cierres de las intervenciones educativas, las reflexiones de los alumnos y el asesoramiento que debe realizar el docente frente a grupo. Los referentes teóricos buscados fueron a nivel estatal, nacional e internacional.

Con base a lo investigado, lo observado en la primera jornada de práctica y la necesidad de dar una respuesta a la problemática, se planeó un primer plan de acción con un primer ciclo, en la cual propuse actividades tomando en cuenta los temas a trabajar durante la segunda jornada de práctica, y determiné una asignatura, en este caso Desafíos Matemáticos, en la cual podría aplicar el proyecto de innovación, para el cual establecí un propósito general: generar las condiciones de tiempo, confianza y participación por parte de los alumnos para que ellos puedan, al final de las sesiones, confrontar sus esquemas con los de otros compañeros para que entre los mismos compañeros modifiquen o amplíen sus conocimientos y generen sociedades del conocimiento.

De igual manera, propuse la siguiente hipótesis: considero que el momento del cierre es una parte fundamental del aprendizaje, por lo que en cada sesión permito que los niños trabajen de distintas maneras, individual, en parejas y equipos para que puedan apoyarse y resolver situaciones conflictivas de las consignas. Además, al cierre de ellas busco que los alumnos manifiesten sus repuestas y las estrategias empleadas en la resolución de los problemas para que entre ellos exista una confrontación y dar cuenta de quiénes son los niños que más orientación y apoyo necesitan.

Para llevar a cabo la evaluación utilicé la técnica de observación y para recabar datos de los alumnos usé escalas estimativas y evidencias verbales.

Desarrollo y discusión

A continuación, se presenta el calendario del ciclo de investigación-acción para el grupo de tercero C propuesto por el maestro titular.

Primera semana

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00-9:00	Matemáticas	Inglés	Español	<p>Cambio de actividad.</p> <p>Visita a la ruta de Independen.</p> <p>Todo el día</p>	<p>Junta de CTE</p>
9:00-10:00	E. Física	Matemáticas Min. extra de la clase Inglés	Inglés		
10:00-11:00	Inglés	Español	Matemáticas		
11:00-11:30	Receso	Receso	Receso		
11:30-12:30	Español 5-10 Minutos	Entidad G. para escribir	Entidad G. Tarea y clase		
12:30-1:00	Ciencias N.	Ciencias N.	Tarea y clase con el maestro		

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00-9:00	Matemáticas	Inglés	Español	Español	Artísticas
9:00-10:00	E. Física	Matemáticas	Inglés	Matemáticas	E. Física
10:00-11:00	Inglés	Español	Matemáticas	Matemáticas	Receso
11:00-11:30	Receso	Receso	Receso	Receso	Club
11:30-12:30	Español	Entidad G.	Entidad G.	Ciencias N.	Club
12:30- 1:00	Ciencias N.	Ciencias N.	Socioemocional	Entidad G.	Club

Para mi proyecto de innovación, aplicado en la asignatura de Matemáticas y con base en la tabla anterior, se puede estimar que el número de sesiones totales con las que iba a contar para trabajarlo era de 8, tomando en cuenta que la jornada de prácticas tuvo una duración de 2 semanas. Sin embargo, estando ya en la práctica sucedieron algunos imprevistos que me imposibilitaron trabajarlo en el lapso antes mencionado.

A continuación, se presenta el calendario del ciclo de investigación-acción sucedido en la segunda jornada de práctica.

Segunda semana

Segunda semana

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00-9:00	<p>Junta Sindical</p> <p>5-10 Minutos</p>	Inglés	Español Honores	Español	Artísticas
9:00-10:00		Matemáticas	Ensayo de villancico	Ensayo de villancico	Ensayo de villancico
10:00-11:00		Español	Matemáticas	Matemáticas	
11:00-11:30		Receso	Receso	Receso	Receso
11:30-12:30		Entidad G. para escribir	Entidad G. Actividad inclusiva	Ciencias N. tarea	Trabajo con nueva maestra
12:30-1:00		Ciencias N.	Socioemocional	Guanajuato	

Lo subrayado de color amarillo representa un momento en que tocaba clase de Matemáticas pero se vio interrumpido parcial o totalmente por un factor externo.

En color azul está representada una rutina que hay en el salón en la cual, después del recreo, se anota la tarea. Rutina que resta tiempo a las actividades faltantes.

El color verde simboliza la o las actividades en las que hubo cambio y se modificó el plan de trabajo, pero de las sesiones de otras asignaturas.

Con base en las tablas se puede apreciar que el tiempo de las sesiones para Matemáticas y, por tanto, el del proyecto de innovación se redujo a 6 sesiones, es decir, que de las 10 horas totales que debieron haber estudiado Matemáticas, contemplando las dos semanas, se trabajaron 5 horas con 45 minutos.

Gracias a esta experiencia me percaté de que el cierre de las sesiones en muchas ocasiones queda inconcluso debido a cuestiones imprevistas, es decir, que se organizan otras actividades externas a las que ya estaban planeadas dentro del aula y que, de cierta manera, minimizan el tiempo de las sesiones escolares o las interrumpen por completo.

El problema de mi proyecto se vio reflejado por cuestiones externas, ya que debido a éstas no pude concluir, como tenía planeado hacer el cierre de las sesiones, no obstante, también me enfrenté a factores internos. Menciono esto ya que los días en que tuve mis sesiones completas, demoré más tiempo del planeado en explicar a los niños el tema del cual se estaba estudiando.

El tema que trabajé con ellos fueron las fracciones, y al ser tema totalmente nuevo para ellos, me resultó complicado explicarlo, por lo que me apoyé de material y ejemplos para que entendieran.

A manera de cierre de cada una de las sesiones, procuré que los niños compartieran sus resultados, sin embargo, pude percatarme de que los niños no se sienten seguros al expresar su opinión al participar y por lo mismo hay alumnos que no participan, por miedo a lo que digan los demás, pues en ocasiones escuché comentarios por parte de alumnos que decían “él no sabe” o “él lee muy lento”. Pese a esto, traté de crear un ambiente sano en convivencia hablando con los niños y diciéndoles que todos son capaces y por ello todos pueden y todos saben.

Trabajé las sesiones como tipo proyecto, ya que los niños fueron trabajando en actividades que les iban a funcionar para que el último día de la aplicación del proyecto, los niños a través del juego y un análisis de lo estudiado, llegaran a una reflexión acerca del uso de las fracciones y le encontraran sentido a lo que estudiaron.

Traté que las actividades planeadas tuvieran no sólo una lógica con mis aprendizajes esperados, sino además que éstas fueran graduadas en nivel de dificultad, es decir, comenzar de lo fácil a lo más complejo. Mis actividades también fueron atendidas con base en los temas que el maestro me pidió que abarcara, así que trabajé con el libro de texto. Sin embargo, procuré que el libro fuese mi herramienta a manera de revisar si los niños habían comprendido el tema, por lo que en los inicios procuraba dar apertura al tema, retomar lo visto con anterioridad o comenzar con actividades como plantearles una situación problemática, recortar o hacer ejercicios en copias a manera de atraer la atención del niño y no comenzar de lleno con las consignas del libro.

En cada una de las sesiones realicé monitoreo con la finalidad de poder apreciar el trabajo de todos los niños, estar pendiente de aquellos que necesitan más apoyo y de aquellos que tardaban más en hacer las actividades porque se distraían. Al hacer el monitoreo, cuando los niños trabajaban con el libro de texto me pude dar cuenta de que las consignas les resultaban difíciles de realizar por ellos mismos, aun cuando trabajaban en

parejas. Yo les insistía mucho a los niños que las trataran de hacer como pudieran porque quería que ellos razonaran y dieran respuesta a un problema para que en el momento de la confrontación, compararan resultados y se compartieran las estrategias usadas para llegar al resultado. No obstante, mencioné anteriormente que a los niños les falta confianza para expresarse, además noté que la mayoría de los niños están acostumbrados a que alguien más les diga las respuestas y ellos sólo la plasman en el libro o la copian de lo escrito en el pizarrón.

Al percatarme de que los niños necesitaban orientación, decidí que los problemas del libro que no comprendían, los simuláramos entre todos, haciendo la dinámica de leer, preguntar y pensar sobre una solución o más soluciones. Fueron pocas las sesiones en las que realmente se alcanzaron a analizar los problemas y respuestas de los niños, pero fueron en éstas donde me pude asegurar que los niños comprendieron el tema. Por lo que considero que mi apoyo y orientación debe estar más presente, ya que, si bien los niños no están acostumbrados a resolver problemas, con guía y apoyo, sin darles las respuestas, ellos pueden sentirse más seguros.

Los trabajos realizados durante la jornada de prácticas fueron revisados y recopilados mediante una escala estimativa, con ella me daba cuenta quien de los niños realizaba los trabajos y quién no. Una de mis áreas de oportunidad es utilizar más instrumentos de evaluación y apoyo personalizado a los alumnos, puesto que aquellos alumnos que no me entregaban nada, simplemente les marcaba que no la habían hecho, pero no me cuestioné por qué ni motivé a los niños a que lo intentarían o a que no se quedarán atrás.

Las técnicas que más usé fueron la observación y el monitoreo, pues con ellas conocí las necesidades de los niños o de los factores que sucedían dentro del salón. Y para la recolección de datos físicos utilicé escalas estimativas.

El último día que estudiamos Matemáticas fue el momento en qué apliqué mis actividades de cierre global, con el fin de recuperar toda la información que se estuvo analizando durante las semanas y percatarme si los niños habían comprendido el tema. El tiempo que tenía destinado en un principio era de dos horas, pero debido a que los niños salieron a ensayar el villancico, sólo pude trabajar una hora.

Las actividades planeadas fueron las siguientes:

- 1) Que a partir de una hoja y de hacerle ciertos números de dobleces, los niños identificaran un medio, un cuarto y un octavo, en las hojas dobladas. Para que a partir de dichos dobleces o de fraccionar la hoja, distinguieran las partes de un entero. Para cada fracción les pedí que colorearan cada una de las partes antes mencionadas de distintos colores y que en cada una escribieran el nombre de la fracción que representaba.

2) Hacer un juego “simulación de pizzeros” en los que los niños se organizaban para pedir y preparar las pizzas. Con la indicación de que debían de utilizar términos de las fracciones como $\frac{1}{2}$ de jamón y $\frac{1}{2}$ de champiñones.

3) De manera similar al juego de las pizzas, pensaba realizar el juego de la tiendita, pero utilizando frijoles, arroz, granos. Para que también se organizarán y a partir de un entero o una medida establecida como entero, ellos repartieran las porciones en medios, cuartos y octavos.

4) Como actividades extras, pero no menos importantes, llevaba un juego de tarjetas para que los niños se familiarizaran mejor con el nombre de las fracciones. Un boliche para hacer combinaciones y poder formar enteros y una copia con ejercicios donde venían acertijos y otros problemas.

Resultados

Con base en mis hipótesis y los resultados obtenidos en la práctica puedo afirmar que los niños, a pesar de haber tenido dificultades organizativas entre ellos, trabajaron acorde en los equipos o las parejas en que se asignaban. Por otra parte, mi idea de que todos los alumnos o equipos, según fuera el caso, manifestaran sus ideas ante una situación conflictiva, no me fue del todo exitosa, pues no todos los alumnos participaban. Por esto, requerí de otra herramienta para saber si los niños habían o no comprendido el tema, la cual fue la observación y de una manera más personalizada, el cuestionamiento con ellos.

Debido al tiempo de la sesión, a que después del ensayo los niños llegaron inquietos al salón y no se autoregulaban, sólo pude aplicar las dos primeras actividades. Comenzando con los dobleces y el coloreo de las hojas, con esta actividad noté que la mitad de los niños identifica el medio, cuarto y octavo, e identifica que éstos se obtienen de la mitad del otro, sin embargo, no todos ellos identifican como se pone en número fraccionario ya que todavía lo desconocen o confunden.

La mitad del resto de los alumnos confundió un cuarto y un octavo, al colorear la misma cantidad de hoja, pero con diferente color y otros terminaron por copiar el trabajo de sus compañeros, algunos de ellos, copiando los mismos errores. Para cada una de las situaciones mencionadas hice correcciones a los niños cuando se equivocaban y trataba que ellos entendieran cuál era su error, al explicarles que este tipo de fracciones se obtienen de ir partiendo un entero en mitades.



Las imágenes muestran los resultados de los niños en esta actividad. El caso 1 es de un niño que no concluyó su trabajo, el caso 2 de los errores que tuvieron algunos niños al proponer $1/4$ y $1/8$ como una fracción equivalente, mientras que el caso 3 es de los niños que identificaron convencionalmente las fracciones a partir de un entero.

Dado que había niños que terminaban la actividad anterior más rápido que otros, lo que hice fue juntarlos en equipos y entregarles materiales, en este caso pizzas de papel, y les explicaba cómo y de qué trataba el juego, no sin antes darles el contexto y preguntarles si alguna vez habían pedido pizza y escuchado o visto que éstas se pueden hacer con distintas combinaciones de ingredientes utilizando fracciones. Así fui repitiendo la misma consigna y formando equipos.

En un principio todos estaban más emocionados por ver las pizzas y tener una cada niño, pero al ser poco material les dije que se lo tenían que compartir, ya que sólo di dos pizzas a cada equipo. Al inicio mi idea era que la actividad se realizará en equipos, pero que hubiera sólo un equipo que hiciera las combinaciones de pizzas y los demás hicieran los pedidos para tener un mejor control de grupo y ver si la combinación había sido hecha correctamente acorde al pedido del cliente. No obstante, tuve que cambiar la organización y entre cada equipo determinaron los roles de cada integrante.



Al hacer el monitoreo entre equipos noté que sólo un equipo estaba trabajando y utilizando los términos de fracción. Otro equipo se entretuvo más tiempo en estar haciendo billetes y monedas de papel porque querían jugar a que las compraban. Y los otros dos equipos tuvieron problemas de organización, ya que no se decidieron ni pudieron acordar los roles de cada integrante, por lo que al final, varios niños se dispersaron. La actividad de las pizzas no resultó como esperaba, ya que no todos los niños lograron utilizar las fracciones correspondientes.

Conclusiones

Con respecto al problema identificado y al ponerme frente al grupo, encuentro que hay situaciones de imprevisto que imposibilitan concluir un cierre como se tenía planeado, sin embargo, para futuras prácticas considero que la transversalidad es una alternativa que se puede implementar para relacionar temas, abonar a los aprendizajes y concluir las sesiones de clase, todo lo anterior con la intención de generar aprendizaje en los alumnos y desarrollar en ellos un pensamiento crítico y reflexivo.

En esta intervención docente que tuve con los niños, aprecié que en las sesiones concluidas a manera de plenaria en la que compartieran sus respuestas e inquietudes, los niños se interesaban más y trataban de participar, aunque no tuvieran una respuesta correcta, ya que los motivaba a que intentaran hacer las cosas y no tuvieran miedo de expresar sus opiniones. Para un segundo ciclo podría aplicar ejercicios de reflexión como problemas, acertijos y juegos en los que puedan demostrar lo aprendido en una situación contextualizada, ya que en este proyecto me enfoqué más en actividades lúdicas a manera de juego.

En este proyecto me topé con dificultades tanto externas como internas que no me permitieron realizar el proyecto como lo tenía planeado. Como áreas de oportunidad encuentro que necesito organizar mi tiempo dentro de la práctica porque al dar más peso a una asignatura le restó tiempo a otra. Trabajar el aspecto socioemocional y la autoregulación con los niños, porque me fue difícil dar indicaciones debido a que estaban hablando. Adecuar las actividades acordes a los niños ya que ahora reflexiono que pude haber implementado más actividades de reconocimiento de las fracciones para que los niños no tuvieran dificultades y pudieran resolver mejor los problemas, así como dar una mayor orientación cuando veo que a los niños se les presenta una dificultad.

Referencias

- Putnam, R. T., y Borko, H. (1997). Teacher learning: Implications of new views of cognition. In International handbook of teachers and teaching. Springer, Dordrecht.
- Ravela, P. (2015). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. Páginas de educación, 2(1), 49-89.
- Secretaría de Educación de Guanajuato (2017) Taller de principios de la planeación didáctica, evaluación formativa e intervención en el aula de los aprendizajes clave en el marco del Modelo Educativo del 2017. México: SEP.
- Secretaria de Educación Pública (2011) Planes y Programas de estudio de tercer grado. México: SEP.
- Vidiella, A. Z. (1995). La práctica educativa: cómo enseñar. España: Graó.
- Wilson, P. N. (2010). ¿Evaluación: ¿Amenaza o Aprendizaje? Revista Mexicana de Agronegocios, 27, pp. 285-286.

COMPRENDER EL ENTORNO FORMATIVO PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS: DIAGNÓSTICO DEL NIVEL DE INGLÉS EN LA ESCUELA NORMAL DE LA HUASTECA POTOSINA –EXTENSIÓN TANCANHUITZ

Pedro Monroy López
pmonroy05@gmail.com
Escuela Normal de la Huasteca Potosina

RESUMEN

Como parte de la Estrategia de Fortalecimiento de las Escuelas Normales se incorporaron formadores de inglés a las instituciones formadoras de maestros. Parte de sus labores iniciales, incluían realizar un diagnóstico del nivel de inglés de los alumnos normalistas, con el objetivo de conocer las condiciones del aprendizaje del inglés.

El estudio que aquí se presenta corresponde al diagnóstico del inglés realizado

en la Escuela Normal de la Huasteca Potosina – extensión Tancanhuitz (ENOHUAPO-Tancanhuitz) presenta la metodología y resultados obtenidos, rescatando la importancia del entorno formativo a la hora realizar diagnósticos del idioma. También se dan recomendaciones finales, para promover la enseñanza del inglés en las Normales.

PALABRAS CLAVE: Inglés – Diagnóstico - Estrategia Nacional de Inglés.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como parte del modelo educativo de 2017, la Secretaría de Educación Pública planteó la Estrategia Nacional de Inglés (ENI) con el objetivo de impulsar el aprendizaje del inglés como segunda lengua en los distintos niveles de la educación pública (SEP:2017b). Es en esta coyuntura y como parte la Estrategia de Fortalecimiento de las Escuelas Normales del país que se incorporaron formadores de inglés a los Escuelas Normales.

A su llegada a las normales, los formadores de inglés implementaron un diagnóstico del nivel de inglés de los alumnos normalistas, con el objetivo de conocer las condiciones del aprendizaje del inglés y planear, de ser posible, la creación de horas lectivas dependiendo del nivel de idioma de los estudiantes.

La presente ponencia tiene como objetivo presentar los resultados y hacer una reflexión de dicho diagnóstico, en particular, del implementado en la Escuela Normal de la Huasteca Potosina, extensión Tancanhuitz (ENOHUAPO-Tancanhuitz).

MARCO TEÓRICO

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 precisaba la conformación de una cultura de aprecio y uso del conocimiento, lo cual se retomó en los principios que guían al modelo educativo 2012 y por lo tanto a la ENI (SEP:2917b). Si la cultura de aprecio y uso del conocimiento son parte de los principios que deben guiar los esfuerzos referentes a la educación, el diseño del diagnóstico y de la evaluación, no sólo deben medir el nivel y condiciones del aprendizaje del idioma, también deben considerar la experiencia y aprecio que tienen los sujetos evaluados.

Para el diseño del diagnóstico implementado en la ENOHUAPO-Tancanhuitz se consideró que los aspectos cognitivo-emocional juegan un papel importante en el proceso de adquisición de una segunda lengua, entendido aquí como la percepción y sentimientos de un sujeto hacia un objeto del conocimiento, lo que autores denominan la motivación en el aprendizaje (Maslow,1975; Carrillo, Padilla, Rosero y Villagómez,2009). Se reconoce que todo proceso de aprendizaje implica una postura subjetiva ante el aprendizaje que se espera adquirir, si no existe una actitud adecuada por parte del sujeto, el proceso será complicado. (O'Brien & Dennis, 2005)

El modelo comunicativo de la enseñanza del inglés presente en la ENI se recupera en la elaboración del presente diagnóstico. Diaz-Corrales (1996) explica que dicho modelo propone un aprendizaje centrado en los alumnos, partiendo de las nociones de competencia y performance de comunicación, considerando las necesidades y motivaciones de alumnos y profesores. Por consiguiente, se partió del supuesto que, el nivel de inglés y la percepción o sentimiento actual de los alumnos se ven influidos por las experiencias previas que tuvieron; la valoración cognitivo-emocional, influida por su experiencia, es la que está mediando en su disposición actual por aprender el idioma. En otras palabras, los alumnos muestran poco interés, sentimientos de apatía, desencanto o gusto por aprender el idioma a partir de sus experiencias previas con el aprendizaje del idioma. Por lo tanto, la premisa que guio la primera parte del diagnóstico fue: conocer cómo están hoy los alumnos, a partir de comprender cómo fue su experiencia con el aprendizaje del inglés.

Ese primer momento del diagnóstico se complementa con la prueba de colocación según el nivel de inglés a partir del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Si bien utilizar el MCER es útil para tener una referencia del nivel de idioma de los alumnos, planear, adecuar y evaluar las clases; su uso y diseño no está exento de críticas. Haciendo una revisión crítica del MCER, Hulstijn (2007) menciona que la construcción de los descriptores de la competencia del idioma, según el MCER, se sustenta en las nociones de cantidad y calidad de elementos que una persona conoce. Siguiendo esa idea, Hulstijn argumenta que dichas nociones no son suficientes a la hora de evaluar la competencia de migrantes y usuarios del idioma en contextos donde no es una lengua de uso común.

Por lo tanto, para diagnosticar la situación del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la normal, no basta con conocer el nivel del idioma a partir de la cantidad de elementos y situaciones específicas (muchas veces de contextos ajenos al estudiante mexicano) que los alumnos conocen. Hace falta situar sus conocimientos, o desconocimiento, en las dinámicas y circunstancias propias de los alumnos evaluados.

METODOLOGÍA

La metodología empleada incluyó cinco etapas. 1. El prediagnóstico, 2. El Diagnóstico, 3. El diseño de la evaluación preliminar del nivel de inglés, 4. La aplicación de la evaluación preliminar de las competencias lingüísticas y de la prueba de colocación del nivel de inglés, 5. El reporte de los resultados.

La etapa de prediagnóstico incluyó la presentación ante el colegiado de la ENOHUAPO extensión Tancanhuitz la propuesta del plan de diagnóstico y evaluación. Se llegó a un acuerdo para el momento de realizar el diagnóstico y evaluación; se recibieron sugerencias por parte de los profesores, en cuanto a los posibles temas que surgirían durante el diagnóstico y, por ser conocedores del contexto, proponer preguntas que enriquecieron el diagnóstico.

Se realizó un diagnóstico con dos momentos u objetivos complementarios. El primero, la recopilación de información para conocer las condiciones actuales de enseñanza del inglés y las experiencias previas de los alumnos con el idioma. El segundo, la evaluación del nivel de inglés.

Para cumplir con ambos momentos del diagnóstico se emplearon técnicas objetivas y subjetivas, para poder recuperar información cualitativa y cuantitativa referente al nivel de inglés y a la experiencia sobre el aprendizaje del inglés. Las técnicas utilizadas fueron la observación directa a partir de una guía de observación; aplicación encuesta de la experiencia del inglés, con preguntas abiertas y de percepción; entrevistas semi-estructuradas sobre la experiencia del inglés; prueba de nivel de inglés partiendo de una rúbrica de evaluación y una prueba de lecto-escritura del inglés.

La primera etapa del diagnóstico, permitió conocer las condiciones del plantel y la dinámica de estudiantes y profesores. Durante esta etapa se revisó el plan de estudios de las Licenciaturas en educación primaria y preescolar intercultural bilingüe (2012). Por lo tanto, en el diseño del diagnóstico y las evaluaciones se consideró la malla curricular vigente y el plan de estudios para la materia de inglés, que se impartía en la ENOHUAPO y sus extensiones. Se realizaron las siguientes actividades:

1) Identificar temáticas externas a la dinámica de enseñanza dentro del aula que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Referente a los siguientes temas:

- Condiciones del plantel.
- Exposición al idioma (Horas clase por semana e uso del inglés fuera del aula)
- Material didáctico de apoyo disponible.
- Actitud al aprendizaje de una lengua extranjera.
- El lugar del inglés en la currícula de la licenciatura.

2) Identificar las estrategias de aprendizaje de la lengua inglesa propias al plantel y conocer la situación de la enseñanza y aprendizaje implementadas. Lo anterior, por medio de entrevistas no dirigidas a alumnos y al docente de inglés del plantel, para conocer sus opiniones, conocimientos, actitudes y propuestas respecto a la enseñanza del inglés y las formas de evaluación.

3) Conocer la experiencia previa del inglés de los alumnos, por medio de una encuesta, con el objetivo de conocer cómo fue su formación en el idioma inglés, antes de llegar al nivel de licenciatura.

Una vez conocidas las condiciones y el contexto de aprendizaje de los planteles, se procedió al diseño de una evaluación del idioma. Al tener una idea previa de su trayecto formativo en el idioma inglés, se pudo conocer el vocabulario, temas y estructuras familiares a cada alumno, lo que permitiría diseñar y medir efectivamente su conocimiento actual del idioma y compararlo con una prueba estandarizada del nivel de inglés.

La evaluación de diagnóstico se aplicó a los alumnos de segundo, cuarto y sexto semestre. Lo anterior, con la finalidad de conocer el nivel de progresión del inglés a lo largo de la vida académica de un alumno de la ENOHUAPO, en el presente plan de estudios del inglés; se evaluó la comprensión auditiva y escrita; así como la expresión oral y escrita.

Posterior al diagnóstico preliminar, con apoyo de la DGESE y Cambridge University se aplicó la prueba estandarizada OXFORD ONLINE PLACEMENT TEST, disponible en línea para instituciones que la adquieran. Dicha prueba es adaptable, es decir, se adapta al nivel

de aptitud de cada persona que realiza la prueba; mide la habilidad para entender una variedad de formas gramaticales y los significados que pueden tener en diferentes contextos; identifica el nivel de inglés según el MCER.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

El diagnóstico sentó las bases para el diseño y aplicación de la evaluación de las competencias lingüísticas, tomando en cuenta el contexto del plantel y siendo sensible a las experiencias previas de la comunidad estudiantil. Ubicada en el ejido Las Armas, en el municipio de Tancanhuitz, San Luis Potosí, la ENOHUAPO-Tancanhuitz ofrece las licenciaturas interculturales bilingües en educación primaria y preescolar, enfocadas a atender a los hablantes de tének, náhuatl y xi'uy de la huasteca centro.

La región se caracteriza por un contexto cultural y lingüístico diverso, podemos encontrar alumnos bilingües (español-tének, español-náhuatl) y monolingües o políglotas (español-tének-náhuatl, español-tének-inglés). Al igual que otras regiones con población indígena, los municipios de la región presentan índices de marginalidad elevados comparados con otros municipios del estado. Lo que se observa en distintos ámbitos, incluida la infraestructura educativa y servicios con los que cuentan los municipios de la región.

Al momento del diagnóstico ENOHUAPO-Tancanhuitz no cuenta con un laboratorio de idiomas, ni con un profesor de inglés tiempo completo. A falta de investigar esta afirmación, hay una aparente escasez de profesores de inglés de la zona (un tema recurrente en las visitas escolares a instituciones de educación básica de la zona de influencia de la normal). El profesor de inglés atendía a los alumnos un día a la semana, en sesiones de 4 horas y era contratado por hora clase.

Los resultados arrojados por ambos momentos del diagnóstico, permiten dimensionar el reto del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma que existe en la zona Huasteca centro del estado de San Luis Potosí.

RESULTADOS

Realizada durante el mes de mayo de 2018, la evaluación preliminar mostró un nivel básico respecto a las habilidades de comunicación oral y comprensión auditiva de los alumnos. Es decir, su manejo de los aspectos evaluados en cada habilidad es parcial y en algunos casos muy limitado. Respecto a la pronunciación, se esperaba la tendencia a pronunciar la letra “r” como en el español, así como un desconocimiento de los distintos sonidos de las vocales en inglés.

Se identificó un manejo limitado del uso del inglés en un ambiente escolar, es decir, saludos, presentación, vocabulario del aula, respuesta a imperativos, etc. También, se hizo evidente que la experiencia en el idioma de los alumnos dificultó el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y expresión escrita del inglés, siendo el apartado de la evaluación, que menos alumnos pudieron cumplir y no intentaron resolver.

Por lo tanto, se estimó que, en promedio, el nivel de inglés de los tres semestres era preliminar o un A1 de nivel bajo; esencialmente no se tiene un conocimiento formal del idioma, a excepción de algunas palabras aisladas y el uso elemental de estructuras de saludos, con un manejo deficiente de la conjugación del verbo ser (to be).

Estos resultados son corroborados por el examen de colocación aplicado a los alumnos de segundo, cuarto y sexto semestre a finales de julio del 2018. A continuación, se presentan los niveles obtenidos por semestre.

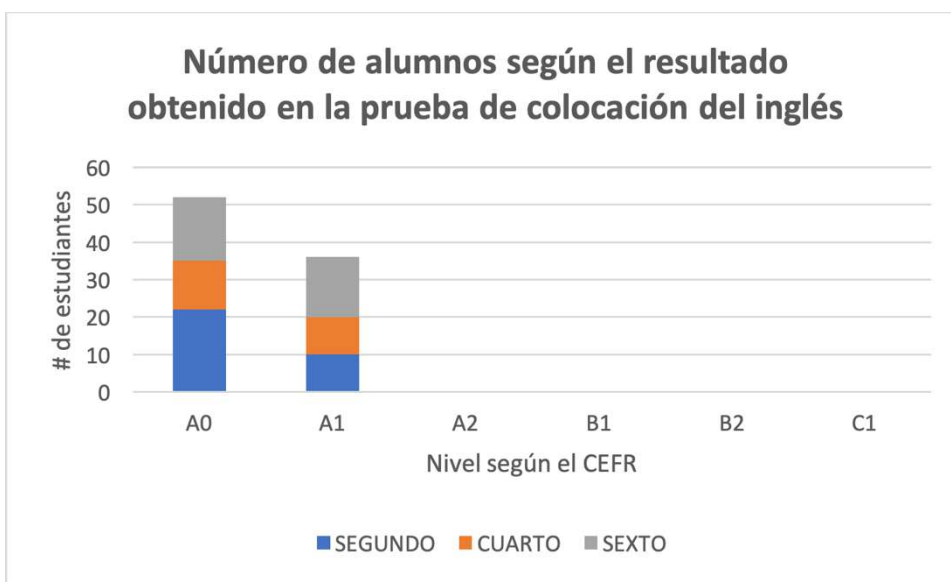


Gráfico 1 Nivel de los estudiantes según el MCER. (elaboración del autor)

Del total de 88 alumnos de la ENOHUAPO-Extensión Tancanhuitz que tomaron la prueba, 52 alumnos tienen un nivel A0 y 36 alumnos cuentan con un nivel A1 de inglés. Según el MCER, el nivel preliminar al A1 o A0 incluye a los usuarios que no poseen una habilidad para comunicarse en el idioma. En el nivel A1 se encuentran los usuarios que pueden emplear expresiones de la vida diaria; presentarse a sí mismos y otras personas; interactuar de una manera simple, si la persona habla despacio y claro.

Dichos resultados confirman las observaciones obtenidas en la evaluación preliminar y son comprendidos a partir de los resultados obtenidos en el pre-diagnóstico,

específicamente con los datos de la trayectoria de aprendizaje del inglés de los estudiantes. El análisis del promedio de número de horas estimadas de estudio del idioma inglés muestra que los estudiantes cursaron 3 horas por semana, de 2 a 3 veces por semana. En total un promedio de 12 horas al mes; durante 5 años y medio de educación, principalmente en secundaria y preparatoria.

La formación inicial en el idioma inglés comienza en la secundaria, 90% de los alumnos cursan inglés durante los 3 años de este periodo escolar. En preparatoria el 90% de los alumnos cursan el idioma inglés, pero solamente la mitad lo cursan 3 años de su educación media superior. El resto de 2 a 1 año.

Las cifras anteriores deben ponerse en perspectiva, pues hay casos de estudiantes que sólo tenían una clase a la semana de aproximadamente de 2 horas. Sumando situaciones recurrentes como ausentismo por parte de los docentes, cambios de docentes, docentes sin un buen dominio del idioma y estrategias de aprendizaje de la lengua no adecuadas; según lo reportado en las opiniones que los alumnos escribieron en la encuesta.

Esta diversidad explica las distintas percepciones y habilidades en el uso del inglés que encontramos entre los alumnos de la institución, inclusive después de cursar los niveles A1 y A2, durante el cuarto y quinto semestre. La experiencia que tuvieron los alumnos con el inglés ha sido muy distinta y todo ello se refleja en sus opiniones, pero el rezago en el aprendizaje y uso de la lengua extranjera es una característica compartida.

Los alumnos identificaron la pronunciación como el principal problema o reto durante su aprendizaje del inglés en el nivel medio superior. Como parte de la dificultad de la pronunciación, identificaron aspectos como la falta de práctica en el aula o la falta de correcciones a la hora de pronunciar, como aspectos asociados a este problema.



Gráfico 2 Problemas percibidos por los estudiantes en su aprendizaje del inglés. (elaboración del autor)

CONCLUSIONES

A partir de los resultados del diagnóstico y de la prueba, no sólo se identificó el nivel de inglés de los estudiantes, también algunos de los factores que explican dicho nivel. Dichos resultados coinciden con otros estudios relacionados con la enseñanza del inglés en la región. Por ejemplo, el English Proficiency Index 2017, publicado por Education First (2017), reconoce que no hay suficientes maestros con un buen dominio del inglés en América Latina, siendo uno de los retos para México y la región.

Por lo tanto, se pueden proponer, diseñar e implementar acciones para mejorar el ambiente de aprendizaje, así como estrategias de enseñanza de la lengua que tengan impacto a corto, mediano y largo plazo. A su vez, el presente diagnóstico es una primera etapa para realizar investigaciones respecto a la enseñanza y aprendizaje del inglés en la región, desde la ENOHUAPO - Tancanhuitz.

A partir del diagnóstico y evaluación se presentan las siguientes recomendaciones para mejorar el proceso de aprendizaje-enseñanza del inglés en la ENOHUAPO-extensión Tancanhuitz, en particular y en otras normales.

- Ampliar el programa de inglés para ambas licenciaturas, de dos semestres a mínimo 6 semestres. Iniciando el estudio del inglés, desde primer semestre, hasta el sexto semestre.

- Un mínimo de 4 horas por semana (idealmente 6), distribuidas en 4 días a la semana, con el objetivo de aumentar el número de días que se practica el inglés.
- En la medida de lo posible, crear grupos adecuados al nivel de cada alumno.
- Generar un acervo bibliográfico y materiales para la enseñanza del inglés, para utilizarlos en el aula. Esto incluye compilar métodos, cuadernos, cuentos, diccionarios especializados y generales, entre otros posibles. También incluye, crear material reutilizable como tarjetas de vocabulario, gráficas, mapas, maquetas y otro tipo de materiales didácticos. De preferencia, los materiales deben ser diseñados, creados e implementados con un enfoque específico a las circunstancias del entorno de los alumnos. Esto con el objetivo de que se sientan identificados con el material y su contenido.
- Fomentar el pluralismo lingüístico y el reconocimiento de otras culturas en la institución, por medio de incluir en los programas de honores y otros eventos internos, anotaciones sobre el inglés en otras regiones del mundo. O pequeñas frases en inglés con su respectiva traducción.
- Crear señalética escolar en las 4 lenguas que se emplean en el plantel de la ENOHUAPO (español, tének, nahua e inglés). Por ejemplo, en el área de baños, reglas institucionales, oficinas, etc. Con el objetivo de que los alumnos se encuentren con los idiomas de manera frecuente en los espacios escolares y no sólo dentro del salón.
- Conformar Academias de Inglés, para fortalecer la enseñanza del inglés por medio de compartir experiencia, estrategias, materiales e impulsar la investigación en todas las sedes. Es importante buscar estándares de evaluación, para poder obtener datos que permitan detectar oportunidades de mejora en las estrategias de enseñanza del inglés en la institución.
- Promover la creación de laboratorios de idiomas en cada plantel de la institución, con acceso a Tecnologías de la Información, que brinden distintas posibilidades de interacción con el idioma.
- Promover la investigación de las condiciones de la enseñanza del inglés en la región, para dimensionar el acceso y exposición a la lengua inglesa que tienen los alumnos, antes de llegar a educación superior. Posicionando a la normal como centros que permitan impulsar la enseñanza del idioma en distintos niveles de educación básica.

El objetivo es crear las condiciones ideales para que los alumnos desarrollen las habilidades necesarias para fomentar un aprendizaje activo del inglés, con la esperanza de que se traduzca en mejores oportunidades para los alumnos de la ENOHUAPO, tanto académicas (acceso a recursos y materiales en inglés, posibilidad de becas de movilidad a países angloparlantes, intercambios académicos y participación en congresos nacionales e internacionales) como personales.

REFERENCIAS

- Carrillo, M., & Padilla, J., & Rosero, T., & Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 4 (2), 20-32.
- Díaz-Corrалеjo, J. (1996). Didáctica de la lengua extranjera: los enfoques comunicativos. *Didáctica*, (8),87-103.
- English First Ltd. (2017). EF English Proficiency Index. Recuperado de <https://www.ef.com/~/media/centraleftcom/epi/downloads/full-reports/v7/ef-epi-2017-english.pdf>
- Hulstijn, J. (2007). The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and Qualitative Dimensions of Language Proficiency. *The Modern Language Journal*, (91), 663-667.
- O'Brien, T., & D. G. (2005). *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje*. (F. M. Arribas, Trad.) D.F., México: Alianza editorial.
- Maslow, A.H. (1975). *Motivación y Personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- Romero, J. L., Irigoyen, E. N., & Grijalba, S. C. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2), 1-12.
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Estrategia Nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.

LA FORMACIÓN EN CULTURA POLÍTICA EN LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Israel Moreno Salto

salto.israel@gmail.com

Ana Karina Meza Rubio

kmeza32@uabc.edu.mx

Oscar Damián Blañhir Ramírez

profr.oscarblanhir@outlook.com

Instituto de Bellas Artes del Estado de Baja California

RESUMEN

Los docentes ejercen de manera inherente acciones políticas, dado que su intervención con estudiantes, padres de familia y miembros de las comunidades contribuye directa y sustancialmente a la formación o reformulación de creencias, juicios de valor, relaciones de poder, estructuras y prácticas sociales. Actualmente, Plá (2018) argumenta que existe un intento por despolitizar al ciudadano mediante mecanismos y esfuerzos institucionales grabados en el ADN del Modelo Educativo 2016. A raíz de tal señalamiento surgieron diversas dudas respecto a la cultura política de los futuros docentes de México. La presente ponencia deriva de una investigación descriptiva tipo encuesta que se dio a la tarea de indagar las experiencias asociadas a la

formación de conocimientos, prácticas y relaciones vinculadas con cultura política durante la formación inicial docente (FID). El objetivo de este ejercicio consiste en ofrecer indicadores respecto a las experiencias formativas en este campo que, a su vez, contribuyan al desarrollo de conversaciones y debates en relación a los retos que auguran estos temas. Los hallazgos muestran que 60% de los estudiantes encuestados desconocen lo que es cultura política. Además, señalan diferencias significativas entre las experiencias formativas en este campo entre las distintas licenciaturas y tipos de instituciones que ofertan FID.

PALABRAS CLAVE: formación inicial docente, cultura política, normales, universidad, docencia.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Gutiérrez (1984) argumenta que “...la dimensión sociopolítica, lejos de contaminar y “dañar” al proceso educativo, ayuda más bien a convertirlo en un poderoso agente de transformación de realidad social” (p.9). Sin embargo, hoy en día, escuchar o leer el concepto de Política en el campo de la formación docente suele generar opiniones encontradas y pensamientos difusos. Lo anterior puede deberse a que, por una parte, el término “política” se asocia con partidos políticos, gobiernos, conflictos y controversias, y por la otra, existe una distorsión teórica respecto a la supuesta neutralidad y objetividad de la formación docente.

Actualmente, Plá (2018) argumenta que existe un intento por despolitizar al ciudadano mediante mecanismos y esfuerzos institucionales grabados en el ADN del Modelo Educativo 2016, proyecto que no contempla en absoluto temas de “...pobreza, redistribución de la riqueza, justicia social, las luchas campesinas, indígenas u obreras” (p.244). Explica el autor (*Ibidem*) en palabras de Fraser (2006), que este esfuerzo consiste en una estrategia afirmativa, cuyo fin es reparar los resultados desiguales, en lugar de atacar las causas estructurales que los producen en primera instancia. Esta situación es sumamente problemática, porque despolitizar no es sinónimo de neutralidad u objetividad. La despolitización es, *per se*, un posicionamiento político. Esto representa un enorme reto para diversas instituciones y actores, entre ellos, las instituciones formadoras de docentes, los futuros docentes y los estudiantes en México.

Dado que no existe una unidad propia en el currículum real de la formación inicial docente en las escuelas normales en donde se busque favorecer específica y estrictamente competencias relacionadas con el desarrollo de la cultura política de los futuros docentes en México, este estudio se propone dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación:

¿En qué medida y formas se favorece la cultura política durante la formación inicial docente a través de experiencias, actividades, actitudes, prácticas, relaciones y conocimientos desarrollados mediante el currículum oculto, competencias transversales y actividades compensatorias?

Mediante este ejercicio se prevé ofrecer un panorama delimitado con respecto a las condiciones actuales de este fenómeno en el campo de la formación inicial docente. Además, se busca provocar y contribuir a discusiones, debates y reflexiones en torno al papel del docente como agente político, y la función de la formación inicial docente en este menester.

Marco teórico

Definir cultura política es una tarea compleja que implica, primeramente, reconocer su naturaleza polisémica y multidimensional. Las diversas acepciones de este concepto son formuladas y condicionadas a partir de los contextos culturales, sociales, históricos, económicos y políticos en el que se desarrollaron. Antes de presentar y discutir algunos componentes de los conceptos de cultura política, es fundamental aclarar que esta variable "...mantiene relaciones complejas de interacción con la economía, la estructura social y la esfera político-institucional" (Jorge, 2015, p.371). Además, se construye de manera social por medio de la comunicación y convivencia con los grupos de los cuales el individuo forma parte en su vida cotidiana, a través de diversos medios y mediante el régimen político y gubernamental (Lozano, 2018).

Hecha esta salvedad, la cultura política puede ser entendida como:

[...] un haz de orientaciones políticas de una comunidad nacional o subnacional; con componentes cognitivos, afectivos y evaluativos que incluyen conocimientos, creencias sobre la realidad política, sentimientos políticos y compromisos con los valores políticos [...] el resultado de la socialización primaria, de la educación, de la exposición a los medios y de las experiencias adultas de las actuaciones gubernamentales, sociales y económicas (Almond, 1990, p.144).

O bien, de acuerdo con el concepto de Rosalía Winocur (como se citó en Flores y Noriega, 2016) puede reconocerse como un

Complejo universo de percepción, transformación y producción alternativa de significados y contenidos específicos, ligados a situaciones y a pertenencias sociales determinadas, con base en las cuales los sectores sociales construyen percepciones sobre las relaciones de poder y sustentan su acción política.

Las definiciones expuestas forman parte, respectivamente, de dos enfoques que predominan en el estudio y entendimiento de la Cultura Política: el enfoque político y el enfoque socio antropológico. En el primer caso, se explica el concepto a partir de la obra pionera de Gabriel Almond y Sidney Verba (1963) titulada *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*, en la cual se desarrolla un estudio de carácter tanto cuantitativo como psicocultural y se entiende a la cultura política como un conjunto de actitudes, preferencias y valores hacia los objetos políticos. En primera instancia, éstos se refieren en los aspectos administrativos de un gobierno: (a) poder ejecutivo; (b) burocracia; (c) poder judicial. Posteriormente, observándolo de forma integral, se enfocarían en: (a) la nación; (b) el sistema; (c) características del pueblo; (d) virtudes y valores. Por otra parte, el segundo enfoque elabora una interpretación a partir de la perspectiva socio-antropológica. Ésta, a pesar de retomar ciertos aspectos de la orientación política, posee una mirada cualitativa centrada en los procesos de disputa, modificación y producción de significados asociados a las relaciones de poder y sostiene la necesidad de estudios empíricos a partir

del punto de vista del actor en su contexto cotidiano. Además, permite ratificar los procedimientos tanto de obtención como de procesamiento de información (Schneider y Avenburg 2015: Castro, 2011, Flores y Noriega, 2016).

La investigación que da lugar a esta ponencia, subyace en componentes conceptuales y teóricos de ambos paradigmas. Del paradigma político retoma: (a) el concepto de cultura cívica (Almond y Verba, 1963) como elemento fundamental para el desarrollo del sistema político democrático, considerándola como “aquella que exige de los ciudadanos una participación activa dentro del sistema político, basándose en un cálculo racional e informado y no emocional” (Heras, 2002, p. 183); (b) una concepción de valores emancipadores que asume que a partir de la capacidad de los ciudadanos de “hacerse valer” y de plantear desafíos a las elites se obtienen los fundamentos para la profundización de la democracia; (Jorge, 2015: Dalton y Welzel, 2014); (c) “énfasis en cómo, a través de significados intersubjetivos compartidos, los actores entienden y actúan “políticamente” en sus mundos cotidianos” (Schneider y Avenburg, 2015). De la noción socioantropológica, esta investigación incorpora componentes como: (a) la importancia de las construcciones simbólicas, el sistema de valores y los imaginarios colectivos (Lechner, 1997: Castro, 2011); (b) los medios como una herramienta para la lucha por el poder (Quevedo, 1997: Castro, 2011); (c) la utopía como construcción elaborada con base en relaciones sociales e ideas particulares (Krotz, 1997).

La literatura académica respecto a cultura política consultada para esta investigación puede clasificarse en tres grandes campos temáticos de acuerdo con Jorge (2015). El primero, es el campo del Capital Social (Putnam, 1993 y 2000: Montero et ál., 2008: Warren, 2001: Uslaner, 2002). Sostiene que, si las instituciones democráticas presentan un buen desempeño, es debido a una comunidad cívica en cuyas cualidades se distingue la confianza social, normas de cooperación y asociaciones voluntarias que posibilitan la resolución de dilemas derivados de la acción colectiva.

El segundo campo se enfoca en la Posmodernización (Inglehart, 1997 y 1990: Inglehart y Welzel, 2005), cuya tesis central argumenta que de un sistema de valores de autoexpresión o emancipación se obtiene una democracia estable y de calidad. Por último, desde la perspectiva política, se presenta un tercer campo (Linz y Stepan, 1996; Torcal, 2008; Montero et ál., 2008 y 1998; Norris, 1999) que argumenta la importancia del apoyo, confianza y satisfacción de los ciudadanos con respecto a las instituciones y el régimen político para la efectividad, calidad y estabilidad de la democracia.

Otro campo fundamental de la literatura que Jorge (2015) no contempla a profundidad, radica en las tendencias del estudio de la cultura política a partir de investigaciones socio-antropológicas, entre las que destacan los siguientes autores: (a) Lechner (1997), quien argumenta que es necesario investigar el sistema de valores, las representaciones simbólicas y los imaginarios colectivos para lograr una explicación de la

cultura política. Además, comparte que comúnmente se confunde a la cultura política con las creencias y preferencias expresadas en encuestas de opinión pública cuando éstas solamente representan la punta del *iceberg*; (b) Quevedo (1997), cuyos trabajos analizan la relación existente entre cultura política y medios de comunicación. Lleva a cabo un cuestionamiento a ideas esencialistas de identidades tanto sociales como políticas y estudia a la cultura política entendiéndola como producto histórico; (c) Krotz (1997). En estos estudios se retoman críticamente las dimensiones del modelo de Almond y Verba (1963): cognitiva, afectiva y evaluativa, y propone la existencia de una cuarta a la que denomina utópica, la cual sostiene una relación con la inconformidad respecto al presente, así como con la esperanza de un futuro distinto y un mundo en proceso. Se aborda a la vida política desde los sujetos, argumentando que resulta imprescindible conocer sus anhelos, deseos y sueños para el estudio de la cultura política; (d) Varela (2005), quien analizó la cultura política en México en las décadas de los ochenta y noventa enfocándose en las distintas nociones de cultura que pueden ser referidas para comprender la política y en qué punto es conveniente estudiar respecto a las estructuras de las relaciones de poder. Ilustra, mediante ejemplos, que la cultura política no determina necesariamente la participación política, aunque la reconoce como un concepto necesario para dar explicación a distintos comportamientos políticos. Para él, la causa reside en la estructura de poder (Schneider y Avenburg, 2015; Castro, 2011).

Esta ponencia se suma a las discusiones de literatura existente sobre cultura política desde una perspectiva que resulta aún poco explorada: la perspectiva educativa y, dentro de ésta, la formación inicial docente. Dentro de los estudios de cultura política en el ámbito educativo predomina una orientación de estudios enfocados en la educación básica con respecto a las asignaturas de civismo y en la formación ciudadana o formación política desde: (a) instituciones educativas; (b); currículo; (c) pedagogía; (d) didáctica (González, 2009; Rodríguez y Contreras, 2014; Emler y Frazer, 2010; Arnaus, 2013; White, 1977; Lobatón, 2016; Wittkämper, 1978). En este marco de trabajos afines al estudio de la cultura política, específicamente en el área de formación docente se encuentra, a nivel internacional, la contribución de Welton (2014) con el ensayo titulado *The educator needs to be educated: reflections on the political pedagogy of Marx, Lenin and Habermas*, documento en el que se discute cómo debe proceder el proceso de aprendizaje del educador y se examinan de manera crítica postulados de Marx, Lenin y Habermas con el objetivo de clarificar un proceso de aprendizaje que sea emancipatorio con tres componentes: ilustración, empoderamiento y acción colectiva emancipatoria.

Respecto a la Educación Superior se identifica la aportación de Lozano (2018). En ésta, se analiza la cultura política de estudiantes de universidades interculturales ubicadas en las regiones centro, sureste y golfo de México, brindando información respecto al conocimiento de política que tienen, la percepción y el nivel de confianza en las figuras de autoridad y sus actitudes ante los partidos políticos, el voto y las elecciones.

Es fundamental señalar que las cualidades, conocimientos y prácticas ligadas a cultura política exploradas en esta investigación, se fundamentan en la literatura expuesta y discutida hasta el momento. A continuación (Tabla 1) se presentan algunos de estos componentes junto con su fundamentación teórica.

Tabla 1. Dominios y Componentes de Cultura Política

Dominios y Componentes de cultura política.	Fundamentación teórica.
<p>Ejercicios políticos extraclase.</p> <p>(a) protestas demostraciones, propuestas o manifestaciones; (b) elecciones para gobernantes; (c) expresar opiniones a través de redes socio digitales.</p>	<p>Almond y Verba (1963); Wittkämper (1978); Inglehart, (1997); Easton (1965); Lange (2007:2008); Monzón, Roiz y Fernández (1997); Quevedo (1997).</p>
<p>Competencias de formación política.</p> <p>(a) analizar los efectos de los temas educativos en la sociedad; (b) identificar las cuestiones educativas como un medio para la redistribución de poder entre los miembros de la sociedad; (c) reflexionar sobre valores básicos del sistema democrático.</p>	<p>Wittkämper (1978); Rustow (1970); Hadenius y Teorell (2005); Craig y Cornelius (1980); Monzón, Roiz y Fernández (1997); Durand (1997); Lechner (1997); Krotz (1997); Varela (1996; 2005); Ross (2010); Crespo (1996); Lange (2007:2008).</p>
<p>Prácticas democráticas.</p> <p>(a) desarrollo de la sensibilidad para representar a los desfavorecidos; (b) educar a otros en los valores democráticos fundamentales, como educar para la cooperación, así como la honestidad y la tolerancia.</p>	<p>Krotz (1997); Wittkämper (1978); Bizberg (1997); Lechner (1997); Varela (1996; 2005).</p>

Fuente: Construcción propia

La clasificación empleada para agrupar los distintos componentes de la cultura política es un ejercicio interno y propio de la investigación, cuyo objetivo es organizar y ordenar la forma en que se presentan los cuestionamientos ante los participantes. Esta clasificación no es un ejercicio agotado.

Metodología

El diseño de investigación de la cual deriva esta ponencia es de tipo encuesta. La orientación del trabajo es descriptiva con un leve alcance correlacional (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). La población objetivo son los estudiantes inscritos (2018-2) en licenciaturas cuyo campo de ocupación es la educación preescolar, primaria, especial, intervención educativa o ciencias de la educación de instituciones públicas en el estado de Baja California. Como consecuencia de las limitaciones de recursos monetarios y tiempo laboral para poder obtener una muestra estratificada de las diferentes instituciones de formación inicial docente y licenciaturas en el campo de la educación, la investigación se limitó a un muestreo intencional y de voluntarios, por lo tanto, constituye una muestra no probabilística (Bryman, 2012; Cohen, Manion y Morrison, 2007).

La muestra (n=306) se compone de estudiantes de quinto y séptimo semestres de cuatro instituciones en tres municipios del estado de Baja California. Durante los meses de noviembre y diciembre del 2018 se visitaron estas escuelas para hacer la presentación del proyecto e invitación a participar. En un segundo momento se habló directamente con los estudiantes para invitarlos a responder el cuestionario. Este instrumento está compuesto por 57 ítems de carácter dicotómicos y/o de respuesta de opción múltiple. Las preguntas están administradas en tres secciones denominadas: (a) Datos personales, (b) Conocimiento-percepciones y (c) Experiencias formativas. La consistencia interna correspondiente a la sección del instrumento cuya escala de medición es de tipo likert (43 ítems), obtuvo un alpha de cronbach de .91, considerada como aceptable (Cohen, Manion y Morrison, 2007). Finalmente, los datos recabados fueron sujetos primeramente a un análisis de frecuencias, y posteriormente a un análisis bivalente que empleó pruebas estadísticas no paramétricas como: Chi-cuadrada de independencia.

Desarrollo y discusión

La tabla 2 muestra las características de los participantes de acuerdo con ocho variables independientes.

Tabla 2. Características de Participantes

Variable	Categoría	n	%	Variable	Categoría	n	%
Sexo	Femenino	252	82.4	Semestre	Quinto	199	65.0
	Masculino	54	17.6		Séptimo	107	35.0
	Total	306	100		Total	306	100

Municipio	Tijuana	170	55.6	Tipo de Escuela	Normal	139	45.4
	Mexicali	73	23.9		U. Pedagógica	94	30.7
	Ensenada	63	20.6		U. Autónoma	73	23.9
	Total	306	100		Total	306	100
Edad	18 a 20	105	34.3	Promedio de Estudios	7.1 a 8.0	28	9.2
	21 a 23	150	49.0		8.0 a 9.0	109	35.6
	24 y más	51	16.7		9.1 a 10	169	55.2
	Total	306	100		Total	306	100
Licenciatura	Preescolar	69	22.5	Escolaridad de uno de los padres	Sin Estudios	24	7.8
	Primaria	39	12.7		Primaria	23	7.5
	Especial	46	15.0		Secundaria	61	19.9
	Intervención	79	25.8		Preparatoria	96	31.4
	Cs. De la Ed.	73	23.9		Licenciatura +	102	33.3
	Total	306	100		Total	306	100

Fuente: Construcción Propia.

Los datos mostrados en la Tabla 2 señalan que en el presente estudio participan estudiantes de tres tipos de instituciones públicas de educación superior: (a) normal, (b) universidad pedagógica y (c) universidad autónoma. Asimismo, participan estudiantes de cinco licenciaturas en educación con distintos sesgos de especialidad: Preescolar, Primaria, Especial, Intervención y Ciencias de la Educación. Por cuestiones éticas ligadas a temas de anonimato y confidencialidad de identidad, se reservan los nombres de las instituciones participantes. Sólo es posible revelar que se sitúan en los municipios de Mexicali, Tijuana y Ensenada del estado de Baja California.

El primer ítem de la segunda sección del instrumento explora la cantidad de participantes que afirman conocer lo que es cultura política. En este tema, el 36.3% (111) de

los estudiantes respondieron que sí conocen lo que es, mientras que el 63.7% (195) contestaron que no. Esta distribución de frecuencias representa un hallazgo relevante, por lo tanto, se examinó a mayor detalle.

Se aplicó una prueba de Chi-cuadrada de independencia para determinar la asociación entre la variable (a) nivel de escolaridad de alguno de los padres, con la variable (b) conozco lo que es la cultura política. Los resultados sugieren que existe una relación significativa, $\chi^2(4, n=306) = 14.22, p=0.00$. Para conocer la dirección de esta relación se desarrolló una prueba post-hoc con base en el cálculo de residuales, los resultados finales se ilustran a continuación en la Tabla 3.

Tabla 3. Conocer Cultura Política y Nivel de Escolaridad de Padres

		Sin estudios	Primaria	Secundaria	Preparatoria	Licenciatura	Total
C O N O C E	Si	3	3	23	37	45	107
		12.5%	13.0%	37.7%	38.5%	44.1%	35.3%
	No	21	20	38	59	57	109
		87.5%	87%	62.3%	61.5%	55.9%	64.7%
Total		24	23	61	96	102	306

Fuente: Construcción Propia

Los datos mostrados en la Tabla 3 señalan que el porcentaje de estudiantes que dicen conocer lo que es cultura política es menor en los grupos de participantes cuyos padres de familia no tienen estudios o sólo cuentan con estudios de primaria, en contraste con los estudiantes cuyos padres tienen nivel de estudios de secundaria, preparatoria o licenciatura. Es posible apreciar un leve incremento porcentual de estudiantes que dicen conocer lo que es cultura política de acuerdo con el nivel de estudios de alguno de los padres de familia.

Se aplicó una prueba de Chi-cuadrada de independencia para determinar la asociación entre las variables (a) licenciatura y (b) conozco lo que es cultura política. Los

resultados sugieren que existe una relación significativa, $\chi^2 (4, n=306) = 14.42, p= 0.00$. Para conocer la dirección de esta relación se desarrolló una prueba post-hoc con base en el cálculo de residuales. Los resultados señalan que el grupo de participantes de la licenciatura en educación preescolar (21.7%) que afirman conocer lo que es cultura política, dista de manera significativa con los grupos de la licenciatura en educación primaria (41.0%) y la licenciatura en intervención educativa (50.6%).

Por último, se aplicó una prueba de Chi-cuadrada de independencia para determinar la asociación entre las variables (a) tipo de escuela y (b) conozco lo que es cultura política. Los resultados sugieren que existe una relación significativa, $\chi^2 (2, n=306) = 8.86, p=0.01$. Para conocer la dirección de esta relación se desarrolló una prueba post-hoc con base en el cálculo de residuales. Los resultados señalan que el grupo de participantes del tipo de escuela denominada universidad pedagógica cuyos alumnos afirman conocer lo que es cultura política (47.9%) dista del grupo del tipo de escuela denominada normal (28.8%) en esta misma categoría.

No se encontró asociación significativa entre la variable (a) conozco lo que la cultura política, con las variables de: Semestre $\chi^2 (1, n=306) = 1.44, p=0.23$, Edad $\chi^2 (2, n=306) = 5.77, p=0.06$, Sexo $\chi^2 (1, n=306) = 1.13, p=0.28$, o Municipio en que habitan $\chi^2 (2, n=306) = 4.607, p=0.10$.

La tercera sección del cuestionario se enfocó en explorar las experiencias de los estudiantes en tres dominios vinculados con la formación en cultura política a los que se etiquetó como: (a) ejercicios políticos extraclase, (b) competencias de formación política, (c) prácticas democráticas. Sin embargo, por cuestiones de extensión, solamente será posible discutir parcialmente los hallazgos de los primeros dos dominios.

A continuación, la tabla 4 muestra las frecuencias en cuanto a las experiencias de los estudiantes en ejercicios políticos extraclase. En este cuadro se puede observar una tendencia de respuestas hacia las opciones “casi nunca-nunca” en aproximadamente todos los ítems mostrados en la tabla.

Tabla 4. Ejercicios políticos extraclase

No.	Ítems	Casi Nunca-Nunca	A veces	Casi Siempre-Siempre
	Durante mis estudios se promueve la participación en:			
1	Elecciones para gobernantes	35.6%	29.1%	35.3%

2	Presentación de iniciativas ante poderes	67.3%	21.6%	11.1%
3	Campañas para informar a los miembros de comunidad respecto a distintos temas	54.6	32.7	12.7
4	Protestas demostraciones o manifestaciones	56.9%	29.4%	13.1%
5	Eventos para compartir mis opiniones político-educativas	35.3%	35.3%	29.1%
6	Expresar opiniones a través de redes sociodigitales	48.7%	30.7%	19.9%
7	Designación de autoridades escolares	61.4%	19.9%	18.3%
Nota aclaratoria: Los porcentajes que no suman 100% muestran los casos faltantes.				

Fuente: Construcción Propia

Entre los temas indagados y representados en la Tabla 4, cuatro captan nuestra atención. Primeramente, el fomento para participar en la presentación de iniciativas ante los poderes de gobierno. El 67.3% de los participantes respondieron que esto casi nunca o nunca sucede. Segundo, el 56.9% de los estudiantes contestaron que casi nunca o nunca se promueve la participación en protestas, demostraciones o manifestaciones. Tercero, el 54.6% de los encuestados contestaron que nunca o casi nunca se promueve la realización de campañas para informar a miembros de sus comunidades respecto a distintos temas de interés público. Por último, el 61.4% de los participantes mencionan que nunca o casi nunca se promueve su participación en la designación de autoridades escolares. Sin embargo, en este último caso, cabe la posibilidad de que, durante su estancia en la institución, no les haya tocado un cambio de administración. Lo que a su vez genera otras preguntas, dado que los cuerpos directivos formalmente deben renovarse o reelegirse cada 3 años. Lo que implica que, si no hubo cambio de administración, por lo menos les debió haber tocado un proceso de reelección. Si este fuese el caso, de nueva cuenta destaca que el 61.4% de participantes consideró que nunca o casi nunca se promovió su participación en este proceso.

Se aplicó una prueba de Chi-cuadrada de independencia para determinar la asociación entre las variables (a) durante mis estudios se promueve la participación en la presentación de iniciativas ante los poderes de gobierno y (b) tipo de escuela. Los resultados sugieren que existe una relación significativa, $\chi^2(4, n=306) = 34.59, p=0.00$. Para

conocer la dirección de esta relación se desarrolló una prueba post-hoc con base en el cálculo de residuales. Los resultados señalan que el grupo de participantes de universidad autónoma quienes respondieron que siempre o casi siempre se promovió su participación en la presentación de iniciativas ante los poderes de gobierno (23.3%) se distinguen en esta categoría entre la escuela normal (10.8%) y la universidad pedagógica (2.1%). De manera similar, en una prueba de Chi-cuadra de independencia ($\chi^2 4, n=306= 32.55, p=0.00$), la universidad autónoma (29.2%) se distingue en la categoría de siempre-casi siempre respecto a la promoción para participar en protestas, manifestaciones o demostraciones, en contraste con la normal (10.1%) y la universidad pedagógica (5.3%). En este mismo tema, cabe destacar que los grupos de licenciatura de educación especial (73.9%) y educación preescolar (69.1%) se distinguen en contestar con mayor frecuencia que “nunca o casi nunca” se promovió su participación en estas actividades.

La Tabla 5 muestra la distribución de frecuencias respecto a variables vinculadas con competencias de formación política de acuerdo con la literatura especializada que se revisó para esta investigación (ver Tabla 1). Como se mencionó al inicio de esta ponencia, en las escuelas normales se carece de unidades específicas y especializadas que aborden temas de cultura política. No obstante, esta investigación se fundamenta en el supuesto de que no solamente mediante el currículo real es posible desarrollar o favorecer la cultura política de los estudiantes. Por ello, las variables exploradas y señaladas en la Tabla 5 parten del supuesto de que estos componentes pudieron haber sido favorecidos mediante competencias transversales, actividades complementarias o el currículo oculto.

Tabla 5. Competencias de Formación Política

No.	Ítems	Casi Nunca-Nunca	A veces	Casi Siempre-Siempre
1	En las asignaturas se estudian los efectos no intencionados de la educación	15.4%	35.6%	47.7%
2	En las asignaturas se estudian relaciones entre temas educativos y economía	16.7%	43.5%	39.5%
3	En las asignaturas se estudian relaciones entre temas educativos y política	16.0%	32.7%	50.7%
4	Además del punto de vista institucional, los fenómenos educativos son estudiados desde otros enfoques	15.7%	38.9%	44.4%

5	Los contenidos de las asignaturas permiten relacionar controversias actuales de la política con fenómenos educativos	13.1%	38.7%	48.2%
6	La bibliografía de los programas de estudios invita a reflexionar de manera crítica sobre los efectos de las decisiones educativas en el campo político y viceversa	16.3%	42.8%	39.9%
7	Los temas educativos son reconocidos como temas políticos	28.4%	36.3%	33.3%
8	Los temas educativos son tratados como un medio para la redistribución de poder entre los miembros de la sociedad	19.6%	43.1%	36.9%
9	Los temas educativos son tratados como un medio para la reorganización de la sociedad	12.7%	26.8%	60.1%
Nota aclaratoria: Los porcentajes que no suman 100% muestran los casos faltantes.				

Fuente: Construcción Propia

Existen diversos hallazgos y cuestiones interesantes que derivan de la Tabla 5, entre ellas, se discutirán dos. Primeramente, se indaga la frecuencia con la que los temas educativos son reconocidos como temas políticos. De acuerdo con los participantes, el 28.4% comenta que nunca o casi nunca sucede esto, 36.3% responde que a veces, mientras que el 33.3% menciona que siempre o casi siempre. Posteriormente, se cuestiona la frecuencia con la que los fenómenos educativos son estudiados desde otros enfoques además del institucional. El 15.7% de los estudiantes respondieron que nunca o casi nunca, el 38.9% contestó que a veces y el 44.4% dijeron que siempre o casi siempre. Estos dos asuntos son sumamente significativos.

Es relevante que los estudiantes reconozcan que los temas educativos son políticos. Por ejemplo: lo que se enseña, para qué se enseña, a favor de qué o de quienes, mediante qué métodos y estrategias, son temas pedagógicos. No obstante, de manera simultánea también son temas políticos (Apple, 2016), cuyos resultados rebasan los procesos de enseñanza y/o aprendizaje. Estos asuntos trascienden las escuelas y generan consecuencias, se graban en los colectivos, relaciones y estructuras sociales. Por ello, es cardinal que durante la formación inicial docente los estudiantes estén plenamente

conscientes e informados de la existencia de enfoques alternos o adicionales a los institucionales. Si bien se debe respetar la institucionalidad y asumirse como una vía hacia la organización y el desarrollo, es indispensable que en el campo educativo impere la razón científica.

Conclusiones

En esta ponencia se han expuesto algunos hallazgos significativos respecto al tema del desarrollo de la cultura política durante la formación inicial docente. De acuerdo con las respuestas de los participantes, la frecuencia con la que se favorece la participación en ejercicios políticos extraclase es considerablemente menor al favorecimiento de competencias de formación política.

Es interesante encontrar que el tipo escuela que ostenta una frecuencia mayor de estudiantes, quienes afirman conocer lo que es cultura política (Universidad Pedagógica), a su vez también destaque por ser el tipo de escuela con menor frecuencia en cuanto a la promoción y participación en actividades extraescolares ligadas a la cultura política. Lo anterior puede indicar varias cuestiones, por ejemplo, que sus respuestas iniciales se hayan visto comprometidas por un sesgo de deseabilidad social, o bien, que la teoría no siempre va de la mano con la práctica en esta escuela. También es interesante ver que los estudiantes de las licenciaturas en educación preescolar y educación especial son a quienes menos se les promueve a participar en actividades asociadas a la cultura política. Sin embargo, ambas licenciaturas se enfocan en niveles donde es necesaria la cultura política para lograr avances en temas de justicia social, como reconocimiento y representación (Fraser,2006). Por otra parte, la licenciatura en ciencias de la educación, programa que no está 100% dirigido a la docencia, destaca en entre otras licenciaturas por la promoción que reciben sus estudiantes para participar en estos temas. Los resultados anteriores invitan a reflexionar sobre las diferencias entre las experiencias formativas en las diversas instituciones que ofertan FID. Se procurará elaborar ponencias adicionales a la presente para compartir más resultados y discusiones respecto a esta investigación.

Una de las limitaciones del presente estudio radica en el tipo de muestreo que se empleó (no probabilístico). Esto a su vez limita la posibilidad de realizar inferencias. No obstante, consideramos que la información que se ofrece en este trabajo puede servir como punto de ignición para desarrollar conversaciones, debates y futuras investigaciones respecto a este tema.

Para finalizar, es necesario que los docentes en formación evalúen el proceso realizado e identifiquen sus áreas de oportunidad con el fin de optimizar el impacto que puedan mostrar a la comunidad en la que se encuentran inmersas sus escuelas de práctica.

Referencias

- Almond, G. (1990). *A Discipline Divided: Schools and Sects in Political Science*. Newbury Park, USA: SAGE
- Almond, G., y S. Verba. (1963). *The Civic Culture*. Newbury Park, USA: SAGE.
- Apple, M. W. (2016). *Ideología y currículo*. Portugal :Artmed Editora.
- Arnaus Morral, R. (2013). La relación como práctica política en la formación inicial de educadoras y educadores sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (3), 71-88.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press.
- Castro Domingo, P. (2011). Cultura política: una propuesta socio-antropológica de la construcción de sentido en la política. *Región y Sociedad*, XXIII (50), 215-247.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Craig, Ann y W. Cornelius. (1980). *The Civic Culture Revisited*. Boston, Toronto: Little Brown and Company.
- Dalton, R. y C. Welzel (eds.) (2014). *The Civic Culture Transformed. From Allegiant to Assertive divided*. Newbury Park, USA: SAGE.
- Emler, N y Elizabeth Frazer. (1999). Politics: The education effect. *Oxford Review of Education*, 25, pp. 251-273. doi: 10.1080/030549899104242
- Flores Cuamea, Martha Alejandra y Núñez Noriega, Guillermo. (2016). Cultura política y el suceso trágico de la guardería ABC en Hermosillo, Sonora. *Política y cultura*, (45), 31-50.
- Fraser, N. (2006). "La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación", en Nancy Fraser y Alex Honneth, *¿Redistribución o conocimiento?: un debate político- social*, Madrid, Morata.
- González Hurtado, R. (2009). La cultura política, una mediación en la formación ciudadana desde la escuela. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (33), 1-15.
- Gutierrez, F. (1984). *Educación como Praxis Política*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Heras Gómez, L. (2002). Cultura Política: el Estado del arte contemporáneo. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 9 (30).
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., y Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

- Inglehart, R. (1990). *Culture Shift in Advanced Industrial Society*. Princeton, USA: Princeton University Press.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and Postmodernization. Cultural, Economic, and Political Change in Forty-Three Societies*. Princeton, USA: Princeton University Press.
- Inglehart, R. y C. Welzel. (2005). *Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Jorge, J. E. (2015). La cultura política argentina: Una radiografía. *Question*, 1(48). 372-403.
- Jorge, J. E. (2016). Teoría de la cultura política: Enfocando el caso argentino. *Question*, 1(49), 300-321.
- Krotz, E. (1997). La dimensión utópica en la cultura política: perspectivas antropológicas. En Winocur, Rosalía (coord). *Cultura política a fin de siglo*, México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Juan Pablos Editor.
- Lechner, Norbert. 1997. El malestar con la política y la reconstrucción de los mapas políticos. Winocur, Rosalía (coord). *Cultura política a fin de siglo*. México: Juan Pablos Editor-FLACSO.
- Lobatón-Patiño, R. (2016). El ámbito científico de la formación política: elementos conceptuales y líneas de investigación. *Educación y Educadores*, 19 (2), 254-273.
- Lozano González, Elí Orlando. (2018). La cultura política de estudiantes de universidades interculturales en México. *Región y Sociedad*, 30(73), 1-26. doi: <https://dx.doi.org/10.22198/rys.2018.73.a908>
- Montero, J. R., Zmerli, S. y K. Newton. (2008). Confianza social, confianza política y satisfacción con la democracia. *REIS*, (122), 11-54.
- Plá, S. (2018). La despolitización del ciudadano. Crítica al Modelo Educativo 2016 desde la pedagogía por la justicia social. En P. Ducoing (Ed.), *Educación Básica y Reforma Educativa* (pp.243-267) Ciudad de México: IISUE-UNAM.
- Putnam, R. D. (1993). *Making Democracy Work*, Princeton, USA: Princeton University Press.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone*. New York, USA: Simon y Schuster.
- Quevedo, Luis Alberto. (1997). "Videopolítica y cultura en la Argentina de los noventa", Winocur, Rosalía (coord). *Cultura política a fin de siglo.*, México, Juan Pablos Editor-FLACSO.

- Rodríguez S., H., y Contreras T., C. (2014). Formación ciudadana una apuesta desde la teoría crítica y la creación colectiva para la emergencia de subjetividades políticas en la infancia. *Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte*, 9 (14), 110-121.
- Schneider, C., y Avenburg, K. (2015). Cultura política: un concepto atravesado por dos enfoques. *Revista POSTData: Revista de Reflexión y Análisis Político*, 20 (1), 109-131.
- Uslaner, E. (2002). *The Moral Foundations of Trust*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Varela, R. (1996). Cultura política. En Tejera Gaona, Héctor (coord). *Antropología política: enfoques contemporáneos*, 37-53. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, Plaza y Valdés Editores.
- Varela, R. (2005). *Cultura y poder: Una visión antropológica para el análisis de la cultura política*. Barcelona/México: Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana.
- Warren, M. E. (2001). *Democracy and Association*. Princeton, USA: Princeton University Press.
- Welton, M. (2014). The educator needs to be educated: reflections on the political pedagogy of Marx, Lenin and Habermas. *International Journal of Lifelong Education*, 33 (5), 641-656. doi: 10.1080/02601370.2014.905879
- White, P. (1977). Political Education in a Democracy: the Implications for Teacher Education. *Journal of Further and Higher Education*, 1 (3), 40-55. doi: 10.1080/0309877770010304
- Wittkämper, G. (1978). La importancia de la formación política para la cultura política. *Revista de estudios políticos*, (6), 29-46.

¿LOS ALUMNOS APRENDEN DIALOGANDO CON EL MAESTRO?

Natalia Itzel Acevedo Álvarez

ni_acevedoa@bcenog.edu.mx

Karla Araceli Cadena Ríos

ka_cadenar@bcenog.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

RESUMEN

En la actualidad como estudiante de la licenciatura en educación primaria, pude notar que a menudo surgen complicaciones cada vez que los docentes dan indicaciones a sus alumnos o bien si se comunican con ellos, y podemos notar que estas causan desconciertos y quizás pueden ser generadores de la deficiencia de aprendizaje en los alumnos.

Se llega a encontrar que la comunicación docente-alumno juega un papel importante dentro de las aulas de clase, ya que aquí se lleva a cabo un proceso de intercambio de información entre el profesor y el alumno que propicia una relación personal y una relación del proceso de enseñanza-

aprendizaje, considerando que si las comunicaciones entre estos sujetos son deficientes estamos quizá, generando carencias en la adquisición de conocimiento.

Una vez identificada la necesidad de mejorar los procesos de comunicación en el salón de clase, sugiero realizar actividades que beneficien el trabajo dentro del aula, encontrando sugerencias por parte de los estudiantes respecto a las necesidades de aprendizaje que presentaban, buscando atacar a este problema y encontrando beneficios superiores a los esperados.

PALABRAS CLAVE: alumnos, diálogos, maestro, comunicación, enseñanza-aprendizaje, actividades.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante mis jornadas de práctica y observación, en una escuela primaria en la cual lleve a cabo mi práctica en un grupo de cuarto con un total de 32 alumnos. He notado que con frecuencia surge una falta de comunicación por parte de los docentes, y considero que lo predominante es el momento en el que el docente se dirige a los alumnos para indicar algo.

Desde el punto de vista personal creo que las indicaciones claras y precisas serían la manera más adecuada para tener control grupal y tener un mejor aprovechamiento de aprendizajes dentro del aula, pienso que esto se ve reflejado en la asignatura de matemáticas en la cual, la mayoría de las veces se requiere de un razonamiento o simplemente de prestar atención a lo solicitado y por la distracción de los alumnos o por la falta de indicación o explicación del docente, no se logra obtener el resultado de lo que se necesita.

De acuerdo con el análisis que he realizado, la mayoría de los docentes que está frente a un grupo no dice con claridad lo que desea que los alumnos realicen y esto genera desconcierto, de manera que los alumnos comienzan con preguntas como: ¿Qué vamos a hacer?, ¿Cómo era?, ¿Qué dijo?, ¿En dónde?, o simplemente comienzan a platicar entre ellos o a ponerse de pie.

He observado que cada que vez que los docentes se dirigen hacia los alumnos, en muchas ocasiones no esperan a que todos estén prestando atención para entonces poder solicitar algo, simplemente decimos lo que queremos que realicen y posteriormente hay que repetirlo más de dos veces porque todavía no ha quedado comprendido lo que se va a realizar.

Siguiendo con el análisis, a partir de los registros de audio que lleve a cabo, puedo darme cuenta de que los docentes solo se dirigen con los alumnos para dar indicaciones y en pequeñas ocasiones para tener una conversación más amena que les permita estar en contacto con cada uno de los alumnos, incluso con frecuencia se ve al docente solo como una figura que impone autoridad y no como una persona de confianza.

Considero que una comunicación eficaz, sería aquella que permita escuchar para transmitir claramente una idea, una indicación, una propuesta y si se requiere que antes de hablar simplemente se analice lo que se quiere transmitir para hacerlo con su total claridad y pueda ser comprendido por el otro.

Por otra parte, se observa la importancia de comunicarse adecuadamente ya que cuando un alumno es capaz de comprender lo que el docente dice o indica, el alumno puede demostrar que quizás está adquiriendo el conocimiento, cuando se trata de indicaciones referidas al aprendizaje, y generalmente se ve que los alumnos que lo logran son los que constantemente están prestando atención al docente.

Es importante mencionar que los docentes dan a los alumnos una infinidad de indicaciones durante tan solo un día, y esas indicaciones están referidas a una diversidad de asuntos, ya sea indicaciones de trabajo, indicaciones para orden, indicaciones para apoyo, etc. Pero esto también puede verse referido a una postura de autoritarismo donde el docente es el único que realiza esta acción y los alumnos no se ven con el derecho de hacerlo y considero que para esto el docente tiene la responsabilidad de mediar la situación y permitir que tanto el, cómo los alumnos proporcionen indicaciones de manera pertinente o que

simplemente el alumno se vea con el derecho de comunicarse ante los demás de manera libre.

Creo necesario que el docente obtenga la atención de los alumnos en todo momento antes de dar una indicación y refiero la idea de preguntar si las cosas quedaron claras, siempre que se ha indicado algo, porque de esta forma se puede tener la certeza de que lo indicado puede llevarse a cabo con éxito, debe permitir que los alumnos se expresen después de eso y debe escucharlos para que no queden controversias después de algo que se ha solicitado, es importante conocer lo que opinan los alumnos sobre una indicación y conocer sus posturas.

De manera personal puse a prueba esta técnica, de preguntar en todo momento después de haber dado indicaciones y puedo decir que es efectivo, aunque en ocasiones existen aquellos alumnos que atienden al docente, para esto veo bueno realizar actividades de interés que te hagan ganar la atención de todos los alumnos siempre, antes de comenzar con indicaciones de trabajo.

Considerando que la comunicación es una base importante al estar dentro del aula, ya que les permite a los alumnos adquirir una diversidad de asuntos que los ayudan a desarrollarse mejor en el ámbito escolar. Mediante la observación y registro, pude identificar la necesidad de buscar una mejora en esta por parte de los docentes, ya que es escasa, un ejemplo de esto es el siguiente, la maestra solicita que cambien de actividad a algunos niños que se acercaban a preguntar que iban a hacer, por lo que había muchos niños sin trabajar y generando desorden, para que dentro de las aulas de clase esto cada vez vaya disminuyendo y así poder crear un mejor ambiente de aprendizaje para nuestros alumnos, por lo que considero que, el hecho de que los docentes no busquen comunicarse para otro asunto que no sea exactamente dar una indicación, provoca controversias sobre los alumnos o problemas de aprovechamiento escolar. David Fragoso Franco (S/F), afirma que el intercambio de información tiene dos objetivos: la relación personal y el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que considero que la forma en la que se da la comunicación puede entenderse como una problemática.

Fragoso Franco en su documento la comunicación en el salón de clase afirma que la comunicación en el salón de clases es el conjunto de los procesos de intercambio de información entre el profesor y el alumno y entre los compañeros entre sí, con el fin de llevar a cabo dos objetivos: la relación personal y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, a partir de los datos presentados, me cuestiono ¿Cómo mejorar la comunicación por parte de los docentes para beneficiar el aprendizaje de los alumnos?

MARCO TEÓRICO

Cubero, (2004)., considera que la comunicación con los jóvenes es básica para la construcción del concepto de sí mismo, los ayuda a sentirse reconocidos por el entorno, es importante para la formación de la identidad personal; es la vía por la cual, el adolescente crea ese concepto y comprende el valor que como persona tiene y es ahí, entonces, donde el docente debe entender el papel tan importante referido a la comunicación que desarrolla al interior del aula buscando así la mejora de las comunicaciones que de cierta forma, ayuda también a la construcción de la identidad de los estudiantes.

Como lo mencionaba antes, con mucha frecuencia se observa que los docentes no se comunican con sus alumnos, existe el caso de que solo lo hacen para indicar cualquier cosa que se busque ser elaborada por este y que estas indicaciones que se dan no son lo suficientemente claras para ser comprendidas por el otro, pero tampoco hay momentos donde se observa al docente dirigiéndose con los alumnos para alguna otra situación.

Ma. Victoria Reyzabal, en su libro “la comunicación oral y su didáctica”, nos menciona que en un día una persona se comunica oralmente de manera excesiva ya que muchas personas optan más por hablar, que por escribir y en la comunicación oral se emite una gran cantidad de códigos que pueden resultar complejos al momento de comprenderlos.

Para ello sugiere que, para enseñar y aprender a hablar, se necesita proporcionar una diversidad de situaciones, reales o simuladas en las que se ponga en juego la comunicación de ambas partes (docente- alumno, alumno-docente).

La importancia de promover esta mejora de comunicación es porque, de manera muy cierta, como lo menciona el enfoque de la asignatura de español, este debe ser comunicativo y funcional, lo cual se refiere a que tanto docentes como alumnos busquen la utilidad y el beneficio de comunicarse en todo momento.

Así mismo, como lo menciona Barabtario, Anita, Theesz Poschner y Margarita en su documento “la investigación participativa en la docencia. Dos estudios de caso” el docente también debe interpretar y descubrir las diferentes contradicciones que se dan en la práctica al expresarse, analizar las formas autoritarias y consentidoras que el docente toma frente a su grupo, las relaciones con los estudiantes y entre otros aspectos para poder mejorar los procesos de aprendizaje que se están generando con los alumnos y lo certero que puede llegar a ser el trabajo.

Si la comunicación es llevada a cabo, permite la interacción entre el profesor y el alumno, y si esta se logra de manera eficaz, se genera una acción en común, estableciendo una relación de intereses tanto cognoscitivos como emocionales, lo que facilita la comprensión del mensaje que se intenta transmitir, llevando a los alumnos a la convicción de que hacer esto es de provecho para la formación.

METODOLOGÍA

Este trabajo se realizó con base a los principios que Antonio Latorre menciona en su libro la investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa, quien cuestiona el papel que los docentes deben desempeñar y cuál debe ser su compromiso, siendo este el motivo por el cual comienzo con el análisis de mi práctica como docente.

Latorre plantea la investigación-acción como una forma de indagación realizada por el profesorado para mejorar sus acciones docentes o profesionales y que les posibilita revisar su práctica a la luz de evidencias obtenidas de los datos, por lo cual para llevar a cabo una investigación, comencé analizando mis practicas realizadas en diferentes temporadas mediante diversas hermanitas de investigación como lo son el diario o las audio grabaciones, que en particular fueron las que me dieron acceso al problema detectado, el cual se desarrolló en los procesos de comunicación por parte de los docentes.

Posteriormente decidí plantearme una pregunta clave que me permitiera comenzar con el desarrollo de investigaciones sobre el tema, en seguida realice una investigación en diversas fuentes para conocer más sobre este tema y posteriormente poder realizar una propuesta de innovación al trabajo que ayudara a combatir el problema de las comunicaciones docente-alumnos, seguido de esto una vez bien estructurada mi propuesta de intervención, se puso en marcha durante dos semanas de práctica, dándome como resultado algo inesperado, llegando a realizar conclusiones basadas ahora en la resolución del diseño de actividades que resuelvan necesidades de aprendizaje, concluyendo con una futura propuesta de acción para mejorar mi práctica docente.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

“El emisor fundamental de la interacción es el profesor, seguido de un solo estudiante (voluntario o no). En muy pocos casos es toda la clase o un grupo pequeño que inicia la interacción” (V V. A A.: 1989, 223)

Desde mi punto de vista, el autor hace una mención relevante que data a la importancia de la comunicación por parte del docente, menciona que el profesor es fundamental para la interacción, esto quiere decir que es el quien debe propiciar situaciones de interacción entre los alumnos, pero cabe mencionar que, si existe una comunicación deficiente de su parte, es imposible que se generen estas interacciones y la importancia de generar esto dentro del aula, beneficia al desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, también es importante que los docentes tengan algunas recomendaciones que los ayuden a mejorar su comunicación dentro del aula y para ello, Read, K. (1980, 344 y 345) redacta algunas recomendaciones acerca de los usos lingüísticos

de los educadores los cuales son: dar indicaciones mediante oraciones completas y explícitas, usar un vocabulario rico y variado, contestar de manera apropiada y cordial, entre otras, con estas y otras más recomendaciones considero la efectividad de la comunicación al interior del aula.

También considero que aparte de que la comunicación beneficia a los procesos de aprendizaje, es importante que los docentes busquen acercarse a sus alumnos porque de esta forma podemos conocer más a nuestros alumnos y hasta nos permite darnos cuenta cuando se tiene problemas inter escolares o familiares y analizar si esto le ocasiona conflicto para su aprendizaje o su desarrollo social. Tizard, B. Philips, S y Plewis, J. (1976) constataron que algunos maestros no hablan individualmente con los muchachos y que cuando lo hacen es con aquellos que tienen más nivel lingüístico, dicho por esos autores la falta de comunicación docente-alumno.

Por ello creo importante que las relaciones comunicativas se desarrollen dentro del aula para generar mejores canales de convivencia y aprendizaje en beneficio de todos los estudiantes, porque según Piaget y Vygotski mencionan que la construcción la realiza el sujeto individualmente, pero con la ayuda de un grupo.

Problema detectado: La falta de comunicación docente con los alumnos.

Situación para intervenir: ¿Cómo mejorar la comunicación por parte de los docentes para beneficiar el aprendizaje de los alumnos?

Propósito: Mejorar la comunicación docente para beneficiar el aprendizaje de los alumnos mediante actividades que favorezcan la confianza y expresión de ideas al trabajo.

Hipótesis de acción:

1) A partir de la implementación de un espacio (buzón) donde los alumnos expresen sus ideas, espero que se puedan brindar aportaciones que los alumnos consideren necesarias para beneficiar el trabajo o las actividades dentro del aula.

2) Pretendo mejorar mi práctica en cuanto a la comunicación con los alumnos, considerando que, si me acerco más a los alumnos al momento de introducir un tema, con actividades de inicio, podre tener más atención e interés por el trabajo.

<p>Tipo de texto: Descriptivo</p> <p>Practica social del lenguaje: Realizar una entrevista para ampliar información</p>
<p>Propósito: Que los alumnos identifiquen las características y función de una entrevista para conocer más sobre un tema en específico.</p>
<p>Sesión 1. Actividades:</p> <p>Propósito de la sesión: Que los alumnos comiencen a identificar la función de la entrevista y su proceso para aplicarla a un bombero.</p> <p>Inicio. (15 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> -llevar a los alumnos ejemplos de entrevistas y pedir que las analicen e intenten ver como se está llevando a cabo. -Al finalizar realizar las siguientes preguntas: ¿alguien había visto, escuchado o realizado una entrevista antes? ¿Cuántas personas dialogaban en la entrevista? ¿a quién entrevistabas? ¿Qué te llamo más la atención de esa entrevista? ¿sabes cómo se elabora una entrevista? ¿para qué te sirvió esa entrevista? <p>Desarrollo. (35 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formar equipos de 5 integrantes y entregar a cada equipo una nota periodística. Indicar a los alumnos que van a leer la nota y comentar la función tan importante que realiza un bombero. -Pedir a los alumnos que comenten lo que acaban de leer y cuestionar si consideran importante el trabajo que realiza un bombero, porque su importancia, para que nos ayuda un bombero y proponer hacer una entrevista a uno de ellos para conocer más sobre el trabajo que realizan. -Escribir la nota en su cuaderno. Esto para utilizarla en la formulación de preguntas, ya que de ahí pueden surgir algunas ideas. <p>Cierre (10 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Revisar la actividad y comentar si hay dudas. <p>Materiales</p> <p>Ejemplos de entrevistas, notas periodísticas de incendios.</p>
<p>Sesión 2. Actividades:</p> <p>Inicio (15 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mediante la dinámica de “bus” recordar lo trabajado la sesión anterior. -Hablar sobre los tipos de preguntas que les realizaron a sus compañeros la sesión anterior y comentar que hay diferentes tipos de preguntas: cerradas (las que se responden con si y no) y abiertas (las que se responden con comentarios u opiniones más extensos). <p>Desarrollo (20 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cuestionar a los alumnos: ¿Cuál es la función de una entrevista? ¿Para qué nos sirve? -Definir lo que es una entrevista de manera grupal: preguntar como definiríamos a una entrevista y pedir que vayan pasando al pizarrón e ir anotando las respuestas de modo que se nos vaya formando una definición. -Explicar a los alumnos que dentro de la entrevista existe el entrevistador que es quien realiza las preguntas y el entrevistado que es la persona a la que van dirigidas las preguntas. Y solicitar que esto lo agreguen a su definición de entrevista. <p>Cierre (5 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Revisar la actividad
<p>Sesión 3. Actividades:</p> <p>Propósito de la sesión: Que los alumnos conozcan la estructura y características de la entrevista para que puedan aplicarla a un bombero.</p> <p>Inicio (15 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Bailar con los alumnos “la taza” para que se despejen y poder introducir el tema. -Después de bailar, preguntar a los alumnos que recuerdan de lo que hemos estado trabajando. <p>Desarrollo (35 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - El docente previamente llevará escrito en papelitos la estructura de la entrevista y la ira pegando en el pizarrón. Por ejemplo: pega la primera (título de la entrevista) y pregunta de que creen que trate o a que va referida y escribirlo delante de la característica, si los alumnos no saben a qué va referida el docente debe explicárselos.

-Realizará este proceso hasta terminar con cada una de las estructuras y solicitar a los alumnos copiarlo en su cuaderno.

-Realizar el mismo proceso con las características y también solicitar que lo anoten.

Cierre (10 minutos)

-Revisar la actividad y comentar si hay dudas.

Materiales: papelitos con la estructura (título, introducción, presentación del entrevistado, cuerpo (incluye subtemas y preguntas) y cierre) y características.

Sesión 4. Actividades:

Propósito de la sesión: Que los alumnos practiquen la entrevista, elaborando una y aplicándola.

Inicio (10 minutos)

- Comentar a los alumnos que vamos a realizar una breve entrevista para conocer a alguien de otro grado o a una persona de la escuela que sea de su interés.

Desarrollo (30 minutos)

-Solicitar que elaboren una entrevista de solo 3 a 5 preguntas.

-Si la entrevista no cumple con la estructura indicada el docente debe apoyar para que esta esté bien elaborada.

-Cando todos tengan su entrevista permitir a los alumnos que vayan a aplicarla y estimar un tiempo para que regresen al aula.

Cierre (5 minutos)

-Comentar como les fue en su primera entrevista y que datos obtuvieron.

Sesión 5. Actividades:

Propósito de la sesión: Que los alumnos organicen la estructura de su entrevista.

Inicio (15 minutos)

-Jugar papa caliente de la siguiente manera: ir pasando una hoja e ir cantando la canción, el alumno que se quede con la hoja deberá anotar una de las características o partes de la estructura de la entrevista.

-Al terminar leer lo anotado en la hoja.

Desarrollo (35 minutos)

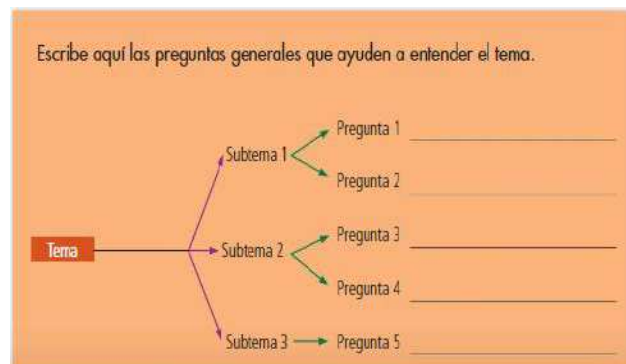
-Realizar de manera grupal el siguiente esquema para organizar la información.

-Agregan todas las preguntas que los alumnos sugieran y posteriormente se realizara una selección de ellas.

Cierre (10 minutos)

-Copiar el mapa sinóptico.

-Seleccionar a una persona que realizara la invitación al bombero para aplicar la entrevista.



Sesión 6. Actividades:

Propósito de la sesión: Seleccionar las preguntas que vamos a aplicar al entrevistado y organizar la entrevista para su aplicación.

Inicio (5 minutos)

-Recordar con los alumnos lo trabajado la sesión anterior.

Desarrollo (25 minutos)

-Comentar con los alumnos que vamos a seleccionar las preguntas más convenientes para aplicarle a nuestro entrevistado y vamos a realizar la entrevista con la estructura analizada las sesiones anteriores.

-Comenzar a realizar la entrevista, preguntar ¿Cómo debemos iniciar una entrevista (según la estructura) ?, y así sucesivamente hasta tener toda la entrevista bien elaborada.

Cierre (10 minutos)

-Establecer tiempos y roles para recibir al invitado, etc.

-Leer la carta de invitación y entregarla al docente para que se encargue de llevarla al bombero.

<p>Sesión 7. Actividades: Propósito de la sesión: Aplicar la entrevista a un bombero para obtener información sobre su trabajo. Inicio -Recibir al invitado Desarrollo -Aplicar la entrevista Cierre -Agradecer la asistencia. Materiales: invitado</p>
<p>Sesión 8. Actividades: Propósito de la sesión: Elaborar un reporte de la entrevista para analizar los datos e información obtenidos. Inicio (10 minutos) -Solicitar a los alumnos formar equipos de 5 integrantes. Desarrollo (25 minutos) -Indicar a los alumnos que en los equipos van a analizar la información obtenida de la entrevista y van a elaborar en una cartulina una presentación del porqué, para qué y cómo llevamos a cabo la entrevista y los resultados que obtuvimos. Cierre (10 minutos) -Verificar que todos los alumnos tengan su presentación para posteriormente exponerla.</p>
<p>Sesión 9. Actividades: Propósito de la sesión: Presentar a otros alumnos la información obtenida en la entrevista para concientizar sobre su importancia y utilidad. Inicio (10 minutos) -Solicitar a los alumnos formar los equipos del día anterior. -indicar que iremos al grupo de 3° a presentar los trabajos por lo tanto deben ser ordenados. Desarrollo (35 minutos) -Presentar a los alumnos los resultados obtenidos de cada equipo. Cierre (5 minutos) -Regresar al aula y comentar que les pareció la actividad</p>

RESULTADOS

Cronograma de actividades

LUNES		MARTES	
HORA	ASIGNATURA	HORA	ASIGNATURA
8:00-9:00	EDUC FÍSICA	8:00-8:45	INGLÉS
9:00-10:00	ESPAÑOL	8:45-9:30	MATEMÁTICAS
10:00-11:00	MATEMÁTICAS	9:30-10:15	ESPAÑOL
11:00-11:30	RECREO	10:15-11:00	GEOGRAFÍA
11:30-12:30	Ciencias Naturales	11:00-11:30	RECREO
12:30-13:00	EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL	11:30-12:15	CLUB
		12:15-13:00	CLUB

MIÉRCOLES		JUEVES	
HORA	ASIGNATURA	HORA	ASIGNATURA
8:00-9:00	EDUC FÍSICA	8:00-8:45	INGLÉS
9:00-10:00	ESPAÑOL	8:45-9:30	MATEMÁTICAS
10:00-11:00	MATEMÁTICAS	9:30-10:15	ESPAÑOL
11:00-11:30	RECREO	10:15-11:00	FORMACIÓN C. Y É
11:30-12:15	C. NATURALES	11:00-11:30	RECREO
12:15-13:00	HISTORIA	11:30-12:15	CLUB
		12:15-13:00	CLUB

VIERNES	
HORA	ASIGNATURA
8:00-9:30	ESPAÑOL
9:30-10:15	INGLÉS
10:15-11:00	MATEMÁTICAS
11:00-11:30	RECREO
11:30-12:00	MATEMÁTICAS
12:00-13:00	ARTES

El proyecto constaba de dos propuestas de actividades, en la primera sugerí realizar actividades al inicio de las sesiones para tener atención por parte de los alumnos y en la segunda propuse realizar un buzón que les permitiera a los alumnos proporcionar sugerencias para beneficiar el trabajo en clase.

Llevado a cabo mi primera propuesta en los inicios de las sesiones de español, día con día se realizaban diferentes actividades que me permitían poner al grupo en movimiento o simplemente en mayor contacto con ellos y considero que esto también les beneficiaba para recordar lo trabajado en sesiones anteriores, a lo cual los alumnos se mostraban interesados, aunque había excepciones ya que unos cuantos no practicaban en estas o, por ejemplo, cuando se trataba de recordar lo trabajado en las sesiones anteriores a veces mencionaban las actividades de otra asignatura y no precisamente la que se les estaba solicitando.

A lo largo de la implementación del proyecto se presentaron algunas dificultades como las suspensiones de clase, falta de tiempo, ya que estos no eran llevados a cabo como lo mencionaba el cronograma, pues se tenían algunas asignaturas antes, como inglés o educación física, que en varias ocasiones se extendían al tiempo que correspondía y disminuían tiempo de actividad, debido a esto en algunas sesiones no realicé actividades de inicio, solo introducía el tema sin realizar algo previamente y considero que esto provocaba en los alumnos también demostraran un cierto desinterés por dichas actividades de inicio.

Durante el primer día se comentó a los alumnos que habría un buzón de sugerencias, en el cual podrían colocar todas aquellas cosas que les interesara modificar o cambiar con respecto a la forma de trabajo, también se les menciono que todo lo que estuviera dentro del buzón sería leído al finalizar la semana. (En seguida una evidencia del buzón):

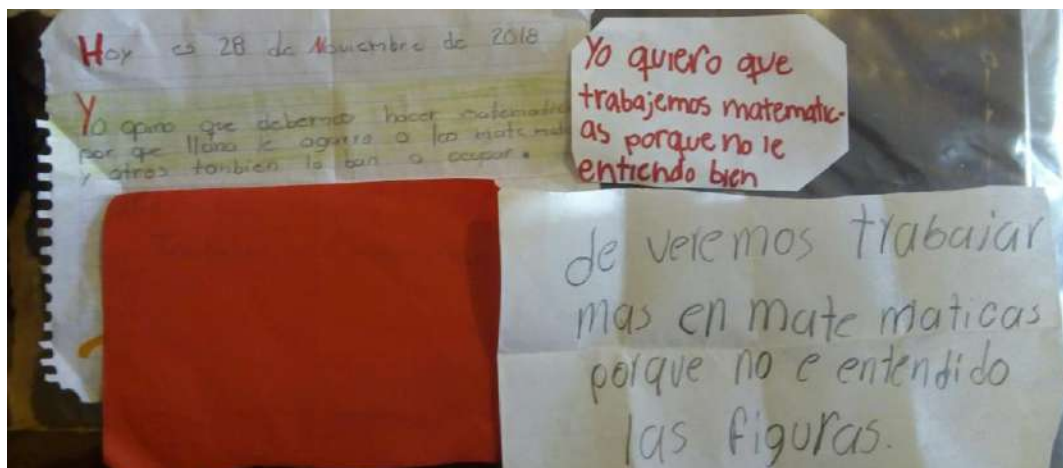


Los alumnos se mostraron entusiasmados y desde el primer día comenzaron a colocar varios papelitos con sus respectivas sugerencias e incluso fueron respetuosos al usar el buzón, lo cuidaban, no lo maltrataban y colocaban las sugerencias en momentos adecuados,

es decir sin interrumpir otras actividades, por ejemplo, lo hacían al finalizar sus trabajos, si es que tenían un momento libre, a la hora del recreo o al inicio del día, aquellos que llegaban temprano, etc.

Con respecto al buzón, las dificultades fueron que este se leyó el jueves de la primera semana por suspensión de clase el viernes y se puso en marcha el martes de la segunda semana ya que el lunes también se suspendieron labores, lo cual me restó tiempo para implementar las sugerencias de los alumnos.

Cabe mencionar que fueron muchos papelitos de sugerencias y en su mayoría comentaban que se realizaran actividades de inicio con relación a matemáticas y en algunos papelitos me decían que por favor los ayudara en matemáticas puesto que no entendían muchas cosas, como lo muestro en la siguiente imagen, estos fueron los papelitos encontrados en el buzón:



A partir de las sugerencias encontradas en el buzón, decidí llevar actividades de matemáticas el martes de la segunda semana y así se trabajó durante algunos días.

Posteriormente, uno de los alumnos sugirió reemplazar las actividades matemáticas por manualidades, pero como esto fue el último día de mis prácticas, solo lo analice y considere para un segundo plan de acción en el cual podría intercalar ambas asignaturas con actividades, debido a la posibilidad de que a pesar de que los alumnos estaban trabajando, había algo que estaba impidiendo que esto resultara eficiente por ello creo que diseñar actividades de aprendizaje y distracción, implementando las matemáticas y manualidades podría beneficiar ambos campos.

CONCLUSIONES

Considero que al llevar a cabo actividades al inicio de las sesiones me permitió obtener buenos resultados con respecto a mis actividades de español, que fue en la asignatura en la que inicialmente se planteó mi proyecto, con esto pude darme cuenta de las actitudes de varios alumnos y sus gustos o intereses ya que era observable que en algunas actividades unos alumnos no participaban y en otras si y también ellos tenían la confianza de acercarse a mí y decirme cuales eran sus gustos o intereses. pero posteriormente con las sugerencias de los alumnos, se vio un poco modificada, ya que se realizaban actividades matemáticas en lugar de actividades de español, dándome como resultado algo que no tenía previsto ni esperado para mi proyecto, considerando entonces que las expectativas de este fueron rebasadas, permitiéndome obtener canales de comunicación que les permitieron a los alumnos expresar necesidades de aprendizaje, expresando lo que les hacía falta para desarrollar su aprendizaje dentro del aula.

Finalmente considero que me gustaría darle más tiempo a la implementación del buzón y poder analizar más detalladamente su funcionalidad y que esta permita llevar a cabo un segundo plan de acción inclinado al diseño de actividades de aprendizaje y distracción. como proyecto trabajándolas de manera transversal en apoyo el fortalecimiento de las competencias de los alumnos en sus escuelas de práctica.

Para finalizar es necesario que los docentes en formación evalúen el proceso realizado e identifiquen sus áreas de oportunidad con el fin de optimizar el impacto que puedan mostrar a la comunidad en la que se encuentran inmersas sus escuelas de práctica.

REFERENCIAS

Ma Victoria Reyzabal. (3ra edición.1999) La comunicación oral y su didáctica.

LatorreA. (2005). La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: editorial Graó, de IRIF, S.L.

<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n13/comsal13.html>

Documentos:

http://www.eduinnova.es/mar2010/COMUNICACION_DOCENTE.pdf

Páginas web:

<http://www.cubaeduca.cu/el-docente-y-la-comunicacion-didactica-en-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje>

EL MODELO SERVQUAL Y LAS BRECHAS DE CALIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Rubén González Mora

rubenzumpango@gmail.com

Rufo Estrada Solís

rufoestrada_69@hotmail.com

Violeta iris Hernández Guadarrama

violetairis78@hotmail.com

Escuela Normal No. 3 de Toluca

RESUMEN

El presente escrito recupera la experiencia institucional sobre la investigación realizada como parte del Programa Institucional de Seguimiento a Egresados, en él, se busca reconocer las áreas de mejora escolar que son detectadas a través de la aplicación del modelo SERVQUAL (Parasuraman y c., 1988) en la medición de la calidad del servicio educativo que se ofrece en la Escuela Normal No.3 de Toluca. Este reporte final de investigación da cuenta de la fase de estudio del pre egreso, como estudio de caso de la generación 2013-2017 de la Licenciatura en Educación Preescolar. La pregunta de investigación que se desarrolla en la ponencia pretende responder: ¿Cuáles son las brechas de calidad que se identifican en los diferentes servicios que ofrece la

institución en la formación inicial docente de la LEP 2017?

Al analizar las cinco dimensiones de evaluación de la calidad desde la brecha 5 de dicho modelo, se destaca que la principal brecha de calidad reside en la dimensión EMPATÍA, seguida de los elementos tangibles que dan cuenta de la imagen institucional; asimismo, se reconoce que las expectativas iniciales de la población estudiada superan la realidad que perciben los egresados, aunque prevalece un nivel considerado como "satisfactorio".

PALABRAS CLAVE: calidad del servicio, formación inicial docente, SERVQUAL, seguimiento a egresados.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde la implementación del Programa Institucional de Seguimiento a Egresados (PISE) en 2014, como parte de la política institucional de mejora en la formación inicial, se ha tratado de documentar el proceso de formación inicial y el logro de la calidad en los distintos servicios educativos que inciden en el perfil de egreso, tratando de responder al planteamiento de investigación: ¿Cuáles son las brechas de calidad que se identifican en los diferentes servicios que ofrece la institución en la formación inicial docente de la LEP 2017?

Marco teórico

Marco teórico: Parte fundamental del estudio de pre egreso en la Escuela Normal No. 3 de Toluca, lo constituye la valoración de la percepción que sobre la calidad de los servicios tienen los egresados de esta generación. Para lo cual, se ha implementado desde hace varios ciclos escolares el modelo SERVQUAL (Parasuraman, Zeithalm, y Berry, 1988) mismo que ha sido utilizado en todo el mundo para la valoración del servicio que se brinda en la educación superior, como se muestra en el artículo sobre la existencia de este modelo por más de 30 años (Muccio, Minazzi, y Mauri, 2013).

La escala multidimensional SERVQUAL (Calidad del servicio, por sus siglas en inglés) se asocia al “Modelo de las brechas sobre la calidad en el servicio”, desarrollado por (Parasuraman, Zeithalm, y Berry, 1988). La idea central de este modelo es que las organizaciones que satisfacen a sus clientes y establecen relaciones de largo plazo con ellos, son capaces de cerrar la brecha que existe entre lo que espera el cliente y lo que recibe.

Se conoce también como el modelo de las cinco brechas, ya que contempla la posible existencia de cinco tipos de discrepancias o "brechas" en la cadena de servicio de una organización. Mediante la identificación de estas brechas, se pueden localizar áreas de oportunidad en el servicio al cliente. Este modelo teórico ha permitido medir la calidad de los servicios que se brindan en una organización desde hace más de 30 años, ha establecido cinco ejes de análisis de la calidad, siendo denominadas comúnmente “brechas” Estas brechas se producen fundamentalmente por diferencias entre:

1. Expectativas de los clientes y percepciones de la organización respecto a dichas expectativas.
2. Percepciones de la organización respecto a las expectativas de los clientes y las especificaciones de calidad en el servicio.
3. Las especificaciones de calidad en el servicio y el servicio que actualmente se está brindando a los clientes.
4. El servicio que actualmente se está brindando a los clientes y lo que se comunicó a los clientes respecto a dicho servicio.

5. Servicio esperado y servicio percibido. (Parasuraman, Zeithalm, y Berry, 1988)

El presente estudio solamente considera la brecha número 5, en la que se analiza lo que esperan los estudiantes de la LEP como parte del servicio que deben recibir en la formación inicial docente vs lo que realmente reconocen y perciben al final de su trayecto formativo en el octavo semestre.

Metodología

Como parte del Programa Institucional de Seguimiento a Egresados (PISE) se desarrolló la fase correspondiente al Estudio de Pre Egreso de la Generación de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) 2013-2017, durante los meses de mayo a julio de 2017. La población meta de dicha investigación estuvo constituida por 38 casos, de los cuales se obtuvo una muestra del 76.32%, los cuales respondieron la encuesta en línea con base en el modelo SERVQUAL, que pretende valorar la percepción que los egresados tienen de la calidad del servicio recibido.

Según el modelo de Parasuraman y otros (1993) la puntuación SERVQUAL es igual a calcular las percepciones menos las expectativas de los encuestados en cada una de las 22 declaraciones que constituyen el cuestionario. Este instrumento acompaña cada declaración con una escala Likert, que va del 5 (totalmente de acuerdo) al 1 (totalmente en desacuerdo). Al calcularse la puntuación del modelo SERVQUAL para cada dimensión y, en sentido general, se reconoce que existe calidad cuando la puntuación SERVQUAL sea mayor e igual a cero.

Para verificar la fiabilidad y validez de este instrumento (Parasuraman, Zeithalm, y Berry, 1993), lo aplicó en cuatro muestras independientes de aproximadamente 190 usuarios cada una. Se reunió información sobre la calidad del servicio de cuatro empresas reconocidas a nivel mundial. El análisis de los datos provenientes de las cuatro muestras permitió depurar aún más el instrumento y confirmar su fiabilidad y validez.

Cinco son las dimensiones o categorías de análisis sobre la calidad de los servicios que son consideradas a partir del modelo SERVQUAL (Parasuraman, Zeithalm, y Berry, 1988) que ofrece una organización como la Escuela Normal No.3 de Toluca (EN3T). La primera dimensión son los elementos tangibles: se considera la valoración del servicio a partir de la apariencia de las instalaciones físicas, equipos, personal y material de comunicación que utiliza la ENT3. La segunda refiere a la fiabilidad: esto implica la valoración del egresado sobre la habilidad de la organización para realizar el servicio prometido de forma segura y precisa. La tercera dimensión es la capacidad de respuesta: es decir, valora la disposición de la organización para ayudar a los usuarios y darles un servicio rápido. La cuarta dimensión es la seguridad: la cual considera valorar los conocimientos y trato amable de los empleados de la organización, así como su habilidad para transmitir un sentimiento de credibilidad y confianza. Y, finalmente, la quinta

dimensión, la empatía: misma que considera que sea valorado el cuidado y la atención individualizada que los prestadores del servicio dan a sus usuarios.

De los resultados que se logran en las cinco dimensiones del modelo, se emite un juicio de valor por cada una de éstas, a fin de identificar áreas de oportunidad. Por ello, tres son los índices o brechas posibles que arroja el estudio de satisfacción de egresados sobre la calidad del servicio en la EN3T:

1. En el sentido de reconocer que la percepción superó la expectativa inicial, se obtendrá un nivel excepcional;
2. Cuando la percepción sea igual o cercana a la expectativa, se reconocerá un nivel satisfactorio de la calidad, y finalmente,
3. Para el caso donde la percepción sea menor a la expectativa, se reconocerá un nivel inaceptable de la calidad del servicio.

Desarrollo y discusión

En cada una de las cinco dimensiones se tuvieron los siguientes resultados, que se muestran en su análisis contextual a continuación:

Tabla No.1: Análisis de brechas de calidad dimensión “Elementos tangibles”

Dimensión tangibilidad	Prom exp	Prom percep	Brecha de calidad
1. Equipos y material de apariencia moderna y actualizada.	4.44	2.91	-1.53
2. Las instalaciones físicas de esta institución son visualmente atractivas.	4.47	2.77	-1.69
3. El personal en general de la Escuela Normal No.3 de Toluca, al momento de ofrecer el servicio tiene apariencia pulcra.	4.50	3.59	-0.91
4. Los materiales relacionados con el servicio son visualmente atractivos.	4.42	3.36	-1.06
PROMEDIOS GENERALES	4.46	3.16	-1.30

Concentrado de respuestas promedio Elementos Tangibles. Fuente: (PISE, 2017)

Como puede apreciarse, en la tabla anterior, en todos los casos, las expectativas del servicio superan a la realidad percibida, no obstante, el nivel que prevalece como promedio de lo percibido, corresponde a un nivel neutro, es decir, ni en desacuerdo ni en acuerdo. Aunque el valor más cercano al cero es la opción que refiere al ítem No. 3: El personal en

general de la Escuela Normal No.3 de Toluca, al momento de ofrecer el servicio tiene apariencia pulcra. En esta dimensión se podría reconocer mayormente inaceptable el índice de calidad, al tener índices negativos en tres de cuatro criterios evaluados.

Tal es el caso de los diferentes materiales didácticos que se emplean durante la formación inicial docente, ya sea en su apariencia moderna y actualizada. Aunque la realidad de los espacios escolares para estacionamiento y áreas deportivas han sido poco a poco reducidas o de plano, nulas, se muestra en la encuesta como áreas de mejora que podrían ser consideradas en lo futuro.

En cuanto a la apariencia de los medios empleados para la comunicación interna, como son trípticos y comunicados internos, se reconocen como áreas de mejora que así son percibidas por los egresados. Cabe destacar en esta dimensión que aspectos del servicio como son la publicidad y los eventos académicos, superan las expectativas de calidad del servicio.

No obstante, llama la atención que en promedio cada uno de los ítems de esta dimensión son percibidos favorablemente, esto es, suman mínimo 3 puntos en la media aritmética, que evidencia que, si bien no están totalmente de acuerdo, tampoco hay desacuerdo con la apariencia de los elementos tangibles de la calidad del servicio que ofrece la EN3T.

Por lo que refiere a la segunda dimensión del modelo SERVQUAL que valora la fiabilidad del servicio, la cual analiza que se cumpla el servicio prometido, se tienen los siguientes datos que posibilita el análisis institucional para la mejora escolar:

Tabla No.3: Análisis de la dimensión “Fiabilidad del servicio percibido”.

Dimensión fiabilidad	Prom exp	Prom percep	Brecha calidad
5. Cuando el personal te promete hacer algo en cierto tiempo, lo hace.	4.33	3.57	-0.76
6. Cuando tienes un problema, se muestra un sincero interés en solucionarlo.	4.28	3.50	-0.78
7. El personal realiza bien el servicio desde la primera vez.	4.33	4.03	-0.30
8.El personal de esta institución concluye el servicio en el tiempo prometido.	4.40	3.91	-0.49
9. La institución mantiene registros de evaluación interna y externa como parte del Sistema de Gestión de Calidad.	4.34	4.18	-0.17
PROMEDIO	4.34	3.84	-0.50

Concentrado de datos promedio de brechas de calidad Dimensión Fiabilidad. Fuente: (PISE, 2017)

Considerando que en esta dimensión se tiene una percepción acorde como un nivel aceptable, en el que los encuestados están de acuerdo en general, no obstante, en el concentrado general de la dimensión, pese a ser mínimos los índices, siguen siendo negativos; por tanto, el promedio es inaceptable, aunque no grave por ser próximo al cero de igualdad entre expectativa y percepción final del servicio y no superar un punto la brecha de calidad.

En el ítem #5 de esta dimensión se reconoce que se cumple el servicio prometido en la biblioteca y desarrollo docente, los cuales superan las expectativas iniciales puesto que la percepción supera la expectativa inicial del servicio. En sentido contrario, el área de mejora lo conforma el servicio de tutoría en las prácticas, entre otros, además de control escolar, el centro de tecnologías y que los directivos cumplan el servicio prometido.

De igual manera, en el ítem #6 de esta dimensión, el tutor de grado y el servicio médico superan las expectativas iniciales, por lo que denotan una percepción de calidad alta del servicio. Aunque en caso contrario, el tutor de prácticas, directivos y docentes, muestran brechas de calidad superiores a 1 punto, evidenciando que no muestran interés por resolver o atender los problemas de los estudiantes. No obstante, en promedio la percepción de este aspecto se ubica en términos del nivel “de acuerdo”.

En este orden de ideas, en el ítem #7 el tutor de grado y el tutor de prácticas son elementos que superan las expectativas de los egresados, quienes les reconocen favorablemente al hacer bien el servicio desde la primera vez. Caso contrario, en control escolar y el asesor de titulación no hay suficiente calidad percibida, pues supera mucho la brecha de la expectativa inicial.

En cuanto al ítem #8, el cual valora que el servicio se cumpla en el tiempo prometido, en los aspectos más favorables en cuanto a percepción del servicio están los asesores de titulación y los directivos, pues superan las expectativas iniciales. En sentido opuesto, tanto el tutor de prácticas y el de grado son los servicios que no son valorados favorablemente, al percibir los egresados que el servicio prometido no se cumple en los términos establecidos.

Finalmente, en esta dimensión, que refiere al conocimiento y conformidad de los egresados con la existencia de registros para el control de la calidad, se reconocen favorablemente dos procesos que superan la expectativa inicial, como son la gestión institucional en general y el departamento de recursos materiales y servicios generales.

La tercera dimensión del análisis de calidad del servicio institucional, se constituye desde el reto de responder a las necesidades de los usuarios de distintos servicios

escolares, comunicando el servicio, atendiendo rápido y puntualmente la prestación del servicio, como se muestra en la tabla #4.

Tabla #4: Concentrado de análisis de la dimensión “Capacidad de Respuesta”.

Capacidad de respuesta			
	Prom exp	Prom percep	Brecha calidad
10. El personal te comunica cuándo concluirá el servicio prestado.	4.39	3.69	-0.70
11. El personal de esta institución te ofrece un servicio puntual y rápido.	4.29	3.46	-0.83
12. El personal de esta institución siempre está dispuesto a ayudarte.	4.54	3.48	-1.05
13. Los docentes, personal académico y de apoyo nunca están demasiado ocupados para responder a las preguntas de los alumnos.	4.34	3.39	-0.95
PROMEDIOS	4.39	3.50	-0.88

Datos promedio de brechas de calidad Dimensión Capacidad de Respuesta. Fuente: (PISE, 2017)

En términos generales, el promedio de percepción del servicio en esta dimensión, se logra el 3.5 que muestra conformidad con el servicio recibido. Aunque, con base en el modelo teórico SERVQUAL no se alcanza un nivel satisfactorio, al identificar índices negativos.

Para esta dimensión, en su ítem #10 se vuelve a reconocer al tutor de grado, así como al servicio médico como áreas del servicio que superan las expectativas iniciales, teniendo una brecha positiva. En cambio, en cuanto a la comunicación de cuándo terminará el servicio que se brinda, está con la mayor brecha el tutor de prácticas, quien muestra una brecha negativa superior al 1.

En relación al servicio puntual y rápido, se aprecia que los egresados perciben favorablemente al médico escolar, puesto que, según la muestra, se supera la expectativa inicial. No es el caso del servicio de cafetería, que supera con más de dos puntos negativamente la brecha de calidad, evidenciando la mayor área de oportunidad para la mejora en esta condición del servicio. Le sigue en ese orden de ideas, el departamento de formación inicial y el de control escolar. Aunque con menor brecha negativa, pero evidencia clara brecha de calidad en este rubro.

En el ítem #12 se valora si los prestadores del servicio se muestran con disposición para ayudar a los estudiantes; según los registros, tanto el médico escolar como el tutor de prácticas superan las expectativas iniciales de los egresados, quienes los califican

favorablemente. En cambio, en el área de préstamos de equipos se muestra la mayor brecha, con más de dos puntos de diferencia, así como el tutor de grado, que, según este registro, no necesariamente se muestran dispuestos a ayudar a los estudiantes.

En los registros del ítem #13 que refiere a que el personal no siempre se muestra ocupado y atiende las dudas de los estudiantes, se tiene como percepción favorable al tutor de grado y a los directivos, por lo que, en este rubro significa propiamente una fortaleza este elemento de la calidad del servicio. En cambio, como debilidad se aprecia —por parte de los egresados— caso por demás extraño a los docentes, quienes con base en los resultados de esta encuesta no muestran disposición para atender las dudas de los alumnos, justificándose en que tienen mucho trabajo. En igual sentido está el personal del departamento de formación inicial, lo cual en sí mismo, ya se muestra como una gran área de oportunidad, pues son los dos servicios clave para la formación inicial docente.

En la cuarta dimensión del modelo SERVQUAL (Parasuraman, Zeithalm, y Berry, 1993) se vuelve a tener un promedio favorable de percepción de la calidad del servicio, con un solo ítem que cumple las expectativas iniciales del servicio, el resto muestra brechas de calidad con significativas diferencias entre lo que se percibió y lo que se esperaba inicialmente de cada servicio.

Tabla #5. Análisis concentrado de promedios Dimensión Seguridad.

Dimensión seguridad	Prom exp	Prom percep	Brecha calidad
14. El comportamiento del personal de la institución le transmite confianza.	4.53	3.63	-0.90
15. Sentirse seguro al realizar cualquier trámite en esta institución.	4.64	3.75	-0.89
16. El personal que presta servicios en esta institución es siempre amable.	4.55	3.60	-0.95
17. El personal académico está actualizado en los cursos que imparte y tienen conocimientos suficientes para contestar a las preguntas que usted hace.	4.37	4.10	-0.27
18. El personal de esta institución te da una atención individualizada.	4.21	4.21	0.00
19. La institución tiene horarios de trabajo convenientes para todos sus estudiantes.	4.62	3.28	-1.34
20. El personal de la institución brinda oportuna atención personalizada a las quejas que presentan los alumnos.	4.60	3.19	-1.41
PROMEDIO	4.50	3.68	-0.82

Datos promedio de brechas de calidad Dimensión Seguridad. Fuente: (PISE, 2017)

Pese a tener al menos dos ítems con índices satisfactorios de calidad al estar igual o cercano a la expectativa, el resultado promedio sigue siendo poco favorable, puesto que en varios aspectos se supera el punto de diferencia entre las dos variables de evaluación de la calidad del servicio: E-P.

En este análisis concentrado, son dos procesos que se reconocen por los egresados como áreas de mejora, tal es el caso de los horarios convenientes a los estudiantes, así como la atención personalizada a las quejas que presentan los alumnos. No obstante, el promedio en general de la dimensión es favorable, puesto que se ubica en el nivel número cuatro: “de acuerdo”.

En el ítem #14 de la encuesta que plantea si es que los usuarios del servicio en la EN3T reconocen que el comportamiento del personal les transmite confianza, llama la atención que en ningún aspecto considerado en la encuesta sea lograda favorablemente, aunque con brecha negativa con la menor diferencia está el personal de aseo y las secretarías. En sentido contrario, el personal cuyo comportamiento transmite confianza —o así lo perciben los estudiantes— son extrañamente... ¡los docentes!, cuestión que bien vale la pena profundizar con estudios concretos de este aspecto.

Por otra parte, en el ítem #15 que cuestiona a los egresados sobre el hecho de sentirse seguros en cualquier trámite de servicio en la institución, se muestran dos áreas con percepción favorable, como son: las oficinas administrativas y el servicio médico. En cambio, con una significativa brecha negativa están la biblioteca y el centro de tecnologías, entre otros que así son reconocidos por los egresados.

En el ítem #16, se cuestiona sobre si el personal se muestra “amable”, se reconoce que el tutor de grado es quien supera con más de un punto las expectativas de los estudiantes, seguido de los directivos, quienes son favorablemente reconocidos en el aspecto de esta dimensión. Caso contrario, la brecha principal la conforma el servicio secretarial y del departamento de control escolar, entre otros servicios que superan el punto de diferencia entre la expectativa inicial y lo que realmente percibieron durante su formación los egresados.

Por cuanto la actualización del personal, en el ítem #17 se reconoce que el personal directivo y la coordinación del servicio social son servicios que superan la expectativa inicial y, por ende, tienen calidad en este rubro de la dimensión. En cambio, la mayor brecha se ubica en el tutor de práctica, así como en los asesores de titulación, con más de un punto de diferencia.

En el ítem #18 se cuestiona si es que reconocen haber recibido una atención personalizada en la institución, por lo que, en términos de fortaleza, los egresados valoran favorablemente al tutor de grado y al tutor de práctica considerando que superan sus

expectativas, en cambio, son los asesores de titulación los que muestran la mayor brecha en este aspecto.

En función de los horarios convenientes de algunos servicios, en el ítem #19 los egresados perciben favorablemente el horario de tutoría y del servicio social, pues superan sus expectativas. En caso contrario, la brecha se muestra en varios servicios, destacándose el de biblioteca, el servicio médico y las oficinas administrativas, entre otros.

Parte fundamental de una cultura de calidad del servicio lo representa la atención y seguimiento a las quejas de usuarios del servicio. En este aspecto, la mejor percepción y valoración del servicio se reconoce en los directivos, aunque en el caso contrario, las brechas principales se ubican en el área del centro de tecnologías, coordinación del servicio social y la cafetería, entre otros servicios que no cumplen totalmente las expectativas iniciales de lo que se espera del servicio.

Tabla #6: Análisis concentrado de la dimensión “Empatía”.

Dimensión empatía	Prom exp	Prom percep	Brecha calidad
21. El personal se preocupa por los mejores intereses de sus estudiantes	4.56	3.50	-1.07
22. El personal de la institución comprende las necesidades específicas de sus alumnos.	4.50	3.19	-1.30
PROMEDIO	4.53	3.34	-1.19

Datos promedio de brechas de calidad dimensión Empatía. Fuente: (PISE, 2017)

Aunque en general, el promedio de esta dimensión alude a un nivel de percepción en términos “neutro” de conformidad, es decir, ni en acuerdo ni en desacuerdo con el aspecto de la encuesta, llama la atención que en los ítems de esta dimensión la brecha e índice de percepción de la calidad es inaceptable, por no cubrir las expectativas de los estudiantes egresados, además de que la diferencia resultante es superior a un punto.

La brecha que resulta entre lo que se esperaba del servicio y lo que realmente se recibió, da cuenta de dos brechas, destacándose el hecho de que no se reconoce por parte de los usuarios de los servicios escolares que se comprende las necesidades específicas de los alumnos. Asimismo, podría reconocerse que en este aspecto son altas las expectativas de los estudiantes y lo que realmente se ofrece les resulta poco satisfactorio.

De manera específica en el ítem #21 que cuestiona si el personal de la institución se preocupa por los mejores intereses de los estudiantes, es el servicio que brinda el Departamento de Recursos Materiales y Servicios Generales, quien solamente supera las expectativas iniciales, por tanto, es valorado favorablemente. En cambio, la mayor brecha

se reconoce en el servicio que ofrecen los docentes y el centro de tecnologías, lo cual es indicativo de cómo es que se percibe este servicio por parte de los estudiantes.

Finalmente, en el ítem #22 del modelo SERVQUAL (Parasuraman, Zeithalm, y Berry, 1993) se cuestiona a los egresados sobre si consideran que sus necesidades son comprendidas por el personal que les brinda un servicio, según la muestra de este estudio, solamente en recursos materiales y servicios generales se muestra con una valoración superior a las expectativas, por lo que dicho servicio es reconocido como de calidad. En cambio, en el departamento de formación inicial, en el centro de tecnologías y la biblioteca conforman las brechas más destacadas al no cumplir con la expectativa y mostrar el índice mayor de diferencia de la calidad percibida.

Resultados

Como parte final del análisis de las brechas de calidad que reconocen los egresados de la LEP 2017 se muestra el concentrado de los promedios por cada una de las cinco dimensiones del SERVQUAL (Parasuraman, Zeithalm, y Berry, 1993).

MODELO SERVQUALCONCENTRADO LEP 2017

	Prom exp	Prom percep	Brecha calidad
Dimensión elementos tangibles	4.30	3.16	-1.14
Dimensión fiabilidad	4.34	3.84	-0.50
Capacidad de respuesta	4.39	3.50	-0.88
Dimensión seguridad	4.50	3.68	-0.82
Dimensión empatía	4.53	3.34	-1.19
Promedio global de calidad	4.41	3.51	-0.91

Datos promedio por dimensión SERVQUAL. Fuente: (PISE, 2017)

Por último, en el nivel de percepción considerado en la encuesta, con base en los cinco niveles de conformidad contemplados en la escala Likert, se muestra una prevalencia promedio de 3.51, lo que arroja en términos generales una percepción del servicio que se reconoce como que los egresados pueden asumir estar “de acuerdo” con el servicio recibido. No obstante, debe destacarse que no se cumplen las expectativas iniciales de los estudiantes de la LEP, aunque, el criterio que prevalece en general es “satisfactorio” por estar cerca de la igualdad en tres de las cinco dimensiones teóricas del modelo SERVQUAL, situación que se evidencia en el promedio general que no supera el punto.

El reto principal de la calidad del servicio es que los estudiantes que se forman en la LEP reconozcan que se han cumplido sus expectativas iniciales, por ello, de forma expresa se les formuló el planteamiento y en promedio asignan una calificación en una escala del 1 al 10, destacando el siguiente resultado:

En términos generales, el cumplimiento de expectativas en áreas de servicio que inciden en la formación inicial docente, el promedio que reconocen los egresados de la LEP 2017 es de 6.18 (PISE, 2017), lo cual es apenas suficiente y aprobatorio en lo más básico, pero no da pauta para generalizar que la calidad que esperan recibir los egresados en los servicios institucionales no es favorablemente reconocida.

Conclusiones

Con base en los registros del PISE, en su fase de estudio Preegreso LEP 2017 se puede llegar a las siguientes conclusiones:

1. La calificación que los egresados asignan al servicio recibido evidencia promedios apenas satisfactorios, que muestran áreas de oportunidad concretas en más de un aspecto institucional. Aunque se reconoce con un promedio de seis, que se han cumplido las expectativas en niveles básicos.
2. El resultado promedio de las cinco dimensiones evidencia que en la dimensión empatía es el área de mayor oportunidad para la mejora escolar en cuanto a la percepción de la calidad del servicio que se ofrece en la LEP.
3. El segundo aspecto de mejora lo constituye la apariencia e imagen institucional, en cuanto a elementos tangibles con los que se brinda el servicio escolar.
4. En términos de fortaleza o reconocimiento a la menor brecha detectada en la calidad del servicio se ubica la dimensión fiabilidad, es decir, que se valora más positivamente la capacidad de organización escolar que permite cumplir en tiempo y forma con el servicio prometido de manera precisa y segura.
5. De seguirse los aspectos que consideran los 22 ítems del modelo SERVQUAL y destacando los criterios que son contemplados al momento de medir la calidad del servicio en los diferentes procesos y áreas que inciden en la formación inicial docente, podrían recuperarse varios aspectos clave, que en forma estratégica constituyen áreas de mejora, tales como:
 - a) Los usuarios de la LEP reconocen que las instalaciones y equipos utilizados en la institución no tienen buena apariencia ni están actualizados.
 - b) En general, se requiere que todo el personal implicado en la prestación de un servicio en la institución manifieste principalmente disposición, interés en las necesidades y problemas estudiantes, así como trato amable.

- c) En todo momento, quien brinde un servicio en la institución habrá de procurar ser empático y privilegiar la confianza y seguridad de los estudiantes al momento de atender las dudas, los problemas o las quejas que se tengan

Referencias

- Muccio, S., Minazzi, R., y Mauri, A. G. (2013). A Review of Literature on the Gaps Model on Service Quality: A 3-Decades Period: 1985–2013. *International Business Research*; 6, (12), 134-144.
- Parasuraman, A., Zeithalm, V., y Berry, L. (1988). "SERVQUAL: A Multiple Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality". *Journal of Retailing*, 64(1), 12-40.
- Parasuraman, A., Zeithalm, V., y Berry, L. (1993). *Calidad Total en la Gestión de Servicios*. Madrid: España.
- PISE. (2017). *Estudio Pre Egreso LEP 2017*. Toluca: N3T.

EXPERIENCIAS LIMINALES EN EL CONCURSO DE OPOSICIÓN: EL CASO DE LOS DOCENTES NORMALISTAS DE SAN LUIS POTOSÍ

María Cristina Amaro Amaro
ma.cristina.amaro@gmail.com
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241

RESUMEN

El presente trabajo muestra el avance de una investigación más amplia que busca comprender el proceso de transición que viven los profesores noveles al egresar de la Escuela Normal e integrarse al Servicio Profesional Docente, específicamente para reconocer sus experiencias, identificar los saberes que emergen y conocer el impacto de este proceso en su desarrollo profesional. La investigación se desarrolla bajo el enfoque del método biográfico narrativo, a partir de los relatos de 11 profesores noveles que laboran en distintas zonas del estado de San Luis Potosí.

En un primer acercamiento al análisis de datos se pretende comprender las

experiencias vividas por el profesor novel, por lo que se retoma el concepto antropológico de liminalidad propuesto por Turner (1988), que refiere a un estado de ambigüedad e incertidumbre en el que los individuos han abandonado un lugar fijo en la estructura social para llegar a otro. En específico, en este documento se realiza un análisis de las experiencias vividas por los profesores noveles al presentar su examen de oposición, entendiendo la experiencia no como aquello que pasa, sino como aquello que le pasa al individuo y deja huella en su interioridad (Larrosa, 1996).

PALABRAS CLAVE: experiencia, docencia, novel, liminalidad.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La experiencia personal en la formación de profesores ha permitido notar las dificultades que presentan los noveles para comenzar su práctica profesional una vez que

ingresan al Servicio Profesional Docente, y en general las vicisitudes que viven desde que egresan de la Escuela Normal.

Estas dificultades parten principalmente de la visión dicotómica entre la teoría y la práctica que se adquiere en la formación inicial, pues al profesor se le forma para transmitir el conocimiento construido por otros, a través de técnicas, habilidades y procedimientos que son eficaces para la enseñanza (Gómez, 1992); de esta manera, la formación supone problemas definidos a los que sólo es necesario aplicar lo aprendido.

En consecuencia, al enfrentarse el docente novel a sus primeras experiencias, se da cuenta de que la realidad educativa es demasiado compleja como para limitarse a “aplicar” lo aprendido, pues en la práctica cotidiana ocurren situaciones poco definidas, desordenadas y problemáticas que requieren una intervención creativa y contextualizada por parte del docente.

Es entonces cuando se desencadenan múltiples problemáticas, puesto que las condiciones políticas, económicas y sociales requieren docentes capaces de enfrentarse a una realidad educativa cambiante y compleja; por lo que, formar inicialmente al docente desde una perspectiva aplicacionista y exigirle una actuación crítica y reflexiva en la práctica, resulta una falacia.

Investigaciones como las de Robalino (2005), Nieto (2009), Demuth (2011) y Moreno (2014) coinciden al afirmar que la formación inicial no resulta suficiente para que los docentes adquieran las herramientas necesarias para hacer frente al contexto educativo. Asimismo, Rodríguez, Tolentino y Martínez (2012), Inurrigaró, Balderas y González (2012), así como Canedo y Gutiérrez (2016), documentan las múltiples problemáticas a las que se enfrentan los profesores noveles en sus primeras prácticas; concuerdan en que la realidad educativa supera la formación inicial y que las primeras experiencias son importantes porque definen en cierta medida su actuar posterior.

Derivado de lo anterior, se plantea la necesidad de comprender el proceso de transición que vive el profesor novel al egresar de la Escuela Normal e ingresar a su práctica profesional en el Servicio Profesional Docente, en específico, las experiencias que vive en este periodo, con la finalidad de generar elementos que permitan la construcción de dispositivos que sean benéficos para la formación inicial y permanente del profesorado.

Marco teórico

Para comprender las experiencias de transición que vive el profesor novel se parte de tres conceptos fundamentales, que son formación, experiencia y liminalidad.

Sobre el concepto de formación, es necesario partir de las dos visiones planteadas por Pérez Gómez (2010), una tradicional y otra realista. Este enfoque tradicional de la

formación del profesorado se caracteriza porque quien decide lo que es importante aprender del cúmulo de conocimientos disponibles no es el docente en formación, sino cualquier otro agente ajeno a él, por lo que tiene un fuerte énfasis en la exterioridad. En cambio, el enfoque realista se centra en la transformación del sujeto a partir de formarlo en procesos de toma de decisiones, es decir, a partir de la interioridad, con una base más bien dialéctica entre la teoría y la práctica; de esta manera, formarse es en realidad hacer algo con uno mismo (Contreras, 2010).

Con base en esta visión realista, en donde la formación pone un fuerte énfasis en el desarrollo del ser humano sobre sí mismo (Ferry, 1990) a partir de la interioridad, toma fuerza el concepto de experiencia. Ésta es entendida desde la visión de Larrosa (2006), quien la concibe como aquello que le pasa al individuo a partir de un acontecimiento exterior, que implica subjetividad, singularidad y transformación. De esta manera, un sujeto puede vivir múltiples acontecimientos, pero sólo son experiencias aquellos que lo ponen al límite de lo que sabe, piensa y puede hacer, y que le dejan una huella subjetiva.

Desde el planteamiento de esta investigación, las experiencias objeto de estudio son aquellas que ocurren durante el periodo de transición del profesor novel, después egresar de la Escuela Normal. Desde un punto de vista antropológico, tal transición puede interpretarse como un rito de paso (Van Gennep, 1986), que se refiere a un fenómeno sociocultural que implica el cambio de un estatus a otro en la estructura social; cuando el individuo abandona tal estatus, ocurre una segregación, cuando ingresa al siguiente estatus se denomina agregación, y el periodo de ambigüedad que ocurre en el intermedio es llamado liminalidad (Turner, 1988), que representa un estado interestructural plenamente caracterizado por la incertidumbre (Turner, 1999).

Entonces, las nociones teóricas anteriores permiten interpretar lo que ocurre con el profesor novel al egresar de la formación inicial e incorporarse al servicio profesional docente.

Metodología

Esta investigación parte de una visión interpretativa de las ciencias sociales, por lo que se utiliza el enfoque cualitativo y específicamente se emplea el método biográfico narrativo, como una forma apropiada para recuperar las experiencias de transición del profesor novel desde su propia voz y comprender la forma en que las viven (Connelly y Clandinin, 1995). En este sentido, se retoma la visión de Bolívar (2002) al coincidir en que la subjetividad resulta necesaria para la construcción del conocimiento social.

Para recoger los relatos de los profesores se realizó un proceso de gestión con el Departamento de Educación Primaria de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno del Estado de San Luis Potosí (SEGE), en donde se otorgaron las facilidades necesarias

para contactar e invitar a profesores noveles de todo el estado para participar en la investigación. En total se recogieron 11 relatos a partir de una entrevista narrativa (Flick, 2004).

Los relatos de los profesores noveles expresan las experiencias vividas, es decir, los acontecimientos que durante el proceso de transición han dejado huella en su interioridad; en este sentido, relatan experiencias en torno a la presentación del examen de oposición, la espera en la asignación de contratos y plazas, la asignación de escuelas en lugares desconocidos para ellos, la relación con supervisores, directores, compañeros, padres de familia y alumnos, así como su paso por diversas escuelas de diferente organización en un corto periodo de tiempo, entre otras.

El análisis de tales relatos se lleva a cabo desde una perspectiva inductiva (Romero, 2005), por lo que se espera que las categorías emerjan a partir del reconocimiento de patrones recurrentes y de la realización de una triangulación categórica (Bertely, 2000). Actualmente se realiza el proceso de análisis y en un primer momento se ha encontrado la incertidumbre alrededor del examen de oposición como una posible categoría que emerge entre el cúmulo de experiencias noveles.

Resultados

Un primer momento importante en el proceso de transición que vive el profesor novel al egresar de la Escuela Normal es el concurso de oposición, que representa un parteaguas en este periodo interestructural. Al respecto, se encuentra que este periodo comienza incluso antes de egresar de la formación inicial, pues la incertidumbre sobre el examen de oposición comienza a ser alentada por la institución, tal como lo narra uno de los profesores:

Yo pienso que el estrés o la preocupación están presentes desde mucho antes de presentar el examen, o sea, mientras uno tiene su etapa de estudiante, casi para el último año dentro de las mismas instituciones formadoras ya están muy, muy al pendiente del examen, entonces desde ahí uno empieza a sentir este, pues sí que, así los nervios y todo (Andrés, p. 3).

Desde la experiencia del profesor Andrés y la de otros que mencionan dinámicas similares, la escuela formadora centra sus esfuerzos en la preparación para el examen de oposición antes que en la formación misma. Posteriormente, los profesores noveles egresan de la Escuela Normal, llevan a cabo su proceso de titulación y se enfrentan al examen de oposición para ingresar al Servicio Profesional Docente, lo que les genera una serie de emociones; así lo expresa la profesora Lilí en su narrativa:

La verdad, cuando ya estaba ahí, la verdad si me dio nervios, miedo y todo. Cuando salí yo, pues precisamente ese día fueron allá a Matehuala [la familia], porque yo presenté a Matehuala. Y me dicen: "¿Cómo te sentiste?" y yo les digo "no, pues ya reprobé", así fue porque yo dije, eso no, es como, como, pues el miedo verdad. Y no era tan difícil, sino que yo sentía como que nervio. Y luego fue en dos días, sábado y domingo. Eso fue un sábado y la primera parte y si la verdad yo dije, "no, la verdad ya reprobé, ya no paso, ¿qué voy a hacer?". Y yo me sentía también como frustrada de "¿qué voy a decirle a mi mamá?", porque pues es ella la que me pagaba la carrera y todo. Y luego el domingo que otra vez fui, ya fui más tranquila porque ya sabía de qué se trataba todo (p. 2).

Ante este panorama, resulta contradictorio que los profesores recién egresados se vean sometidos a una situación de incertidumbre sobre sus propios conocimientos, siendo que la Escuela Normal ya los ha avalado a través de un proceso de formación y titulación; es decir, la Escuela Normal avala sus conocimientos profesionales, pero el Servicio Profesional Docente los pone en duda, lo que crea, tal como lo expresa la profesora, una sensación de frustración que los hace visualizar el peor de los escenarios, como resultar "no idóneos" y defraudar a sus familiares.

Al respecto, es importante hacer una reflexión sobre algunos de los cuestionamientos que se evalúan en tal examen de oposición, pues al parecer, la falta de experiencia les impide responder adecuadamente al no haber vivido las situaciones planteadas en el examen; esto de acuerdo con lo expresado por la misma profesora, quién notó una considerable diferencia cuando tuvo que presentar el examen de oposición por segunda ocasión, después de transcurrir un año con contratos en distintas partes del estado y no alcanzar base:

Lilí: Empezó la prueba y todo, yo estaba relajada, tranquila. Iba contestando y yo lo que iba viendo en el examen es que muchas situaciones yo las traía acá en mi grupo. Bueno. Entonces ya iba contestando como yo iba viendo y todo, verdad, y lo que se tiene que hacer y pues terminé bien pronto [...] Y bueno a esperar los resultados y, ya cuando salieron los resultados que vine y la, la lista primero la lista general, el folio, y yo todavía no creía porque yo vi el folio y vi el número 135 y yo dije "pos es muy cerca", y yo dije "pero se me hizo fácil" [...]. Pero yo siento que fue por la experiencia del año frente a grupo, porque yo la verdad sentí muy fácil el examen.

Cristina: ¿Qué fue lo que te preguntaron, que sentías que ya lo habías vivido?

Lilí: Por ejemplo: como cuando los niños se sienten así mal, venía una así de que, si el niño se siente mal, uno como maestro qué tiene que hacer, a quién recurrir, si llamarle a la mamá luego luego, ir con el director que es el jefe inmediato o nosotros llevarlo la casa. Entonces obviamente es ir con el director porque es tu jefe inmediato; uno no puede actuar sin ellos ¿verdad?, sin consultarlos porque él es el mero bueno de la escuela. Entonces,

muchas cosas si las aprendí en la vida real porque a veces nosotros queremos solucionarlo, pero no podemos ir brincando muchos, lo que es el director (Lilí, pp. 6-8).

La situación anterior invita a cuestionar el lugar de la práctica profesional durante el proceso de formación inicial, pues desde la experiencia de los profesores, no los expone a una situación real, sino eminentemente controlada por el tutor, lo que dificulta la vivencia de la realidad educativa; esto se refleja cuando los profesores muestran dificultades para resolver situaciones hipotéticas en el examen de oposición y se supera cuando presentan el examen por segunda ocasión, después de haber experimentado un año como profesores en distintas partes del estado, con diversas condiciones y contextos.

Posterior a la presentación del examen de oposición viene un periodo de espera para conocer los resultados. La primera incertidumbre es saber si se es idóneo o no, en términos del Servicio Profesional Docente, y la segunda es conocer el número que ocupan en la lista de prelación, de acuerdo con lo expresado en los relatos; ésta última resulta relevante porque determina la amplitud del periodo de espera para obtener una base, o bien un contrato en el caso de los últimos números de la lista. Cuando finalmente llegan los resultados ocurre una pausa a la experiencia de incertidumbre y las emociones brotan, como en el caso de la profesora Eli, quien se dijo incrédula al saber que había aprobado:

Lloré, la verdad sí, porque creí que no, yo sí, yo todo el mes que estuve, pues estuve pensando. Siempre le decía a mi mamá pues “voy a reprobar”, y siempre me decía “no pues ni modo, no pues ni modo” y cuando los vi si dije, no lo podía creer, no, no lo podía creer, dije no, no, no, no lo podía creer, dije no, y pues si me sentí muy feliz, mis papás también y si lloré de emoción porque tampoco lo creía (Eli, p. 3).

También hubo relatos de profesores noveles que, por el contrario, dijeron sentirse decepcionados por el lugar que ocuparon en la lista de prelación, puesto que tenían otra expectativa:

Es el primer examen que presento, no voy a decir que, pues también uno va, va sin armas, sin saber, aunque a uno le den que estudiar, uno se enfrenta a la realidad de que lo que te dan a estudiar no es lo mismo que viene en los exámenes. Y pues, este, no me fue mal, tampoco me fue muy bien, quede en el 449. Pues, para iniciar fue muy bueno para mí, y de ahí en fuera, este pues sí, sí me, al principio como que sí me decepcioné porque dije “¡pude dar más!” (Luis, p. 8).

Esta pequeña pausa en el largo periodo de ambigüedad que le espera a los profesores dura poco tiempo, porque se reinicia cuando aquellos que no quedaron en los primeros lugares de la lista de prelación deben esperar a ser llamados por la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado; así lo describe el profesor Andrés:

En ese tiempo, pues el sentido mío fue ponerme a trabajar en cualquier otra cosa, en otra cosa porque uno llega a la situación de espera y al darse cuenta que en los resultados

había salido idóneo, pues tenía la confianza y la fe en que posiblemente nos iban a llamar para el trabajo, pero no le dan a uno fecha, no le dicen "nos vamos a tardar tanto", este posiblemente un mes, tres meses, no te dicen. Ahí es como que se ve una expectativa, así pues, así como de manera desagradable porque pues sí está mal la espera, que si avanzó la lista de prelación, que si no avanzó, y siempre traté todos los días de estar al pendiente de la lista de prelación (Andrés, p. 7).

Durante tal periodo de espera, los profesores noveles tratan de mitigar la incertidumbre comunicándose con sus compañeros de generación que también presentaron el examen de oposición, incluso en algunas ocasiones consideran la posibilidad de desempeñarse en el ámbito particular mientras llega el momento de ser llamados a la capital por esa primera oportunidad de desempeñarse en la profesión para la que se han formado. Posterior al llamado por parte de la SEGE, comienza otra fase de incertidumbre en la que es necesario hacer una elección a ojos cerrados, pues regularmente los profesores sólo eligen un municipio del estado, sin saber la ubicación exacta de la escuela, sus condiciones, el tipo de organización, etc., pues lo descubren hasta su momento de llegada.

Conclusiones

El periodo de transición que viven los profesores después de egresar de la Escuela Normal está plagado de incertidumbres que implican la vivencia de un periodo de liminalidad (Turner, 1988), mismo que mantiene a los profesores noveles al margen de una estructura definida; justo la primera incertidumbre a la que se enfrentan es el examen de oposición.

Este proceso los coloca frente a situaciones en las que dudan de su propia formación inicial, advierten temor por decepcionar a los suyos y experimentan significativos procesos de frustración al tratar de responder, por ejemplo, a situaciones hipotéticas que jamás han experimentado y sobre las que les es imposible tomar decisiones. Respecto de esto último, sería amable poner a consideración algunas preguntas del examen, pues al parecer son elaboradas desde una posición de experiencia para profesores sin experiencia.

Otro punto a considerar en este primer acercamiento al análisis de los relatos es el papel en el que se coloca tanto a la Escuela Normal como al propio profesor novel, a partir de la situación establecida por la aplicación del concurso de oposición, pues durante los últimos meses de estancia en la institución formadora, la dinámica gira en torno a la preparación para el examen, y por ende las experiencias de los profesores próximos a egresar también. En este sentido cabría preguntarse por qué las instituciones formadoras deben preparar al profesorado para un examen que demuestre la formación que ya han recibido durante cuatro años, reduciendo su papel como institución formadora, y en todo caso cuestionarse la finalidad última de tal examen como rito de entrada al nuevo estatus

(Van Gennepe, 1986), pues los relatos de los profesores no reflejan esa idoneidad que el examen les ha avalado.

En general, este trabajo representa apenas un breve avance en el análisis de los datos, cuya finalidad última es conocer y comprender las experiencias que viven los profesores durante esta transición. Se espera entonces que las categorías que continúen emergiendo permitan orientar la implementación de dispositivos de formación inicial y permanente, que aminore el impacto que tienen con la realidad de los profesores noveles al egresar de la Escuela Normal.

Referencias

- Bertely, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).
- Canedo, C. y Gutiérrez, C. (2016). Mi primer año como maestro Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente. México: INEE.
- Connelly, F.M. y Clandinin, D.J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. et al. *Déjame que te cuente, ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), pp. 61-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198004>
- Demuth, P. (2011). Conocimiento profesional docente: conocimiento académico, saber experiencial, rutinas y saber tácito. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación UNNE*, 2(2), 29-46.
- Ferry, G. (1990). *El Trayecto de la Formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Inurrigarro, C., Balderas, M. y González, R. (2012). Problemas y realidades de los docentes noveles en contextos de marginalidad. En Martínez, N. (coord.). *Alzando el vuelo, problemas y modelos de acompañamiento al docente novel* (pp. 54-79). Nuevo León, México: Fondo Editorial de Nuevo León.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes
- Larrosa, J. (2006). “Sobre la experiencia”, *Aloma, Revista de Psicología, Ciències de l’Educació i de l’Esport*, 19, 87-112.
- Moreno, M. (2014). Los organismos internacionales y las políticas de formación docente. En Ducoing, P. (Coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 23-48). México, DF: UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE educación)
- Nieto, D. (2009). *Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México*. México: OCDE.

- Pérez Gómez, A. I. (1992). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión, diferentes perspectivas. En *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 37-60.
- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC* (1), 6-23.
- Rodríguez, M., Tolentino, R. y Martínez, E. (2012). La inserción de la docencia en contextos de vulnerabilidad. En Martínez, N. (coord.). *Alzando el vuelo, problemas y modelos de acompañamiento al docente novel* (pp. 39-53). Nuevo León, México: Fondo Editorial de Nuevo León.
- Romero, C. (2005). La categorización, un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Cesmag*, 11 (11), 113-118.
- Turner, V. (1988). *El proceso ritual. Estructura y anti-estructura*. Madrid: Taurus.
- Turner, V. (1999). *La selva de los símbolos*. Madrid: Siglo XXI
- Van Gennep, A. (1986). *Los ritos de paso*. Madrid: Taurus.

ACTIVIDADES TRANSVERSALES DE ARTÍSTICAS EN LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL EN UN GRUPO DE 6°

Santiago López Vargas

s_lopezv@bcenog.edu.mx

Andrea Estefanía Belmonte Durán

ae_belmonted@bcenog.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

RESUMEN

Las artes han representado siempre un papel importante en mi vida, lamentablemente he podido observar que esto no ocurre en la educación primaria, cuando siempre han constituido como materia en el currículum de educación primaria.

La educación artística tiene grandes beneficios en los estudiantes, principalmente si se cimienta desde la niñez; de ahí la importancia de impulsarla en la educación básica. Dentro de la estructura curricular, se integra dicha asignatura con la intención de potenciar en los educandos la competencia artística y cultural, la cual se encuentra dentro de las competencias planteadas en el Plan de estudios 2011.

En esta asignatura, la función de los docentes es de vital importancia para

desarrollar de manera efectiva la competencia y despertar el interés de los alumnos por el arte, para ello su compromiso en la promoción de actividades que inciten la imaginación y generen procesos creativos que fortalezcan el desarrollo motor, psicológico y afectivo son acciones imperativas para favorecer el aprendizaje significativo de los alumnos.

El presente documento muestra una visión del manejo y enfoque de la educación artística en la educación primaria y cómo puede trabajarse junto con la materia de Español, logrando aprendizajes esperados en ambas para que puedan ser transversales.

PALABRAS CLAVE: educación artística, educación básica, transversalidad, Español, educación física, socioemocional.

Contexto

La escuela primaria en la que impartí mis prácticas está ubicada en las afueras del municipio de Guanajuato, Guanajuato. La escuela cuenta con dos edificios de tres pisos cada uno, en el primero se encuentran los alumnos de primero, segundo y tercero, en el

segundo edificio se encuentran los alumnos de los grados superiores, tercero, cuarto y quinto.

El grado con el que me tocó trabajar fue el de sexto.

El contexto dentro del aula de clases es muy diverso, hay algunos alumnos que tienen facilidad para el aprendizaje, a algunos otros se les dificultan un poco algunas cosas y a otros simplemente se les dificulta la obtención del aprendizaje, su ambiente de aprendizaje también varía dependiendo del humor que tengan, cabe señalar que la mayoría de ellos están pasando por cambios hormonales, así que con ellos es el cambio de humor lo que a veces dificulta el trabajo.

En el contexto social, los alumnos pertenecen a una clase media, media-baja y media-alta, la mayoría de los alumnos viven en los alrededores de la escuela, algunos otros viven en el centro de la ciudad y colonias aledañas.

El contexto escolar se rige bajo un estricto orden, ya que a la hora del recreo cada maestro titular debe hacer guardia en alguna parte de la escuela y así, sus alumnos permanecen con su maestro titular.

Planteamiento del problema

En la escuela primaria donde impartí prácticas, la asignatura de artísticas se lleva acabo de dos maneras dependiendo de la forma de trabajar de cada docente, algunos la integran dentro de los clubs y algunos otros la toman como clase tal cual.

En los clubs la manejan a través de productos como dibujos y literatura, en estos tiempos de la tradición de día de muertos, los alumnos realizaban alfeñiques y creaban calaveritas, todo esto con motivo de ver la cultura mexicana, además de manualidades y cocina. El club en sexto grado se imparte los días miércoles y jueves de 11:30 a 1:00 de la tarde, los días miércoles, la maestra titular hacía un intercambio con la maestra del grupo de junto. Cuando la maestra de sexto A trabajó con el sexto C, trabajaron en la elaboración de calaveritas (eso es lo que alcance a ver) mientras que el grupo de sexto A con la otra maestra trabajaron cocina en este caso trabajaron la elaboración de alfeñiques.

Cuando se manejaba como asignatura los alumnos tienen una hora por semana cada viernes, las actividades que realizan son: manualidades con materiales reciclables y dibujos. Siguiendo también el plan y programa de estudios así como el libro de texto.

La maestra titular del grupo de sexto A me comentaba que ella solo implementa la materia de manera extra, quiere decir que solo la aplica cuando hay tiempo o ha sobrado tiempo pero como tal no la maneja.

Mi trayecto como docente en formación en la BCENOG comenzó en agosto de 2016, durante este trayecto he tenido varias oportunidades de observar a diferentes docentes en servicio y el cómo lleva a cabo esta asignatura.

La primera vez que tuve la oportunidad de observar dicha asignatura fue en noviembre del año 2016 en un grupo de sexto grado, como es costumbre en casi todas las escuelas primarias esta asignatura se llevó a cabo el día viernes por una hora. En dicha práctica la docente del grupo vio el tema de los diferentes técnicas de pintura en esta clase los alumnos llevaron impresiones de pinturas (obras) de diferentes pintores y en grupo las analizaron (qué tipo de pintura era y porque).

La segunda oportunidad que tuve de observar una clase de artísticas fue hasta noviembre del año 2017 en un grupo de tercer grado, nuevamente la clase se impartió durante una hora el día viernes. En esta asignatura vieron el tema de teatro, la maestra del grupo impartió de manera rápida este tema, sobre los espacios del teatro y alguna técnicas, para esto me pidió un poco de ayuda, en esta sesión les explique a los alumnos como deben ser las entradas y las salidas de los actores, así como la posición que deben tener siempre de cara al público evitando dar la espalda a menos que esta esté muy bien justificada o mencionada en el libreto. Finalmente se les dio la oportunidad a los alumnos de realizar algunas improvisaciones enfrente de sus compañeros, todo esto se hizo en un ambiente de confianza y respeto.

Finalmente en mis últimas prácticas (del 15 al 26 de octubre del 2018) tuve la oportunidad de aplicar esta asignatura, en el grado de sexto. Basándome en el programa de estudios el tema a practicar fue acerca de los sonidos y el valor de las notas musicales, esto con el fin que los alumnos sean un poco más críticos en los sonidos, así también de que puedan valorar las notas altas y bajas, para ello lleve al aula diferentes notas altas y bajas de diferentes cantantes. Desafortunadamente esta propuesta no pudo realizarse de manera correcta debido a interrupciones ajenas a mi persona por lo cual solo se pudo reproducir el audio de las notas.

En cuanto a mi experiencia en las escuelas primarias me he dado cuenta que varios maestros no toman en cuenta la asignatura de artísticas o al menos no se le da la importancia o seriedad requerida fuera de los productos para el día de las madres, 15 de septiembre, día de muertos o navidad.

Marco teórico

Lancaster (1991) menciona que el principal problema de los docentes para poder impartir esta clase es el escaso o nulo conocimiento de las artes por parte de los docentes ya que para poder impartir o siquiera intentar en impartir esta asignatura, empezando a

considerar que arte, artesanía, diseño y apreciación suponen el empleo directo de materiales en las situaciones escolares.

Los profesores enseñan a través de un currículo, pero no están sobrados de un conocimiento artístico. Esto ocurre porque quizá se les ha presentado pocas oportunidades de realizar actividades artísticas fuera de los festivales. A muchos se les obliga a abandonar la educación artística para concentrarse en materias “importantes”.

Gardner (1994) cuestiona el privilegio que se le ha dado al pensamiento lógico racional, en comparación de otras capacidades de los seres humanos. Plantea la necesidad de romper con la hegemonía de una sola inteligencia y promueve el reconocimiento de una pluralidad propia de capacitaciones diferentes, en otras palabras si un alumno no es bueno para matemáticas pero es bueno en artes plásticas, apoyarlo en lo que es bueno y no solo en lo que se le exige.

Rudolf Arnheim es un autor que ha influido en los planteamientos de Gardner y Eisner, hace aportaciones de cómo opera el arte en el desarrollo de la mente. Eisner hace una crítica al sistema escolar que limita las experiencias formativas del niño en el ámbito de la escuela.

Los docentes de primaria tienen la enorme responsabilidad de atender un sinnúmero de tareas que la escuela les ha asignado y justifica de esa forma la ausencia de temas relacionados con lo artístico. En ellos aunado lo que ya decíamos, a una formación docente que no le ha dado importancia al campo de educación artística.

De acuerdo con Eisner y Gardner, es una condición necesaria, el contar con docentes especializados en disciplinas artísticas, sin embargo, en las escuelas primarias de México, el profesor de grupo es el encargado de desarrollar la asignatura.

Como en México, no hay maestros especialistas en artes, una alternativa sería proporcionar herramientas de trabajo al maestro, con procesos de capacitación docente, y seguramente como van las cosas muy pronto pasará algo parecido con la clase de educación física.

Algunos autores que han logrado una fuerte presencia por la sólida argumentación de sus trabajos, o bien, que destacan por su influencia de sus ideas y el desarrollo de las mismas por otros investigadores son en un primer momento: Herbert Read y Rudolf Arnheim, son autores que en su momento han hechos planteamientos originales sobre la educación artística.

De los planteamientos de Herbert Read, se han derivado importantes propuestas en el nivel escolar, las cuales plantean que la finalidad suprema de una educación auténtica es la educación del individuo en una sociedad libre.

Rudolf Arnheim dirige su obra hacia el papel de los sentidos e influye en los planteamientos de Gardner y Eisner, realiza aportaciones para entender cómo opera el arte en el desarrollo de la mente.

Finalmente, el programa de estudios de sexto grado 2011 aborda que los alumnos deben desarrollar la competencia artística, además de adquirir conocimientos y habilidades en los lenguajes artísticos, desarrollen el pensamiento artístico para expresar ideas y sentimientos.

A la hora de enseñar artísticas el maestro se encuentra en una posición propicia porque a los niños les gusta tal actividad y bien a qué niño lo le gusta aprender manipulando ya sea pintura, las artes plásticas o la música por decir algunos.

Los profesores deben alentar el instinto “originador” de los alumnos para ser jóvenes artistas.

Metodología

La metodología que se utilizó en este proyecto fue la de investigación-acción ya que se estudió una situación con el fin de mejorarla, haciendo una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas. Otra de las características que se pueden resaltar de la investigación-acción es que fue participativa, donde hubo personas que trabajamos, fue colaborativa por que se trabajó con el grupo de personas implicadas, se realizó análisis de situaciones.

Desarrollo y discusión

La educación artística o la enseñanza de las artes en la escuela, es una asignatura que cuenta con toda una gama de expresiones o manifestaciones artísticas como son la danza, el canto, la música, la pintura, el teatro, la mímica, las artes plásticas etc.

El acercamiento a cada una de las actividades, creaciones, y expresiones artísticas, les permite a los individuos acceder al conocimiento, manejo y valoración del lenguaje propio de cada una de las actividades artísticas antes mencionadas.

Por fortuna algunos investigadores interesados en el estudio de las artes como Howard Gardner, han estado realizando estudios para demostrar toda la gama de posibilidades que las artes ofrecen para el desarrollo del ser humano.

A pesar de sus bondades, la educación artística ha sido relegada por quienes se encargan de diseñar el currículo escolar, destinándole, en caso de la escuela primaria sólo una hora a la semana para desarrollar las cuatro expresiones artísticas del programa.

En la escuela primaria es el profesor del grupo el encargado de desarrollar la asignatura de educación artística pues no existe un profesor especializado. El plan y el programa de estudio de la asignatura está conformado por 4 expresiones: la expresión corporal y danza, el teatro, la música y el arte plástico. El maestro cuenta con una hora a la semana.

Mi interés por la educación artística es autobiográfico, tiene como origen en primer lugar a mi afición por el teatro, la cual me llevó a realizar pequeños estudios en casa de cultura, así como en talleres intensivos, participación como miembro en varias compañías teatrales, y en la producción e interpretación en varias obras de teatro dirigidas tanto a niños como a jóvenes y adultos.

A través del proceso de ejecución del Proyecto integral de artes se detectaron diversas áreas de oportunidad y sugerencias para futuras intervenciones como el utilizar una gama más diversa de materiales de trabajo tomando en cuenta para ello el grado en que se encuentra cada alumno, así como sus características e intereses.

Trabajar una propuesta de intervención socioeducativa a partir de un proyecto integrado de artes presentó un gran reto para las docentes en formación al poner en juego sus competencias genéricas y profesionales articulando la teoría con la práctica en cada una de las fases del proyecto, de las más relevantes se pueden considerar las siguientes:

Genéricas

- Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones.
- Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social.
- Actúa con sentido ético

Profesionales

- Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.
- Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
- Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

El hecho de mencionar en primer lugar las competencias genéricas responde a la relevancia que tuvieron las mismas en el desarrollo de la práctica, ya que si bien las estudiantes movilizaron las competencias profesionales relacionadas con el dominio teórico-metodológico en el diseño y evaluación de los proyectos de intervención socioeducativa, las bases para su desarrollo se identificó en las competencias genéricas, las cuales se lograron

potenciar desde el enfoque del Aprendizaje-servicio, donde el trabajo colaborativo en pos de un beneficio a la sociedad propició su implementación en los jardines de niños manifestándose en las estudiantes normalistas un compromiso por realizarlo y culminarlo a pesar de la premura del tiempo, o bien el desencanto y frustración de no poderlo llevar a la práctica como se había pensado a pesar de estar bien diseñado.

Ante estas experiencias en el curso de Práctica Profesional correspondiente al octavo semestre se ha gestionado el espacio para que las estudiantes implementen nuevamente su propuesta de intervención socioeducativa como proyectos integrales de artes con reajustes al diagnóstico y calendarización de actividades a fin de lograr los procesos de sistematización y evaluación de los resultados.

Propósito

Con la ayuda de la transversalidad, el docente pueda trabajar la asignatura de artísticas y así poder enriquecer un poco más la asignatura, a la vez aprovechar tiempo ya que se estará trabajando dos asignaturas al mismo tiempo.

Hipótesis

1. Se trabajará un poco más con la asignatura de artísticas y sus cuatro expresiones (artes visuales, expresión corporal y danza, teatro y música).

2. Se desarrollará el pensamiento artístico de los alumnos para que puedan expresar sus emociones e ideas.

3. Los alumnos podrán obtener seguridad en ellos mismos al momento de expresarse.

Actividades

Sesión 3:

Pequeña introducción a los alumnos sobre temas escénicos cómo la ubicación del aquí y ahora, encarnar al personaje, ubicar la psicología del personaje, entradas y salidas al escenario, para que alcancen confianza y puedan presentar su cuento.

Sesión 4:

Pequeño taller de teatro, los alumnos trabajarán con la expresión corporal (¿cómo expresar sentimientos a través de su cuerpo) así como expresiones faciales para expresar lo que dicen y sienten.

Sesión 5:

Se impartirá otro pequeño taller de teatro para que los alumnos alcancen confianza y puedan presentar su cuento, generando un ambiente de confianza y respeto.

Sesión 6:

Escenificación de los cuentos de terror.

Al inicio de mi proyecto tuve algunas dificultades con las actitudes de los alumnos esto debido a que les planteé como meta escenificar (actuar) cuentos de terror que ellos mismos escribieron, esto fue algo nuevo para ellos y a su vez un tanto difícil pues nunca habían hecho algo parecido (actuar frente a otros) además la pena que ellos tienen no ayudo en nada. Puedo decir que un reto que no tenía contemplado, lograr que los alumnos perdieran un poco la pena y pudieran soltarse un poco más para que no se cohibieran tanto.

Resultados

La evaluación técnicamente iba a consistir en la participación de los alumnos en sus puestas en escena. La parte escrita se dejó un poco de lado, sin embargo, también se puso atención a eso. En el transcurso de los días estuve monitoreando el trabajo de los niños y al momento de leer sus cuentos, me percaté de que les hacía falta el uso de las comas y los puntos, de esa manera me di a la tarea de explicarles la importancia de los mismos al momento de la lectura, les comenté que nos puede ayudar a darle sentido o significado a lo que queremos decir y de la misma manera a tomar un poco de aire al momento de leer, a partir de ese momento me di cuenta de que los alumnos comenzaron a poner un poco más de atención en este aspecto.

Para lograr que los alumnos pudieran tener confianza en ellos mismos a la hora de actuar, estuvimos trabajando pequeños talleres, en ellos trabajamos primero la expresión corporal y facial; con ayuda de algunas canciones que les puse, ellos expresaban de manera corporal y facial lo que los hacían sentir dichas canciones.

Inicié trabajando la expresión corporal y facial para poder mostrar sentimientos (esto no lo puse como tal en la planeación, sólo como “talleres de teatro”) les reproduje canciones con las que los alumnos expresaron su sentir con la música. Antes de comenzar a escuchar la música, se hizo hincapié en que no iba a haber espacio para la burla, en esa misma actividad les expresé frases como “¡Muévanse, sin pena! ¡Vamos bailemos, nadie se burlará de nosotros!”, y me tomé la libertad de unirlos a ellos en el baile para que pudieran hacerlo con confianza y sin pena.

Posteriormente también se trabajó con el control de emociones para poder representar una acción, para ello se habló del método Stanislavski, con este método actoral una persona puede ser capaz de controlar el rendimiento en los aspectos más intangibles e incontrolables del comportamiento humano, tales como las emociones y la inspiración artística.

Para motivar a los alumnos, les propuse realizar una serie de reconocimientos a sus participaciones como mejor actor, mejor actriz, mejores villanos y mejor cuento; al proponerles esto, los vi más entusiasmados con sus trabajos y se vio reflejado el esfuerzo que le pusieron a su trabajo. Al finalizar sus presentaciones se otorgaron dichos premios junto con otro reconocimiento por su participación.

Sólo uno de los alumnos no participó en dichas puestas en escena, sin embargo, su evaluación fue mediante su ayuda en la escenificación o construcción de los ambientes de aprendizaje, como colocando papel celofán color rojo para crear un ambiente de suspenso, y esa fue la forma en la que se le evaluó. La justificación ante la situación fue que al final de cuentas, participó de alguna manera.

Mediante la evaluación me di cuenta de que el objetivo original de este proyecto era hacer transversalidad sólo con dos asignaturas (Español y Artísticas), sin embargo, terminaron siendo otras dos, como en la parte socioemocional, al momento de trabajar con los sentimientos de los alumnos y cómo manejarlos, así como en la asignatura de educación física cuando hicimos un pequeño baile con pelotas, resortes y telas.

En cuanto a la actuación, los alumnos se comprometieron en sus personajes, su vestuario y sus sentimientos (del personaje), asimismo con la escenificación y la situación. Por el contrario, algo que falló fue la parte escrita, pues se suponía que en el proyecto se haría transversalidad entre Español y Artísticas, sin embargo, creo que olvidamos un poco la escritura por concentrarnos más en la formación actoral. La evaluación también se llevó por medio de evidencias

Conclusiones

Con todo esto me pude dar cuenta de que los alumnos de sexto grado con los que trabajé no están acostumbrados a que se les imparta la clase de educación artística, ya que sus actitudes al inicio fueron un poco negativas. Al iniciar el taller de teatro con la música, los alumnos lo tomaron a juego y a relajo, sin embargo, con el paso de la clase fue cuando empezaron a tomarlo un poco más en serio. Con esto a los alumnos se les pudo observar un mayor interés en su proceso creativo, ya que escribieron sus propios cuentos y crearon sus propios personajes, así como la dramatización; de mi parte sólo hubo orientación y un poco de dirección en el contexto de conceptos escénicos.

Es innegable la contribución de la educación artística en la educación básica a la formación integral del educando, porque el arte es un proceso social.

Se deja en manos de los profesores la impartición de la Educación Artística, pero no se les brinda la formación o capacitación necesarias. Las asignaturas a impartir a los alumnos tienen carta abierta para hacer un andamiaje entre ellas mismas y la asignatura de artísticas no es la excepción, se puede hacer un andamio con las asignaturas de Español, Ciencias Naturales, Historia, por decir algunas.

Concluyendo, la educación artística no sólo desarrolla las potencialidades estéticas y espirituales del individuo, sino que las habilidades cognitivas del pensamiento, también se ven reforzadas.



Cronograma

HORA	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
8:00 A 8:50	CALCULO ESPANOL LECTURAS (50 MIN)	CIENCIAS NATURALES (50 MIN)	CALCULO (20 MIN) HISTORIA (30 MIN)	INGLES (8:30 A 9:20)	CALCULO (50 MIN)
8:50 A 9:40	CIENCIAS NATURALES (50 MIN)	INGLES	GEOGRAFIA	EDUCACION FISICA (50 MIN)	CALIGRAFIA (50 MI)
9:40 A 10:30	ESPANOL (50 MIN)	MATEMATICAS (50 MIN)	ESPANOL (50 MIN)	HISTORIA (50 MIN)	ARTISTICAS (50 MIN)
10:30 A 11:00	MATEMATICAS (30 MIN)	FORMACION SOCIOEMOCIONAL	FORMACION SOCIOEMOCIONAL	MATEMATICAS (50 MIN)	ESPANOL LECTURAS
11:00 A 11:30	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO
11:30 A 12:20	EDUCACION FISICA (50 MIN)	GEOGRAFIA	CLUB	CLUB	PALABRAS A LA VISTA
12:20 A 1:00	INGLES	PALABRAS A LA VISTA	CLUB	CLUB	MATEMATICAS (50 MIN)

Referencias

- Gardner, Howard (1994): *Educación Artística y Desarrollo Humano*. México: Paidós Educador.
- Lancaster, John (1991): *Las artes en la educación primaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Latorre, Antonio (2003): *La investigación-acción, Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- SEP (2011) *Programa de estudios 2011 Guía para el maestro sexto grado*. México: Secretaría de Educación Pública.

INCLUSIÓN EDUCATIVA, PERSPECTIVA DEL NUEVO MODELO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL. SEGUIMIENTO DEL PLAN DE ESTUDIOS CONISEN 2018

María Eleazar Tlapala Escobar
eleazartlapalaescobar@gmail.com

Alexis Rosas Salazar
arsrosassalazar@gmail.com

Roberto Rey Meza Ramírez
profr_robertorey_enufc@hotmail.com
Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

RESUMEN

La reestructuración del plan de estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Especial, convocada por la DGESE, desembocó en la creación de la Licenciatura en Inclusión Educativa, en la cual los contenidos de la malla curricular buscan la formación de los estudiantes normalistas desde el enfoque inclusivo, respondiendo a los requerimientos educativos de los alumnos que cursan la educación básica en nuestro país y que a diferencia de la licenciatura que queda atrás, no sólo atiende al alumnado con NEE con o sin discapacidad, sino a todos los grupos vulnerables de la escuela regular y que presentan Barreras para el Aprendizaje y la Comunicación.

A pesar de la nueva visión de este plan de estudios, en los documentos disponibles de

la licenciatura se menciona que las prácticas profesionales se desarrollan en los servicios de Educación Especial, por lo que para cumplir con los requerimientos mencionados en el Art. 15 de la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad, es necesario que adquieran conocimientos sobre Calidad de vida y Autodeterminación, así como Sexualidad y Discapacidad, que son los cursos que se proponen para una formación integral de los estudiantes, que les permita responder a las demandas sociales y educativas.

PALABRAS CLAVE: inclusión educativa, educación especial, cursos complementarios, plan de estudios 2018, Nuevo modelo educativo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente trabajo es el seguimiento de una investigación anterior presentada en CONISEN 2018, en la que se abordó la importancia de reformar el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Especial, atendiendo a los retos de la actualidad, lo cual no era posible con asignaturas diseñadas en 2004.

Ahora bien, en 2017, planteándose cómo “rediseño de los planes de estudio de [...] la Licenciatura en Educación Especial y en Educación Física, así como de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria, Preescolar Intercultural Bilingüe y Primaria Intercultural Bilingüe” (SEP, 2017) existentes en las Escuelas Normales de nuestro país, se crea el único cambio total de licenciatura, modificándola tanto en plan de estudios como en nombre, creando con ello la Licenciatura en Inclusión Educativa, que desde 2018 opera en diversas Escuelas Normales.

Si bien, la desaparición de Educación Especial, tiene un propósito benéfico hacia la inclusión educativa, al analizar la nueva malla curricular, se observa una problemática evidente, y es que se ha dado prioridad a materias de vanguardia y se han dejado de lado asignaturas importantes e indispensables para la atención de los alumnos, principalmente aquellos con discapacidades severas, para desarrollar una plena inclusión.

Marco teórico

Marco legal de la Educación Especial

La Ley General de Educación en su artículo 32 demanda “el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos” (DOF, 2018), para lo cual, en el Art. 33 establece lo siguiente:

II Bis.- Desarrollarán, bajo el principio de inclusión, programas de capacitación, asesoría y apoyo a los maestros que atiendan alumnos con discapacidad y con aptitudes sobresalientes, en términos de lo dispuesto en el artículo 41.

IV Bis.- Fortalecerán la educación especial y la educación inicial, incluyendo a las personas con discapacidad (DOF, 2018).

La Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad, señala en el Art. 15 que:

“La educación especial tendrá por objeto, además de lo establecido en la Ley General de Educación, la formación de la vida independiente y la atención de necesidades educativas especiales que comprende, entre otras, dificultades severas de

aprendizaje, comportamiento, emocionales, discapacidad múltiple o severa y aptitudes sobresalientes, que le permita a las personas tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación” (DOF, 2018).

Según las Reglas de operación del programa para la inclusión y la equidad educativa para el ejercicio fiscal 2018, tomando en cuenta que es el año en que entra en vigor el cambio de licenciatura y que las reglas para el ejercicio fiscal 2019 aun no son publicadas, hace mención de problemas en los servicios de educación especial, que son los que actualmente siguen atendiendo a esta población, en cuanto a su cobertura y distribución en nuestro país, lo que repercute en la calidad de la atención que les es posible brindar.

Por lo que, en este contexto, “el Programa pretende propiciar el desarrollo de condiciones, la canalización de recursos para la transformación de las prácticas escolares y el fortalecimiento de los servicios de educación especial que brindan atención educativa a niñas, niños y jóvenes con discapacidad y/o con aptitudes sobresalientes” (DOF, 2018).

Por último, y estableciendo el comienzo de la transición hacia la inclusión educativa, es necesario mencionar el Programa Sectorial de Educación 2013 - 2018, que aplaudía la preocupación del Estado por buscar la inclusión educativa de niñas, niños y adolescentes sin distinción, sin embargo, es ineludible la transformación de las formas y espacios educativos, por lo que se lee textualmente “El esfuerzo deberá pasar por aspectos normativos, nuevos modelos educativos, materiales didácticos, formación de capacidades en maestros y apoyos a las escuelas, fundamentalmente” (SEP, 2013).

Nuevo modelo educativo

A pesar de que en el documento Equidad e inclusión, del nuevo modelo educativo menciona lo siguiente: “Históricamente, una proporción significativa de las personas con discapacidad ha estado confinada en el hogar o bien en instituciones de educación especial. Estas prácticas derivan de la creencia de que las personas con discapacidad deben asistir únicamente a centros de atención especial” (SEP, 2017), también menciona que una de las principales dificultades que se presentan al poner en marcha la Estrategia de equidad e inclusión es que “se sigue considerando que la tarea es exclusiva del equipo de educación especial, puesto que ellos son los especialistas y tienen la responsabilidad de atender al alumnado con discapacidad o aptitudes sobresalientes” (SEP, 2017).

Con este antecedente, es necesario e “imprescindible poner especial atención tanto en la formación inicial de los futuros docentes como en la formación continua de los maestros en servicio para que aprendan a educar en la diversidad, generen ambientes que propicien el desarrollo y aprendizaje de sus alumnos y, en general, puedan dar respuesta a los requerimientos de una educación inclusiva” (SEP, 2017).

El camino hacia la inclusión es largo y requerirá de la participación de todos los actores inmersos en la educación, mientras tanto, los servicios de educación especial seguirán brindando atención a los alumnos que lo requieran, siendo atendidos por Licenciados en Educación Especial o en Inclusión Educativa. Como bien se menciona “el modelo inclusivo no elimina otras opciones educativas que ofrecen los CAM para niñas, niños y adolescentes que por su condición de discapacidad requieren de adecuaciones y apoyos, no solo más especializados sino permanentes, que la escuela de educación regular no puede asegurar” (SEP, 2018).

Perfil de egreso de las licenciaturas en Educación Especial e Inclusión Educativa

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Especial, menciona que el egresado de esta “se dedicará a la docencia en educación especial y que trabajará con niños y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y cursan la educación básica en los servicios de educación especial o en las escuelas de educación regular” (SEP, 2004).

Por otra parte, y a pesar de que el plan de estudios de la licenciatura en Inclusión Educativa aún no está disponible, si se menciona en sitios oficiales que se desarrollarán “en los servicios de educación especial de la educación básica [...] la población objeto de atención señalada en el artículo 41 de la LGE (2016) y con los enfoques del plan de estudios de educación básica” (DGESPE, 2018).

Estas dos descripciones nos llevan al mismo sustento legal, el artículo 41 de la Ley General de Educación, que en sí hace mención a la Educación Especial, y cuyo propósito es “identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes” (DOF, 2018).

Así mismo, menciona que además de la atención a los alumnos correspondientes a esta modalidad educativa, abarcará “la capacitación y orientación a los padres o tutores; así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica y media superior regulares que atiendan a alumnos” (DOF, 2018).

Rediseño curricular

Con la implementación del nuevo modelo educativo “resulta indispensable que la formación inicial de los docentes corresponda a las nuevas prácticas pedagógicas” (SEP, 2017), debido esto, y como desarrollo de la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales; se convocan a docentes de todas las licenciaturas y de las

diversas normales del país, para participar en el rediseño curricular de los planes de estudio.

Con esta transformación, la licenciatura en Inclusión Educativa, queda conformada por 4 trayectos formativos: Bases teórico-metodológicas para la enseñanza, con 14 cursos; Formación para la enseñanza y el aprendizaje, 23 cursos; Práctica profesional, 8 cursos y 4 más de espacios optativos, además de lengua adicional (inglés) y trabajo de titulación al final de su formación académica, que puede ser portafolio de evidencias, informe de prácticas profesionales o tesis de investigación, desarrollando también en los últimos 3 semestres, su servicio social, con el “desarrollo de actividades profesionales en cualquiera de los servicios de educación especial de la educación básica.” (DGESPE, 2018).

Metodología

La presente investigación de carácter educativo, busca “analizar, proponer y consolidar planes y programas de estudio [...] con la encomienda de generar, reproducir y difundir el conocimiento” (Múñoz, 2015). El análisis realizado en esta investigación se hace a diversos documentos oficiales y en su mayoría virtuales por lo que el método utilizado es documental y de naturaleza cibernética, recurriendo al Diario Oficial de la Federación (DOF), diversas leyes educativas, planes gubernamentales del sexenio 2013-2018, planes de estudio de Escuelas Normales y sitios web oficiales de la Secretaria de Educación Pública (SEP) y la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). Se finaliza con la propuesta de cursos optativos para enriquecer y mejorar el plan de estudios vigente y con ello la práctica educativa.

Desarrollo y discusión

La reforma curricular en torno al nuevo modelo educativo, no está delimitada a los planes y programas de los niveles de educación básica, pues si bien ahí es donde culmina, no es precisamente donde empieza el proceso. El comienzo se da en las aulas de los futuros docentes, en los contenidos de sus asignaturas, en la transversalidad de los cursos de la malla curricular y en los enfoques desde donde se observa a la educación.

Actualmente, este modelo tiene como meta la equidad e inclusión educativa, beneficiando no sólo a los alumnos con discapacidad, sino a todos los estudiantes de la comunidad escolar, propiciando la plena participación sin distinción de ningún tipo.

Con el análisis realizado al nuevo modelo educativo, principalmente a los documentos que rigen el nuevo actuar en torno a la población que actualmente atiende la Educación Especial en sus diversos servicios de apoyo, y a la información disponible sobre la nueva licenciatura en Inclusión Educativa, es pertinente mencionar que hasta el momento, aunque se trabaja en la transición de la escuela segregadora a la escuela

inclusiva en la educación regular, es importante considerar a los alumnos que por el momento no puedan ingresar a las aulas.

Aquellos con discapacidades severas o que precisan de los servicios adicionales que brindan los Centros de Atención Múltiple, como Terapia física, Lenguaje y comunicación, Psicología, Trabajo social, etc. serán atendidos de igual forma por los futuros docentes en Inclusión Educativa, pero en los espacios destinados para la Educación Especial.

Recordemos lo que menciona el Art. 15 de la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad, que además de eliminar las barreras que enfrentan los alumnos, se debe propiciar la formación para la vida independiente, lo que nos lleva al análisis de que asignaturas aún hacen falta.

Comparando el análisis de la investigación que antecede a este documento, la propuesta de nuevas asignaturas tuvo una pertinencia de 71% en comparación con los cambios efectuados a la malla curricular, sin embargo, dos asignaturas siguen sin ser tomadas en cuenta, Sexualidad y discapacidad, y Calidad de vida y autodeterminación.

La educación sexual en personas con discapacidad, es un tema indispensable, “la sexualidad de esta población se afecta, generalmente, debido a factores personales, sociales y ambientales negativos, que provocan múltiples disfunciones sexuales y necesitan recibir consejos particulares, diferentes a los que usualmente se brindan a la población común. Las dificultades sexuales pueden ser motivadas, principalmente, por causas orgánicas o psicológicas, aunque es común la combinación de ambas. Debido a las disfunciones sexuales que habitualmente presentan, es imprescindible que los profesionales profundicen en el estudio de este tema” (Castillo, 2010).

Tanto los estudiantes de Educación Especial, como los de Inclusión Educativa, carecen de esta formación, que es completamente necesaria, tanto para la educación de los alumnos como para la orientación a las familias, y principalmente porque la desinformación y falta de comprensión de los cambios que se presentan en la pubertad y adolescencia de los estudiantes trae consigo riesgos y vulnerabilidad para ellos, al no distinguir entre lo que es aceptable y lo que no, lo que deben o no permitir con su cuerpo y con los demás, esto desemboca en conductas sexuales que pueden presentar en el salón de clases o con sus propios compañeros de grupo, que a edades tardías es más complejo abordar.

Un segundo tema que no figura en la nueva malla curricular de la licenciatura en Inclusión Educativa es la calidad de vida y la autodeterminación, ambos conceptos estrechamente relacionados. El segundo se puede entender en palabras de Wehmeyer: “actuar como el agente causal primario de la propia vida y realizar elecciones y adoptar decisiones sobre la propia calidad de vida libre de influencias o interferencias externas inapropiadas” (Wehmeyer, 1996 en Wehmeyer, 2006).

Mientras que “Calidad de Vida es un concepto que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en relación con ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de la vida de cada uno: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos” (Schalock, 1996 en Verdugo, 2001).

Ambas áreas deberían ser consideradas en la atención educativa de los alumnos con discapacidades severas, en dichos casos, dada su condición, se debería evaluar la pertinencia de los contenidos curriculares en comparación con una verdadera calidad de vida, independencia personal y autodeterminación en la medida de sus posibilidades.

Resultados y conclusiones

Partiendo desde los fundamentos ya analizados del nuevo modelo educativo, donde se señala que los estudiantes de este plan de estudios realizarán sus prácticas profesionales en los servicios de Educación Especial y conociendo la necesidad del servicio de Educación Especial, CAM, de priorizar las habilidades adaptativas que son “las capacidades, conductas y destrezas que una persona adquiere para desempeñarse con mayor o menor éxito en sus entornos habituales y en sus grupos de referencia acordes a su edad cronológica.”(APAC, 2006), sobre los contenidos curriculares, en los casos de discapacidades severas.

Se propone la consideración tanto de “Sexualidad y discapacidad” como de “Calidad de vida y autodeterminación” dentro de la formación de los futuros docentes en Inclusión Educativa, como cursos complementarios a los ya incluidos en la malla curricular de esta licenciatura.

Propuesta de cursos que deberían implementarse en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Inclusión Educativa

Con la implementación de los dos cursos descritos a continuación, los alumnos serán capaces de resolver conflictos relacionados con una inadecuada educación sexual, que se manifiesta en las aulas con diferentes situaciones y les permitirá a los estudiantes de Inclusión Educativa brindar orientación a los padres de familia respecto a este tema. Como consecuencia positiva, resultará la aceptación de los cambios propios de la etapa de la vida de sus hijos y una eficiente intervención para prevenir situaciones que pongan en riesgo su integridad física y emocional.

Por otro lado, los futuros docentes podrán detectar problemas relacionados con la calidad de vida, proponer y propiciar situaciones para la mejora de los alumnos, de su independencia, autonomía y autorrealización, así como priorizar los temas que se imparten durante las clases, dejando de lado, de ser necesario, los contenidos curriculares menos funcionales en la vida del sujeto que requiere la atención especial.

Curso: “Sexualidad y Discapacidad”

Objetivos: Que el estudiante de la Licenciatura en Inclusión Educativa:

- Reconozca las etapas del desarrollo que atraviesa una persona, en su niñez, adolescencia y vida adulta.
- Identifique conductas y situaciones específicas que manifiestan los alumnos y que requiere una orientación sexual específica.
- Cree herramientas de apoyo que le permitan la detección certera de los comportamientos afectivo-sexuales de los estudiantes.
- Proponga orientaciones y estrategias durante el seguimiento de la intervención de las personas con discapacidad.
- Reflexione y comprenda las actitudes frente a la sexualidad de las personas con discapacidad, favoreciendo un cambio hacia una mayor apertura, tolerancia y comprensión en la escuela.
- Adquiera las competencias y habilidades necesarias para atender, educar y prestar apoyos a la sexualidad de las personas con discapacidad.

Contenidos:

Unidad de aprendizaje 1: Desarrollo sexual del niño y del adolescente.

Es importante que el estudiante conozca el desarrollo que siguen los niños y adolescentes que cursan la educación básica en las aulas regulares o en los servicios de apoyo, principalmente en lo que refiere a su sexualidad.

Unidad de aprendizaje 2: Edad cronológica y edad mental, impacto en el desarrollo sexual.

Es consecuencia principalmente de la discapacidad intelectual, el desfase que presentan los alumnos entre su edad cronológica (edad que va desde su nacimiento, hasta la fecha) y su edad mental (edad a nivel intelectual que, en la mayoría de los casos de discapacidad, los sitúa por debajo de su edad cronológica), por lo que es necesario que los normalistas comprendan ambas perspectivas.

Unidad de aprendizaje 3: Servicios de apoyo en la educación de la sexualidad.

Es primordial que el futuro docente sepa detectar y, posteriormente, canalizar a los alumnos que por diversas situaciones presenten deficiencias en su educación sexual, que se deriven en situaciones que pongan en riesgo la seguridad propia o la de otros.

Unidad de aprendizaje 4: Estrategias en el aula que favorezcan la mejora de la educación sexual de las personas con discapacidad.

El docente en formación debe desarrollar las competencias que le permitan propiciar un ambiente áulico favorecedor de conductas sexuales socialmente aceptables, que promueva la identificación de sensaciones y situaciones en los alumnos en los que deban actuar de una manera determinada.

Bibliografía sugerida:

Acosta, M. (2015). Sexualidad y discapacidad: enfrentando estereotipos desde el documental audiovisual. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 26 (3).

Carrasco, J. *Sexualidad y Síndrome De Down: las personas con síndrome de Down, pueden enamorarse, tienen Interés* México: Trillas

Casarella, J. (2010). *Sexualidad y Discapacidad*. España: Miño y Dávila Editores.

Gutiérrez, B. *Habilidades sociosexuales en personas con discapacidad intelectual*. España: Pirámide.

López, F. (s/f). *Sexo y afecto en personas con discapacidad*. España: Editorial: Biblioteca Nueva.

PES, IID, UNFPA y UNICEF. (2012). *Material de apoyo sobre educación sexual y discapacidad para compartir en familia*. Uruguay.

Rivera P. (2008). Sexualidad de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad. *Revista Educación*, 32 (1).

Tallis, J. (2003). *Sexualidad y Discapacidad*. España: Miño y Dávila Editores.

Torrices, I. (2006). *La sexualidad y la discapacidad física*. México: Trillas.

UNICEF. (2011). *enSEÑA Sexualidad. Educación para promover los Derechos y la Salud sexual y reproductiva de niños, niñas y jóvenes con discapacidad auditiva*. México.

Curso optativo “Calidad de vida”

Objetivos: Que el estudiante de la Licenciatura en Inclusión Educativa:

- Conozca los conceptos de “Calidad de vida” y “Autodeterminación” que le permita crear una concepción en torno al tema.
- Identifique conductas y situaciones específicas que manifiestan los alumnos sobre su calidad de vida y autodeterminación.
- Proponga orientaciones y estrategias durante el seguimiento de la intervención de la calidad de vida de las personas con discapacidad.

- Conozca instrumentos de evaluación que le permitan determinar el nivel de calidad de vida y autodeterminación de sus alumnos.
- Proponga cambios pertinentes en beneficio de la calidad de vida a nivel institucional.
- Adquiera las competencias y habilidades necesarias, así como los recursos suficientes para enfrentarse a diferentes situaciones en donde deba actuar correctamente, favoreciendo a la comunidad con discapacidad.

Contenidos:

Unidad de aprendizaje 1: Concepción de calidad de vida y autodeterminación en personas con discapacidad.

Es importante que el alumno se familiarice con los términos de Calidad de vida y Autodeterminación, y reconozca su importancia en el desarrollo de cualquier individuo, principalmente de aquellos con discapacidad.

Unidad de aprendizaje 2: Habilidades Adaptativas de las personas con discapacidad.

Las Habilidades Adaptativas se desarrollan con el fin de ser autónomos en la vida, mediante 10 de ellas se analiza la funcionalidad de las personas en el aspecto personal, social y laboral, por lo que los estudiantes deben conocer a profundidad cada una de éstas.

Unidad de aprendizaje 3: Instrumentos de evaluación de calidad de vida y autodeterminación.

A pesar de la subjetividad de los términos “Calidad de vida” y “Autodeterminación”, ésta puede ser medible mediante pruebas ya establecidas que arrojan resultados muy útiles para encaminar la intervención en el abordaje de esos puntos deficientes en la vida de las personas.

Unidad de aprendizaje 4: Modelos de calidad de vida y autodeterminación

Del mismo modo que los instrumentos de evaluación de calidad de vida y autodeterminación, existen modelos, como el de Schalock y Verdugo, que dan propuestas muy claras y funcionales para desarrollar un plan estratégico de atención a los alumnos en donde se involucre a todos los que lo rodean y que, por lo tanto, impacte en la participación productiva de la persona en sus contextos inmediatos.

Bibliografía sugerida:

Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo Social*. Madrid: Alianza.

- Asociación Pro Personas con Parálisis Cerebral. (2006). *Modelo de Valoración de Habilidades Adaptativas para Personas con Parálisis Cerebral y Otras Discapacidades*. México.
- Montero, D. (1993). *Evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidades adaptación y validación del ICAP*. Mensajero.
- Montero, D. Fernández, I. (2013). *Sistema para la Evaluación de la Conducta Adaptativa*. Madrid: TEA ediciones.
- Schalock, R. Verdugo, A. (2003). *Calidad de vida: manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. España: Alianza.
- Schalock, R. Verdugo, A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38 (4), 224.
- Verdugo, A. (2006). *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad: instrumentos y estrategias de evaluación*. España: Amarú.
- Verdugo, A. et al. (1999). *Hacia una nueva concepción de la Discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- Verdugo, A. et al. (2011). *Modelo de calidad de vida aplicado a la atención residencial de personas con necesidades complejas de apoyo*. España: IMSERSO

Referencias

- APAC. (2006). Modelo de valoración de habilidades adaptativas para personas con parálisis cerebral y otras discapacidades. México. Recuperado en 2018 de <http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4286/Modelo%20de%20valoraci%C3%B3n%20de%20habilidades.pdf?sequence=1>
- Castillo, J. (2010). La sexualidad en personas con discapacidad. ¿Ficción o realidad? Revista cubana de medicina física y rehabilitación, 2 (1), 51. Recuperado en 2018 de http://bvs.sld.cu/revistas/mfr/vol_2_1_10/mrf07210.htm
- DGESPE. (2018). Centro Virtual de Innovación Educativa. Recuperado el 2019, de <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/51>
- DOF. (2018). Ley General de Educación. Recuperado en 2018 de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_190118.pdf
- DOF. (2018). Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad. México. Recuperado en 2018 de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf
- DOF. (2018). Reglas de operación del programa para la inclusión y la equidad educativa para el ejercicio fiscal 2018. México. Recuperado en 2018 de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5509736&fecha=29/12/2017
- Múñoz, C. (2015). Como elaborar y asesorar una investigación de tesis (3ra ed.). México: PEARSON.
- SEP. (2017). Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación. México. Recuperado en 2018 de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/estrategia_fortalecimiento/070618-ESTRATEGIA_DE_FORTALECIMIENTO_y_TRANSFORMACION_DE_ESCUELAS_NORMALES.pdf
- SEP. (2018). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. México. Recuperado en 2018 de https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf
- SEP. (2017). Estrategia de Equidad e Inclusión. Informe final. México. Recuperado en 2019 de https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/informe-final/1Informe-final_equidad-e-inclusion.pdf
- SEP. (2004). Licenciatura en Educación Especial. Plan de estudios. México. Recuperado en 2018 de <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/planes/lee/plan.pdf>

- SEP. (2017). Nuevo modelo educativo. Equidad e inclusión. México. Recuperado en 2018 de https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf
- SEP. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México. Recuperado en 2019 de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- Verdugo, M. (2001). Educación y calidad de vida: la autodeterminación de alumnos con necesidades especiales. Recuperado el 15 de 01 de 2019, de USAL: <https://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/14.pdf>
- Wehmeyer, M. (2006). Autodeterminación y personas con discapacidades severas. Siglo Cero, 37 (220), 9. Recuperado en 2019 de <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART9350/articulos1.pdf>

SATISFACCIÓN DE ESTUDIANTES NORMALISTAS SOBRE UN TALLER PARA LA ENSEÑANZA DE INGLÉS

Karen Howell Gastélum

khowell@benejpl.edu.mx

María del Ángel Vázquez Cruz

mariavazquezc1@edubc.mx

Rosalía Moreno Ibarra

rmoreno@benejpl.edu.mx

**Benemérita Escuela Normal Estatal,
“Profesor Jesús Prado Luna”**

RESUMEN

Ante la integración del Inglés en las asignaturas obligatorias de educación básica en el 2017, es necesario brindar a los docentes las herramientas necesarias para la enseñanza de una lengua extranjera. En esta ponencia se da a conocer el grado de satisfacción de los estudiantes de la “Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna” que participaron en un taller enfocado en la revisión del plan de estudios de la asignatura Inglés y a la didáctica de este idioma con el fin de realizar una práctica. Con base en el enfoque cualitativo, se aplicó una encuesta de satisfacción y una entrevista grupal como técnicas de recolección de datos. Los

resultados del análisis de estas técnicas se enmarcan en las percepciones de los participantes del taller en cuanto al fortalecimiento de sus competencias docentes, las nuevas demandas de formación para profesores de educación básica, el diseño del taller, su futura intervención en la asignatura de Inglés y sus habilidades de comunicación a través del idioma. Dicho taller contribuyó al fortalecimiento del perfil de los docentes en formación para intervenir en la asignatura de Inglés en su futura práctica.

PALABRAS CLAVE: formación inicial, educación básica, enseñanza de Inglés, taller.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la reciente reforma de educación básica, la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017) estableció que la asignatura de Inglés se integra al campo de formación,

lenguaje y comunicación. Esta asignatura se articula desde preescolar hasta secundaria y tiene como propósito: que los estudiantes desarrollen habilidades, conocimientos, actitudes y estrategias de aprendizaje para participar e interactuar en prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, propias de diferentes contextos comunicativos y culturales rutinarios, habituales y conocidos, con hablantes nativos y no nativos del Inglés (SEP, 2017, p. 265).

Además, se determina que, para alcanzar los propósitos de la asignatura, el docente debe ser competente en las siguientes áreas: (1) Dominio del Inglés, (2) Conocimiento relacionado con el desarrollo de estudiantes de distintas edades y (3) Conocimiento relacionado con la didáctica de una lengua extranjera. (SEP, 2017, p.173).

En el caso de preescolar y primaria, la SEP no especifica si debe ser un docente asignado a la enseñanza de Inglés o el mismo docente de grupo quien imparta la asignatura. Los docentes egresados de la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria no cuentan con la formación inicial para llevar a cabo esta tarea, ya que ninguno de estos planes de estudio ha tenido como objetivo que el egresado desarrolle habilidades para la enseñanza de Inglés.

Sin embargo, es importante que el docente de educación básica asegure el cumplimiento del perfil de egreso de sus alumnos en cada nivel educativo. Por lo tanto, al integrarse el Inglés como una asignatura obligatoria en el currículo de educación básica, es pertinente que, si el Sistema Educativo no provee recursos para la contratación de docentes de Inglés, sea el mismo docente de grupo quien atienda este espacio curricular.

Las escuelas normales han sido las principales encargadas de la formación de los docentes de educación básica en el país. Los cursos de Inglés son obligatorios para los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria a partir del 2012. En dichos planes se plantea una malla curricular compuesta por cinco trayectos formativos: Psicopedagógico, Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, Lengua adicional y Tecnologías de la información y comunicación, Práctica profesional y Cursos Optativos. Por primera vez, se propone la integración de cursos de Inglés en el tercer trayecto de las mallas curriculares en ambas licenciaturas. Según lo establecido en los acuerdos 649 y 650 (DOF, 2012a; 2012b), “el dominio de una lengua adicional, particularmente el Inglés, le permitirá al estudiante normalista acceder a diversas fuentes de información; y actuar en una serie más amplia de actividades comunicativas, lo que favorecerá la permanente comunicación con el mundo globalizado”.

En el trayecto Lengua adicional y Tecnologías de la información y comunicación se incluyen cinco cursos relacionados al aprendizaje del Inglés. Dichos cursos comienzan en

tercer semestre y concluyen en séptimo y se someten a los estándares propuestos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) con relación a los cuatro primeros niveles (A1, A2, B1, B2).

Los planes y programas de estudio de formación inicial de profesores de preescolar y primaria se centran en el dominio del idioma y carecen de acciones establecidas orientadas al desarrollo de competencias para la enseñanza del Inglés como lengua extranjera.

Ante esta necesidad de formación, se diseñó un taller titulado “Enseñanza de Inglés en educación básica”, con la intención de fortalecer la segunda y tercer área del perfil del docente de Inglés establecido por la SEP (2017, p. 173). Dicho taller tuvo como propósito que los estudiantes de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria de la “Benemérita Escuela Normal, Profesor Jesús Prado Luna” en Ensenada, Baja California, desarrollaran competencias docentes para la enseñanza del idioma Inglés como lengua extranjera en educación básica.

Esta ponencia se enfoca en analizar la satisfacción de los estudiantes en cuanto a la pertinencia y desarrollo del curso del taller “Enseñanza de Inglés en educación básica”.

Marco teórico

La enseñanza de inglés en México está enmarcada en el enfoque comunicativo. De acuerdo a Harmer (2001), para que el estudiante desarrolle conocimientos y habilidades, es necesaria la exposición al uso del lenguaje, así como la habilitación de oportunidades para utilizarlo. Las actividades que sugiere el enfoque comunicativo deben involucrar a los estudiantes en situaciones reales de comunicación. Según Littlewood (1996), en la enseñanza comunicativa de idiomas se consideran no sólo aspectos estructurales de la lengua, tales como vocabulario y gramática, sino también aspectos funcionales de la misma, es decir, cómo se utilizan dichas estructuras para una comunicación efectiva.

La SEP (2017) estableció que el enfoque pedagógico de la enseñanza de Inglés se centra en las prácticas sociales del lenguaje. Estas prácticas “ofrecen a los estudiantes oportunidades para participar en diversos intercambios comunicativos que demandan el uso adecuado de conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias, y para reflexionar sobre distintos aspectos de la lengua, el lenguaje y la cultura” (SEP, 2017, p. 270).

Shin y Crandall (2014) propusieron doce principios para la enseñanza de Inglés a niños, los cuales definen: las características de los aprendices jóvenes, cómo aprenden los niños y cómo aprenden el lenguaje. Dichos principios son:

1. Los niños son energéticos y activos físicamente.
2. Los niños son espontáneos y no tienen miedo de expresarse y participar.

3. Los niños son curiosos y receptivos a nuevas ideas.
4. Los niños son imaginativos y disfrutan la invención.
5. Los niños se distraen fácilmente y tienen lapsos de atención cortos.
6. Los niños son egocéntricos y relacionan las nuevas ideas a sí mismos.
7. Los niños son sociales y aprenden para relacionarse con otros.
8. Los niños aprenden haciendo e interactuando con el entorno.
9. Los niños necesitan apoyo y andamiaje del docente.
10. Los niños necesitan un entorno similar al de la adquisición de la lengua materna.
11. Los niños aprenden el lenguaje mediante la exposición significativa y la práctica.
12. Los niños no aprenden el lenguaje mediante explicaciones gramaticales.

Los doce principios se empatan con el enfoque pedagógico que se propone en la asignatura de Inglés, el cual considera al aprendizaje de la lengua tanto lingüístico como cultural ya que “se basa en los mecanismos auténticos del uso de la lengua en la interacción contextualizada (...) y en un proceso constructivo del aprendizaje” (SEP, 2017, p. 170). Por lo tanto, el rol de la lengua dentro de esta postura pedagógica es funcionar como el medio para realizar tareas comunicativas en contextos reales. Dicho enfoque se retomó para el diseño del taller.

Metodología

Para valorar la pertinencia del taller en la formación inicial de los futuros docentes de preescolar y primaria, se trabajó desde un enfoque cualitativo. Las técnicas de recolección de datos consistieron en una encuesta de satisfacción y una entrevista grupal.

Técnicas

La primera técnica consistió en una encuesta de satisfacción para la cual se elaboró un cuestionario por medio de un formulario digital en la plataforma Google. Dicho formulario incluyó tres preguntas abiertas y 14 afirmaciones. Para fines de esta ponencia, sólo se analizarán las respuestas de las preguntas abiertas, las cuales consistieron en:

1. ¿Cuáles consideras que son los tres aspectos positivos del proceso formativo recibido?
2. ¿Cuáles consideras que son los tres aspectos a mejorar de este proceso formativo?
3. ¿En qué aspectos crees que podrás aplicar lo aprendido en el curso?

Como segunda técnica se realizó una entrevista de grupal (Canales y Peinado, 1999). La entrevista tuvo como objetivo que las participantes expresaran sus opiniones de

manera libre en cuanto al diseño y desarrollo del curso. Once de las doce estudiantes estuvieron presentes en la sesión. Para futuras referencias a dicha técnica en esta ponencia, se utilizará el código [EG-06072018], donde “EG” = entrevista grupal y “06072018” = fecha en la que se llevó a cabo la entrevista.

Con el fin realizar un análisis sistemático de los datos recabados por medio de las dos técnicas, se tomó como referencia el modelo por pasos de desarrollo deductivo-inductivo del análisis de contenido propuesto por Mayring (2000). Se define al análisis cualitativo de contenido “...como una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio” (Mayring, 2000, en Cáceres, 2003).

El análisis del cuestionario de satisfacción consistió en realizar una categorización de tipo inductiva de las respuestas a las preguntas abiertas. En lo que respecta a la entrevista grupal, se realizó la transcripción de la sesión y se retomaron las categorías establecidas en el análisis del cuestionario de satisfacción con el fin de contrastar las opiniones de los participantes en ambos instrumentos.

Participantes

En el taller participaron nueve estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y tres estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, las cuales compartían las siguientes características:

- Acreditación de la totalidad de los cursos de Inglés de su malla curricular o certificación internacional en el dominio del idioma en un nivel B1 de acuerdo al MCER.
- Acreditación del sexto semestre de la licenciatura en curso.
- Habilidades para el manejo de herramientas digitales.

Desarrollo y discusión

Para el diseño del taller se tomó como base el perfil del docente de Inglés descrito en el plan de estudios de la asignatura de Inglés (SEP, 2017). El primer aspecto de este perfil, que se enfoca en el dominio del Inglés, ya es atendido desde los cinco cursos que se integran en la malla curricular de los planes 2012. Por lo tanto, este taller atendió el segundo y tercer aspecto: conocimiento relacionado con el desarrollo de estudiantes de distintas edades y conocimiento relacionado con la didáctica de una lengua extranjera.

El taller tuvo una duración de 20 horas y se llevó a cabo en un periodo intensivo de cinco días al final del semestre, del 2 al 6 de julio de 2018. Este espacio curricular se

constituyó por tres módulos. La Tabla 1 describe la competencia general del taller y la competencia específica de cada módulo.

Tabla 1. Competencias del taller

Taller: “Enseñanza de Inglés en Educación Básica”

Competencia general: Desarrollar una práctica docente de la asignatura de Inglés con el objetivo de favorecer el aprendizaje significativo de los estudiantes con base en el plan de estudios de educación básica y la didáctica específica de la asignatura.

Módulo	Competencia específica
1. El plan de estudios de educación básica	Analizar el programa de la asignatura de Inglés, con el objetivo de identificar las orientaciones didácticas para el trabajo educativo en educación básica de acuerdo al Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017.
2. Desarrollo de habilidades del idioma en aprendices jóvenes	Reconocer distintas estrategias para la enseñanza de Inglés a niños, a partir de la exploración de tendencias didácticas que faciliten el desarrollo de habilidades comunicativas con el fin de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en alumnos de educación básica.
3. La intervención didáctica en educación básica	Diseñar un plan de clase con base en las orientaciones didácticas de la asignatura y las estrategias para la enseñanza de Inglés a niños con el fin de desarrollar una intervención didáctica pertinente.

Fuente: Elaboración propia

Resultados

Las categorías que resultaron del análisis de la encuesta de satisfacción y de la entrevista grupal fueron: (1) Fortalecimiento del perfil docente, (2) Nuevas demandas de formación y (3) Desarrollo del curso (4) Intervención en la asignatura y (5) Comunicación a través del idioma.

La primera categoría se refiere al fortalecimiento del perfil docente. Cuatro estudiantes expresaron que lograron mejorar sus habilidades en planeación respecto al diseño de situaciones, materiales y adecuaciones curriculares. Ocho estudiantes comparten que uno de los aspectos más significativos del taller fue la intervención que realizaron en educación básica. Una de las estudiantes comentó: “el aprendizaje más significativo fue llevarlo a la práctica y ver cómo todo eso que aprendimos tuvo frutos...” (EG-06072018).

Además, seis estudiantes mencionaron que el taller impactó en el fortalecimiento de sus competencias docentes en general, no sólo en el área de Inglés, lo cual influye en la calidad de su intervención docente.

En la segunda categoría, referente a las nuevas demandas de formación, las estudiantes comentan sobre las exigencias del currículo vigente de educación básica y la motivación por continuar su formación. Seis estudiantes puntualizaron la pertinencia de este taller en relación a su conocimiento del modelo educativo, específicamente en el diseño de situaciones didácticas y la organización curricular de la asignatura de Inglés. Asimismo, seis estudiantes resaltaron que haber cursado este taller las motivó a continuar con su profesionalización en el área de Inglés con el fin de ampliar su perfil docente (EG-06072018).

La tercera categoría alude al desarrollo del curso, en concreto se refiere a su diseño y a la intervención de la docente. Siete estudiantes destacaron la necesidad de replantear el tiempo de implementación del taller, ya que éste tuvo una duración de 20 horas, divididas en cuatro sesiones teóricas y una de práctica. Sin embargo, las estudiantes compartieron que las temáticas abordadas, las estrategias de enseñanza aplicadas y la intervención de la docente del taller fueron pertinentes y lograron atraer su interés (EF-06072018).

La cuarta categoría recopila los comentarios de las estudiantes en función de la intervención en la asignatura de Inglés. Siete estudiantes expresaron que haber cursado el taller las motivó a, en un futuro, diseñar situaciones didácticas que favorezcan el aprendizaje de los alumnos y promuevan el uso de una lengua extranjera. Además, dos estudiantes expresaron que la formación recibida les brindó una visión más amplia de su posible campo laboral y consideran dedicarse a la enseñanza de Inglés como una posibilidad.

Por último, la quinta categoría muestra las opiniones de las estudiantes en cuanto a la comunicación a través del Inglés. Cinco estudiantes compartieron que este espacio les brindó herramientas para comunicarse exitosamente con otras personas y con estudiantes nativos del Inglés, en caso de que dicha situación se presentara. Las estudiantes agregaron también que, aunque la práctica docente en Inglés fue un reto, logró cumplir con sus expectativas. Una de las estudiantes mencionó: “me motivó mucho este curso a perderle el miedo al hablar el Inglés con los niños y me motivó a seguirme preparando para el futuro (EF-06072018)”.

Conclusiones

La investigación en cuanto a la enseñanza de Inglés en el contexto educativo mexicano es escasa. Existen estudios sobre los programas de Inglés en las escuelas normales y las acciones que éstos realizan para impulsar el aprendizaje del Inglés (Tapia,

2015; Salazar, Chapa y Castillo, 2017; Martínez, López y Ortiz, 2018); sin embargo, no existe evidencia de acciones institucionales que promuevan el diseño de cursos para la enseñanza de Inglés en educación básica.

En el nuevo sexenio 2018-2024, la enseñanza de Inglés en educación básica sigue siendo un tema relevante. El actual secretario de educación, Esteban Moctezuma, expresó que la asignatura de Inglés seguirá formando parte del currículo, pero hasta la fecha, no se ha considerado la contratación de docentes especialistas en la materia. En cambio, planteó el uso de recursos tecnológicos para la enseñanza de la lengua extranjera (Canal del Congreso de México, 2019).

Como se observó en los resultados de la ponencia, la mayoría de las estudiantes expresaron que el taller contribuyó al fortalecimiento de su perfil docente. De esta manera se atendió al objetivo del taller, el cual se enfocó en el desarrollo de competencias docentes para la enseñanza del idioma Inglés como lengua extranjera en educación básica.

Para futuras implementaciones de este taller, se recomienda ampliar el número de sesiones con el fin de reducir la duración de las jornadas y replantear el periodo de implementación para que la formación se lleve a lo largo del semestre y no en un periodo intensivo.

Es importante señalar que este taller se implementó con la finalidad de brindar a los docentes en formación algunas herramientas necesarias para atender las demandas emergentes del sistema educativo. Sin embargo, se reconoce la necesidad de especialización, en cuanto al conocimiento disciplinar y a la didáctica específica que requiere la enseñanza del Inglés.

Referencias

- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 53-82.
- Canal del congreso de México. (2019). *Reunión de trabajo con titular de la Secretaría de Educación Pública, Esteban Moctezuma*.
- Recuperado de <https://youtu.be/KDhcc4jqN0U>
- Canales, M., y Peinado, A. (2007). Grupos de discusión. En J. M. Delgado, y J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 288-316). Madrid: Síntesis.
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2012a). *Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5264718
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2012b). *Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a650.pdf>
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2018). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*. México.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow, England: Pearson Education Limited.
- Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Boston: Cambridge University Press.
- Martínez, Y. C., López, T., y Ortiz, J. (2018). *Las asignaturas cocurriculares de Inglés en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. Memorias del Segundo Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*. Aguascalientes, Aguascalientes.
- Salazar, M., Chapa, M. y Castillo, M. (2017). La enseñanza de Inglés en la Escuela Normal Pablo Livas: de lo extracurricular a la certificación. *Memorias del Primer Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal*. Mérida, Yucatán.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Lengua Extranjera. Inglés. Educación Básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México.
- Shin, J. K., y Crandall, J. (2014). *Teaching Young Learners English*. Boston: National Geographic Learning.

Tapia, A. (2015). El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y su relación con el programa Inglés en la ByCENJ. *Memorias del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua, Chihuahua.

LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL PARA INGRESAR A LA ESCUELA NORMAL EN BAJA CALIFORNIA

Jihan García-Poyato Falcón

“Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna”

jihan.gpoyato@gmail.com

Graciela Cordero Arroyo

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (UABC)

gcordero@uabc.edu.mx

Rosa María Torres Hernández

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

rrmth2000@gmail.com

RESUMEN

Los resultados de investigación destacan la relevancia de la orientación vocacional en el proceso de elección de carrera, al ser parte fundamental de la trayectoria de los estudiantes que ingresan a las Instituciones de Educación Superior. Esta ponencia se enfoca en quien aspira ingresar a la escuela normal. Se aplicó una encuesta a 345 aspirantes a la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM) del ciclo escolar 2018-2019 en Baja California, 190 tuvieron orientación vocacional. De ellos 129 se inscribieron; 42 fueron admitidos, pero no se inscribieron y 19 no se presentaron al examen de ingreso o no fueron admitidos. Se encontró asociación estadísticamente significativa en tres pares de las variables estudiadas, lo que mostró la

estrecha relación entre la orientación vocacional y la seguridad en la elección profesional.

Se considera que el proceso de elección de carrera no se ha tomado en cuenta por las escuelas normales bajacalifornianas, pues la atención se concentra en la valoración de criterios académicos para seleccionar a los aspirantes. A través de acciones de vinculación con los bachilleratos podría favorecerse una elección informada de los aspirantes y las escuelas normales podrían tener en sus aulas más alumnos seguros de la decisión vocacional que realizaron.

PALABRAS CLAVE: Escuela Normal, aspirantes, bachillerato, orientación vocacional, elección profesional.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El requisito académico de ingreso a la educación superior en México es cursar el programa educativo correspondiente a la educación media superior, que consiste en tres años de estudios para alumnos que, generalmente, se encuentran entre los 15 y los 18 años. De tal manera que en el bachillerato se concentra “una población que transita de la adolescencia a la juventud; población escolar que cuando concluye su bachillerato está alcanzando la mayoría de edad, rasgo legal que marca el inicio de su ejercicio ciudadano” (Ibarra, Escalante y Fonseca, 2013, p. 4).

Durante esta etapa escolar los jóvenes deben decidir cuál es la carrera profesional que pretenden cursar al concluir sus estudios de bachillerato, por lo que es conveniente auxiliarlos a través de estrategias de orientación vocacional. Sin embargo, no existe a nivel nacional ningún programa obligatorio que atienda esta necesidad.

Este trabajo es parte de un proyecto de investigación doctoral que se enfoca en analizar las características de los aspirantes a la escuela normal y sus factores motivacionales en Baja California. Específicamente en esta ponencia se enfatizan aquellas características relacionadas con el proceso de elección de la carrera y su orientación vocacional expresadas por los participantes en el proceso de selección de aspirantes a la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM) del ciclo escolar 2018-2019 a nivel estatal. El objetivo de este trabajo es identificar el papel de la orientación vocacional durante los estudios de bachillerato en la elección profesional de los aspirantes a la LEPRIM.

Realizar investigación acerca de la elección de carrera profesional que llevan a cabo los individuos es sumamente relevante, pues no es una decisión aislada, sino el resultado de la trayectoria escolar.

MARCO TEÓRICO

Velasco y Meza (2013) aclaran que la elección de carrera, que pudiera considerarse en extremo personal y que tiene lugar “en la intimidad del hogar está influida por lo que hacen en torno a su definición cotidiana los actores activos de dicha profesión” (p. 186). Es decir, la decisión del aspirante a las instituciones de educación superior se ve envuelta en influencias de carácter social, familiar y pedagógico, no solamente psicológico (Mereshián y Calatayud, 2009; Oliveira, Name y Leal, 2010).

En este sentido no todos los estudiantes pasan por el mismo proceso al momento de elegir su carrera profesional; así, “para algunos la elección de una carrera es una etapa más o menos larga de toma de decisiones, para otros es producto del azar” (Sánchez, 2009, p. 137). Guzmán y Serrano (2011) indican que los factores asociados al proceso de elección

son las características personales, educativas, socioeconómicas y culturales, por lo que es posible calificarlo como un proceso multidimensional.

Ochoa y colaboradores (2014) encontraron que las actividades realizadas comúnmente dentro de los programas de orientación vocacional tienen lugar en un momento tardío en la vida de los estudiantes, cuando están cerca de egresar del bachillerato y la presión por elegir una opción profesional aumenta considerablemente. Esta situación puede llevar al individuo a no considerar oportunamente sus intereses.

En relación con la elección de la carrera docente, Maciel (2005) plantea cinco mitos socialmente aceptados en la región latinoamericana: a) la vocación es más importante que la formación, b) es un trabajo sencillo, c) es una carrera corta, d) es más adecuada para las mujeres, y d) el profesor es multifuncional y omnisapiente. Como todo mito, su influencia llega a tener peso en la elección de los aspirantes a la profesión docente y en muchas ocasiones se considera que no es necesario llevar a cabo un proceso formal de orientación vocacional durante sus estudios de bachillerato. Debido a esta creencia tradicionalmente no se reconoce la relevancia de la orientación profesional en la elección de la profesión docente.

El bachillerato en México se ofrece bajo tres modelos educativos: bachillerato general, prepara a los estudiantes para ingresar a la educación superior por su carácter propedéutico; bachillerato tecnológico y profesional técnico, que se conoce como bivalente, pues prepara a los estudiantes tanto para ingresar a la educación superior como los capacita para insertarse en el mercado laboral. Debido a que cada modelo de bachillerato maneja un programa curricular distinto, se creó el Sistema Nacional de Bachillerato que expidió el Marco Curricular Común (MCC), documento que establece las competencias que deben ser desarrolladas por los estudiantes independientemente del tipo o modalidad.

Como se mencionó, hasta el momento no hay ningún programa oficial u obligatorio para orientar la elección de carrera de los jóvenes en México. Sin embargo, en el año 2015 la Secretaría de Educación Media Superior (SEMS) impulsó el Modelo de Orientación Vocacional-Ocupacional (MOVO) con el objetivo de mejorar los servicios de orientación vocacional para incidir en la toma de decisiones de los jóvenes respecto a su futuro formativo y ocupacional a través de actividades vivenciales (Jaimes, 2016).

El MOVO alinea sus contenidos a los programas curriculares de la SEMS para impulsar la productividad de sus estudiantes al egresar de este nivel educativo, por lo que se orienta a favorecer las competencias genéricas del MCC (DOF, 2008). Fue desarrollado con base en el Modelo de Aprendizaje Experiencial de Kolb (*experiential learning*), que sostiene la transferencia de conocimiento por medio de actividades vivenciales, individuales o grupales, que buscan impulsar la emoción de los participantes al motivar el proceso natural del aprendizaje centrado en la percepción y el procesamiento (SEMS, 2016). En la Tabla 1 se muestra una comparación de las fases del ciclo teórico y las propuestas en el programa MOVO.

Tabla 1. Fases de la aplicación de MOVO a partir del Ciclo de Kolb

Fases	Ciclo de Kolb	Aplicado al MOVO
1. Experiencia concreta	Hacer algo	Actividad vivencial
2. Observación reflexiva	Reflexión sobre aquello que hicimos, estableciendo una relación entre lo que hicimos y lo que logramos	Vinculación a escenarios y actores reales
3. Conceptualización abstracta	Conclusiones obtenidas a través de nuestra reflexión que van más allá de la experiencia misma	Elección de sus estudios
4. Experimentación activa	Poner en práctica las conclusiones obtenidas utilizándolas como guía para orientar nuestras acciones en situaciones futuras	Creación del proyecto educativo-ocupacional

Fuente: Elaboración propia con base en SEMS (2016).

El programa se integra por 12 actividades para estudiantes de primer semestre de bachillerato (26 horas y media), las cuales se desarrollan con el apoyo de las herramientas interactivas que se presentan en la plataforma *Decide tus Estudios* dentro de la página web de la SEMS. En conjunto estas actividades fortalecen temáticas como el autoconocimiento vocacional, información sobre la oferta educativa pública a nivel técnico, técnico superior y superior, vinculación con otros programas de la SEMS, competencias para la vida y el trabajo, experiencias laborales y salariales, herramientas para la transición al mercado laboral y la creación de su proyecto educativo-ocupacional. Inicia con la aplicación del test vocacional al ingresar al bachillerato que está disponible en la plataforma virtual mencionada, cuyos resultados deben entregarse en una entrevista conducida por el director y en presencia del alumno junto con sus padres o tutores. El test debe aplicarse a los jóvenes también cuando estén por egresar, para que corroboren su decisión profesional (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Actividades del MOVO para alumnos de bachillerato

Módulo I (6 horas)	3 acciones para el autoconocimiento vocacional	Acción 1. Mi equipaje personal para la elección de mis estudios profesionales	2 horas
		Acción 2. La visión del profesionista sobre el mundo laboral	3 horas
		Acción 3. Árbol genealógico ocupacional para la incorporación al mundo laboral	1 hora
Módulo II (4 horas)	2 acciones para la construcción del proyecto educativo-ocupacional	Acción 4. Me informo, después decido mi carrera	2 horas
		Acción 5 Tejiendo redes para el mundo laboral	2 horas
Módulo III (17 horas)	6 experiencias vivenciales	Acción 6. Un café por mi futuro educativo-ocupacional	2 horas
		Acción 7. Entre partners	8 horas
		Acción 8. Visita a la fábrica	1 hora
		Acción 9 Ser emprendedor	2 horas
		Acción 10. Antes de trabajar capacítate	2 horas
		Acción 11. Pregúntale a un mentor	1 hora
		Acción de cierre. Evaluación del impacto de las actividades	1 hora

Fuente: Elaboración propia con base en SEMS (2016).

Es necesario enfatizar que este programa no es obligatorio y que no se encontraron evidencias de su implementación en Baja California. En cuanto al acceso a la información del programa MOVO, es pertinente mencionar que fue complicado encontrar documentos oficiales que sustentaran su funcionamiento, pues no aparecen en el portal digital de la SEMS. En consecuencia, los documentos consultados fueron ubicados en Internet a través de una búsqueda exhaustiva, sin poder encontrar documentos que refieran los resultados de alguna evaluación oficial del MOVO realizada por la SEMS.

METODOLOGÍA

Este estudio es de corte cuantitativo de tipo exploratorio y transversal. La recolección de información se realizó en las seis escuelas normales públicas que ofrecen la LEPRIM en Baja California; tres ubicadas en la zona urbana del estado y tres en la zona rural:

1. Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza (EN1-BENUFF).
2. Escuela Normal del Valle de Mexicali, Ejido Campeche (EN2-ENVMEC).
3. Escuela Normal Experimental "Mtro. Rafael Ramírez" (EN3-ENERR).
4. Escuela Normal Fronteriza Tijuana (EN4-ENFT).
5. Benemérita Escuela Normal Estatal "Profesor Jesús Prado Luna" (EN5-BENEPJPL).
6. Escuela Normal Experimental "Profesor Gregorio Torres Quintero" (EN6-ENEGTQ).

La población objetivo de este estudio fue la totalidad de aspirantes a la LEPRIM en las escuelas normales mencionadas, durante el proceso de selección del ciclo escolar 2018-2019 realizado de marzo a junio de 2018. El instrumento fue aplicado a 345 aspirantes, cantidad que representa 98% de la totalidad de los aspirantes registrados (Ver Tabla 3) en Baja California.

Tabla 3 Cantidad de participantes en el estudio por EN

Ciudad	Escuela Normal	Zona	Cantidad de aspirantes registrados	Cantidad de participantes en el estudio	Porcentaje de participación
Mexicali	EN1-BENUFF	Urbana	60	57	95%
Valle de Mexicali	EN2-ENVMEC	Rural	49	49	100%
Valle de Mexicali	EN3-ENERR	Rural	51	51	100%
Tijuana	EN4-ENFT	Urbana	103	99	96%
Ensenada	EN5-BENEPJPL	Urbana	40	39	98%
San Quintín	EN6-ENEGTQ	Rural	50	50	100%
Total			353	345	98%

De los 345 aspirantes que participaron en el estudio 79% son mujeres. En promedio tienen 19.8 años de edad, con una desviación típica de 4.20, donde la edad mínima registrada fue 16 años y la máxima 43 años de edad.

La técnica utilizada para recuperar la información acerca de los participantes fue la encuesta, por medio de la aplicación de un cuestionario en línea denominado CFAMDOC, aportación propia del proyecto de investigación general del que surge esta ponencia. El cuestionario se compone de dos grandes apartados: el primero compuesto por 70 reactivos relacionados a características contextuales, académicas, familiares y socioeconómicas; en el segundo apartado se presentan 52 reactivos acerca de los factores motivacionales que influyen en la elección de la LEPRIM como carrera profesional.

DESARROLLO

La recolección de información inició con la negociación de acceso a los participantes a través de la Dirección de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DESPE), autoridad que autorizó la aplicación durante el proceso de selección para ingresar a las instituciones formadoras de docentes en Baja California del ciclo escolar 2018-2019. La DESPE giró un oficio dirigido a los directores de las seis EN participantes en el estudio para solicitar su apoyo durante la aplicación. Posteriormente, se envió una solicitud por escrito a cada escuela normal donde se detallaron los propósitos del estudio y el procedimiento de

aplicación, así como una papeleta con instrucciones precisas para los participantes, donde se indicó la dirección electrónica para responder el cuestionario.

El periodo de aplicación fue del 5 de marzo al 4 de mayo de 2018, a través de la plataforma digital *Lime Survey*. Durante este lapso se sostuvo comunicación semanalmente vía electrónica y telefónica con la persona responsable en cada institución, con la intención de corroborar el avance de la aplicación. Una vez que se recolectaron las respuestas de los participantes, se generó una base de datos en el programa estadístico *SPSS Statistics 21* para realizar diferentes pruebas de estadística descriptiva como cálculo de medias, porcentajes, tablas de contingencia y chi-cuadrada de Pearson (X^2).

En esta ponencia se presentan los resultados de 13 reactivos con respuesta dicotómica correspondientes al primer apartado del CFAMDOC. Los reactivos acerca de los antecedentes académicos de los participantes son cuatro y sobre su proceso de elección profesional son nueve.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El antecedente académico inmediato de los aspirantes a la escuela normal es el bachillerato, 48% estudió en un bachillerato general, 45% en el tipo tecnológico y únicamente 7% estudio un bachillerato de profesional técnico. En relación con la modalidad, 94% de los participantes estudiaron el bachillerato escolarizado.

Debido a que es frecuente encontrar que “las deficiencias académicas que se han ido acumulando en el tránsito por los niveles previos de escolaridad” (Silva, 2015, p. 97) sean una barrera ante el ingreso a la educación superior, el promedio de egreso del bachillerato se ubica como uno de los requisitos con mayor impacto en el acceso a la educación superior. En este sentido, para ingresar a la LEPRIM en Baja California se solicita un promedio mínimo de 8, la media de este dato entre los participantes es de 8.7 sobre 10, lo que los califica con antecedentes académicos adecuados, por lo menos en lo que a calificación se refiere.

En la Tabla 4 se muestra la distribución de los aspirantes de acuerdo con las respuestas brindadas en los reactivos relacionados con la elección profesional. Se presentan las respuestas de 190 de los 345 participantes (55%), quienes tuvieron algún tipo de orientación vocacional formal durante sus estudios de bachillerato, es decir, analizaron sus “patrones de gustos, aversiones, e indiferencias con respecto a actividades y ocupaciones relacionadas a una carrera” (Olaz, 2013, p. 20) de manera formal previo a su elección profesional. Su distribución por escuela normal es: 61% de la EN1, 69% de la EN2, 61% de la EN3, 44% de la EN4, 54% de la EN5 y 50% de la EN6.

Se especifican las decisiones de los aspirantes involucrados en este proceso: si el resultado de la orientación los llevó a elegir la LEPRIM, su participación simultánea en dos o más procesos de selección para ingresar a alguna Institución de Educación Superior (IES), si

elegirá ingresar a la LEPRIM, aun siendo aceptado en otra IES, si está seguro de que la LEPRIM es la carrera profesional que debe estudiar, y si se inscribió a este programa educativo.

De los 190 aspirantes que recibieron orientación vocacional, 129 (68%) superaron el proceso de selección y se inscribieron al primer semestre de la LEPRIM; 42 (22%) fueron admitidos, pero no se inscribieron y 19 (10%) no se presentaron al examen de ingreso o no fueron admitidos. A continuación, se discuten las respuestas de los participantes

Tabla 4. Cantidad de participantes en el estudio por EN

Tuvo orientación vocacional	El resultado de la orientación fue la LEPRIM	Participó en procesos simultáneos para ingresar a una IES	Aun siendo admitido en ambas opciones, prefiere la LEPRIM	Está seguro de elegir la LEPRIM	Se inscribió a primer semestre de la LEPRIM	Aspirantes por Escuela Normal						TOTAL	Resultados por subgrupo	
						EN1	EN2	EN3	EN4	EN5	EN6			
sí	sí	no	--	sí	sí	9	9	12	9	11	4	54	72	
	sí	sí	sí	sí	sí	8	2	0	4	2	2	18		
	no	no	--	sí	sí	8	8	9	5	5	5	40	42	57
	no	no	--	no	sí	0	0	2	0	0	0	2		
	no	sí	sí	sí	sí	3	3	2	1	2	0	11	15	
	no	sí	sí	no	sí	0	1	0	0	0	1	2		
	no	sí	no	sí	sí	2	0	0	0	0	0	2		
	Total de inscritos con orientación vocacional											129 (68%)		
	sí	no	--	sí	no	1	1	1	7	0	1	11	11	21
	sí	sí	sí	sí	no	0	2	0	4	0	2	8		
	sí	sí	no	sí	no	1	0	0	0	0	0	1	10	
	sí	sí	no	no	no	0	1	0	0	0	0	1		
	no	no	--	no	no	0	0	1	0	0	0	1	7	21
	no	no	--	sí	no	1	1	0	4	0	0	6		
	no	sí	sí	sí	no	1	3	1	3	0	1	9	14	
	no	sí	no	sí	no	1	0	1	1	0	1	4		
	no	sí	sí	no	no	0	0	0	0	0	1	1		
	Total de no inscritos con orientación vocacional											42 (22%)		
	sí	no	--	sí	No se presentó	2	1	0	1	1	1	6	8	15
	sí	sí	sí	sí	No se presentó	0	1	0	0	0	1	2		
	sí	sí	sí	sí	No admitido	0	0	0	1	0	0	1	7	
sí	sí	no	sí	No admitido	0	0	1	0	0	0	1			
sí	no	--	sí	No admitido	0	1	0	3	1	0	5			
no	no	--	sí	No se presentó	0	0	0	0	0	1	1	3	4	
no	no	--	sí	No admitido	0	0	0	1	0	1	2			
no	sí	sí	sí	No se presentó	0	0	0	0	0	1	1	1		
Total no se presentó/no admitido con orientación vocacional											129 (68%)			
Total de aspirantes con orientación vocacional											190 (100%)			

Al analizar las respuestas de los inscritos destaca que no coinciden totalmente en su proceso de elección profesional. En primer término, es importante distinguir que, de los 129 estudiantes inscritos, 72 (56%) obtuvo como resultado de su orientación vocacional que la LEPRIM era la carrera que debía seleccionar, a pesar de esto 18 (14%) de ellos participaron simultáneamente en otro proceso de selección para ingresar a otra IES; se infiere que esa participación fue con la intención de tener un respaldo en caso de no ser admitido en la escuela normal. Estos estudiantes son los que tomaron la decisión de ingresar a la LEPRIM con mayor seguridad al ser el resultado de la orientación vocacional recibida.

Por el contrario, 57 (44%) de los inscritos no obtuvieron como resultado de su orientación vocacional el ingreso a la LEPRIM. En 42 (22%) de estos casos a pesar de no ser el resultado de su orientación vocacional, los aspirantes declararon no haber participado en otro proceso de selección para ingresar a una IES simultáneamente. El resto, 15 (12%) de los inscritos declararon participar en otro proceso de ingreso y que aun siendo admitidos en ambas opciones preferirían la LEPRIM, con excepción de dos de los participantes. Esta situación pone en duda la certeza de los aspirantes en su elección profesional, o bien, la fiabilidad de la orientación vocacional que recibieron. Es importante fortalecer la seguridad de los aspirantes en la elección que han hecho de su carrera profesional en vista de evitar la reprobación, la deserción y finalmente el fracaso escolar (Cano, 2007).

De los 42 aspirantes que tuvieron orientación vocacional, fueron admitidos en la escuela normal de su preferencia y decidieron no inscribirse, la mitad obtuvo la LEPRIM como resultado de dicha orientación; 10 (24%) de ellos participaron simultáneamente para ingresar a la normal y a alguna otra opción universitaria, por lo que se infiere que optaron por esa otra opción al no inscribirse en la escuela normal. De quienes no obtuvieron la LEPRIM como resultado de su orientación vocacional, 14 (33%) participaron en otro proceso de ingreso. En este sentido, se asume que para estos aspirantes la LEPRIM fue su carrera de respaldo. Este dato coincide la literatura internacional que reporta que al preguntar a los estudiantes de docencia acerca de su elección se sostiene que “no eligieron la carrera docente como carrera de respaldo y están satisfechos con su decisión” (Dundar, 2014, p. 455).

El último grupo de aspirantes que tuvo orientación vocacional corresponde a 19 participantes que no fueron admitidos en la escuela normal, o bien, no se presentaron al examen de ingreso y dejaron el proceso de admisión inconcluso. De ellos, 15 (79%) aspirantes manifestaron elegir la LEPRIM como resultado de su orientación vocacional en bachillerato, sin embargo, ocho (42%) no se presentaron al examen de ingreso. No se tiene mayor información respecto a la decisión de estos aspirantes.

Con la intención de identificar posibles relaciones entre las variables analizadas se elaboraron tablas de contingencia en el programa SPSS. En la Tabla 5 se presentan los resultados de la comparación de variables donde se encontró asociación estadísticamente significativa a través del cálculo de *chi-cuadrada de Pearson*.

Tabla 5. Variables con asociación estadísticamente significativa

Variables comparadas	Chi-cuadrada de Pearson (X^2)	Grados de libertad (gl)	Significancia (p)
Participó en procesos de selección simultáneos * Tuvo orientación vocacional	3.71	1	.054
Participó en procesos de selección simultáneos * Inscrito en la LEPRIM	12.83	3	.005
Resultado de la orientación fue la LEPRIM * Seguridad al elegir la LEPRIM	6.69	1	.010

Se encontró una asociación estadísticamente significativa entre las variables participó en procesos simultáneos para ingresar a la educación superior y tuvo orientación vocacional ($X^2(1)= 3.71, p<0.05$). A partir de estos resultados estadísticos es posible afirmar que cuando los aspirantes tuvieron algún proceso de orientación vocacional, una proporción menor participó de manera simultánea en dos procesos de selección para ingresar a la educación superior ($f=62, 32.6\%$), mientras que la mayoría de los aspirantes aplicó únicamente a la escuela normal ($f=128, 67.4\%$). Por lo tanto, la orientación vocacional parece brindar mayor seguridad a los aspirantes respecto a la carrera elegida.

La variable participó en procesos simultáneos para ingresar a la educación superior también presentó relación estadísticamente significativa con la inscripción del aspirante a la LEPRIM ($X^2(3)= 12.83, p<0.05$). De tal forma que cuando el aspirante superó el proceso de admisión, fue admitido y decidió inscribirse, en su mayoría no participó en procesos simultáneos ($f=159, 72.6\%$).

Finalmente, fue posible observar diferencias significativas entre la proporción de participantes quienes obtuvieron como resultado de su orientación vocacional elegir la LEPRIM y los que expresan seguridad en su elección profesional ($X^2(1)= 6.69, p<0.05$). Fue así que los aspirantes que obtuvieron LEPRIM por su orientación vocacional se mostraron más seguros de su elección ($f=107, 58.8\%$).

CONCLUSIONES

Al finalizar sus estudios de bachillerato los jóvenes enfrentan uno de los más importantes retos de su vida al elegir sus estudios profesionales, lo cual “es una acción que involucra la toma de una decisión trascendental y, en la mayoría de los casos, irreversible” (Ochoa y Diez-Martínez, 2009, p. 23). En este proceso de elección se presentan factores de distintos tipos que pueden influir en el individuo de orden económico, cultural o personal. Por ejemplo, en ocasiones la situación económica “puede llevar a las personas hacia

determinadas carreras basando su elección en la disponibilidad de trabajo, su autoeficacia y sus expectativas de resultado que en sus intereses vocacionales” (Olaz, 2003, p. 32).

Es así que cobra relevancia el impacto de la orientación vocacional, que tal como se mostró en el apartado de resultados, tiene estrecha relación con la seguridad mostrada en los aspirantes y con la subsecuente inscripción al programa educativo elegido. A partir de los hallazgos alcanzados en el estudio que se reporta en esta ponencia se considera fundamental la aplicación obligatoria de programas de orientación vocacional como el MOVO, con la intención de brindar a los jóvenes “los recursos necesarios para que la elección de carrera sea razonada en virtud de la realidad en la que se encuentra el país y el mundo en general” (Cano, 2007, p. 9).

En el caso de las escuelas normales bajacalifornianas, el proceso de elección de carrera no ha sido tomado en cuenta, a pesar de ser una parte fundamental de la trayectoria de los estudiantes que ingresan a sus aulas. La atención se concentra en la valoración de criterios académicos para la selección de los aspirantes, mientras que se descuida el conocimiento de los factores que los llevaron a decidir su futuro profesional. Si se conocieran a detalle dichos factores influyentes se facilitarían una elección informada de los aspirantes y las escuelas normales podrían tener en sus aulas una mayor cantidad de alumnos seguros de la decisión vocacional que realizaron.

Es relevante continuar con trabajos de investigación en esta línea temática, pues profundizar en el conocimiento de las características de los aspirantes, permitiría a las escuelas normales particularizar las acciones que se implementan institucionalmente y obtener mejores resultados. Estas acciones deben fortalecer la vinculación con las instituciones de educación media superior, de forma específica con los bachilleratos de tipo general y tecnológico, pues sus egresados son los que conforman casi en su totalidad el grupo de aspirantes encuestados, en su modalidad escolarizada. En este sentido, podrían implementarse actividades de apoyo como “sitios web, visitas al campus, programas de tutorías entre pares y enfoques de colaboración con las escuelas, colegios y la comunidad” (Silva, 2015, p. 113), con el propósito de preparar a los egresados de bachillerato para su ingreso a la formación inicial docente en una escuela normal en Baja California.

REFERENCIAS

- Cano, M. (2007). Motivación y elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, V(13), 6-9. Recuperado de <http://remo.ws/remo-13/>
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2008). *Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. México: DOF.
- Dundar, S. (2014). Reasons for choosing the teaching profession and beliefs about teaching: a study with elementary school teacher candidates. *College Student Journal*, 48(3), 445-460. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1045352>
- Guzmán, C. y Serrano, O. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de la Educación Superior*, XL(1), 31-53. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista157_S1A2ES.pdf
- Ibarra, L., Escalante, A. y Fonseca, C. (2013). El significado de estudiar para los jóvenes de bachillerato. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 21(60), 1-27. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/983>
- Jaimes, A. (2016). *Modelos de Vinculación con el sector productivo en la EMS*. México: Comisión de Educación del CCE. Recuperado de <https://docplayer.es/23358407-Modelos-de-vinculacion-con-el-sector-productivo-en-la-ems.html>
- Maciel, C. (2005). La formación docente: mitos, problemas y realidades. *Revista PRELAC*, (1), 78-89. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144739>
- Mereshián, N. y Calatayud, P. (2009). Alternativas en la elección de la carrera docente. *Educación, lenguaje y sociedad*, 6(6), 251-264. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a13mereshian.pdf>
- Ochoa, A. y Díez-Martínez, E. (2009). Las aspiraciones ocupacionales en el bachillerato. Una mirada desde la Psicología Educativa. *Perfiles Educativos*, XXXI(125), 38-61. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2009-125-las-aspiraciones-ocupacionales-en-el-bachillerato-una-mirada-desde-la-psicologia-educativa.pdf>
- Ochoa, A., Ruíz, L., Hernández, M. y Méndez, L. (2014). Análisis de las expectativas ocupacionales en jóvenes de bachillerato. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, XI(26), 66-76. Recuperado de <http://remo.ws/remo-26/>
- Olaz, F. (2003). *Modelo social cognitivo del desarrollo de carrera*. *Evaluar*, 3(1), 15-34. Doi: 10.35670/1667-4545.v3.n1

- Oliveira, V., Name, E. y Leal, L. (2010). Agentes de la Socialización: Influencia de la Familia y la Escuela en la Elección de Carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 7(19), 13-17. Recuperado de <http://remo.ws/remo-19/>
- Sánchez, E. (2009). Dos caras de la carrera docente: satisfacción y desmotivación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (15), 135-148. Doi: 10.7179/PSRI_2009.16.10
- Secretaría de Educación Media Superior [SEMS] (2016). *Modelo de Orientación Vocacional-Ocupacional para la transición de los estudiantes de la educación básica a media superior y superior. Para implementarse con apoyo de empresas privadas*. México: SEP.
- Silva, M. (2015). *La importancia del primer año universitario. De la teoría a la práctica*. México: Universidad Iberoamericana.
- Velasco, P. y Meza, J. (2013). Matrícula normalista y políticas públicas. En P. Ducoing (Coord.), *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (pp. 157-189). México: IISUE-UNAM.

PERCEPCIONES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS ANTE EL MODELO EDUCATIVO

Adriana García Meza

soylamujerdemivida@gmail.com

Vianey Ontiveros Delfín

bioldelfin1719@gmail.com

Escuela Normal Superior del Estado de Puebla

RESUMEN

Este trabajo es un estudio de carácter exploratorio, bajo una metodología cualitativa y a través de un grupo focal como técnica de investigación que permite a través de una polifonía de voces, un diálogo conjunto. Tiene la intención de indagar sobre la percepción y con ello la experiencia de los estudiantes de 7º semestre de sus prácticas en condiciones reales de trabajo con un modelo educativo dispar a su formación. Para ello seleccionamos docentes en formación inicial

de la ENSEP del último año de licenciatura de las diferentes especialidades que se imparten en dicha institución. La característica común es que desarrollen su práctica docente en condiciones reales de trabajo en el primer año de secundaria, en el cual se aplica el Nuevo Modelo Educativo.

PALABRAS CLAVE: educación normalista, formación inicial de profesores, modelos educativos, práctica docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Reforma Educativa impulsada e impuesta por el expresidente Enrique Peña Nieto a partir del 2012 implicó, entre otras acciones el diseño e implementación de un nuevo modelo educativo con un replanteamiento en los planes y programas de estudio, así como los materiales y los métodos educativos. Después de los dieciocho foros de consulta en el 2014 que incluyó a la educación básica, media superior y normal, en el año 2016 la Secretaría de Educación Pública (SEP) presentó una propuesta del Modelo Educativo que vuelve a someterse a consulta y, finalmente, para 2017 revela la versión final, compuesto de

tres documentos: Los fines de la educación, el Modelo Educativo y los Aprendizajes Clave para la formación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica.

En el modelo educativo en el eje III. Formación y desarrollo profesional de los maestros en el apartado III.4 Formación Inicial se hace referencia al impulso de los cambios necesarios para la actualización, y se subraya la importancia de las escuelas normales como el pilar de la formación inicial de los docentes. Enfatiza en que la formación inicial debe alinearse al planteamiento pedagógico del Modelo Educativo, por lo que se considera que “es preciso actualizar las licenciaturas en educación que ofrecen las escuelas normales...” (2017, p.141).

La reforma a los planes y programas de estudio de las escuelas normales no se han privilegiado frente a los de educación básica, existe una importante brecha en tiempo, los programas de estudio de la Licenciatura en Educación primaria y preescolar se modificaron en 2012, cuando en el 2011 hubo una reforma en los de Educación básica, el caso más grave fue para la Licenciatura en Educación Secundaria puesto que la última modificación se dio en 1999, es decir, hace 19 años. La Estrategia de Fortalecimiento de las Escuelas Normales se presentó en 2018, así como las mallas curriculares casi al terminar el semestre del ciclo escolar 2017-2018 para empezar a implementarlas en el ciclo escolar 2018-2019.

Ante este panorama, la Educación Normal enfrenta retos con la implementación del modelo educativo y los ubicamos en al menos dos frentes: por un lado, los nuevos planes y programas que se empezaron de manera furtiva y con una habilitación docente rápida y sin profundidad y, por otro, los estudiantes que aún tenemos con el plan y programas de estudio anteriores, pero ante ambos frentes, el nuevo modelo ya está presente en la formación de los docentes en formación inicial y en nuestro trabajo como formadores de docentes.

En la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla (ENSEP), son todavía tres generaciones de docentes que se enfrentarán con este desfase, las dos últimas tendrán la oportunidad de hacer una revisión más profunda al modelo educativo. Sin embargo, la generación 2015-2019 de la licenciatura en educación secundaria, que cursan el 7º y 8º semestre están realizando ya la práctica en condiciones reales de trabajo y enfrentándose al nuevo modelo educativo.

Por lo tanto, el interés por realizar este estudio radica en explorar la percepción y con ello la experiencia de los estudiantes de 7º semestre de sus prácticas en condiciones reales de trabajo con un modelo educativo dispar a su formación. Para ello seleccionamos docentes en formación inicial de la ENSEP del último año de licenciatura de las diferentes especialidades que se imparten en dicha institución, con la finalidad de llevar cabo un grupo focal, la característica común es que desarrollen su práctica docente en condiciones reales de trabajo en el primer año de secundaria, en el cual se aplica el Nuevo Modelo Educativo.

La pregunta de investigación que guía nuestro estudio es: ¿Cómo perciben y enfrentan los docentes en formación inicial su práctica docente en condiciones reales de trabajo ante un nuevo modelo educativo? Desde este cuestionamiento nos acercamos al estudio de las percepciones y con ello a la voz de los sujetos.

Marco teórico

El modelo educativo fue una de las acciones de la reforma educativa que inició el sexenio pasado, una reforma educativa, de acuerdo con Popkewits “no sólo transmite información sobre prácticas nuevas. Definida como parte integrante de las relaciones sociales de la escolarización, la reforma puede considerarse como un lugar estratégico en el que se realiza la modernización de las instituciones” (2000, p. 25). La modernización para las escuelas normales es un tema urgente y éstas fueron el último eslabón en la reforma educativa del país. Mercado menciona “La idea de transformar y cambiar a las escuelas normales conduce, en términos de política educativa, a implementar reformas con el propósito fundamental de mejorar los procesos de formación y adecuarlos a las exigencias del sistema. Si damos por sentado lo anterior, podemos afirmar que toda reforma implica un cambio, aunque éste no necesariamente suponga una mejora. Aquí aparece un primer nivel de tensión entre aquello que se quiere reformar con las condiciones que habrán de hacerlo posible”. (Mercado, 2013, p. 127).

Ese primer nivel de tensión al que alude Mercado, como hemos mencionado, son aquellas condiciones que enfrenta la escuela normal superior con al menos tres generaciones que están realizando la práctica docente con un modelo educativo que presenta una brecha en términos de tiempo con el plan y programa 1999, con el cual se están formando.

La formación y la práctica docentes resultan conceptos teóricos fundamentales que guían este estudio. En el modelo educativo (SEP, 2017) la Formación Inicial Docente se define como la modalidad que se imparte a docentes noveles, y da las bases para ejercer la enseñanza en especialidades diversas de acuerdo a diferentes áreas o niveles, consideramos que es una definición más operativa por lo que optamos por un concepto pedagógico que nos permita problematizar más, por lo que asumimos la posición de Achilli que entiende como determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docente/enseñantes. Desde esta categorización de la “formación docente” resulta clave la misma noción de “práctica docente” en un doble sentido. Por un lado, como práctica de enseñanza que supone cualquier proceso formativo. Por el otro, como la apropiación del mismo oficio magisterial, de cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar (2008, p. 23).

Acercarnos al estudio de las percepciones y experiencias sobre la práctica de los alumnos ante el nuevo modelo educativo nos remite al concepto de percepción.

La psicología y la filosofía han hecho aportaciones importantes al estudio de la percepción, la primera la ha definido como un proceso cognitivo de la conciencia que reconoce, interpreta y significa la elaboración de juicios en torno de las sensaciones y para la segunda es una formulación de juicios sobre la realidad (Vargas, 1994, p. 48-49).

Sin embargo, consideramos que la definición antropológica nos ha permitido comprender la experiencia de los estudiantes en la escuela normal. De acuerdo con Vargas la percepción es a forma de conducta que comprende el proceso de selección y elaboración simbólica de la experiencia sensible, que tienen como límite las capacidades biológicas humanas y el desarrollo de la cualidad innata del hombre para la producción de símbolos. A través de la vivencia la percepción atribuye características cualitativas a los objetos o circunstancias del entorno mediante referentes que se elaboran desde sistemas culturales e ideológicos específicos construidos y reconstruidos por el grupo social, lo cual permite generar evidencias sobre la realidad (1994, p. 50).

Para Vargas, en el proceso de percepción, los referentes ideológicos y culturales se ponen en juego, reproducen y explican la realidad para aplicarla a distintas experiencias cotidianas y así transformarlas y ordenarlas (1994, p. 49).

Metodología

Este estudio es de carácter exploratorio y está orientado por una metodología cualitativa, optamos por ésta, puesto que produce datos descriptivos en las propias palabras de los actores, afirman Taylor y Bogdan (1987, p. 20). Permite conocer la realidad que puede estar conformada por "...personas, actitudes, identidades, experiencias, textos, acciones, historias, interacciones, procesos, culturas; y son esos posibles componentes de la realidad social los que determinarán cómo esa realidad puede ser válidamente conocida" (Vasilachis, 2013, p. 43).

Aunado a ello, este trabajo tiene un enfoque cualitativo, puesto que nos permite ahondar en un panorama de muchas posibilidades para la investigación educativa, en la que indagamos sobre cuestiones de interés educativo-pedagógico, y que impactan directamente en nuestras prácticas profesionales cotidianas (Badilla, 2006, p. 42).

Usamos como técnica de investigación el grupo focal que nos permitió recuperar la información enfocada en la experiencia personal de los sujetos. El grupo focal es una modalidad que se basa en una entrevista grupal, semiestructurada, con un moderador y, si es posible, un observador de tal manera que con una pregunta detonadora se pueda comenzar con un diálogo colectivo, el cual brinde las pautas para seguir conversando acerca del tema o hecho de interés; y la profundización del tema dependerá totalmente del

ambiente que el moderador pueda formar con los participantes y la confianza para que puedan contestar con veracidad y sin preocupaciones (Franco, 2017, p. 12).

Franco refiere que, para el caso de la educación, su uso radica en la descripción, análisis y discusión de un hecho educativo que puede ser la política, la práctica, el currículum, etc., por los mismos actores; docentes, estudiantes, padres de familia, entre otros (2017, p. 13).

La ENSEP cuenta con las licenciaturas del plan 2018 en Educación primaria y en la Enseñanza y el aprendizaje en telesecundaria y la licenciatura en Enseñanza y aprendizaje en Educación Secundaria para Matemáticas, Español e Inglés. Y con el plan 1999, las últimas tres generaciones de la licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Biología, Física, Química, Matemáticas, Español, Inglés, Historia, Formación Cívica y Ética y Telesecundaria. Por ello realizamos una invitación a los alumnos de 7º semestre de las especialidades en Biología, Formación Cívica y Ética, Inglés, Historia, Matemáticas, Español y Telesecundaria de la ENSEP, para realizar un grupo focal y, con ayuda de los asesores, ubicamos a los alumnos que realizan sus prácticas profesionales en el primer año de las escuelas secundarias, puesto que implicaba que en su práctica estarían implementando los Aprendizajes clave del plan y programa de estudio del Nuevo Modelo Educativo en sus aulas.

Acerca de las características de un grupo focal, Huerta (2005) menciona que los participantes tienen características homogéneas, se dan datos de índole cualitativo, la discusión se enfoca en un aspecto específico y se busca mostrar percepciones, sentimientos, opiniones de los sujetos. Estas características fueron tomadas en cuenta para la conformación del grupo focal.

El grupo focal se llevó a cabo con cuatro alumnos de las especialidades de Historia (H), Telesecundaria (T), Inglés (I) y de Matemáticas (M); de los cuales fueron 3 hombres y 1 mujer, aunque habían confirmado su asistencia todas las especialidades.

Cuadro 1. Características de los sujetos de estudio

Integrantes	Género	Edad	Antecedentes	Otra carrera	Trabajo
H	M	32	Su padre depende de él económicamente	Derecho	Profesor de bachillerato particular
T	F	23	Madre: ama de casa Padre:	No	No trabaja

			construcción		
I	M	28	Madre: vende comida Padre: conductor de un microbús	Administrador de empresas	Asesor técnico pedagógico
M	M	23	Madre: ama de casa Padre: docente	No	No trabaja

Fuente: Elaboración propia con información proporcionada por los estudiantes

Con respecto al número de alumnos y los grupos con los que practican, el alumno de historia tiene dos grupos de primero con 41 y 47 alumnos, la estudiante de Telesecundaria que practica en una escuela rural tiene un grupo de 11 alumnos, el docente en formación inicial de Inglés tiene 2 grupos con 26 y 27 alumnos y, por último, el practicante de la especialidad de Matemáticas tiene un grupo con 54 alumnos.

Elaboramos un guión de entrevista que estuvo dividido en dos ejes: Eje 1 modelo educativo y eje 2. La práctica docente, con nueve preguntas que en el desarrollo del grupo focal se cambió el orden o bien surgieron otros cuestionamientos.

Eje 1. Modelo educativo

2.1 ¿Conocen el nuevo modelo educativo? ¿Qué saben del nuevo modelo educativo?

2.2 ¿En el transcurso de sus estudios en la ENSEP, revisaron el nuevo modelo educativo? ¿Qué revisaron?

2.3 ¿Qué opinan del nuevo modelo educativo?

2.4 ¿Qué les parece el plan y programa de estudio de su materia?

Eje 2. La práctica docente

3.1 Ustedes iniciaron sus prácticas con el plan y programa de 2011, ahora están practicando en su último año en la normal con el nuevo modelo, ¿perciben cambios, diferencias, similitudes?

3.2 ¿Cómo perciben las respuestas de los planes y programas en sus escuelas de práctica? ¿Qué se comenta? ¿Qué dicen los maestros?

3.3 ¿Tienen suficientes herramientas para enfrentar su práctica? ¿Qué estrategias han implementado? ¿Cómo se sienten? ¿Nos pueden platicar sus experiencias al practicar con los nuevos planes y programas?

3.4 ¿Qué apoyo han recibido de su asesor en la normal y de su tutor en la escuela de práctica?

3.5 ¿Qué consideran que debemos hacer en la escuela normal para cerrar la brecha que hay entre planes de básica y normales?

Para llevar el seguimiento del grupo focal se elaboró la siguiente ficha para hacer anotaciones, con las siguientes características:

Tabla 1. Ficha para seguimiento de grupo focal

Eje	
Pregunta	Observaciones
Documentar el proceso	
Inquietudes que se crean	
Aspectos que se quedan en el borde	
Voz, lenguaje corporal	

Fuente: Elaboración propia

Hallazgos

En este apartado presentamos la discusión de lo que hemos encontrado en el desarrollo y análisis del grupo focal, para el análisis agrupamos en cuatro líneas de información: 1) Lo que los estudiantes saben del modelo educativo, 2) La formación en la normal sobre el modelo educativo, 3) La experiencia y la práctica en las escuelas frente al modelo educativo, 4) Lo que falta por hacer en la escuela normal.

1) Lo que los alumnos saben del modelo educativo

Los alumnos poseen información concisa acerca del Nuevo Modelo Educativo, todos enfocándose en 3 puntos: el primero, que el Nuevo Modelo Educativo no cambia mucho con respecto a la Reforma Educativa de 2011, con la cual se trabaja anteriormente en las escuelas secundarias, sólo cambian de nombres los conceptos o materias y hay un reacomodo en los bloques;

H: *Todavía yo tengo el problema para primero que sí tienen como que unas lagunas históricas porque como precisamente sólo lo están viendo en primero, entonces yo estoy viendo que hay temas en primero y segundo que se repiten mucho, se supone que en primero de secundaria es de principios del siglo XX a la época actual, entonces empezando con la Independencia de las 13 colonias pues obviamente es uno de los temas que hay que ver, se supone que en Primaria ya tendrían que ver Cristóbal Colón, América y demás, pero como ellos todavía vienen del modelo pasado que es muy repetitivo lo que es Historia de México, Historia Universal y apréndete fechas, hechos históricos y demás, pero no analices más...*

I: *Yo el nuevo modelo, por mi cuenta propia lo he bautizado como "Por Competencias 2.0". ¿Por qué?, por ejemplo, en el caso de Inglés me viene una competencia que venía marcada desde el 2006 que es supongamos "hacer un instructivo para utilizar una máquina", ¿sale?, y ahorita está "hacer un instructivo para leer un diccionario", "hacer un instructivo para leer un cartel", supongamos, y "hacer un instructivo para operar una máquina". Entonces la competencia viene siendo la misma, que viene siendo lo que es desarrollar instrucciones, comprender, por ejemplo, conectores, no sé, lo que sea, pero al final de cuentas van aprendiendo más o menos lo mismo, solamente con diferente nivel de dificultad*

Por otro lado, dos temas que les han provocado inquietud, incluso conflicto es la educación socioemocional, no están del todo de acuerdo con que tengan que impartirlas en sus respectivas asignaturas:

I: *con lo que estoy en shock hasta cierto punto es por qué viene la Educación Socioemocional, te pide que les enseñes a gestionar sus emociones, a que qué es lo que debe de hacer un alumno en equis situación, cuando muchas veces vamos, luego ni nosotros sabemos bien qué es lo que pasa, a nosotros como adultos a veces nos cuesta manejar nuestras emociones. Ahora, tenemos diferentes tipos de alumnos, habrá uno que se llegue a salir de control, entonces te van a decir "oye, ¿por qué le estás haciendo esto?, lo estás traumando" y así ¿no?, pero ese es el principal, yo creo que el principal cambio que hay en el Plan y Programa, lo que es la Educación Socioemocional, la cual me trae mucho conflicto porque es complicado.*

Y otro de los temas que cuestionan es el de la autonomía curricular, los llamados clubs, que son el único punto en el cual los alumnos tienen discrepancias de cómo se deben trabajar, ya que las diferentes instituciones educativas en las cuales practican, los manejan

de manera muy diferente o bien no los han implantado aún. Por ejemplo, el caso de la estudiante de Telesecundaria

T: Igual lo plantea el nuevo Modelo Educativo, pero realmente, este, pues lo maneja como una materia más ¿no?, está inmerso en el calendario y en el horario de clases, sin embargo, yo en la escuela en la que estoy es esa, bueno, ahorita en estos tiempos ni siquiera han aplicado nada ni han trabajado nada sobre los clubs, entonces, no sé qué pasa así, si es por parte de los maestros, por parte de, no sé, porque no tienen tiempo, no sé, pero no han aplicado nada, entonces pues no sé.

2) La formación en la normal sobre el modelo educativo

Los estudiantes mencionan que ninguno conoció el Nuevo Modelo Educativo antes de ir a ponerlo en marcha en sus prácticas profesionales, a algunos se los dieron sus maestros de OPD sin revisarlo a profundidad y a otros se los dieron sus asesores poco antes de su práctica;

M: Solamente dijeron, dijo la ¿cómo se llama?, la profesora de OPD, “¿saben qué?, este es el nuevo programa”, pero no “¿saben qué?, aquí está, vamos a revisarlo”, nada de eso, solamente nos avisó y ya quedaba de cada uno de nosotros si lo bajábamos o no.

T: De hecho yo pasé por la misma situación, sólo nos avisaron que estaba el Nuevo Modelo, pero nunca lo revisamos, yo lo conocí hasta una capacitación que hizo una Telesecundaria en un, fue la 82, que se reunieron todos los, los de la zona e hicieron una capacitación, nosotros fuimos a pedir, bueno, mis compañeras y yo fuimos a pedir un registro para poder entrar a la capacitación y fue ahí donde yo lo conocí porque de hecho yo no lo conocía, o sea yo no sabía cuáles eran los cambios, cuál era lo nuevo ni nada de eso, no tenía ni idea, fue ahí donde lo conocí, vi lo de los nuevos ámbitos que se manejan y eso porque aquí en la Normal no lo había visto.

H: Nuestra maestra de OPD nos compartió el PDF y este, nos dijo “véanlo”, pero ya estamos hablando de que eran los últimos días de clase, creo que sólo íbamos a tener como 2 o 3 sesiones con la maestra, y entonces la maestra sí nos dijo “ok, ya leyeron, ¿qué entendieron?”.

I: Pues yo tampoco, yo tampoco, yo conocía el Modelo pues obviamente por cuestiones laborales fue como yo tuve que obligar a echármelo, leérmelo y prepararlo por cuestiones laborales, pero aquí en la Normal como tal no lo vimos.

Cabe resaltar que ninguno de los alumnos se sintió menos capaz de practicar con el Nuevo Modelo, ya que mencionan que la ENSEP les enseña a leer, actualizarse y jamás quedarse sin capacitación, por esto mismo los alumnos tomaron la iniciativa de conocer y entender el Nuevo Modelo Educativo.

H: *Yo me siento cómodo, no siento como que un mayor reto de los que ya hemos pasado aquí en la Normal, creo que tuvimos, digo tuvimos porque también estuvieron en Contexto, la profe Lidia el primer año nos hizo sufrir aparentemente porque sí nos pedía muchas cosas en Contexto Social, o sea sí vimos realmente los diferentes tipos de escuela y demás, eso nos ayudó mucho para ya las primeras prácticas y demás, pues ya saber a lo que íbamos, y creo que otro papel importante han sido las experiencias que hemos tenido tanto en lo individual como en lo colectivo ¿no?*

3) La experiencia y la práctica en las escuelas frente al modelo educativo

Un aspecto relevante en el cual los alumnos prestaron singular atención fue el tema del poco tiempo que han tenido para entender y ser capacitados por los docentes (sus tutores) en el Nuevo Modelo Educativo, y por esto mismo, la implementación de todas sus características no han sido llevadas de manera correcta a la práctica, como los clubs, las asignaturas (contenido), las planeaciones, etc. “La escuela se está adaptando, y no solamente en primeros años, sino en todos, se está adoptando esta parte del Modelo (I).”

Con respecto a los aprendizajes previos, los alumnos estuvieron todos de acuerdo en que, según sus asignaturas, el nivel de conocimiento y habilidades que deben de poseer los alumnos, no es en absoluto cercano a la realidad, entonces los alumnos entran en la contradicción de su proceder inmediato: seguir los que los planes y programas establecen o regresar a enseñar los fundamentos necesarios para dichos conocimientos.

H: *Sí te encuentras con un desfase de información porque vuelvo a lo mismo, lo que se supone que deberían de saber no lo saben, entonces te tienes que volver a regresar para explicarles y que puedan comprender como que un poquito más el tema, porque no están tan acostumbrados a ese tipo de trabajo, sobre todo entendiendo que son alumnos que ya son otra generación y que están cambiando de nivel educativo de primaria a secundaria y que aparte están cambiando de modelo educativo.*

M: *Entonces ahí es cuando tienes que empezar desde las bases a explicarles el triángulo, tal vez las rectas, y pues ahí avanzar, ahí es donde te quita tiempo, además una hora no es suficiente, no es suficiente para enseñar tan fácil, necesitas un poco más de tiempo.*

Los estudiantes consideran que tienen suficientes herramientas para enfrentar la práctica, le dan un peso importante a la idea de la capacitación y la actualización tal como refieren.

I: *Yo creo que sí, aquí lo más importante y es algo que es muy importante en la docencia, la docencia yo creo que depende mucho de qué tanto se capaciten o de qué tanto lean, yo creo que decir “tengo un programa que es viejo” no es justificante como para decir “voy a la escuela secundaria, vamos, voy a la guerra sin fusil”, cuando uno se mete sabe uno, de entrada, que es mucho leer, mucho leer...*

M: *Yo creo que pues, así como tengo, por decirlo así, actualízate, pero en cuarto vengo, así como que dando una vuelta entera porque me ha tocado un asesor, la verdad sí lo reconozco, todo el tiempo “¿sabes qué?, actualízate, ve a conferencias, ve a talleres”.*

H: *Entonces no, no implica ningún reto que no hayamos enfrentado antes y concuerdo con mi compañero, es personal de cada uno estarse actualizando, estar leyendo, si ya lo hiciste o no lo hiciste pues bueno, buscas la manera a lo mejor leyendo, yo a lo mejor por el tiempo no soy tanto de leer, pero sí soy mucho de estar viendo YouTube...*

T: *Sí me siento preparada para lo que viene, tampoco me espanto ni nada, pues sí es cierto que hay un cambio total, hay un desfase.*

4) Lo que falta por hacer en la escuela normal

Para hacer el cierre del grupo focal, elaboramos una pregunta relacionada con las recomendaciones que pudieran dar por su experiencia a la escuela normal para el cierre de brechas entre lo que ellos han estudiado en su paso por la normal y el modelo educativo implementado en la práctica.

M: *Pues hablar con la verdad, es que, como dice ¿no?, implementan medidas de ya hace mucho tiempo y al momento de enfrentarnos en la vida real enfrente de un grupo como que dices “no eso no es lo que yo leí, no es lo que me comentaron”, ya en la realidad, ese es un punto.*

T: *Yo sí sugiero, este, es que nos orienten, o sea que nos orienten más que nada a, que nos guíen porque luego no sabemos ni qué leer, ni qué hacer, entonces yo siento eso, no que nos den todo, pero sí que nos vayan orientando... Por ejemplo, yo con el Nuevo Programa, con el Nuevo Modelo no tenía ni idea hasta que pues ya, le digo, fui a una actualización que hicieron por parte de la Tele y fue ahí cuando me enteré, entonces sí me hubiera gustado que desde aquí nos hubieran hablado de él, nos hubieran orientado “viene así y así, lo revisan, lo checan, les puede servir esto, el otro”, entonces como que sí siento eso.*

H: *Considero también importante, desde las observaciones hasta las prácticas y hasta el servicio creo que deberíamos realmente como que ver u observar más escuela, yo tengo una comparación con un amigo que se graduó 2 años antes que yo, entonces él me comentaba que, por ejemplo, la escuela donde fueron a hacer Escuela y Contexto Social que fue a donde hicieron su observación de práctica docente en primer año, en segundo y en tercero, hicieron su práctica, entonces en la misma escuela se chutó toda la Normal...*

I: *En primera sí, concuerdo con H, pero tener como otras Normales, tener un catálogo de escuelas disponibles para práctica, y que, vamos, que la propia escuela sea quien te asigne a qué escuela te vas a ir porque muchas veces me voy a la escuela en donde está*

mi compadrito, donde está mi súper amiguito y se da mucho... La siguiente sería, capacitación constante a los profesores porque cómo espero que un maestro me hable del Nuevo Modelo o del último Modelo si el pobre maestro no lo conoce, sí, cómo le exijo a un maestro que me ponga en práctica a mis alumnos, que a mis Normalistas me los forme bien, que me egrese a los mejores docentes de México...

Conclusiones

Para terminar, más que conclusiones, presentamos algunas reflexiones en dos momentos, por un lado, acerca de la técnica de investigación y por otro sobre los hallazgos.

Consideramos que la técnica de investigación, fue idónea al permitirnos adentrarnos a las percepciones y experiencias de los estudiantes, sin embargo, reconocemos que la invitación y convocatoria para hacer el grupo focal quizá no fue efectiva por temor, en algunos casos nos decían: “¿qué tengo que llevar algo escrito?”. Pero con los asistentes se logró una dinámica positiva, considerando que los alumnos entablaron un diálogo ameno y profundizaron en cada una de las preguntas realizadas, creemos que se pudo establecer un ambiente seguro y por lo tanto de confianza para poder responder con veracidad a los cuestionamientos que realizamos.

Los participantes generaron muchas ideas y respuestas afines tomando en cuenta que eran de especialidades diferentes, el pensamiento inmediato sería que obtendríamos respuestas claramente diferentes, pero compartían experiencias, sentimientos y opiniones similares con respecto a temas controversiales como sus tutores, asesores y su misma praxis.

Hemos visto que aun cuando las reformas impliquen un cambio, este no es siempre para la mejora, en el caso específico de las normales nos han ubicado en el último eslabón de la cadena y ha traído repercusiones en la formación docente inicial.

Recuperamos ideas generales sobre su percepción ante el nuevo modelo educativo, casi siempre positiva, a pesar de lo mucho que falta a la escuela normal para el cierre de brechas. Se observa en los estudiantes una apropiación del oficio magisterial al iniciarse, perfeccionarse y actualizarse en su práctica docente.

Finalmente queremos señalar que se abren algunas líneas de análisis para profundizar más adelante, como el impacto que tienen los docentes de OPD en la formación de nuestros DFI, el manejo adecuado de las escuelas de práctica para los alumnos de la ENSEP, así como el trabajo excesivo brindado a los docentes de OPD y el tema de los asesores con respecto a la asignación hacia los alumnos, lo cual obstaculiza la praxis correcta.

Referencias

- Achilli, E. L. (2008). El sentido de la investigación en la formación docente en E. L. Achilli *Investigación y formación docente* (pp. 17-52) Argentina: Laborde Editor.
- Badilla, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 4(1), 42-51.
- Franco, M. (2017). Los grupos focales en investigación educativa: posibilidades y posicionamiento. *Revista Diversidad y encuentro*, 4(1), 9-17.
- Lapassade, G. (2008). *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*. Barcelona: Gedisa.
- Mercado, E. (2013). Tensiones en la formación inicial de profesores para la educación secundaria: reforma, cambio y condiciones de posibilidad en I. Lozano y E. Gutiérrez (coords.), *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes* (pp. 125-147). México: Ediciones D.D. S/Ediciones Díaz de Santos.
- Popkewitz, Th. S. (2000). La sociología política de la reforma educativa. Poder, saber y escolarización en Th. S Popkewits, *Sociología política de las reformas educativas* (pp. 25-57). Madrid: Morata.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la Libertad y la creatividad*. México. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>
- Taylor, S.J y R. Bogdan. (1987). Introducción. Ir hacia la gente. En S.J. Taylor y R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. (pp. 15-30). España: Paidós.
- Vargas, M. L M; (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4, 47-53. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>
- Vasilachis, I. (2013). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). España: Gedisa.

EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL MODELO ACADÉMICO INSTITUCIONAL PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. UNA EXPERIENCIA EN LA BCENOG

Blanca Eugenia Silva Macías
extensión_e@hotmail.com

Ma. Enriqueta Gómez Zepeda
me_gomezz@bcenog.edu.mx

Lilibeth Morales Palomar
l_moralesp@bcenog.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

RESUMEN

El documento presenta el avance de investigación de la definición de un Modelo Académico Institucional para la operación de los Programas Educativos que ofrece la BCENOG. Esto con el objetivo de identificar los componentes y características académicas que lo estructuran, para favorecer el desarrollo institucional que impactará en la formación inicial docente. Con las acciones de evaluación externa de los PE en el año 2016, inició su discusión y continúa hasta la fecha. El proceso de construcción del modelo requirió de información para reconocer el tipo y los resultados de las prácticas y Modelos de Enseñanza que prevalecen en la Institución. Este trabajo está sustentado

metodológicamente en un enfoque cualitativo e interpretativo y desarrollado en el análisis de documentos teóricos y experienciales, la aplicación de instrumentos de observación y entrevista, y en actividades colegiadas. Entre los principales resultados hemos encontrado que las dimensiones que lo integran están articuladas con las funciones sustantivas que se realizan en la EN, y contribuyen al logro de los perfiles de egreso; lo que define el Modelo Académico que da identidad a cada uno de los PE. En ello, estriba el reto de la continuidad de esta investigación.

PALABRAS CLAVE: modelo educativo, modelos de enseñanza y modelo académico institucional.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato (BCENOG), por ciento cuarenta y ocho años ha formado docentes a partir de parámetros nacionales establecidos con distintos Modelos Educativos, y de los que se han obtenido resultados favorables evidenciados por el desempeño de nuestros egresados. Sin embargo, en la actualidad requiere de modelos diversificados que el mundo globalizado exige, pues desde 1997 en las Escuelas Normales (EN) contundentemente las innovaciones pedagógicas, han dado origen a una reestructuración académica, orientada por modelos pedagógicos con un enfoque por competencias. Esto obliga a transformar lo establecido y otorgarle el carácter de pertinencia y calidad en los procesos de la formación inicial docente.

Ante este escenario, las políticas para las EN, citadas en el comunicado 155 de la Paz, Baja California Sur (2014), establecen la importancia de mejorar la calidad en los procesos de formación inicial docente. Por ello, la Institución emprendió un proceso de mejora e innovación a través de la evaluación de sus Programas Educativos (PE) ante organismos externos, para cumplir con los estándares de calidad.

En este sentido, la evaluación de los PE ante los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y los Sistemas de Gestión de la Calidad (SGC), estandarizados con normas internacionales emitieron recomendaciones, entre las que se destaca la ausencia de un Modelo Académico Institucional (MAI), en el que cada uno de los PE asuma el Modelo de Enseñanza (MEN) para la formación docente y se articule con las funciones sustantivas de la Educación Superior (ES). Esto dio origen a los proyectos considerados en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) actual. Una recomendación más fue referida a la necesidad de contar con un Programa de Seguimiento de los Desempeños para identificar cómo se logra el perfil de egreso y asegurar la calidad de la formación docente.

Ante estos resultados, la EN actualizó su PDI (2019-2023), tomando en cuenta las recomendaciones emitidas por los organismos externos y la propia Institución, también los avances del diagnóstico académico, y el insuficiente conocimiento del estado usual de las prácticas de los docentes al aplicar los Planes y Programas de Estudio. Esto permitió visualizar de manera incipiente una representación de los Modelos de Enseñanza que prevalecen en la Institución.

No obstante, esto ha constituido un proceso complejo porque se involucran factores internos y externos a la EN. Los internos, tienen que ver con la dificultad para desarrollar el trabajo colegiado, aunado a la resistencia de la planta docente para reconocer, identificar y dialogar sobre su propia práctica, así como de los Modelos de Enseñanza que aplican; también están presentes las dificultades para abandonar el rol de “autoridad académica”, así como los problemas de interpretación de los paradigmas y enfoques de los modelos, y

por ende, el tipo de estrategias de enseñanza y aprendizaje que se deciden para la intervención docente.

Los factores externos se relacionan con las orientaciones pedagógicas y sus normas de operación establecidas por la SEP. De ello, se deriva que la EN requiera de una reestructuración congruente con la instrumentación de los Planes y Programas de Estudio vigentes, lo que moviliza las funciones sustantivas, las cuales deben ser sometidas a autorización ante las autoridades estatales.

Todo lo anterior, para la BCENOG representa un reto académico, por lo que se creó una serie de programas y proyectos innovadores, mismos que facilitan a los formadores de docentes la realización de las funciones del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), con el propósito de “profesionalizar a los Profesores de Tiempo Completo (PTC) y alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación y con responsabilidad social, se articulen y consoliden en cuerpos académicos y con ello generen una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno”, como se menciona en el ACUERDO número 19/12/17.

Para este proceso de construcción del MAI, la Institución considera primordial el trabajo colegiado porque constituye una oportunidad para poner en común las preocupaciones pedagógicas de los docentes, no obstante, estos espacios no se han logrado desarrollar en su totalidad por invariables razones relacionadas con la normatividad, la estructura y la cultura. Sin embargo, se ha recuperado información del trabajo realizado en el Consejo Técnico Institucional, en el Equipo Directivo, en las Academias de Línea y de Grado, en los Cuerpos Académicos, los Grupos de Interés y de los resultados de la Evaluación al Desempeño Docente.

A pesar de la incipiente información obtenida, se puede deducir una serie de aspectos en los que la Institución debe poner atención en lo siguiente: la insuficiente pertinencia y congruencia en el uso de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje con respecto a las competencias profesionales y los propósitos de los cursos, en las prácticas de evaluación a los estudiantes como un área de oportunidad debido a que no constituyen un proceso formativo, así como en el seguimiento del desempeño de los estudiantes, el cual es insuficiente porque no da cuenta del avance del perfil de egreso.

En síntesis, la BCENOG identifica que los procesos para la formación que presentan cierto grado de complejidad, son el origen de la problemática principal de la escuela, misma que se concreta en la ausencia de un Modelo Académico Institucional como marco de los Programas Educativos para orientar su aplicación e instrumentación y, por lo tanto, es trascendental la valoración del impacto que tienen el tipo de prácticas y modelos de enseñanza que desarrollan, así como la forma en que se articulan con las funciones sustantivas, lo que detonará la explicación de los fenómenos que suceden al interior de procesos de la formación inicial docente.

Para realizar lo anterior, es importante tener en cuenta que la EN, en la actualidad opera sus PE con un enfoque por competencias, lo que significa que debe transformar sus dinámicas para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje a partir de la malla curricular, además de identificar las particularidades de cada uno de los Programas Educativos vigentes.

Para cerrar con el planteamiento, es necesario hacer énfasis en que la búsqueda de “un modelo de enseñanza perfecto que resuelva todos los problemas de la práctica institucional, está en contra de la realidad educativa, pues, la existencia del modelo único por muy atractivo que sea, es una utopía, ya que no hay modelo capaz de hacerles frente”, como lo señala Martínez Valcárcel (2004). No obstante, debe haber un acercamiento a la idoneidad de sus procesos.

Marco teórico

En este marco, considera aspectos vertebrales como la definición del Modelo Académico Institucional. Por ello, se precisa que un Modelo es, de acuerdo a Martínez Valcárcel (2004), “una representación de la realidad, de una parte, de ella que posee su propia estructura y complejidad. Es el ideal de algo a lo que se aspira, en materia educativa, y la estructura que debe poseer aquello que se intenta alcanzar”.

Todo Modelo Educativo integra un Plan de Estudios que hace activo un Modelo de Enseñanza, mismo que se instrumenta para su desarrollo. Por lo que instrumentar, implica construir, constituir; hacer algo, andamiaje, organizar un conjunto de actividades en el tiempo y en el espacio con el propósito de desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad”, afirma Martínez Valcárcel (2004).

Entonces, es necesario Conceptualizar los Modelos de Enseñanza, y se refiere a la representación del “proceso de la enseñanza y aprendizaje, y en él se advierte la distribución de funciones y la secuencia de operaciones teóricamente ideales para concretar una teoría del aprendizaje” dada en congruencia con Mier y Terán, L. (2005). También son “un repertorio de enfoques alternativos que los profesores pueden usar para ayudar a los estudiantes a alcanzar los objetivos; adaptándolos a la realidad del contexto”, como sustenta Martínez Valcárcel (2004).

Si bien hemos definido un Modelo Educativo y los Modelos de Enseñanza, es también importante hacerlo con el Modelo Académico Institucional, concepto del que se ha apropiado la BCENOG para diferenciarlo del Modelo Educativo Oficial, mismo que es una representación simplificada de la realidad Escudero (1981) y debe responder a la pregunta de qué necesita saber el estudiante, y qué tipo de estudiante y egresado necesita cada uno de los PE, de acuerdo a los niveles educativos; también permite identificar didácticas y perfiles para abordar el objeto del conocimiento. De la misma manera, actúa para orientar la

planeación, el desarrollo y la evaluación académica, por lo que define la identidad institucional desde el punto de vista educativo.

Para CIEES, el MAI representa “el impulso para la innovación, la flexibilidad y la calidad, mediante la reflexión y el intercambio académico, y crear una estructura curricular consistente a partir de las diversas funciones sustantivas, dimensiones, enfoques pedagógicos y políticas que le den sentido”. El MAI, ofrece los elementos para una organización curricular y permite que los actores identifiquen su nivel de participación y compromiso con el modelo a partir de los principios establecidos.

El Modelo Académico Institucional orienta las acciones institucionales para la formación inicial docente de los estudiantes hacia el logro de los conocimientos, habilidades y actitudes que aseguren su desarrollo personal, social y profesional, por lo que está sostenido por Modelos de Enseñanza que configuran y definen la práctica docente de los formadores, no obstante, es importante reconocer que no existe ningún modelo capaz de incluir a todos los estilos de aprendizaje, y no debemos limitarnos a uno como único, según Joyce y Weil (1985).

En consecuencia, se hace necesario que la EN aplique Modelos de Enseñanza con enfoques centrados en el aprendizaje y caracterizados por la flexibilidad, la incorporación de tecnologías al proceso de enseñanza y aprendizaje y, en la definición de competencias profesionales, afirma Trujillo-Segoviano (2014). Por lo tanto, se asocia indiscutiblemente con el concepto de enseñanza, definido como un “proceso de construcción y transformación de estructuras del pensamiento, llevadas de un nivel de complejidad a otro; esto como consecuencia de la integración de los contenidos de la realidad en ámbitos determinados”, planteado por Sarmiento Santana (2007).

En la actualidad, el concepto de enseñanza y de aprendizaje se encuentran vinculados por la participación activa, el aprendizaje por investigación o por descubrimiento, la relación con la realidad, la autonomía, el cambio de roles del profesor y los alumnos, el pensamiento crítico, el desarrollo de competencias, el emprendedurismo y la incorporación de tecnologías de la información. Esto, refiriéndose al constructivismo, que, desde su enfoque centrado en el aprendizaje, incrementa la necesidad de transformar el ambiente de aprendizaje y se relaciona con la aparición de la autonomía, la creatividad, la visión crítica de los problemas, el trabajo en equipo y el uso del pensamiento crítico; todo ello converge en principios filosóficos que propiamente otorgan identidad a la Institución.

Toda vez que han sido definidos cada uno de los conceptos, el propósito del Modelo Académico Institucional es perfeccionar las formas de enseñar a partir no sólo de la docencia, sino de la integración de las funciones sustantivas para garantizar la mejora continua de la formación inicial docente y de respuesta a las tendencias de la educación globalizada.

Metodología

Al dar inicio con el nuevo Modelo Educativo para las EN, así como con la normatividad vigente, la Institución ha modificado su estructura organizacional de manera interna y las formas de entender las funciones sustantivas, por lo que constituyó una transformación natural en consonancia con el Plan de Desarrollo Institucional actual, lo que originó la identificación de los elementos para el primer planteamiento del Modelo Académico Institucional.

A partir de entonces, se realizaron diversas acciones de diagnóstico, capacitación y aplicación que han ayudado a la integración del MAI para sus PE, esto sin dejar de lado la perspectiva del Modelo Educativo de la SEP. La metodología que se ha implementado, intenta conservar la esencia de la BCENOG, sin perder de vista las tendencias mundiales, de las políticas nacionales y estatales y del rápido avance de las tecnologías. El proceso de participación de la comunidad normalista mantiene la conciencia de que se tiene un reto, mismo que significa un replanteamiento de los propios PE para dar respuesta a las necesidades de la educación en el Estado de Guanajuato.

Es importante atender a la complejidad de que no contamos con la autonomía necesaria como cualquier Institución de Educación Superior (IES), puesto que dependemos de un modelo establecido. Sin embargo, es necesario crear las condiciones para dar respuesta a las necesidades institucionales, más que por una recomendación, para enriquecer y perfeccionar la aplicación de los Modelos de Enseñanza para la formación inicial docente.

El trabajo de diseño de un Modelo Académico Institucional, partió del diálogo entre sus integrantes y se registró a partir de un proceso descriptivo en el que la información incluyó el análisis de documentos institucionales y las ideas de los académicos y directivos. Por lo tanto, el desarrollo de las actividades se relaciona con la investigación cualitativa, ante el hecho de que ha sido importante contar con un andamiaje entre la teoría y la práctica para comprender el objeto de estudio y su perspectiva. Y con ello, conducir la construcción de preguntas como son: ¿Qué dimensiones componen un modelo académico? ¿Cómo se comprenden los enfoques de los planes y programas de estudio? ¿Cómo priorizan los contenidos los docentes? ¿Cómo relaciona el docente las actividades de los estudiantes con las del perfil de egreso? ¿A qué modelos de enseñanza responden las acciones de la práctica de los docentes? ¿Cuáles son los resultados de los procesos de la enseñanza?

Como puede apreciarse, son múltiples cuestionamientos y cada uno de ellos es complejo, por lo que implica un paradigma interpretativo, sin dejar de lado el contexto y la perspectiva de los participantes. Para Habermas (2003), la comprensión de un significado

es una experiencia comunicativa, de donde la comprensión de una manifestación simbólica exige esencialmente la participación en un proceso de entendimiento.

Metodológicamente, la reflexión epistemológica está presente en este trabajo, y tiene como objetivo la descripción de las cualidades del fenómeno, para buscar un concepto que pueda abarcar una parte de la realidad. No se trata de probar o de medir en qué grado una cierta cualidad se encuentra en un cierto acontecimiento dado, sino de descubrir tantas cualidades como sea posible para analizar y comprender a los sujetos y fenómenos desde la perspectiva de los dos últimos; debe eliminar o apartar sus prejuicios y creencias.

Desarrollo y discusión

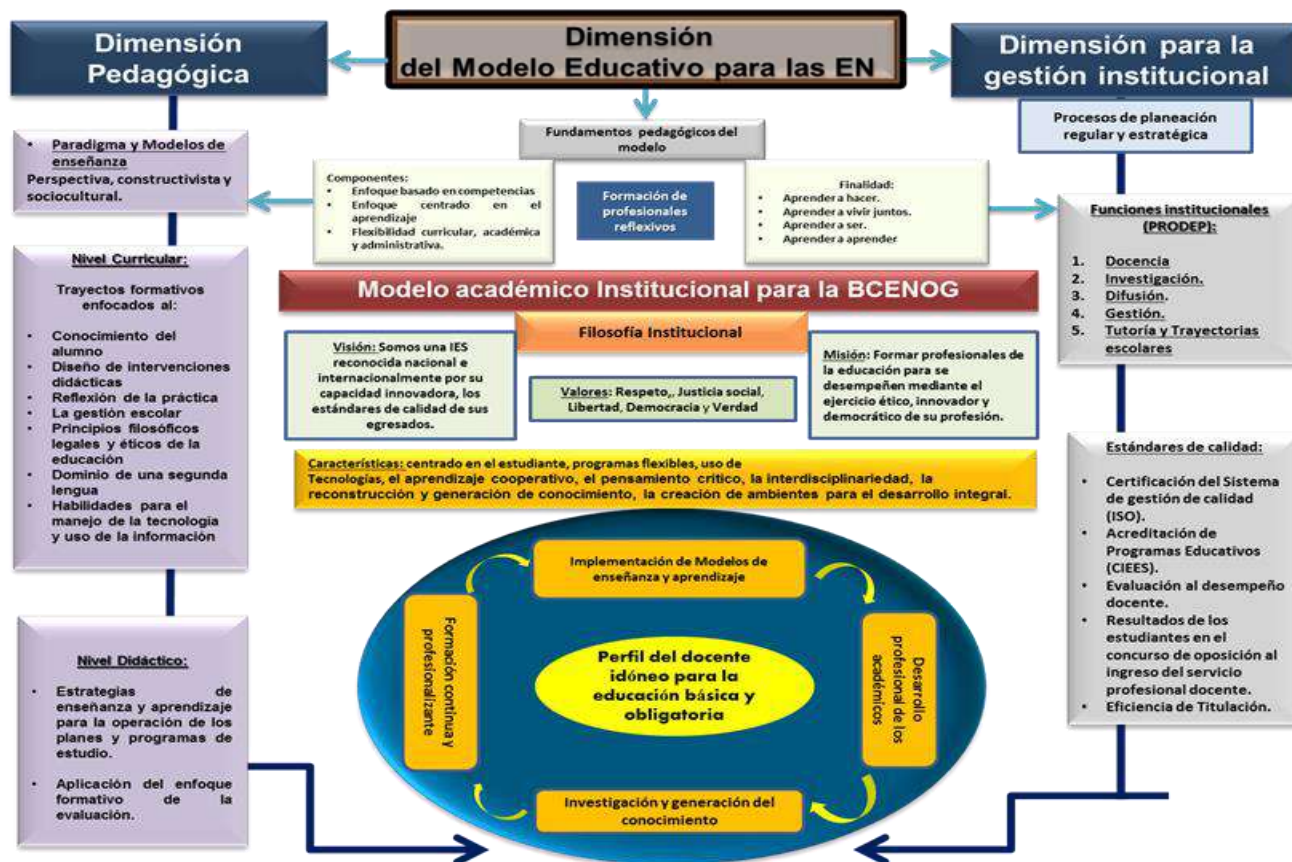
Contar con un Modelo Académico Institucional significa que la institución ha desarrollado estrategias para otorgar unidad y sentido a sus funciones sustantivas, para hacer explícitos los valores y principios que orientan su labor educativa, elegir los enfoques pedagógicos adecuados para sus Programas Educativos, así como lograr un sello de identidad dentro de la comunidad. Por ende, trae consigo beneficios en la organización curricular, en la que sus actores pueden definir su nivel de participación y compromiso. También favorece la innovación pedagógica de la docencia, modifica el rol de los directivos, los profesores y los estudiantes, y puede orientar el rediseño de los Programas Educativos y Proyectos Institucionales.

Algunos aspectos que se identificaron como un área de oportunidad en los Planes de Mejora de los Programas Educativos, se refieren a los procesos para la asignación de cargas académicas a los profesores en congruencia con los perfiles académicos, así como el seguimiento a la implementación de los Modelos de Enseñanza, así como de sus resultados. Aquí surge la pregunta de cómo tendrían que articularse con las funciones sustantivas como la docencia, la investigación, la tutoría y la difusión del conocimiento. La articulación de las funciones favorece el sentido reflexivo, el cambio del docente a partir de que identifique sus fortalezas y áreas de oportunidad. De lo anterior, se presentan los primeros resultados.

Resultados

En este escenario, la BCENOG con el apoyo de un equipo de docentes y directivos, ha construido una primera versión del Modelo Académico Institucional, mismo que con el propósito de enriquecerlo se ha puesto en común en diversos espacios académicos. El avance se concentra en el siguiente esquema que representa el Modelo y que se describe a continuación.

Esquema. Primera versión 2018



Una de las consideraciones que se han logrado en los primeros resultados de la construcción del modelo se refiere a que éste debe promover una formación integral, sobre la base de los paradigmas de aprender a aprender y de la educación permanente; y con procesos de enseñanza y aprendizaje activos. Por ello, partimos de una dimensión central, referida al Modelo Educativo para las EN, en la que se integran los fundamentos pedagógicos denominados enfoque basado en competencias, enfoque centrado en el aprendizaje y flexibilidad curricular, académica y administrativa, SEP (2018) mismos que están relacionados con las finalidades de la educación; de aprender a hacer, aprender a vivir juntos, a aprender a ser y a aprender a aprender, definidos por Delors (1994).

Generado del Modelo Educativo del 2012, la Institución reestructuró las tareas de la Dimensión Pedagógica, misma que orienta la dinámica del Paradigma con una perspectiva constructivista y sociocultural, lo que apoya el desarrollo de los Modelos de Enseñanza desde el nivel curricular. En este sentido, se alinean los trayectos de formación que movilizan las competencias profesionales propias al conocimiento del alumno, al diseño de

las intervenciones didácticas, a la reflexión de la práctica, a la gestión escolar, a la aplicación de los principios filosóficos legales y éticos de la educación, al dominio de una segunda lengua, y al manejo de la tecnología y uso de la información. Todo ello alcanza el nivel didáctico que responde a la aplicación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, lo que brinda la oportunidad de dinamizar la docencia a partir de Modelos de Enseñanza. Este proceso va dibujando los componentes de un Modelo Académico Institucional en congruencia a las características de los Programas Educativos.

La dimensión para la gestión institucional influye en los procesos de planeación estratégica y regular de la EN, y se basa en el diseño de las líneas de acción y estrategias que se establecen en el PDI vigente, como:

El desarrollo profesional de la planta académica y fortalecimiento de su desempeño que le permita atender de manera óptima las funciones institucionales, el desarrollo y comunicación de la investigación educativa a través de cuerpos académicos, el fortalecimiento de la pertinencia y desarrollo de los programas educativos en la formación de los estudiantes que se refleje en el logro del perfil de egreso e impacte en su desempeño profesional, la atención a las necesidades educativas de superación y formación continua de los profesionales de la educación, la vinculación con la sociedad, el fortalecimiento de la gestión institucional para impulsar el desarrollo y consolidación de la BCENOG como una institución de educación superior y el mejoramiento de la infraestructura educativa, equipamiento y servicios para atender de manera óptima las funciones institucionales. PDI. BCENOG (2018)

Para el desarrollo de esta dimensión, la Institución definió estándares de calidad a partir de Programas como el SGC, CIEES, la Evaluación al desempeño docente y los resultados de los estudiantes en el concurso de oposición al ingreso del servicio profesional docente, con la finalidad de retroalimentar y reorientar sus procesos.

Del trabajo de descripción de las dimensiones se identifica que deben articularse con las funciones sustantivas, lo que representa para la Institución uno de los retos más contundentes porque incide en el logro del perfil de egreso de los estudiantes, así como en el desarrollo profesional docente, establecido en el PRODEP.

Como consecuencia, la elaboración del MAI implica el diseño de las acciones estratégicas que define la identidad para cada uno de los Programas Educativos. Por ello, se concretó la Filosofía Institucional, que prescribe como visión, la formación de profesionales de la educación para se desempeñen mediante el ejercicio ético, innovador y democrático de su profesión. La misión tiende a lograr que la EN se consolide como una IES reconocida nacional e internacionalmente por su capacidad innovadora, los estándares de calidad de sus egresados, que ejercen valores como el respeto, la justicia social, la libertad, la democracia y la verdad. PDI. BCENOG (2018). Esta filosofía determina las características del MAI, como el desarrollo de programas flexibles, la aplicación de Modelos

de Enseñanza centrados en el estudiante, el trabajo a través del aprendizaje cooperativo, el pensamiento crítico, la interdisciplinariedad y el uso de herramientas para la comunicación global, como el idioma y la tecnología.

Los avances de la investigación se concretan en la identificación del principal componente, cómo es que pone en el centro al estudiante con el perfil del docente idóneo para la educación básica y obligatoria en congruencia al Programa Educativo del que egresa. Un hallazgo más que se encuentra en discusión actualmente, son las acciones estratégicas que contribuirán al logro de dichos perfiles, mismas que se concretan en la implementación de Modelos de enseñanza y aprendizaje, la Formación Continua y Profesionalizante, el Desarrollo profesional de los académicos y la Investigación como generación del conocimiento. Habría que definir cómo cada uno de ellos actúan de manera particular en cada uno de los Programas Educativos, a partir del enfoque, la aplicación, la organización y la evaluación

Conclusiones

Para la BCENOG, definir su Modelo Académico Institucional representa la mejor forma de declarar sus razones de vida, por lo que en él se integran todas y cada una de las tareas inherentes a la docencia, también busca el desarrollo de sus académicos, estudiantes y actores que colaboran en los procesos destinados a la formación inicial docente.

Cada EN define su MAI, lo que implica comprometerse con un determinado paradigma educativo y deberá proyectarse en todas las funciones, aunque la pregunta que la Institución tiene que hacerse es, si es posible ponerlo en práctica con las estructuras académicas tradicionales y heredadas que predominan.

El Modelo Académico debe guardar congruencia con el modelo educativo, que significa poner el acento sobre el aprendizaje de los estudiantes, por lo que debe hacer realidad el paradigma pedagógico centrado en el aprendizaje y en la construcción activa del conocimiento de la realidad. Por ello, la Institución concibe a sus estudiantes como seres humanos en formación, capaces de interactuar con otros y con los aprendizajes para lograr los objetivos; son reflexivos y críticos, comprenden el mundo en que viven e influyen de manera positiva, asumen de manera progresiva y responsable la dirección de su propio aprendizaje y su actuar profesional.

Las transformaciones académicas que se generen a partir del modelo académico permitirán a la institución concebir su funcionamiento de manera integral, también genera una pronta adaptación a los cambios en el conocimiento y desarrollar la disposición para la innovación en el contexto de la formación, de lo profesional y laboral.

Referencias

- ACUERDO número 19/12/17. Por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2018.
- Alfageme González, M^a Begoña; Martínez Valcárcel, Nicolás (2007) Un Modelo Pedagógico en un Contexto No Formal: El Museo. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 15, 1-19 Arizona State University Arizona, Estados Unidos.
- Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato. Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023. México.
- Delors, Jacques (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en La Educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO.
- Escudero Muñoz Juan M. Modelos didácticos. 1981. Planificación sistemática y autogestión educativa. España: Oikos- Tau.
- Habermas, J. (2003). Acción comunicativa y razón sin trascendencia. Barcelona: Paidós.
- Jorge Trujillo-Segoviano (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. Ra Ximhai, 10, (5), 307-322 Universidad Autónoma Indígena de México.
- Joyce, B. y Weil, M. (1985). Modelos de enseñanza. En Anaya, Madrid. Los modelos de enseñanza y la práctica de aula Nicolás Martínez Valcárcel (Universidad de Murcia. Obtenido de:
<https://www.um.es/docencia/nicolas/menu/publicaciones/propias/docs/enciclopediaDidacticarev/modelos.pdf>
- Mariela Sarmiento Santana (2004). La enseñanza de las matemáticas y las Ntic. Una estrategia de formación permanente. Tesis. Universitat Rovira i Virgili. Departament de Pedagogia, Tarragona, España..
- SEP (2014). Comunicado 155. Construir desde la educación un México más justo y equitativo. La Paz, Baja California Sur.
- SEP (2018). Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica. Ciclo Escolar 2018-2019 Perfiles, Parámetros e Indicadores para los docentes de Educación Básica. México 2018.
- SEP (2017) ACUERDO número 19/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2018.

GENERAR AMBIENTES DE APRENDIZAJE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS DE GEOMETRÍA

Francisco Rafael García Cano

fr_garciac@bcenog.edu.mx

Luis Fernando López Guzmán

lfer_lopezg@bcenog.edu.mx

Paola Yocellin Ramírez López

py_ramirezl@bcenog.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

RESUMEN

El presente documento brinda un informe de práctica, en la cual fue implementado un proyecto de innovación para atender una problemática identificada durante una previa jornada de observación. Este proyecto está dirigido a las asignaturas de Matemáticas y Formación Cívica y Ética, para las cuales se diseñaron secuencias didácticas apoyadas en estrategias lúdicas que aporten a la construcción del conocimiento de los estudiantes.

Reflexiones como: ¿Aprender contenido en el aula, convivir en armonía, permanecer sentados y en silencio, es por decisión de los alumnos o porque una autoridad lo exige y vigila su cumplimiento?

¿Los alumnos construyen su propio conocimiento o conductualmente los docentes hacen que lo memoricen? y ¿Los alumnos autorregulan su comportamiento porque conocen que sus acciones tienen consecuencias? Fueron factores para encontrar la principal pregunta que es atendida y respondida en el presente proyecto, tal pregunta es: ¿Que los estudiantes permanezcan sentados, ordenados y en silencio influye en su aprendizaje?

PALABRAS CLAVE: autorregulación, cuerpos geométricos, ambientes de aprendizaje y constructivismo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Qué los estudiantes permanezcan sentados, ordenados y en silencio influye en su aprendizaje?

En los grupos donde se ha tenido la oportunidad de observar y practicar a lo largo de la Licenciatura se ha repetido la siguiente situación: Los maestros suelen callar, sentar y pedir a los alumnos que estén en orden; esto a pesar de ver que los estudiantes se encuentran trabajando, divirtiéndose, aprendiendo, contenidos y conviviendo.

Causas.

a) Los docentes suelen pedir estos tres aspectos para que escuchen lo que ellos transmiten, exponen y explican sobre los temas en clase, la mayor parte del tiempo en forma de cátedra, con la idea de que así tendrán un mejor aprendizaje.

b) Se priorizan los tres aspectos por seguridad, para evitar accidentes, conflictos entre alumnos, interferir con otros grupos y la percepción de otras personas que interpretan que no hay control de grupo.

c) Los docentes pretenden fomentar rutinas y modelos de conducta al inicio de ciclo para después sólo reforzar estos tres aspectos para que la labor docente resulte más fácil y sencilla; ya sea enfocada en actividades permanentes, el libro de texto o en guías extra escolares; sólo en ocasiones se experimenta y se utilizan estrategias didácticas. “Los alumnos ya saben qué hacer”.

Consecuencias.

a) Los alumnos tienden a retar la autoridad, con algún cambio de rutina retoman la falta de autorregulación, pues el orden sólo es aparente, memorizan los contenidos y los aprenden como absolutos a falta de crítica y análisis; asignaturas como Matemáticas se tornan aburridas para los estudiantes.

b) Los alumnos no desarrollan un carácter motriz, social y motivacional, pues la mayor parte del tiempo radican en el aula donde una segunda persona imparte el conocimiento, los alumnos no son capaces de solucionar conflictos de manera autónoma; necesitan comunicarlo de manera benéfica a personas adultas que emitan un juicio y castigo. Se priva a los alumnos de experiencias más significativas, estrategias didácticas, herramientas de investigación, toma de decisiones y experimentación.

c) Los alumnos se acostumbran a una forma de trabajo y creen que hacer planas, dibujos y trabajar con el libro son las actividades importantes, pues les resultan cotidianas y al presentarse actividades lúdicas donde ellos construyen su conocimiento mediante el desarrollo de habilidades cognitivas, suelen pensar que no se trabaja o que eso no es correcto y que el maestro titular los va a regañar; también temen salir de su zona de confort y en ocasiones se oponen a sus propios intereses.

Otras vertientes del problema: Aprender contenido en el aula, convivir en armonía, permanecer sentado y en silencio, es por decisión de los alumnos o porque una autoridad lo

exige y vigila el cumplimiento. ¿Los alumnos autorregulan su comportamiento porque conocen que sus acciones tienen consecuencias?

Justificación del problema: Es importante resolver este problema y responder esta pregunta, pues algunas teorías y especialistas coinciden sobre la construcción del conocimiento mediante una educación integral de calidad. Socialmente no vemos los resultados esperados, llegan reformas, se invierten millones de pesos, pero de nada sirve si los docentes no nos atrevemos a romper esa cadena repetitiva y tradicional, pues ideas las hay, ganas las hay, pero al paso de los años, la comodidad de una práctica menos desgastante resulta la ganadora. Respondiendo esta pregunta no se pretende reafirmar una postura, sino brindar una mejora tangible y viable en la mayoría de las Escuelas y en sus diversos contextos realizando una aportación significativa al principal propósito de la educación “formar personas con un desarrollo integral”.

Otros aspectos que favorecen la práctica educativa involucrados: Autorregulación en el aula, Ambiente de aprendizaje, Gestión y control de grupo.

Marco teórico

Para comprender mejor la problemática y tener una visión más clara hacia como responder nuestra interrogante se anexan las siguientes citas textuales.

“Enfoque del estudio de la Formación Cívica y Ética para la educación primaria: El trabajo que docentes y alumnos realicen en la asignatura, requiere tener en cuenta una serie de orientaciones centradas en el desarrollo de la autonomía del alumnado, en la construcción de valores dentro de un ambiente de aprendizaje basado en la comunicación y el diálogo. (SEP, 2011).

Otro punto relevante para entender lo importante que es buscar una forma innovadora de abarcar este problema es que, la solución será de gran utilidad para el docente ya que abarcará el trabajo de todas las asignaturas y en el caso del alumno, éste podrá: apropiarse de contenidos de otras asignaturas y aportar a la convivencia escolar. Aquí mencionamos “convivencia escolar” que a pesar de ser un término polisémico este y sus múltiples definiciones complejizan identificar los aspectos que integran esta misma, aquí un ejemplo: “De acuerdo con Fierro et al. (2013), Varios enfoques y disciplinas intervienen en su conceptualización: Educación para la paz y derechos humanos, Educación y democracia, Educación inclusiva, Educación y género, Educación y valores, Educación intercultural, Educación Cívica y Ética, entre otros”.

Teniendo en cuenta que los planes y programas de estudio 2011, marcan un propósito y un enfoque específicos para la asignatura de Formación Cívica y Ética y tomando en cuenta que distintas investigaciones dan importancia al concepto “convivencia escolar” como un término que conjunta diferentes tipos de “Educación” que aportan

elementos hacía una “Educación integral”. Prosigamos brindando elemento para comprender mejor esta problemática, ahora desde la perspectiva constructivista.

“Desde esta perspectiva constructivista, los dilemas rompen con la tradicional confrontación entre <<métodos>> de enseñanza centrados en los alumnos (activos, abiertos, progresistas, liberales, etc.) y <<métodos>> de enseñanza centrados en el profesor (receptivos, cerrados, expositivos, tradicionales...) por entender que esta confrontación, tal como ha sido planteada, enmascara el verdadero problema del aprendizaje. Con la adecuada utilización de los dilemas se puede ajustar, de una parte, la actividad constructiva del alumno y, de otra, la ayuda (guía) del profesor que trata de impulsar, sostener y ampliar dicha actividad”. José Cantillo, Alfredo D, Saturnino E. (1995).

Para que los procedimientos educativos sean pertinentes, son necesarias relaciones interpersonales profundas que permitan conocer la realidad, las motivaciones, y los intereses de los alumnos, a quienes se pretende brindar una imagen positiva de ellos mismos, por lo tanto, se necesita tiempo para establecer relaciones de confianza.

Como referentes teóricos de la teoría constructivista para sustentar algunas actividades que se proponen en este proyecto relacionadas con Matemáticas presentamos la siguiente cita donde nos expone que el aprendizaje significativo es efectuado cuándo el alumno equilibra los nuevos conocimientos mediante una asimilación y acomodación al interactuar con el objeto de estudio.

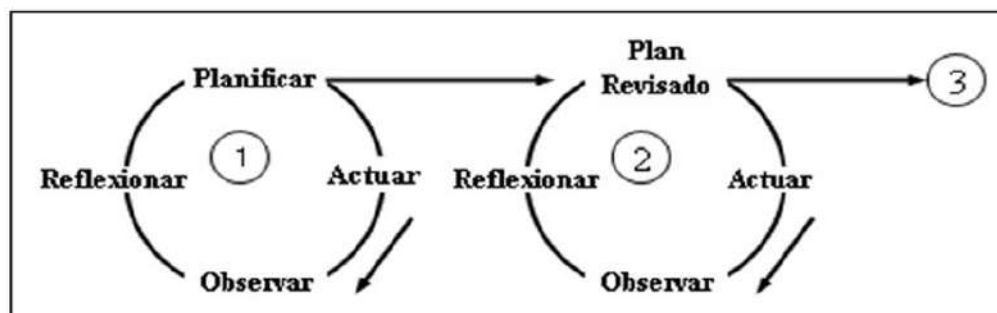
“Basada en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y Novak, Rosalid Driver formula un enfoque pedagógico constructivista moderado o trivial, que se distancia del planteamiento piagetiano que asignaba una direccionalidad a la evolución genética, desde unos niveles inferiores a unos superiores, en pos de equilibrios cada vez más estables y duraderos, una marcha hacia el equilibrio, proceso que se adquiere mediante los mecanismos de la asimilación y la acomodación y que responden a una tendencia universal”. Galo Almeida Ruiz. (2012). El constructivismo como modelo pedagógico. Fundación educativa Ibarra.

Tomando en cuenta el problema principal y las citas mencionadas con anterioridad concluyo el apartado de marco teórico citando a María Rosa Buxarrais, quien nos brinda algunas estrategias orientadas al desarrollo de competencias autorreguladoras, nos comparte una descripción de ellas. Pero antes de un “qué” y un “cómo” nos brinda un “para qué”: “una de las dimensiones más importantes de la acción pedagógica en el ámbito moral debe orientarse al desarrollo de competencias y conductas que supongan un alto nivel de autorregulación y autocontrol en el alumno/a. Esta dimensión hace necesaria la formación de los individuos para que estén capacitados para regular de forma autónoma su conducta y su actuación en el entorno donde viven, y, al mismo tiempo, estén preparados para presentar conductas singulares basadas en criterios personales y orientadas hacia ellos”. (Buxarrais 1997).

Metodología

Durante tres semestres (3ro, 4to y 5to.) se ha tenido la oportunidad de practicar con tres grupos distintos, éstos de diferente grado y en diferente Escuela Primaria. Actualmente en 5to semestre y después de realizar la primera jornada de observación, la primera jornada de práctica y un análisis oral entre compañeros de semestre sobre las prácticas, escogimos un problema de varios que fueron identificados y que se repiten en las instituciones con las que se ha tenido contacto.

Para el diseño de este proyecto un referente fue este esquema de ciclos en espiral de Investigación – Acción como el de Latorre (2003). Es preciso mencionar que en este proyecto sólo fue realizado el primer ciclo.



Desarrollo y discusión

Contexto

Para el diseño y ejecución del presente proyecto fue asignada la siguiente Institución. Escuela Primaria Urbana Matutina “Mtro. Justo Sierra” con CCT: 11EPR0110H, en el ciclo escolar 2018 - 2019 con fecha del 26 de noviembre al 07 de Diciembre. Está ubicada en la calle A Pueblito de Rocha Sn Número en la colonia Pueblito de Rocha, Guanajuato, Guanajuato, México. Se encuentra asentada en una loma en un terreno con desniveles, por lo tanto, la infraestructura tiene bastantes escaleras.

Cuenta con los servicios básicos, servicio de internet y teléfono. Tiene una organización completa: 12 salones en función, un salón de USAER, dos grupos por grado “A y B”, un total de 17 personas en función y un aproximado de 452 alumnos. Cuenta con un área deportiva, 2 cuartos para sanitarios, salidas de emergencia y no cuenta con salón de cómputo. El contexto socioeconómico es medio-medio, las colonias aledañas son: algunas de escasos recursos, otras conflictivas y algunas ambas.

Por las mañanas los alumnos son acompañados por familiares como: hermanos, primos, tíos, abuelos o padres. Es obligatorio presentarse con uniforme, o pans de la escuela cuando hay clase de Educación Física. Para el proyecto me fue asignado el Grado de 6to, Grupo “A”, donde hay 38 alumnos, de los cuales 21 son niñas y 17 niños. En el grupo sólo hay un niño con necesidades educativas especiales, el resto del grupo como primera impresión trabajan de manera dinámica, la mayoría participan, sus participaciones son convencionales y el maestro titular les presenta carga de trabajo.

Propósito

Que los estudiantes tengan un acercamiento significativo a la regulación de su comportamiento de manera responsable y autónoma; Que aprendan a autorregularse reconociendo que todas las personas pueden responder ante situaciones que despiertan sentimientos y emociones para que la convivencia escolar adquiera un carácter sano y motivador mientras los alumnos refuerzan valores y actitudes morales. Mejorar los ambientes de aprendizaje y así sean mejor administrados los tiempos escolares, mediante actividades como: Análisis y reflexión de dilemas morales, Ejercicios morales como Ho´ponopono y la estrategia de “¿Quiero modificar mis conductas?” y actividades lúdicas de Matemáticas. Que los alumnos conozcan y aprendan las características de diversos cuerpos geométricos (Número de caras, aristas, etc.) y usen el lenguaje formal.

Hipótesis de acción

Se espera que durante las primeras sesiones los alumnos se muestren desinteresados incluso un poco apáticos ante las actividades, pero con el transcurso de las clases los alumnos irán encontrando una relación con las demás asignaturas al mismo tiempo que se percatan de su responsabilidad y su autonomía. Con el análisis de dilemas se fortalecerán algunas actividades de la asignatura de Matemáticas, con las otras actividades se espera que el ambiente del aula se vuelva más agradable, no habrá un silencio total pero tampoco habrá ruidos y gritos molestos. Los alumnos trabajaran con más libertad y sobre todo se tendrá que evaluar que esté proyecto haya fortalecido el nivel de logro de los aprendizajes esperados de las demás asignaturas especialmente Matemáticas.

Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 – 9:00	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
9:00 –	Español	Español	Español	Español	Español

10:00					
10:00 – 10:30			E. Física		
10:30 – 11:00	B	R	E	A	K
11:00 – 12:00	Ciencias Naturales	Historia	Geografía	Ciencias Naturales	E. Física
12:00 – 13:00	Inglés	Formación C. y E.	Club	E. Socioemocio.	Club

Plan de acción.

Cuadro 1. Cronograma oficial de actividades del grupo previsto para el plan.

Sesiones exclusivas para implementación del proyecto

Asignatura: Matemáticas	Bloque: III	Aprendizajes esperados: Explica las características de diversos cuerpos geométricos (Número de caras, aristas, etc.) y usa el lenguaje formal.		
Eje: Forma, espacio y medida. Figuras y cuerpos. Definición y distinción entre prismas y pirámides; su clasificación y la ubicación de sus alturas.		Tiempo: 8 horas. 8 sesiones de una hora.		
Secuencia de actividades		Propósito	Material / Recursos	
Las sesiones 1 y 8 no se mencionan pues no fueron realizadas por cuestiones organizativas de la Escuela Primaria.				

<p style="text-align: center;">Sesión 2</p> <p>Inicio: Retomando la lista elaborada por los estudiantes sobre las características de los cuerpos geométricos, cada alumno escribirá el concepto que tiene de caras, vértices y aristas. (15 minutos)</p> <p>Desarrollo: Se presentarán algunas pirámides y prismas proporcionados por el docente para que los alumnos los observen, posteriormente por equipos y trabajando en el patio remarcarán los cuerpos en el piso con gises para identificar cuáles son las caras, las aristas y los vértices, para esto tendrán que estar rotando las figuras y se pretende que la actividad de paso para presentar la siguiente estrategia pues algunos estudiantes causarán algún conflicto al querer interactuar con los cuerpos proporcionados. (25 minutos)</p> <p>Cierre: Se presentará la estrategia de autorregulación y autocontrol de la conducta “¿Quiero modificar mis conductas?” de “La educación en primaria y secundaria” de María Rosa Buxarrais. (15 minutos)</p>	<p>Que los estudiantes conozcan y exploren los cuerpos geométricos mientras identifican algunas de sus características interactuando de manera libre pero intencionada.</p>	<p>Cuaderno. Cuerpos geométricos. Cancha. Gises. Estrategia.</p>
<p style="text-align: center;">Sesión 3</p> <p>Planteamiento: Con apoyo del diccionario los estudiantes completarán sus conceptos escritos la sesión anterior (caras de base, caras laterales, vértices y aristas) mientras se siguen trabajando las actividades permanentes. (20 minutos)</p> <p>Resolución: El docente tomará un cuerpo geométrico sin decir a los alumnos cuál fue. Éstos deberán hacer preguntas a las que sólo se podrá responder un sí o no. Cuando creen estar seguros de qué cuerpo se trata pueden intentar decir cuál es. Si aciertan ganarán un papelito de color; pero si se equivocan, pierden y dejan de jugar durante esa ronda. Por esta ocasión sólo serán 2 rondas. (20 minutos)</p> <p>Confrontación: Los alumnos se reunirán en sus</p>	<p>Que los alumnos desarrollen la habilidad de visualización y comunicación por medio de la conceptualización.</p>	<p>Diccionario. Cuaderno. Lápiz. Cuerpos geométricos.</p>

<p>equipos anteriormente formados y procederán a desarmar un cuerpo geométrico que será escogido por votación de los integrantes del mismo equipo, con la finalidad de que identifiquen de cuáles figuras está formado, sus características y el dibujo con el cual está elaborado. (20 minutos)</p>		
<p style="text-align: center;">Sesión 4</p> <p>Inicio: con base en lo analizado en las sesiones pasadas y con ayuda de algunas imágenes se realizará una clasificación de los cuerpos geométricos entre “Pirámides y prismas” dependiendo de las características que los diferencian. (20 minutos)</p> <p>Desarrollo: Se procede a trabajar con el libro de texto en las páginas 53 y 54 dónde se profundizará en las características de los prismas y las pirámides mediante el desafío número 28 “desplazamientos” en tal desafío se muestra un hexágono que aparenta un desplazamiento formando un prisma y se solicita responder ¿Cuántas caras laterales tiene?, ¿Cuántas bases tiene?, etc. El trabajo será realizado en binas y promoviendo la libertad, el papel del docente sólo será monitorear. (25 minutos)</p> <p>Cierre: Se realizará una coevaluación intercambiando el libro con otra bina a través de una puesta en común y dándole importancias al valor de la honestidad. (15 minutos)</p> <p>Tarea: Pedir material para que los alumnos elaboren un cuerpo geométrico, a cada estudiante se le asignará uno diferente, aunque habrá algunos que se repitan y deberán llevar información sobre dicho cuerpo.</p>	<p>Que los alumnos Comparen y clasifiquen distintos cuerpos geométricos con base en sus características.</p>	<p>Imágenes. Pizarrón. Marcadores. Libro de texto.</p>
<p style="text-align: center;">Sesión 5</p> <p>Planteamiento: Los alumnos trabajarán directamente con su material para elaborar su cuerpo geométrico en</p>	<p>Que los alumnos desarrollen las habilidades de</p>	<p>Material. Pizarrón.</p>

<p>físico como los proporcionados en las primeras sesiones por el docente, para el trabajo se otorga la libertad de apoyarse entre ellos, hablar y convivir, para estar recordando los límites y las actividades permanentes, quien no presente información se le proporcionará por el docente. (25 minutos)</p> <p>Resolución: Al terminar de formar las figuras se retomará la actividad “identificando cuerpos” se tomará un cuerpo para que los estudiantes adivinen cuál es mediante la formulación de preguntas respecto a sus características. Se escribirán en el pizarrón las preguntas que formulen los estudiantes, así como las respectivas respuestas para ser analizadas. (20 minutos)</p> <p>Confrontación: se identificarán cuáles fueron las preguntas que ofrecieron buena pista para acercarse al cuerpo seleccionado, qué cuerpos se descartan y cuales comparten características a partir de la información que se va obteniendo, la omisión de preguntas subjetivas e identificar preguntas que realizaron anteriormente otro equipo y ayudan a formular las siguientes. (15 minutos)</p>	<p>visualización y comunicación y razonamiento al realizar tareas de conceptualización e investigación relacionadas con los cuerpos geométricos.</p>	<p>Marcadores. Cuerpos geométricos. Cuaderno. Lápiz.</p>
---	--	--

Resultados

Evaluación de acuerdo al propósito, hipótesis y plan de acción

Los alumnos lograron expresar su capacidad para discernir los intereses y motivaciones personales, así como su capacidad de analizar conflictos entre compañeros mediante actividades relacionadas con las asignaturas de Matemáticas y Español, como el dibujo de cómo son algunos cuerpos geométricos sin armar, es decir, en un solo plano y compendio de juegos de patio o juegos matemáticos. El análisis de los conflictos se realizaba mediante una puesta en común, donde entre los estudiantes encontraban solución a éstos y realizaban sugerencias a los involucrados.



Se logró que tuvieran un acercamiento significativo a la regulación de su comportamiento de manera responsable y autónoma mediante dilemas morales como: si el comportarse de manera responsable y honesta dependía si alguien los vigilaba o los apoyaba; mediante lecturas del libro *Cuentos en verso para niños perversos* con la dinámica de “el triángulo musical”, empleada por los mismos alumnos y brindando libre albedrío al realizar los ejercicios en el aula, se dio paso a la realización de actividades fuera del aula sin la vigilancia, pero sí con la supervisión de monitores y del docente.

El nivel de logro de este objetivo fue intermedio por cuestiones de tiempo, si bien los alumnos tuvieron acercamiento a situaciones que promovieron el desarrollo de este aprendizaje, es necesario más tiempo para que los alumnos logren construir dicho conocimiento y lo practiquen.



El siguiente objetivo fue logrado de manera parcial, ya que los estudiantes tuvieron libertad de trabajo dentro y fuera del aula, tomando en cuenta su opinión para una mejor ejecución de las actividades, lo cual los motivaba. Asimismo, al surgir conflictos intervenían alumnos comisionados con anterioridad para la solución de éstos, cabe mencionar que cada día se cambiaban las comisiones. Para lograr el objetivo, el número de conflictos debía reducirse a un mínimo mediante una mejor intervención, reforzando valores y actitudes morales.

El último objetivo fue logrado parcialmente. En actividades como el juego de “Adivina el cuerpo geométrico”, los estudiantes construyeron un conocimiento sobre las características de dichos cuerpos, pero al ser priorizado el proyecto no se cumplió una mejor administración de tiempos escolares y la actividad de “Ho’pono’pono” no resultó debido a una mala adecuación en relación al nivel de los estudiantes.



Al principio, los estudiantes mostraron un interés neutral, algunos se motivaron, otros fueron apáticos pero el 75% de los alumnos estuvieron a la expectativa. En el transcurso de las sesiones, 80% de los alumnos se mostraron participativos, 10 neutrales y 10 apáticos. Los dilemas no funcionaron como se esperaba, el 70% de estudiantes no les dieron la mínima atención y para el resto que sí realizaron las actividades no les era de mucha ayuda, pues mostraban capacidad de autorregulación; también faltó precisión en las indicaciones y darles un mejor seguimiento a dichos dilemas. Esto fue evaluado mediante la observación y la recogida de evidencias. Aquí el cuadro “¿Quiero modificar mis conductas?”

Ana Paola González Sánchez 19/11/18

Tiempo	Veces que realizo la conducta anterior	Veces que realizo la conducta nueva	Me he sentido satisfecho
Lunes			
Martes		Escribir a mi mamá	✓
Miércoles		Ayudar a mi mamá	✓
Jueves			
Viernes			
Sábado			
Domingo			

Tiempo	Veces que realizo la conducta anterior	Veces que realizo la conducta nueva	Me he sentido satisfecho
Lunes	Internet	saludar a mi mamá	✓
Martes	mirar la televisión	ayudar a mi mamá	✓
Miércoles	ir al colegio	salir a jugar a la calle	✓
Jueves	quedar con mis amigos	salir en bicicleta	✓
Viernes	ver la televisión	ayudar a mi mamá	✓
Sábado	quedar con mis amigos	ayudar a mi mamá	✓
Domingo	quedar con mis amigos	ayudar a mi mamá	✓

Cuadros 2 y 3. Cronograma con las sesiones en las que se ejecutó el proyecto y donde surgieron imprevistos

Sesiones exclusivas para implementación del proyecto.					
Sesiones de otras asignaturas					
Días con suspensión de clases por reuniones					
Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 – 9:00	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
9:00 – 10:00	Español	Español	Español	Español	Español
10:00 – 10:30			E. Física		
10:30 – 11:00	B	R	E	A	K
11:00 – 12:00	Ciencias Naturales	Historia	Geografía	Ciencias Naturales	E. Física
12:00 – 13:00	Inglés	Formación C. y E.	Club	E.socioemocional.	Club

Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 – 9:00	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
9:00 – 10:00	Español	Español	Español	Español	Español
10:00 – 10:30			E. Física		
10:30 – 11:00	B	R	E	A	K

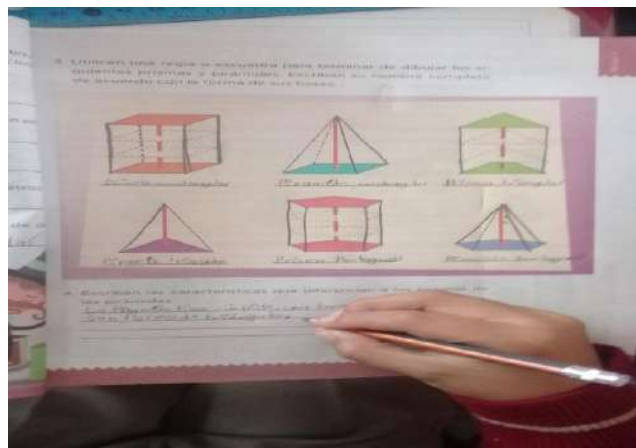
11:00 12:00	-	Ciencias Naturales	Historia	Geografía	Ciencias Naturales	E. Física
12:00 13:00	-	Inglés	Formación C. y E.	Club	E. Socioemocional.	Club

Conclusiones

Que los estudiantes permanezcan sentados, ordenados y en silencio sí influye en su aprendizaje y esto mediante un parámetro, es decir, que depende de distintas cuestiones como el tipo de actividades que se proponen, si son lúdicas y generan que los estudiantes interactúen.

Desde el inicio de las sesiones se debe de tener en cuenta el propósito y que cada secuencia didáctica aporte a éste, por ejemplo, cada sesión y actividad aportaba a la construcción de los conceptos sobre las características de los cuerpos geométricos y hasta la evaluación se recurrió al libro de texto. Es bueno perder el miedo de permitir que los alumnos se desenvuelvan, que interactúen, sean autónomos y que los docentes sólo sean guías; mediante este proyecto se comprobó parcialmente que ellos son capaces de aprender desde la perspectiva constructivista, pero también se debe de tener cuidado de no caer en el otro extremo y dejar de exigir disciplina o estar todo el día en el patio y jugando.

Se concluye que, para un mejor resultado las actividades deben de ser adecuadas al interés de los alumnos, nivel cognitivo y contexto; asimismo, con este tipo de actividades y enfoque, las indicaciones deben de ser más precisas, el seguimiento de ellas se debe realizar en todo momento y con gran exhaustividad por mínimas que sean. Los resultados fueron y son asombrosos, es decir, satisfactorios.



Alumnos / Criterios	1 2 3 4				1 2 3 4				1 2 3 4				1 2 3 4						
	Autobcalación y Calificación				Motivación (Cuerpo y Vida)				Bases y Partición				Español y Repetición				Examen		
1. NATALIA	motivación				totalmente				totalmente				totalmente						
2. JOSUE	motivación				totalmente				totalmente				totalmente						
3. ANGEL	motivación				totalmente				totalmente				totalmente						
4. ANGELA	motivación				totalmente				totalmente				totalmente						
5. BRITTA	motivación				totalmente				totalmente				totalmente						
6. ROSA	motivación				totalmente				totalmente				totalmente						
7. ADREN	motivación				totalmente				totalmente				totalmente						

Se concluye que los estudiantes lograron un nivel bueno entre: insuficiente - regular - bueno – excelente, porque durante las actividades se hacía hincapié en la utilización del lenguaje formal y en la evaluación mediante el vaciado de información al libro de texto con ayuda del maestro titular por medio de una plenaria, ante lo cual el 90% de los alumnos mostró un dominio de contenido y manejo de lenguaje formal. Se evaluaron las respuestas del libro de texto y mediante la observación.

Referencias

SEP (2011) Programas de estudio 2011 / Guía para el Maestro Primaria.

Valdés, R., López, V. y Chaparro, A. A. (2018). Convivencia escolar: adaptación y validación de un instrumento mexicano en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 80-91. Recuperado de <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1720>

José Cantillo, Alfredo D, Saturnino E. (1995). *Los dilemas morales*. España, Valencia: Nau Llibres.

Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Obtenido de: <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenidoverdera.html>

María Rosa Buxarrais, Miquel M, Josep María (1997). *La educación moral en primaria y en secundaria*. Editorial Edelvive: España.

Galo Almeida Ruiz. (2012). *El constructivismo como modelo pedagógico*. Obtenido de: <https://cuadernosdelprofesor.files.wordpress.com/2012/09/u-0-07-introducccic3b3n-constructivismo.pdf>

García, Silvia y López, Olga. (2011). *La enseñanza de la Geometría*. México: Materiales para apoyar la Práctica Educativa. INEE: México.

LA SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA GENERACIÓN 2013-2017 SOBRE EL PLAN DE ESTUDIOS 2012 Y SU IMPLEMENTACIÓN EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DEL ESTADO DE VERACRUZ

Merced Guadalupe Hoyos Ramírez

hora010@hotmail.com

Jocelyn Cano Rodríguez

jocelyn.cano@gmail.com

Grecia Herrera Meza

greehem@gmail.com

Dirección de Educación Normal de Veracruz

RESUMEN

La investigación educativa en México es fundamental, sobre todo aquella dirigida a estudiar los procesos formativos desarrollados por las instituciones formadoras de docentes. Para lo cual es necesario que la Dirección de Educación Normal (DEN) y las Escuelas Normales (EN) sean las que promuevan no sólo la investigación sino la publicación de dichos resultados. En este sentido, el presente trabajo tuvo como propósito conocer la satisfacción de los estudiantes normalistas de octavo semestre de las EN públicas del estado de Veracruz, respecto al perfil de egreso de la educación normal, establecido en los programas de estudio 2012 de las

licenciaturas en educación preescolar y primaria. Los datos se obtuvieron a través de una encuesta diseñada en la plataforma google drive y fueron analizadas con un MANOVA con dos factores, para comparar entre escuelas normales y programas de licenciaturas. Los resultados aportan un marco de reflexión sobre los procesos formativos en cada una de la EN, de sus programas educativos y de aspectos generales del servicio que éstas brindan.

PALABRAS CLAVE: Satisfacción profesional, Estudiantes, Planes de estudio, Educación Preescolar, Educación Primaria, Competencias profesionales.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El programa interinstitucional de seguimiento a egresados tiene como finalidad retroalimentar los procesos formativos desarrollados por las instituciones formadoras de docentes, poner a éstas en condiciones de analizar y reflexionar acerca de su quehacer, además de hacer frente a las exigencias sociales de calidad que actualmente imperan en el ámbito educativo. Adicionalmente, a que las instituciones están sujetas al cumplimiento de las políticas generadas desde los diversos sectores oficiales que regulan la educación.

Es en este contexto que, dicho programa tiene como centro de atención dar continuidad al trabajo interinstitucional realizado desde la DEN con las EN públicas del estado, con la finalidad de diseñar, aplicar y obtener resultados del proceso de investigación, así como información relevante que conduzca al mejoramiento de las distintas funciones académicas. El programa interinstitucional está diseñado en dos etapas, la primera relacionada con una encuesta de salida para estudiantes de octavo semestre (generación 2013-2017) y en esta etapa es en la que se centrará este trabajo, la segunda etapa se centra en la encuesta a egresados, empleadores (directores de escuelas de educación básica) y tutores.

El tema central del trabajo es la satisfacción de los estudiantes sobre aspectos de su formación inicial, específicamente sobre el programa educativo cursado en la licenciatura. Identificando que la formación inicial implica el proceso de educación escolarizada desde la educación primaria hasta la primera salida terminal, referido al grado de licenciatura. Además, de ser continua, es decir, ser una formación ininterrumpida (Alanís, 1993). Por su parte, el “programa educativo” es definido como un conjunto estructurado de elementos que interactúan entre sí, con el objetivo de formar egresados con el perfil establecido, se compone de elementos como: el personal académico, alumnos, infraestructura, plan de estudios, actividades académicas, resultados y procesos administrativos, entre otros (De la Garza, 2014).

En este sentido, la pregunta de investigación que se planteó fue ¿Cuál es la satisfacción de los estudiantes de la generación 2013-2017 sobre el plan de estudios 2012 y su implementación en las EN públicas del estado de Veracruz?

MARCO TEÓRICO

La “satisfacción del estudiante” es un elemento esencial en la valoración de la calidad de la educación de las instituciones de formación de docentes y uno de los indicadores más importantes para medir la calidad de la enseñanza de las personas involucradas en el proceso educativo (Zas, 2002). Además, que la satisfacción personal y profesional está estrechamente relacionada con la salud mental y el equilibrio personal. En el caso del docente, la satisfacción se relaciona con las situaciones específicas de su labor educativa y

con las características de su personalidad; ambas repercuten en su estabilidad emocional, tanto personal como profesional (Padrón, 1995, en Caballero, Fernández y García, 2003). La primera (perspectiva personal), es determinada por el trabajo que realiza el individuo, cuando se proyecta directamente de forma gratificante hacia sus necesidades, a la vez, que, se hace extensivo, de forma genérica, a las distintas facetas de la persona. La segunda (perspectiva profesional), refiere a las relaciones personales, tanto en el centro del trabajo como en el entorno, las que determinan la satisfacción/insatisfacción del individuo. Por tanto, la satisfacción no es sólo expresión de una vivencia subjetiva. Además, la experiencia de autoeficacia personal, trae consigo satisfacción profesional (Padrón, 1995 en Caballero, Fernández y García, 2003).

Así pues, el indicador de satisfacción resulta ser un elemento directamente vinculado con la valoración de la calidad del servicio de las instituciones (Zas, 2002) y de la cual empresas de distintos sectores se fundamentan. Sin embargo, son escasos los estudios formales realizados en instituciones formadoras de docentes que dan cuenta de la calidad del servicio, de la enseñanza y del plan de estudios de los involucrados en el proceso educativo.

METODOLOGÍA

Los sujetos que participaron en el estudio fueron 270 estudiantes de un total de 317 sujetos inscritos en octavo semestre, generación 2013-2017, de las licenciaturas en educación preescolar y primaria, ofertadas en cuatro EN públicas del estado de Veracruz.

La investigación tuvo como objetivo general: Conocer la satisfacción de los estudiantes de la generación 2013-2017 sobre el plan de estudios 2012 y su implementación en las EN públicas del estado de Veracruz.

El estudio se apoyó en el método de investigación cuantitativo, para el cual se diseñaron variables de tipo categóricas y el uso de técnicas estadísticas multivariadas para conocer los aspectos de interés sobre la población de estudio (Hueso, Sempere y Josep, 2012).

Para diseñar la encuesta de salida se realizaron reuniones de trabajo en la que participaron la instancia estatal y el equipo interinstitucional, con la finalidad de contar con instrumentos que generarán información de los procesos formativos, cuando se concluyó el instrumento se ubicó en la plataforma google drive para su aplicación.

Instrumentos

Para identificar el nivel de satisfacción de los estudiantes de la generación 2013-2017 en el ámbito institucional, se elaboró una encuesta, tomando como base los planes de estudio 2012 de las licenciaturas en educación preescolar y primaria, la cual se estructuró en cinco categorías, con un total de 89 preguntas cerradas en la que se utiliza una escala Likert de frecuencia (1= Nunca, 2= Pocas veces, 3= Algunas veces, 4= Casi siempre y 5= Siempre). Dicho instrumento fue validado por dos docentes expertos en el tema y posteriormente se procedió al pilotaje de éste para realizar los ajustes pertinentes.

La encuesta se colocó en un sitio virtual para que los estudiantes de octavo semestre ingresaran para responder a los cuestionamientos. Los responsables del proyecto en cada institución fueron quienes organizaron el trabajo al interior de la EN, dieron a conocer a los directivos y estudiantes el objetivo de la investigación y obtuvieron los consentimientos para responder el instrumento. La aplicación de la encuesta se realizó en los meses de junio a julio de 2017, de acuerdo con la organización de cada uno de los responsables del programa en las EN.

Posterior a la aplicación de la encuesta, cuando todos los responsables tuvieron las bases de datos con la información de sus instituciones, se procedió a proporcionar asesoría técnica al equipo interinstitucional, la cual comprendió varias etapas sobre el manejo estadístico de los datos: a) estructuración de las bases de datos, b) uso de software estadístico, c) plantillas para frecuencias y gráficos y d) tutoriales con bitácoras y videos como soporte del análisis. Todo ello permitió que los responsables de cada una de las EN estuvieran en condiciones para elaborar y concluir el informe de su institución.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Análisis estadístico

Las variables de respuesta del instrumento de satisfacción fueron analizadas con un MANOVA con dos factores, para comparar entre escuelas normales y entre programas de licenciaturas. Además, las variables dependientes fueron transformadas a logaritmo base diez para cumplir los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas y posterior al análisis, los valores promedios y error estándar se transformaron a la escala original. Todos los análisis fueron realizados en el paquete estadístico ESTADISTICA 7 (Sta Sof 1995-2009).

RESULTADOS

Para la presentación de resultados se organizó la información analizando las encuestas de las licenciaturas en educación preescolar y primaria, dicho análisis se realizó primero por licenciatura y, posteriormente, un comparativo por EN. A continuación, se muestran los resultados descriptivos por ítems, relacionados con la percepción de los estudiantes respecto al desarrollo de las competencias del perfil de egreso.

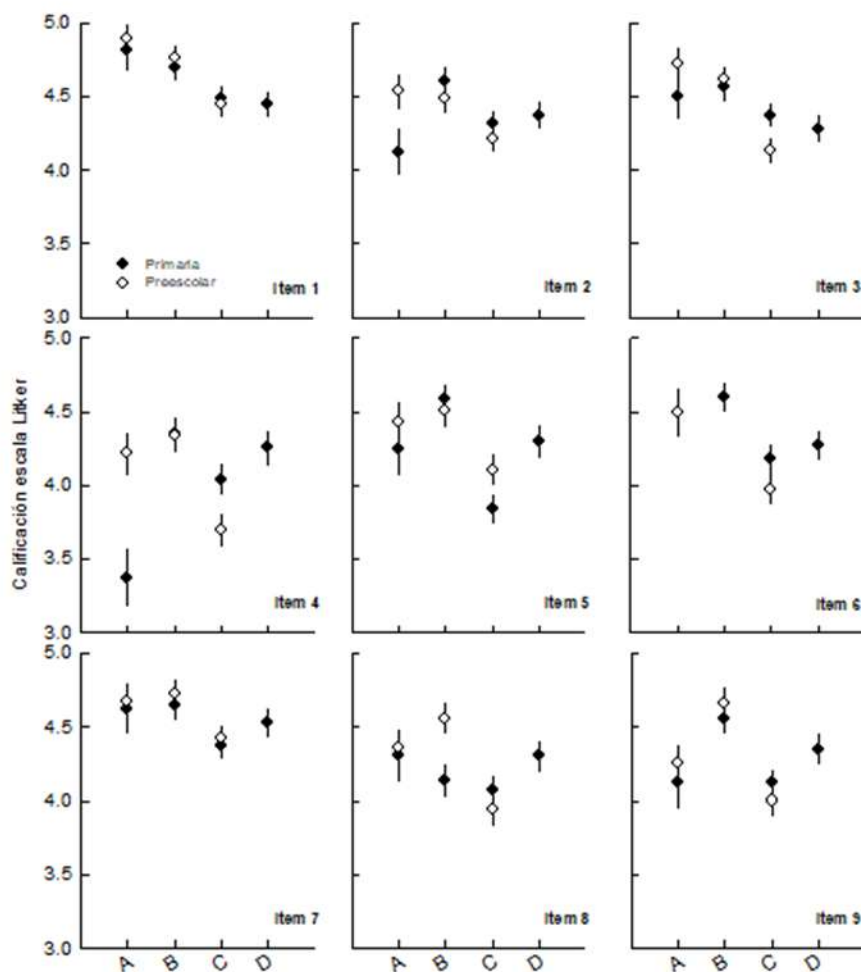
Frecuencia en la que la formación recibida en la licenciatura les permitió a los estudiantes desarrollar competencias.

La respuesta de los estudiantes de la licenciatura de educación preescolar y primaria fue homogénea entre las cuatro EN que participaron en la evaluación para el ítem 1. Su escala de puntuación varió entre 4 y 5 en la escala Likert, lo que significa que los alumnos calificaron con casi siempre y siempre, desde su percepción, que la formación recibida en su institución les permitió desarrollar competencias relacionadas con el diseño de planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de educación básica (figura 1). En cambio, la respuesta para el ítem 2, referido a la generación de ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica, fue heterogénea. En particular en la normal "A" donde la licenciatura de educación primaria, en promedio, fue calificada más baja, aunque dentro de la escala de casi siempre.

El ítem 3 relacionado con sí su formación en la institución le permitía aplicar críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los estudiantes del nivel escolar, mostró la misma variación, pero en la escuela normal "C", donde los alumnos de la licenciatura de preescolar calificaron en promedio más bajo. Destaca la respuesta que se registró en el ítem 4 (uso de las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje) donde la heterogeneidad de calificación varió entre programas y en la escuela normal "A", los estudiantes de la licenciatura en educación primaria calificaron en una escala próxima a algunas veces (figura 1).

Para el caso del ítem 5) Emplear la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa), 6) Propiciar y regular espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación y 7) Actuar de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional (figura 1) la calificación emitida por los estudiantes también fue heterogénea en los valores promedio, pero similar a nivel de programas y siendo delimitada entre: casi siempre a siempre de la escala Likert. También se registró que en el ítem 8, referido a si la institución desarrolló el uso de recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación, en la escuela normal "B" los estudiantes otorgaron una mayor calificación en promedio, lo cual difirió de los valores promedio en las otras EN. Por lo que respecta al ítem 9 relacionado con la intervención colaborativa con la comunidad escolar para la solución a problemáticas socioeducativas, no hubo diferencias entre licenciaturas (preescolar y primaria), ni por EN. Además, se mantuvieron los valores dentro de la escala de siempre a casi siempre (figura 1).

Figura 1. Valores promedio \pm el error estándar de la percepción de los estudiantes respecto al desarrollo de las competencias profesionales del perfil de egreso en la licenciatura en educación preescolar y en educación primaria



Otro aspecto que se investigó en los estudiantes fue conocer su percepción respecto al énfasis que hicieron los docentes a aspectos relevantes en los cursos, los cuales se presentan a continuación.

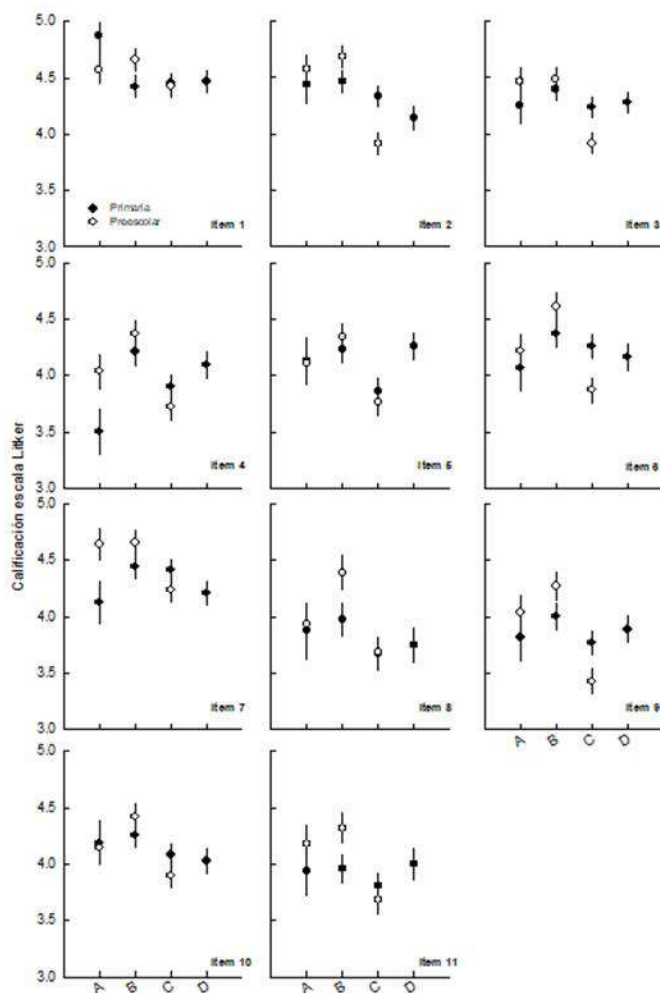
Frecuencia en la que los docentes enfatizaron los aspectos relevantes en los cursos.

Los siguientes ítems estuvieron relacionados con la percepción de los estudiantes hacia el énfasis que dieron sus profesores a algunos aspectos relevantes en sus cursos. La calificación promedio que se registró para el ítem 1 referido a la realización de planeaciones didácticas, fue similar entre licenciaturas y tuvo una calificación cercana a siempre dentro de la escala Likert, pero lo referente al ítem 2 y 3, referidos a la aplicación crítica de los planes y programas de educación básica y al diseño de ambientes de aprendizaje para favorecer la autonomía y el desarrollo de competencias de los alumnos de educación básica, los estudiantes de la licenciatura en preescolar de la EN “C” fueron quienes calificaron inferior a casi siempre. En las demás escuelas fue homogénea su respuesta en promedio. Este patrón de respuesta difiere de los registrados en los ítems 4 (el uso de las TIC como herramienta para favorecer el aprendizaje), 5 (el desarrollo de estrategias y técnicas de evaluación diversificada según el contexto y las características del alumnado) y 6 (el diseño de ambientes de aprendizaje) en donde se observan diferencias entre licenciaturas y EN, ya que los valores promedio estuvieron entre casi siempre y algunas veces (figura 2).

En el caso del ítem 7, sobre el énfasis que dieron los profesores a los estudiantes en actuar ética y responsablemente al ejercer la profesión, se distingue que en la escuela “A” y “B” en el nivel de preescolar otorgaron puntuaciones altas en promedio, lo que indica diferencias entre licenciaturas en estas dos EN. Además, las respuestas promedio en el ítem 8 relacionado con la apropiación de herramientas de la investigación para analizar y enriquecer la práctica docente y 9 referido al interés por la ciencia y la investigación en el campo educativo, aunque heterogéneas entre programas, delimita valores promedio inferiores a la respuesta de: casi siempre. En particular, en la escuela normal “C”, fueron los estudiantes de la licenciatura en preescolar quienes calificaron más bajo (figura 2).

En lo referente a los ítems 10 y 11, vinculados a los aspectos: análisis de problemáticas socioeducativas para solucionarlas involucrando a toda la comunidad escolar y la gestión educativa para invertir en problemáticas de organización escolar respectivamente, se registró que los valores promedio están situados en la escala de casi siempre. Destaca nuevamente que en la EN “C” tanto estudiantes de la licenciatura en educación preescolar como en educación primaria califican con un promedio más bajo (figura 2).

Figura 2. Valores promedio \pm el error estándar de la percepción de los estudiantes respecto al énfasis que dieron los profesores a aspectos relevantes en sus cursos.



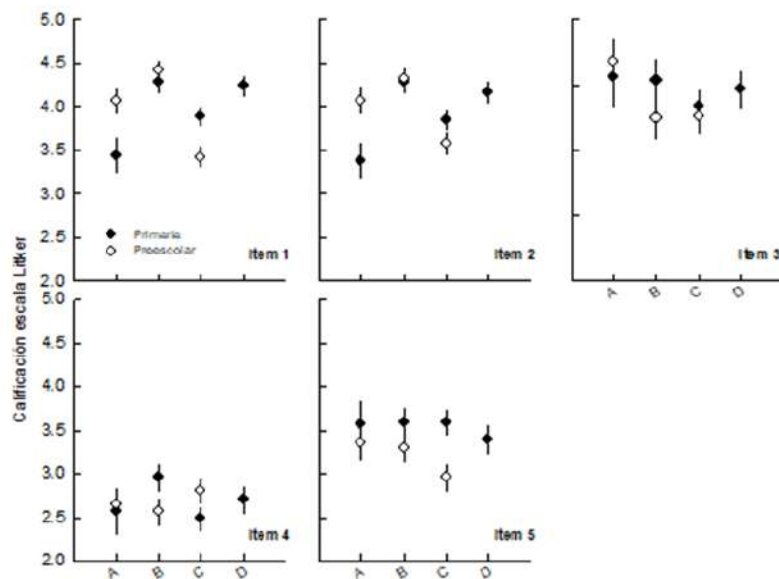
Frecuencia de competencias desarrolladas por los estudiantes en su formación profesional

En esta escala de percepción el ítem 1, referido a sí el plan de estudios le proporcionó la capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente TIC en las actividades de enseñanza y aprendizaje, muestra que los estudiantes, en promedio, están calificando en la escala de casi siempre. Sin embargo, en las EN “A” y “C” la calificación promedio se

encuentra en: “algunas veces” para ambas licenciaturas; este patrón de respuesta se mantiene para el ítem 2, relacionado con la capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos apoyados en las TIC y utilizarlos en las distintas disciplinas (figura 3). Para el caso del ítem 3 referido a la adquisición del idioma inglés como lengua adicional, las calificaciones promedio fueron consistentemente homogéneas dentro de la escala: casi siempre y siempre, sin registrarse diferencias entre licenciaturas.

Es importante destacar que los ítems 4 relacionado con el uso del inglés para acceder a fuentes de información y 5 respecto a la interacción con otros académicos en redes y otros espacios de comunicación, diálogo e intercambio, tuvieron una respuesta diferente en la escala de percepción, ya que los estudiantes calificaron en valores promedios por algunas veces y pocas veces. Además, en particular en el ítem 4, es notable que todas las EN estuvieron en la escala de pocas veces, tanto para el programa de preescolar como para el de primaria. Y en el ítem 5, en la EN “C” fue donde se registró el promedio más bajo asignado por los estudiantes, donde el plan de estudios les proporcionó pocas veces interacción con otros académicos en redes y otros espacios de comunicación (figura 3).

Figura 3. Valores promedio \pm el error estándar de la percepción de los estudiantes respecto a las competencias desarrolladas en su formación profesional.

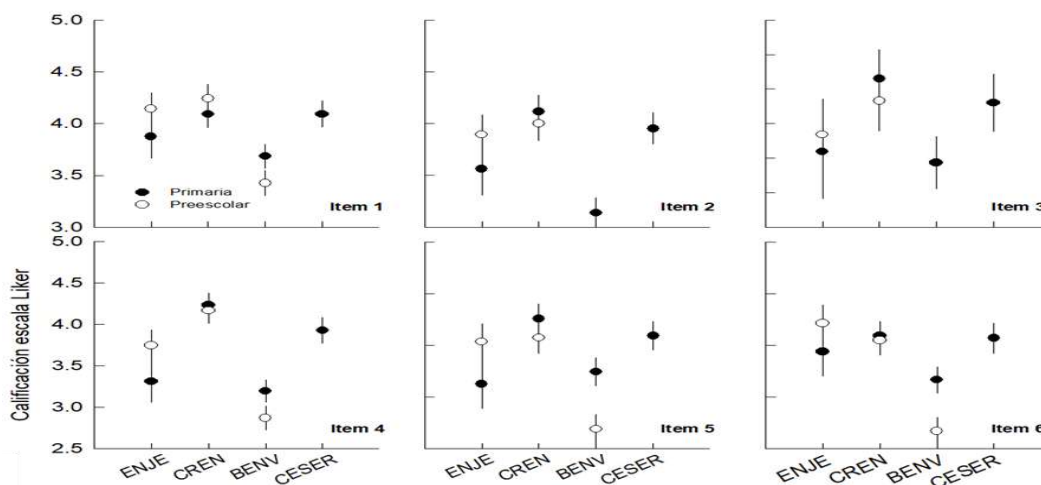


Frecuencia en la que los estudiantes se encuentran satisfechos con las características del plan de estudios.

La percepción de los estudiantes al registrar sus respuestas en el ítem 1) Diversificación y ampliación de actividades, espacios y actores en el proceso formativo varió en el comparativo entre EN, ya que los valores promedio difirieron y, en específico, en la EN "C" fue donde obtuvieron los valores promedios más bajos en ambas licenciaturas. Respecto a los ítems 2 y 3, referidos a la creación del sistema de asesoría y tutoría, así como impulso a procesos de movilidad académica de los estudiantes, destaca nuevamente la respuesta en la escuela "C" para el caso del programa de licenciatura en educación primaria, donde su percepción es estar algunas veces satisfechos. En tanto que, en las escuelas "B" y "D" los valores promedios fueron de casi siempre a siempre respectivamente.

Los ítems 4) desarrollo de programas de formación en diversas modalidades con apoyo de las TIC, y 5) el reconocimiento y acreditación de competencias adquiridas fuera del contexto escolar, mostraron amplia heterogeneidad entre EN y programas educativos, y al igual que el ítem 6) la diversificación de las experiencias en el aula de clases: actividades presenciales, no presenciales y otras, destaca nuevamente que en la EN "C", en la licenciatura en educación preescolar los estudiantes calificaron en promedio como algunas veces para los ítems 4, 5 y 6 (figura 4).

Figura 4. Valores promedio \pm el error estándar de la satisfacción de los estudiantes respecto a las características del plan de estudios.



CONCLUSIONES

El programa de seguimiento a egresados que llevan a cabo la DEN y las EN les permitió identificar resultados respecto al plan de estudios 2012, el cual fue evaluado por los estudiantes de la generación 2013-2017; estos tuvieron como opción de respuesta una escala Likert de frecuencia. El instrumento obtuvo la percepción de los estudiantes sobre diferentes temáticas, tales como: competencias desarrolladas de acuerdo al Perfil de Egreso; el énfasis que los docentes dieron en los cursos; las habilidades adquiridas al cursar el plan de estudio; las características es éste y los cursos que lo integran.

Además, destacan ítems que, por ejemplo, denotan una alerta a la cual se debe prestar atención en cada una de las instituciones participantes, con la finalidad de avanzar hacia una profesionalización del nuevo docente con los elementos pertinentes para hacer frente a las demandas requeridas en el campo laboral.

De tal forma que, la puntualización de los ítems que se ubican con puntajes bajos, sean atendidos con antelación y con ello, replantear la factibilidad de los contenidos que ameriten cambios sustanciales. Así mismo, los resultados del seguimiento a la percepción de estudiantes, con respecto a sus EN, debe impactar de forma positiva a los docentes de las instituciones, sobre todo a los que les compete los ítems evaluados de forma negativa. Puesto que, son un foco de alerta para aquellos docentes responsables de coordinar los programas de estudio; por ejemplo, la congruencia entre los contenidos del programa y la realidad educativa a la que se enfrentan.

Finalmente, la integración de resultados derivada de la aplicación de instrumentos que permiten obtener la percepción de los estudiantes respecto a los servicios que se ofrecen en las EN y el registro analítico (desde lo descriptivo hasta lo inferencial) posibilita realizar recomendaciones puntuales, puesto que se vislumbran las áreas en las que se deben hacer mejoras con respecto a los rasgos del perfil de egreso y de los servicios que ofrecen las EN, a fin de que los estudiantes alcancen los desempeños propios de su profesión.

REFERENCIAS

Alanís, A. (1993). *La formación de formadores: fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia*. México: Trillas.

Caballero, J. C., Fernández, C.R. y García, E. (2003). Satisfacción e insatisfacción de los jefes de estudios de los centros escolares. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 415-435.

De la Garza, J. (2014). *Metodología general para la evaluación de programas educativos del nivel superior profesionales de la educación*. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior CIEES, México.

Hueso, A., Sempere, C., y Josep, M. (2012). Metodología y técnicas cuantitativas de investigación. *Cuadernos docentes en procesos de desarrollo, Universidad politécnica de Valencia*, 1.

Zas, B. (2002). La satisfacción como indicador de excelencia en la calidad de los servicios de salud. *Revista Psicología Científica*. Recuperada de <http://psicologiacentifica.com>. Consultada en febrero de 2010.

PERFIL DE LOS ASPIRANTES A LAS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Gabriela Arias Zarco

gabrielaariaszarco@gmail.com

Martha Sánchez Tablas

mtra.marthas8321@hotmail.com

Teresa Peña Rodríguez

tpena0407@hotmail.com

Escuela Normal Urbana Federal Cautla

RESUMEN

La presente investigación surge de los siguientes cuestionamientos ¿Quiénes son los aspirantes a ingresar a las Licenciaturas en Educación Especial e Inclusión Educativa en la ENUFC? y ¿Cuáles son las similitudes y diferencias en las características personales, académicas y socioculturales de los aspirantes a ingresar a las Licenciaturas en Educación Especial e Inclusión Educativa?; sobre todo, considerando que ambas licenciaturas brindan atención educativa a uno de los sectores más vulnerables de la población, niños y jóvenes con discapacidad. El propósito de la investigación es describir las características de los aspirantes a las Licenciaturas en Educación Especial e Inclusión Educativa para mostrar sus rasgos

personales, académicos y socioculturales, lo cual permitirá realizar un análisis sobre quiénes pretenden formarse como docentes y averiguar si hay cambios generacionales del 2012 hasta la fecha. El estudio se caracterizó por ser una investigación mixta con un enfoque exploratorio descriptivo. La recopilación de información se llevó a cabo en dos ciclos escolares 2012-2013 y 2018-2019; en el primero participaron 28 aspirantes y en el segundo 22 jóvenes. Se les aplicó un cuestionario, con el cual se fue indagando datos personales, antecedentes escolares en el nivel medio superior; datos de los padres y lugar de residencia.

PALABRAS CLAVE: Educación Especial, Educación Normalista, Perfil del estudiante.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El ingreso a la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla (ENUFC), es regulado por el Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM), el cual emite una convocatoria, que atiende a los lineamientos del Anexo 1 de las Normas de Control Escolar, 2010 modalidad escolarizada (SES, 2010). Para el ciclo escolar 2018-2019, la convocatoria contiene los siguientes requisitos: ser egresado del nivel medio superior y haber concluido dicho nivel en los ciclos escolares 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017; tener un promedio mínimo de 8.0; en el caso de los aspirantes que egresan en el presente ciclo escolar (2017-2018) se indica que deben presentar un certificado parcial de estudios con un promedio mínimo de 8.0 hasta el 5to. semestre; haber concluido sus estudios en instituciones de Morelos; presentar la documentación oficial (acta de nacimiento, fotografías y certificado médico de una institución pública (IEBEM-ENUFC, 2018).

Los aspirantes deben presentarse en la fecha indicada en las instalaciones de la ENUFC para solicitar la ficha, lo cual les da derecho a presentar el examen de admisión. Además, la convocatoria señala que la fecha de publicación de resultados será el mismo día del examen y por último, indica que los aspirantes aceptados deberán presentarse a un curso propedéutico en las fechas en que la autoridad educativa lo determine.

Es preciso mencionar que, de los aspirantes que presentan el examen de admisión, mediante un escalafón descendente, son admitidos como alumnos los primeros 25 en la Licenciatura en Educación Especial (LEE) o Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE). De este modo, no se cuenta con mayor información acerca de quiénes son los jóvenes que aspiran a formarse como docentes, de dónde provienen, cuáles son sus antecedentes escolares, con qué habilidades cuentan para enfrentar el reto de comprender las diferentes temáticas abordadas en los cursos de la malla curricular de las Licenciaturas en Educación Especial e Inclusión Educativa.

Por tanto, la pretensión del presente proyecto de investigación es describir las características de los aspirantes a las Licenciaturas en Educación Especial e Inclusión Educativa, así como identificar las similitudes y diferencias en los rasgos personales, académicos y socioculturales de estos; con la finalidad de analizar si hay cambios generacionales de aquellos que han aspirado a formarse como docentes en este ámbito, desde el 2012 hasta la fecha.

MARCO TEÓRICO

La educación normalista en México, de acuerdo con Ducoing y Delgado (citado en Castro, A. et al., s/a), nacen en los años 20 con las primeras prácticas orientadas a formar profesores de educación básica, específicamente con una institución privada llamada la Compañía Lancasteriana, la cual reclutaba a los mejores estudiantes para formarlos en la

enseñanza de las primeras letras, para más tarde integrarlos a la docencia de grupos pequeños de alumnos.

Por su parte Civera (citado en Castro, A. et al., s/a) refiere que posterior a la Revolución Mexicana, y con el propósito de ampliar la cobertura de educación básica, se crearon las escuelas normales cuya finalidad desde sus inicios fue formar a los docentes encargados de brindar educación a diferentes sectores de la población. Entre estas instituciones se encuentran las Escuelas Normales Básicas o Superiores (desde 1823), las Escuelas Normales Rurales (desde 1928), los Centros de Actualización y Mejoramiento Profesional del Magisterio y Centros de Actualización del Magisterio (1992; con antecedentes desde 1945 en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio); los Centros Regionales de Educación Normal (desde 1960) y las Escuelas Normales Experimentales (desde 1976).

Desde 1984 la formación inicial de maestros tiene el rango de licenciatura y la duración promedio de los programas de estudios constan de ocho semestres de cursos y dos semestres de práctica frente a grupo.

De acuerdo al Informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015) actualmente en nuestro país existen 484 escuelas normales, de las cuales 274 son públicas y 210 son privadas. Ofertan 22 Licenciaturas reconocidas por la DGESE, entre las cuales se encuentra la Licenciatura en Educación Especial y, a partir del 2018 la Licenciatura en Inclusión Educativa.

Retomando los fundamentos del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Especial (SEP, 2004), la educación especial en México se inició atendiendo a personas inadaptadas sociales, sordomudos y ciegos. Para ello, se fundaron en el siglo XIX, diversas instituciones entre las que se encuentra: el Departamento de Corrección de Costumbres (1806); la Casa de Corrección (1841); el Asilo para Jóvenes Delincuentes (1850); la Escuela de Sordo-mudos (1861), y la Escuela de Ciegos (1870).

Sin embargo, de manera oficial, la formación de docentes en Educación Especial se dio hasta 1867 con la fundación de la Escuela Normal de Sordo-Mudos. Posteriormente, en 1942 se aprobó la Ley Orgánica de la Educación Pública, en la cual se incluyó la Educación Normal de Especialización. En dicha ley se estableció que para ingresar a la Normal de Especialización los aspirantes tenían que haber cursado la educación normal para profesores de primaria, así como haber ejercido en el magisterio mínimo dos años.

De los años 60s a la fecha el Plan de Estudios de Educación Especial ha sufrido diversas transformaciones, sobre todo en lo que respecta al enfoque y en especificar quiénes podían formarse como docentes en este ámbito.

En este sentido, el Plan de Estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Especial surge en un contexto de cambios acelerados en materia de educación especial, al

reconocerse el derecho de todas las personas a recibir una educación básica de calidad, independientemente de su condición social, religión, género, grupo étnico al que pertenezcan o capacidades con que cuenten. En éste se entiende a los estudios normalistas como la fase inicial de la formación profesional, la cual constituye la base para futuras especializaciones de acuerdo con los intereses personales de los alumnos. Con ello se pretende que el futuro docente asuma la importancia de la formación permanente.

Su propósito central es:

Que el estudiante adquiera los rasgos deseables del perfil de egreso del maestro de educación especial. Es decir, que obtenga un conjunto de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que le permitan ejercer la profesión docente con calidad y con un alto nivel de compromiso, a fin de dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas que manifiestan los alumnos con discapacidad, así como a las de quienes presentan necesidades educativas especiales derivadas de otros factores. Asimismo, se pretende que el estudiante desarrolle la disposición y la capacidad para el aprendizaje permanente, basándose en la propia experiencia y en el estudio sistemático (SEP, 2004, p. 43).

Con este Plan de Estudios (2004) se busca abandonar la tendencia a la clasificación y segregación de los alumnos que presentan discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, se hace hincapié en que es necesario que el futuro maestro en educación especial adquiera competencias que le permitan brindar estrategias didácticas de trabajo individual y grupal, a través del diseño y aplicación de adecuaciones curriculares que favorezcan el acceso de éstos a los propósitos fundamentales de la educación básica. Además, que asuma que la labor docente tiene un papel central en el logro de la equidad educativa.

Desde esta perspectiva, la Educación Especial se concibe como el conjunto de recursos personales y materiales puestos a disposición del sistema educativo mexicano, para que éste pueda responder adecuadamente a las necesidades, que de forma permanente o transitoria, pueden presentar algunos alumnos que asisten a las escuelas de educación básica.

Ahora bien, de acuerdo con la SEP, 2018 el perfil de ingreso lo compone el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores que debe reunir y demostrar el estudiante que considera estudiar un plan de estudios, con el propósito de garantizar su formación profesional con éxito. Para la Licenciatura en Inclusión Educativa, considera 10 rasgos que deben poseer los aspirantes:

Sensibilidad ante la diversidad; capacidad para aprender a aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida; habilidad para buscar, sintetizar y transmitir información proveniente de diversas fuentes utilizando pertinentemente distintos tipos de lenguaje;

capacidad para solucionar problemas a partir de métodos establecidos; capacidad de trabajo colaborativo para el logro de metas y proyectos, lo que implica el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, de creencias, valores, ideas y prácticas sociales; capacidad de comunicarse y expresar claramente sus ideas tanto de forma oral como escrita; habilidad para escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados; interés por participar con una conciencia ética y ciudadana en la vida de su comunidad, región, entidad, México y el mundo; capacidad para comunicarse e interactuar con distintos actores en diversos contextos de acuerdo con sus características culturales y lingüísticas; e interés por realizar actividades de enseñanza (SEP, 2018)

Para efectos de esta investigación el perfil de ingreso se entiende como el conjunto de indicadores relacionados con ciertas características personales, académicas y socioculturales que poseen quienes pretenden formarse como docentes en Educación Especial o Inclusión Educativa.

METODOLOGÍA

El estudio se caracterizó por ser una investigación mixta con un enfoque exploratorio descriptivo. La población participante estuvo conformada por 28 jóvenes que en el año 2012 realizaron los trámites para realizar el examen de admisión a la Licenciatura en Educación Especial en la ENUFC. Así como 22 jóvenes que, de la misma manera, en el 2018 realizaron los trámites de ingreso a la Licenciatura en Inclusión Educativa,

La recopilación de la información se realizó mediante la aplicación de una encuesta. Se optó por esta técnica debido a que en la indagación del estado del arte se lograron identificar diversos estudios donde se mostraban intereses similares al de esta investigación y de los cuales se decidió aprovechar algunos bloques ya piloteados, es decir, probados en campo, sobre categorías específicas de interés que a continuación se detallan: datos personales (sexo, edad, estado civil y ocupación); antecedentes académicos (escuela de procedencia, formación profesional, formación propedéutica, promedio del bachillerato, número de asignaturas reprobadas y promedio en el examen de admisión); características socioculturales (lugar de residencia, escolaridad y ocupación de los padres).

La recogida de datos se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2012-2013 y 2018-2019. A los aspirantes se les entregó un instrumento al momento de sacar su ficha y se les explicó que la finalidad de estos era conocer sus datos personales, antecedentes escolares y características socioeconómicas. Además, se les aclaró que sus respuestas serían anónimas y no influirían en su ingreso a la ENUFC. El cuestionario se les entregó ese mismo día, dos a tres horas más tarde lo devolvieron, antes de retirarse de la institución. Se

preparó una base de datos con la información recopilada. El análisis de los resultados responde al ordenamiento de las categorías propuestas.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Desde hace tres décadas Calvo (1989), realizó una investigación que se ocupó de caracterizar a la población estudiantil que ingresaba a la Escuela Nacional de Maestros y que concluiría como Profesor Federal Urbano en el Nivel Primario, con el objetivo de mostrar la concordancia entre los planteamientos teóricos y empíricos, y para ello dio una o varias adscripciones de su clase social; sus hallazgos fueron que quienes estudian para maestros son individuos que provienen de sectores socioeconómicos intermedios urbanos, el 98.6% estudiaron en escuelas públicas, por lo que no pertenecen a una clase alta; el 88.6% la edad oscilaba entre los 15 y 18 años 9 meses; el 90% obtuvo un promedio mayor al 8.0 que exige la convocatoria; el estado civil era soltero y sin hijos y, el 86.8% no reprobó materias en la secundaria.

Los resultados obtenidos en la presente investigación no distan mucho de lo encontrado hace 30 años y a continuación se presenta un análisis comparativo de los rasgos personales, académicos y socioculturales de los aspirantes a formarse como Licenciados en Educación Especial y en Educación Inclusiva, en la ENUFC

Categorías/ Indicadores	Aspirantes 2012-2013	Aspirantes 2018-2019
Datos personales		
• Sexo	El 93% son mujeres	El 90.9% son mujeres
• Edad	Oscila entre los 17 a 25 años	Oscila entre los 18 y 21 años
• Estado civil	El 92.8% son solteras sin hijos	El 90.9% son solteras y sin hijos el 81.8%
• Ocupación	El 79% sólo estudia y el 21% estudia y trabaja medio tiempo.	El 59% se dedica solo a estudiar y el 41% estudia y trabaja los fines de semana
Antecedentes académicos		
• Escuela de procedencia	El 75% cursó su educación media superior en instituciones públicas (COBAEM, CBTIS, CBTA, CECyTE, CONALEP y CETIS)	El 86.3% asistieron a instituciones públicas (COBAEM, CBTA y CECyTE)
• Tipo de bachillerato	El 67.7% cursó uno Tecnológico (carrera técnica) y el 32.1% General (capacitación para el trabajo)	El 63.6% cursó un bachillerato general y el 36.6% un bachillerato tecnológico.
• Relación con la LEE	El 82.3% la carrera técnica o	El 86.4% no tiene ninguna

Categorías/ Indicadores	Aspirantes 2012-2013	Aspirantes 2018-2019
	capacitación para el trabajo no tiene relación con la LEE, pues éstas son afines a los grupos disciplinares físico-matemático y económico-administrativo. Sólo el 7.1% si la tiene (puericultura)	relación con la LIE, pues estudiaron carreras técnicas o capacitaciones para el trabajo afines a los grupos disciplinarios físico-matemático y económico-administrativo. Sólo el 13.6% tiene relación con la LIE (puericultura o asistente educativo).
<ul style="list-style-type: none"> Promedio en Nivel Medio Superior 	El 62.5% obtuvo un promedio entre 7.6 y 9.0; y, el 37.5% mayor a 9.0	El 59% obtuvo un promedio entre 8.0 y 9.0 y, el 36.3% mayor a 9.0 y el 4.5% no contestó
<ul style="list-style-type: none"> Número de materias reprobadas 	El 96% no reprobó asignaturas.	El 90.9% no reprobó asignaturas.
<ul style="list-style-type: none"> Promedio en el examen de admisión (IDCIEN) 	En el nivel C se ubica sólo el 8%, en el B el 64% y en el A el 28%; lo cual indica que la mayoría muestran cierto rezago en el desarrollo de sus habilidades, lo cual va impedir que accedan a nuevos aprendizajes bajo condiciones específicas; por tanto es necesario realizar actividades remediales de manera sistemática para alcanzar un mayor desarrollo de sus habilidades.	En el nivel D se ubica el 13.6%, en el C el 18.1% y en el B el 72.7%; lo cual indica que la gran mayoría muestran un estadio bajo en el desarrollo de sus habilidades, por lo tanto, esto constituye una limitante para que acceda de manera ágil y duradera a nuevos aprendizajes. Por lo que se recomienda imprescindible que realice actividades sistemáticas y graduales para que desarrolle dichas habilidades.
Características Socioculturales		
<ul style="list-style-type: none"> Escolaridad del padre 	Principalmente es de secundaria con 39.2%, el 21.4% primaria y sólo el 10.7% cursó el nivel medio superior y, en el mismo porcentaje el nivel superior	Coincide en que principalmente es de secundaria con 36.3%, 22.7% primaria, 18.7% medio superior y 13.6% nivel superior. Sin embargo, aumentó el porcentaje en el nivel de estudios de los padres.
<ul style="list-style-type: none"> Escolaridad de la madre 	Principalmente es de secundaria con el 42.8%, el 17.8% primaria, el 25% medio superior, 7.1% superior y 7.1 posgrado. Es importante mencionar que las madres de	Coincide que es principalmente de secundaria con el 77.2%, 13.6% medio superior y 9.1% superior. Cabe resaltar que nuevamente las madres de familia tienen un nivel de

Categorías/ Indicadores	Aspirantes 2012-2013	Aspirantes 2018-2019
	familia tienen un nivel de estudios mayor que el de los padres.	estudios mayor que el de los padres.
<ul style="list-style-type: none"> Ocupación del padre 	El 75% se desempeñan en oficios que no garantizan un sueldo base.	El 100% se desempeña en oficios como campesino, chofer, jardinero, músico, operador de máquinas, entre otros.
<ul style="list-style-type: none"> Ocupación de la madre 	El 57% se dedican a las labores del hogar, 25% tienen un oficio y 18% son profesionistas.	El 63.3% se dedican a las labores del hogar, el 27.2% tienen un oficio y el 9.2% tiene una profesión y son docentes.
<ul style="list-style-type: none"> Lugar de residencia 	El 75% reside en municipios circundantes a Cuautla, con un nivel socioeconómico bajo.	El 63.8% residen en municipios circundantes a Cuautla, con un nivel socioeconómico bajo. El 4.5% proviene de otro estado.

De acuerdo a la información anterior, las similitudes encontradas en ambos ciclos escolares son las siguientes: los aspirantes son principalmente mujeres y solteras; asistieron a instituciones de educación media superior públicas, en donde cursaron carreras técnicas o capacitaciones para el trabajo que no tienen relación con la LEE y LIE; los porcentajes del promedio obtenido en el bachillerato es muy similar; el nivel de estudios de los padres de familia es principalmente de secundaria y, por último, las madres de familia tienen mayor grado académico que los padres. Sin embargo, la gran mayoría se dedican a las labores del hogar.

Respecto a las diferencias, en el 2018 el rango de edad de ingreso disminuyó a 21 años, aumentó en un 8.2% el porcentaje de estudiantes con hijos, así como el porcentaje de aquellos que estudian y trabajan en un 20%. Incrementó en un 31.5% los estudios en el bachillerato general y disminuyó en un 5% los estudiantes que reprobaron asignaturas. En la calificación obtenida en el examen de admisión, el 13.6% se ubicó en el nivel D, aumentó en un 10% los que se ubicaron en el nivel C, aumentó en un 8.7% los que alcanzaron el nivel B y se disminuyó en un 28% el nivel A. En cuanto a los padres de familia, aumentó en un 8% los que estudiaron el nivel medio superior; aumentó el porcentaje de madres de familia con estudios de secundaria en un 34.4%; disminuyó en un 11.4% las que estudiaron el nivel medio superior y aumentó en 2% quienes cursaron estudios universitarios. En cuanto a la ocupación, aumentó en un 25% los padres de familia se desempeñan en oficios; aumentó en un 6.3% las madres de familia que se dedican a las labores del hogar, aumentó en un 2.2% quienes tienen un oficio, pero disminuyó en un 8.8% las que tienen una profesión. Por último, disminuyó en un 11.2% los que provienen de municipios aledaños a Cuautla y se incrementó en un 4.5% los que residen en otro estado.

RESULTADOS

Los aspirantes a ingresar a la Licenciatura en Educación Especial-ENUFC (2012-2013) son principalmente mujeres (93%), solteras (92.8%), de entre 17 y 25 años de edad, cuya ocupación principal es ser estudiante (79%). Asistieron principalmente a instituciones públicas que imparten un bachillerato tecnológico (67.7%), en donde fueron alumnas regulares, es decir, siguieron una trayectoria escolar típica (96% no reprobó asignaturas). La formación propedéutica y profesional cursada en el nivel medio superior, tiene poca o nula relación con el plan de estudios de la LEE, considerando que más de 60% cursaron carreras técnicas afines a los campos de formación físico-matemático y económico-administrativo (informática, administración, contabilidad, sistemas computacionales, entre otras).

Respecto al puntaje obtenido en el examen de admisión Instrumento de Diagnóstico y Clasificación para el Ingreso a la Educación Normal (IDCIEN), considerando los niveles de eficiencia ninguno de los estudiantes se ubica en el nivel D, sólo 2 se ubican en el nivel C, 16 en el nivel B y 7 en el nivel A. Lo cual indica que sólo el 8% se encuentra en un estadio de desarrollo de sus habilidades propicio para el aprendizaje, el 64% aunque muestran cierto desarrollo de sus habilidades, manifiesta un rezago en este aspecto, lo cual va impedir que accedan a nuevos aprendizajes bajo condiciones específicas; por tanto, es necesario realizar actividades remediales de manera sistemática para alcanzar un mayor desarrollo de sus habilidades. Y el 28% muestra un estadio bajo en el desarrollo de sus habilidades, por lo tanto, esto constituye una limitante para que acceda de manera ágil y duradera a nuevos aprendizajes. Por lo que es imprescindible que realice actividades sistemáticas y graduales para que desarrolle dichas habilidades.

El nivel educativo de sus padres en promedio es de secundaria con 39.2%, seguido del 21.4% primaria y sólo el 10.7% cursó el nivel medio superior y, en el mismo porcentaje el nivel superior, el 8% no contestó la pregunta. Los trabajos en los que se desempeñan son temporales y no garantizan un sueldo base, específicamente el 75%; principalmente son: comerciantes (5), campesinos (5), empleados de mostrador (1), obreros (2), choferes (3), albañiles (2), conserjes (2) y fotógrafos (1); sólo 2 padres tienen una profesión y se dedican a la docencia, lo que representa el 7.1% y, el 17.9% no contestó la pregunta.

En cuanto a las madres de familia su nivel de estudios principalmente es de secundaria con el 42.8%, el 17.8% primaria, el 25% medio superior, 7.1% superior y 7.1% posgrado. En cuanto a la ocupación, poco más de la mitad, específicamente 57% se dedican al hogar; 7 trabajan en un oficio (25%); son comerciantes, empleadas y fotógrafa; y el resto tiene como profesión la docencia (18%). Esta información evidencia que a pesar de poseer un nivel educativo mayor que el de los padres, la mayoría de las madres no tiene un trabajo remunerado y se dedica a las labores del hogar.

Es importante destacar que el porcentaje de padres y madres de familia con antecedentes de estudios magisteriales es mínimo, pues en el caso de los primeros es del 7.1% y de los segundos del 18%. Por tanto, la influencia de tener padres que se dedican a la docencia para la elección vocacional de los aspirantes resulta poco relevante.

Residen en municipios circundantes a Cuautla (75%), con un desarrollo educativo, social y económico bajo. Lo que permite evidenciar que la mayoría de los aspirantes pertenecen a un estrato socioeconómico bajo.

En el caso de los aspirantes a ingresar a la Licenciatura en Inclusión Educativa-ENUFC (2018-2019) los resultados son muy similares, el 90.9% son mujeres, cuyas edades oscilan entre los 18 y 21 años, solteras (90.9%), sin hijos (81.8%), cuya ocupación principal es ser estudiante (59%), en este aspecto el porcentaje de aspirantes que trabaja aumentó (41%) y se desempeñan en empleos de fines de semana. Asistieron principalmente a instituciones públicas (86.3%), en donde cursaron un bachillerato general (63.6%). Sin embargo, las carreras técnicas o capacitaciones para el trabajo no tienen relación con la Licenciatura en Inclusión Educativa, pues estudiaron turismo, idiomas, programación, informática, agropecuario, manufactura textil y procesos de gestión administrativa. Sólo el 13.6% estudiaron carreras técnicas afines a la LIE, como puericultura o asistente educativo. Fueron alumnas regulares pues el 90.9% no reprobó materias y obtuvo un promedio general de 8.0 a 9.7, lo cual evidencia que cumplieron el requisito de la convocatoria.

Respecto al puntaje obtenido en el examen de admisión (IDCIEN), considerando los niveles de eficiencia dos de los estudiantes se ubica en el nivel D, cuatro se ubican en el nivel C, 16 en el nivel B y ninguno en el nivel A. Lo cual indica que el 13.6% posee un alto desarrollo de sus habilidades, por lo que es capaz de resolver la mayoría de situaciones-problema que deba enfrentar en el ámbito académico; el 18.1% se encuentra en un estadio de desarrollo de sus habilidades propicio para el aprendizaje y, la gran mayoría, el 72.7% aunque muestran cierto desarrollo de sus habilidades, manifiesta un rezago en este aspecto, lo cual va impedir que accedan a nuevos aprendizajes bajo condiciones específicas; por tanto es necesario realizar actividades remediales de manera sistemática para alcanzar un mayor desarrollo de sus habilidades.

En cuanto al nivel educativo de los padres coincide que es de secundaria (36.3% padre y el 77.2% madre). Los trabajos en los que se desempeñan son oficios que no garantizan un sueldo base (campesino, chofer, policía, activista, jardinero, operador de máquinas, músico, entre otros); en el caso de las madres el 63.3% se dedican a labores del hogar, el 27.2% tiene un oficio y sólo el 9.2% tiene una profesión y son docentes. De este modo, la influencia de tener padres que se dedican a la docencia para la elección vocacional de los aspirantes resulta poco relevante. El 63.8% residen en municipios circundantes a Cuautla con un desarrollo económico bajo y sólo el 4.5% proviene de otro estado.

CONCLUSIONES

Las escuelas normales en México, son las instituciones que han tenido la responsabilidad histórica de formar a los maestros de educación básica y actualmente considerar a la inclusión educativa; por ello, deberán contribuir a formar agentes de cambio que coadyuven a la disminución y eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación a las que se enfrentan niños y jóvenes en los diferentes contextos en los que se encuentran inmersos; por lo tanto, es importante conocer las implicaciones de formarse como docente que contribuirá en la atención y acompañamiento del profesor de educación básica para responder a la inclusión educativa. No obstante, al ser una de las licenciaturas de menor demanda en la ENUFC, requiere por una parte de la clarificación y difusión de la carrera y por otra, la sensibilización de los estudiantes egresados del nivel medio superior para que la elijan como una carrera de vida y no sea una decisión azarosa.

Por lo anterior, es una tarea trascendental conocer los rasgos personales, académicos, socioculturales y las perspectivas sobre la carrera para tener un diagnóstico que ayude tanto a las autoridades estatales, directivos y formadores de docentes a tener mayores elementos para diseñar e implementar medidas remediales e incluso políticas educativas que permitan fortalecer la formación integral de los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Especial, Plan de Estudios 2004, e inclusión educativa, Plan de Estudios 2018.

Dado que, desde este trabajo de investigación se reconoce que no existen cambios generacionales significativos de aquellos que han aspirado a formarse como docentes en educación especial o inclusión educativa, pues se trata de jóvenes que en su mayoría provienen de familias con un bajo nivel socioeconómico, con bajos niveles de escolaridad de sus padres y que, en algunos casos tienen hijos y, además, trabajan para solventar sus gastos. asimismo, la gran mayoría manifiesta un rezago en el desarrollo de las habilidades que evalúa el IDCIEEN (verbales, matemáticas y del razonamiento formal), lo cual es una limitante para que acceda fácilmente a nuevos aprendizajes; por lo que es necesario implementar otro tipo de actividades que propicien su desarrollo.

De acuerdo a lo anterior, el desafío radica en generar las condiciones adecuadas y suficientes para formar a los futuros docentes en educación inclusiva y dar seguimiento a la trayectoria de los estudiantes, la investigación de otros aspectos como las estrategias de estudio y de aprendizaje que pudieran atenderse desde el trabajo de tutoría.

REFERENCIAS

- Calvo, B. (1989). Educación Normal y Control Político. México: CIESAS.
- Castro L. A.; Cordero A.; López G. E y Luna S. E. (s/a). Hacia una evaluación integral de la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica en México. México. Recuperado de https://riied.uniandes.edu.co/archivos/Seminarios/5_Luna_Castro_Lopez_Cordero.pdf
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2018). Perfil de ingreso a la Licenciatura en Inclusión Educativa. México: SEP. Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/51>
- Dirección General de Evaluación de Políticas, DGEP (2003). Instrumento de Diagnóstico y Clasificación para el Ingreso a la Educación Normal 2003-2004. Informe de resultados Chiapas. México: SEP. Recuperado de <http://dgep.sep.gob.mx/Resulta2/IDCIEN04/07%20Informe%20de%20Resultados%20IDCIEN%202004%20Rev%20Chiapas.pdf>
- IEBEM-ENUFC (2018). Convocatoria para el proceso de selección de alumnos de nuevo ingreso a la ENUFC, ciclo escolar 2018-2019. Recuperado de: <http://iebem.morelos.gob.mx/contenido/convocatoria-de-la-normal-cuatla>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE (2015). Los docentes en México. Informe 2015. México: INEE.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2004). Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Especial. México: SEP.
- Subsecretaría de Educación Superior, SES (2010). Normas de control escolar para las instituciones Formadoras de docentes en las licenciaturas de educación básica, modalidad escolarizada. México: SEP. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/985/1/images/esco2010colores.pdf>.

LA PERSPECTIVA DE LA FORMACIÓN INICIAL PARA EL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE EN ESCUELAS PRIMARIAS MULTIGRADO EN CONTEXTOS RURALES

Juan David González Fraga

atpdavid_82@hotmail.com

Víctor Manuel León Rodríguez

vleonr@cretam.edu.mx

Nelly Lili Peña Álvarez

nellylili2016@gmail.com

Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino

RESUMEN

En el Sistema Educativo Mexicano, el multigrado es una modalidad que se oferta predominantemente en las zonas rurales. La problemática que se enfrenta en su práctica pedagógica va más allá de resolver cuestiones curriculares para atender la diversidad que presentan los estudiantes y lograr aprendizajes enmarcados en los programas de estudio. Una de las principales cuestiones para generar acercamientos a la escuela multigrado potenciando sus particularidades y abatir sus dificultades radica en la formación inicial para la docencia. Las perspectivas de la política para la formación de docentes desde 2012 carece de elementos curriculares explícitos para la formación en la atención a grupos multigrado. El presente trabajo

recupera algunas de las perspectivas que al interior de la formación inicial vierten los propios alumnos de Educación Normal de dos Instituciones Formadoras de Docentes, acerca del desarrollo de sus capacidades para enfrentar estos contextos. A partir de grupos de enfoque en los que se recupera el discurso sobre la formación en planes y programas, planeación didáctica, estrategias educativas, procesos de evaluación, materiales y la propia formación, se develan las principales inquietudes del docente en formación con respecto a una modalidad educativa a la que muy probablemente ha de enfrentarse.

PALABRAS CLAVE: formación docente, desarrollo profesional, escuelas multigrado, educación rural.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los contextos rurales son espacios separados de la mancha urbana, caracterizados primordialmente por vida campirana o agrícola con o sin situación de vulnerabilidad económica, cultural o educativa; al mismo tiempo, la particularidad de la escuela multigrado concierne a las características poblacionales de baja demografía en estos escenarios y, por tanto, una política emergente bajo la cual un docente atiende dos o más grados simultáneamente en el mismo espacio. Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017), en el país 44% de las escuelas primarias son multigrado, siendo las principales entidades con el mayor número de escuelas multigrado Chiapas (69.9%), Durango (62.8%) y San Luis Potosí (60.8%); en este último es el contexto donde se desarrolló la investigación.

En México, la formación inicial de los docentes se realiza en Instituciones de Educación Superior constituidas como Formadoras de Docentes denominadas Escuelas Normales. En el caso de San Luis Potosí, tres instituciones públicas ofrecen la formación de docentes de primaria a nivel licenciatura: El Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio” (CREN) que se ubica en el municipio de Cedral; la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino –ENESMAPO– que cuenta con cinco planteles, de los cuales en dos se oferta esta licenciatura: San Luis Potosí y Ciudad Valles; y la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado –BECENE–, ésta última por cuestiones institucionales no participó en el presente estudio.

Los planes y programas de licenciatura desde 1984 al 2012 han hecho énfasis en diversos modelos de formación. Del modelo academicista (De Lella, 1999) enfocado al conocimiento disciplinar de la enseñanza, hacia un modelo del profesional reflexivo (Shön, 1998) y más reciente en un modelo de desarrollo por competencias. En los documentos del plan de estudios 1997, los rasgos del perfil de egreso están estrechamente relacionados, se promueven articuladamente y se establecen criterios y orientaciones para los futuros profesores, tales como la definición general de formación inicial y su flexibilización para la comprensión de la diversidad regional, social, cultural y étnica del país; y el aprendizaje de la teoría vinculado a la comprensión de la realidad educativa y la definición de acciones pedagógicas (González, 2014).

Mediante esta propuesta de formación se acercó a las realidades del contexto educativo, ofreciendo a los estudiantes una asignatura regional durante dos semestres en los que se proponía el análisis de diversos temas como la enseñanza en grupos multigrado, factores lingüísticos y culturales de la enseñanza en zonas indígenas y la atención educativa a niños de zonas urbanas en situación de riesgo (SEP, 1997).

Para el año 2012, el plan de estudios conformado por trayectos formativos mediante un enfoque centrado en el aprendizaje, basado en competencias, flexibilidad curricular, académica y administrativa (DOF, 2012), propone el trayecto de cursos optativos

conformado por cuatro espacios curriculares para una formación complementaria e integral de los estudiantes. Sin embargo, estos trayectos pueden no orientarse en las instituciones para la atención a grupos multigrado y, por lo tanto, “la formación inicial no prepara a los docentes para el trabajo pedagógico en estos contextos, además de que no hay un modelo de gestión escolar *ad hoc* al multigrado” (Escobar, M. y Broitman, C. 2016). Pese a ello, algunas Escuelas Normales concentran esfuerzos para desarrollar currículo transversal pertinente con las necesidades de formación en esta modalidad educativa.

Marco teórico

De acuerdo con León, Ojeda y Zamora (2018) los estudiantes normalistas, en sus acercamientos a las prácticas multigrado “cotejan los conocimientos adquiridos en las aulas, la experiencia desarrollada en este proceso y los saberes sistematizados del mismo”. Los acercamientos a los contextos multigrado se constituyen en una fuente de contrastación de los posicionamientos teóricos, la realidad contextual y contingencial observable y los saberes que emanan de las experiencias educativas desarrolladas durante sus jornadas de práctica.

De ahí que el propósito fundamental de la presente investigación fue indagar en la formación inicial de los estudiantes normalistas sobre su perspectiva y prospectiva con respecto a la inserción al servicio profesional docente en escuelas primarias multigrado en contextos rurales, esto en función de la formación que han recibido en las aulas, a partir de sus jornadas de práctica y la habilitación complementaria que hayan obtenido para acceder a estos contextos.

Esta indagación se genera a partir de la primera participación a nivel nacional de Escuelas Normales en el 20º. Verano de la Ciencia Región Centro, con financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología –CONACYT– que busca poner en juego las potencialidades institucionales a fin de promover, dinamizar y difundir la investigación que se realiza en los diferentes escenarios de educación superior, buscando interesar a los alumnos de pregrado a participar en proyectos acompañados por investigadores con líneas de generación y aplicación del conocimiento bien definidas. La investigación se desarrolló con la colaboración de cuatro investigadores de una de las Escuelas Normales públicas de la entidad y la participación de ocho becarios del programa que acompañaron el trabajo de captura, análisis e interpretación de resultados.

Metodología

En la perspectiva metodológica se tomaron como base las premisas del estudio de casos con enfoque cualitativo (Stake, 2000) desde el paradigma interpretativo. Para la recopilación de la información se utilizó la técnica de grupos focales, mediante la entrevista

grupal en la que participaron diez estudiantes por institución. Los criterios de selección de sujetos participantes se dieron en relación a los alumnos de séptimo u octavo semestre que tuvieran la experiencia en sus jornadas de práctica en contextos rurales bajo la modalidad multigrado y que, preferentemente, estuvieran ejerciendo su último año de formación inicial en estos escenarios.

Estas entrevistas se analizaron mediante el software Atlas.Ti, indagando sobre cómo las Escuelas Normales gestionan el acercamiento de los estudiantes a las escuelas multigrado en contextos rurales, cuáles cursos y/o trayectos favorecen la formación de los estudiantes para el servicio profesional docente en escuelas multigrado y qué factores inciden en la formación de los estudiantes para trabajar con grupos multigrado en contextos rurales. Las dimensiones de análisis correspondieron a los trayectos curriculares que cursan los alumnos normalistas: el psicopedagógico, la preparación para la enseñanza y el aprendizaje, lengua adicional y las TIC, y la práctica profesional. Unidades de análisis complementarias, también dieron cuenta de los procesos de inserción a la educación multigrado y los saberes emanados de la experiencia.

Desarrollo y discusión

Para el acercamiento de los estudiantes a las escuelas multigrado en contextos rurales, se identifica una diversidad de procedimientos y valores institucionales en las Escuelas Normales:

El CREN, al ubicarse en un municipio predominantemente rural, se ha ocupado de formar docentes para laborar en este contexto. En la entrevista grupal, se destaca la observación y práctica profesional en escuelas ubicadas en contexto rural multigrado y/o unigrado, *“hacemos lo que son entrevistas a los maestros, a los papás, a los niños y aparte también hacemos como un análisis FODA”* (UHFIM, 3:5).

Para esta institución en las jornadas de práctica multigrado se devela una metodología de acción-reflexión-acción, en la que se permite a los alumnos acceder al campo, recabar inquietudes, trabajar sobre ellas y adecuar metodologías, al tiempo que se marca una ruta de acción propia; en un sentido profesional *“es llevarnos primeramente a ese, a ese campo, después darnos algunas recomendaciones, por ejemplo, en la manera de planear según tema en común, este checar la gradualidad de los contenidos y ya de esta manera pues nosotros también ir adquiriendo nuestra propia metodología para enfrentarnos a este tipo de circunstancias”* (UHFMI 2:4). Este planteamiento se posiciona en un nivel hermenéutico reflexivo (De Lella, 1999) en el que el estudiante normalista recupera los problemas prácticos para reflexionar sobre ellos con el acompañamiento docente y genera procesos de actuación propios.

Los procesos desarrollados por la institución han permitido que los alumnos se interesen por la modalidad educativa multigrado, de tal forma que algunos documentos para titulación han sido orientados en este sentido “también estoy en la modalidad de informe, estoy trabajando con lo que son las competencias cívicas y éticas en una escuela multigrado” (UHFIM, 2:35); “igual en tesis, mi tema es la evaluación en Español, una herramienta de intervención en la escuela multigrado” (UHFIM, 2:36). Las prácticas profesionales de séptimo y octavo semestre en escuelas multigrado han facilitado que las tesis e informes de práctica se orienten a esta temática, pero más allá de ello, los docentes en formación desarrollan conciencia sobre la relevancia de enfrentar un escenario que será común en el ingreso al servicio profesional.

La ENESMAPO, Plantel San Luis, se ubica en la capital potosina, su acercamiento está dirigido mayormente a las escuelas unigrado que se ubican en contexto urbano. Los estudiantes de esta institución manifestaron la necesidad de contar con mayor tiempo en las escuelas multigrado, *“como fue muy corto, (...) no sentimos bien lo que es estar en una escuela multigrado, o sea, como quien dice sólo hicimos un mes, dos semanas y siento que, si se hubiera dado más tiempo, fuera otra la experiencia”* (UHFIM, 1:4).

Una de las situaciones problemáticas centrales que refieren los estudiantes se da en función de la planeación y organización de ambientes de aprendizaje y la mediación pedagógica que pueden desarrollar ante ellos. Elaborar un planteamiento y ejecución didáctica en función a la diversidad de contenidos, la gradualidad escolar, así como los diferentes niveles de desarrollo cognitivo en el alumnado, son preocupaciones recurrentes ante la necesidad de formación para ello: “yo siento que hay dificultades con el uso de la transversalidad, entonces al momento de planear, es una gran dificultad que se presenta al momento de aplicarla dentro del aula, ya que al estar relacionando las diferentes materias con los demás grados, pues si siento que es una gran dificultad y siento que sería mejor, más semestres que es para escuelas multigrado”. (UHFIM, 1:6) Los docentes en formación observan dos aristas de deficiencia en su formación, una teórica instrumental en el diseño de un proyecto didáctico operable, y una en la experiencia práctica para el desarrollo de competencias en la ejecución de sus planes y adecuación de éstos.

Estas dos condiciones se enfatizan por el problema de la continuidad en la formación. Distintos procesos formativos al interior de las instituciones, con formadores de docentes con perspectivas teóricas y metodológicas poco colegiadas, resultan en rutas diversificadas que complejizan la actividad del estudiante normalista: *“Tuvimos maestros de prácticas diferentes, con un estilo de trabajo diferente, entonces eso también ya nos afectaba a nosotros como practicantes, porque ya entrábamos en una confusión, nosotros aprendimos de una manera y otro maestro te exige de otra manera”* (UHFIM, 1:16).

Los alumnos de manera tácita se avocan por un trabajo colegiado de la planta docente en la institución que les permita unificar criterios para la planeación y ejecución multigrado, o bien, respeto a las distintas formas de organizar dicho trabajo.

La ENESMAPO Plantel Cd. Valles se ubica en la región Huasteca, que es la tercera ciudad más poblada del estado. Esta institución es una extensión del Plantel San Luis, con un coordinador que funge como responsable de la institución. En la entrevista grupal, los estudiantes manifestaron la falta de organización para poder asistir por lo menos tres días o una semana a observar el trabajo en las escuelas multigrado, *“un tiempo considerable para detectar algunos factores que ayuden a planear y que la intervención tenga resultados buenos”* (UHFIM, 4:32).

Además del factor tiempo, un aspecto de preocupación para los estudiantes normalistas se da en función de las submodalidades dentro del multigrado, de forma particular en lo que refiere a escuelas unitarias. Para los docentes en formación es preciso conocer la parte didáctica y la organizativa en escuelas donde sólo hay un docente, que funge todos los roles al interior de un centro educativo, *“faltó realmente un acercamiento a lo que es multigrado, a los seis grados, sí tuvimos el acercamiento de la planeación por proyectos, sabemos cómo realizarla, sabemos cómo plantear las actividades para los seis grados, pero en algunos si nos faltó la experiencia de los seis grados”* (UHFIM, 1:3); *“ya tuviste una escuela tridocente, bueno que pasa ahora en una donde estés tu solo, en una unitaria, donde tú eres la única persona que dirige, que eres director comisionado, o sea, no es lo mismo trabajar con otros dos maestros en conjunto que estar tu solo”* (UHFIM, 1:4).

Resultados

Un hallazgo importante en la ENESMAPO lo constituyen los procesos de formación desde diferentes referentes. El primero aludido con antelación es el experiencial inmediato. Otro de estos procesos es la experiencia recuperada de otras instancias: *“Conocer un poco más el contexto del alumno, cómo se desenvuelve, cómo se trabaja, cómo vincular una asignatura con otra, a lo mejor la experiencia yo ya la tenía antes de entrar a la normal, yo estuve trabajando en CONAFE”* (UHFIM, 1:23).

Los antecedentes de desempeño en el Consejo Nacional de Fomento Educativo han derivado en orientaciones para el trabajo multigrado. Esto puede contribuir en la formación docente, en tanto se reconozcan las diferencias entre las modalidades educativas y los planes diseñados desde la Secretaría de Educación Pública, por ejemplo, en el uso de los recursos disponibles: *“el material de CONAFE es muy bueno porque va enfocado a su contexto”* (UHFIM, 1:25), pero no así en el diseño de la estrategia de atención al grupo.

Derivado de todo lo anterior, los factores que inciden en la formación de los estudiantes para trabajar con grupos multigrado en contextos rurales se encuentran

condicionados a la ubicación de las instituciones o planteles, a la historia y trayectoria de formación institucional y al tipo de programas que oferta, en el caso del CREN se reconoce como especialista en la formación de maestros de primaria, ya que es la única licenciatura que ofrece, en cambio la ENESMAPO tiene una gran diversidad en su oferta, experta en la formación de docentes de secundaria en sus diversas especialidades y con pocos años de experiencia en los niveles de preescolar y primaria, en modalidad escolarizada.

Como resultado de lo anterior, se identificó que el CREN es una institución que en la formación inicial construye una perspectiva que favorece a los estudiantes para que ingresen al servicio profesional docente en escuelas multigrado, se ofrecen cursos optativos relacionados al trabajo en multigrado, además de espacios de formación extracurriculares, como talleres, conferencias y vínculos con docentes en servicios que laboran en este tipo de escuelas, que en su mayoría egresaron de la misma institución. En estos trayectos formativos, *“nos enseñan a planear por tema común, a considerar los conocimientos previos de los alumnos, e incluso implementar estrategias como el uso de monitores (...) el uso de materiales y recursos del contexto para favorecer el aprendizaje de los alumnos”* (UHFIM, 3:2).

La movilidad al interior del CREN también ha permitido observar la forma de abordar la didáctica multigrado en otros escenarios y cotejar con la experiencia institucional: *“Con la de Saltillo, bueno, por ejemplo, yo me acuerdo que ahí había comentarios de que a los chavos no les gustaba ir a las escuelas multigrado o rurales porque según por los servicios, que no había internet que no sé qué, que estaba muy lejos”* (UHFIM, 2:39).

Los estudiantes del CREN reconocen la necesidad de anticipar las características de los contextos multigrado que son comunes en la entidad para desarrollar sus procesos profesionales, a fin de orientar la adecuada planeación, ejecución y evaluación en su didáctica.

En el caso de la ENESMAPO, en ambos planteles se desarrollaron cursos para la planeación didáctica en multigrado, se promovió el uso de la transversalidad de contenidos y la metodología de trabajo por proyectos, sin embargo, se promueve mayormente el trabajo con grupos unigrado en contextos urbanos, lo que dificultó el aprendizaje de los estudiantes para aplicar las estrategias planeadas, *“yo planeo de una manera como mis maestros me lo exigían, (...), planeaba de una forma, pero a la hora de aplicarlo hacia otra cosa, lo hacía para no tener conflictos con mis maestros y así hacer una buena práctica”* (UHFIM, 1:28).

Las condiciones de una institución que cuenta con poca experiencia en la formación para la educación multigrado ha permitido que sus alumnos reflexionen sobre las metodologías que pueden diseñar a partir de su experiencia, *“yo tengo una observación y un grupo, yo estoy identificando cuáles son las dificultades de mi grupo, ahí viene la creatividad del docente para poder trabajar con esos niños y vienen las adecuaciones curriculares”* (UHFIM). Los estudiantes normalistas reconocen como fuente primaria de su

formación la experiencia, por ello, la demanda de mayores jornadas frente a grupos multigrado. La recuperación de la experiencia es un factor central que puede estar regulado por procesos de acompañamiento docente. Las tutorías están en condiciones de constituirse como espacios de formación pertinentes en los que se sistematice la experiencia en multigrado fortaleciendo con ello la formación.

Conclusiones

En conclusión, la perspectiva de la formación inicial para el servicio profesional docente en escuela primarias multigrado en contextos rurales, se vincula a la concepción pedagógica que los estudiantes construyen, ésta hace referencia al significado que confieren a su trabajo, en el que “se inscribe el horizonte significativo, desde el cual cada uno otorga un sentido especial a conceptos e ideas que generalmente se manejan como si su significado fuera el mismo para todos” (Rosas, 2003). La comprensión crítica y reflexiva de la realidad educativa en el contextos social y político en el que se inserta la formación de los docentes implica la construcción del saber profesional que oriente el ejercicio de su práctica, como señala Aguilar (2013), no basta con que la reflexión se ocupe de la reconstrucción de las situaciones donde se produce la acción docente, además debe incorporar la forma de analizar críticamente los intereses individuales y colectivos que subyacen a las formas dominantes de concebir la enseñanza.

Por lo tanto, analizar la formación inicial desde la perspectiva de los estudiantes, permite a las Escuelas Normales participar en la construcción de una agenda institucional que favorezca la práctica docente en contextos rurales en los que intervengan los significados, las percepciones y acciones de agentes implicados en el proceso de un proyecto educativo que delimite la función del maestro como lo señalan Fierro, Fortoul y Rosas (2000).

Parte de esa agenda sobre la formación inicial se condensa a partir de la reformulación curricular de los Planes de estudio para las licenciaturas de las Escuelas Normales. Se vuelve preciso incorporar a la cresta del debate sobre los contenidos de los trayectos de formación, cursos optativos o trayectos formalizados que den cuenta de los procesos de acción, reflexión y desarrollo profesional desde, en y para la escuela multigrado. Las perspectivas y prospectivas de los estudiantes normalistas constituyen una fuente de información que permite evaluar la gestión educativa, institucional y pedagógica a la luz de sus necesidades de formación.

Referencias

- De Lella, C. (1999) “*Modelos y tendencias de la formación docente*”, en Desarrollo escolar, Perú, OEI. Obtenido de: <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- DOF (20 de agosto 2012) *Acuerdo por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros*.
- Escobar, M. y Broitman, C. (2016) “La enseñanza de las matemáticas en aulas plurigrado como objeto de estudio en la formación docente” en Juárez Bolaños, D. Coord. (2016) *Educación Rural: experiencias y propuestas de mejora*. México: Colofón.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (2000). Transformando la práctica docente. México: Paidós.
- INEE. (2017). *Panorama Educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México.
- León, V., Ojeda, B. y Zamora, C. (2018) Construcción de saberes desde, en y para la docencia en educación rural. *Memorias. III Congreso Iberoamericano de Educación Rural*. Cusco, Perú.
- Rosas Carrasco, L. O. (2003). *Aprender a ser Maestro Rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. México: CEE: Fundación para la Cultura del Maestro. SNTE.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.
- SEP (1997) *Plan de Estudios 1997. Educación Primaria*. México.
- Stake, R. (2000). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

LA RELACIÓN DEMOCRÁTICA FAMILIA-ESCUELA: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA FORMACIÓN INICIAL

Ana Lorenia Willys Duarte
analorenia01@gmail.com
Escuela Normal Fronteriza Tijuana

RESUMEN

En el presente trabajo se analiza la problemática de poca participación de los padres de familia en el Jardín de Niños Nueva Creación, ubicado en la ciudad de Tijuana, Baja California. En el proceso exploratorio se implementan instrumentos para la recolección de información de todos los actores y, posteriormente, se analizan los resultados obtenidos y se retoman referentes teóricos en relación a las reflexiones generadas.

De esta manera, se genera una propuesta de intervención para el establecimiento de una

relación democrática entre escuela-familia, siendo más que una perspectiva, una metodología participativa. Lo anterior, considerándolo como un aspecto que transforma el perfil de egreso de los estudiantes normalistas, brindando herramientas para vincularse de manera más efectiva con los padres de familia durante su proceso formativo y posteriormente al ser egresados.

PALABRAS CLAVE: Relación familia-escuela, ambiente democrático, educación preescolar.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Familia y escuela suelen ser concebidos como dos entidades separadas. En este sentido, en muchas ocasiones las prácticas educativas y los procesos formativos tienden a encaminarse mayormente a la segunda de ellas. Resulta importante reflexionar entorno al tipo de relación que se ha establecido entre ambas e incluso si se ha establecido una verdadera vinculación, volteando la mirada a la fundamental tarea de las familias en el proceso educativo.

Por un lado, se suele fomentar una relación orientada a educar a los padres de familia, acción dirigida por la escuela. Es así que las escuelas buscan instruir a los padres con respecto a su rol, apoyo en casa a sus hijos e incluso abordando el tema de la crianza, por ejemplo, con programas como escuela para padres.

En contraparte, se encuentra aquella relación que busca que la interacción entre padres de familia y escuela se establezca bajo posturas más democráticas, en donde ambas partes participe y propongan desde un mismo nivel. De acuerdo a Mauricio García (1998) este vínculo debería estar orientado a estimular el buen trato, hacia la expresión de ideas y la escucha entre los miembros, en este caso familia y escuela (García, 1998, p. 6).

De esta manera, García puntualiza la importancia del reconocimiento del otro para la construcción colectiva. Para ello, ambas instancias deben responsabilizarse para el establecimiento de estructuras participativas democráticas (Altarejos, 2002, p. 119) en donde la base es la recuperación de la mutua confianza, lo cual representa los cimientos de una relación de este tipo.

La importancia de trabajar familia y escuela de la mano bajo una relación democrática de resalta desde la normativa. La Ley General de Educación en el artículo 66 marca como una obligación de los padres la colaboración con las escuelas en donde están inscritos sus hijos, además, enmarca la importancia de la participación activa de la familia (Ley General de Educación, 2018). Por su parte, el Sistema educativo ha generado un material individual para los padres denominado Libro para las familias, en donde se brinda a los padres algunos temas orientadores, sin embargo, en este último caso no necesariamente se fomenta una relación democrática en donde ambas partes participen y colaboren.

De esta manera, la propuesta de intervención surge de la problemática de poca participación de los padres de familia presentada en el Jardín de Niños Nueva Creación. El plantel se encuentra en las periferias de la ciudad, lo cual lo ubica lejos de centros comunitarios, hospitales, centros comerciales o centros culturales, en donde la gran mayoría de los padres de familia labora en la industria maquiladora y provienen de diversos estados de la república mexicana.

Considerando lo expuesto previamente, se construye una propuesta de intervención por medio del análisis que resultó del diagnóstico mediante la aplicación de instrumentos para la indagación de la problemática, analizando los resultados y referentes teóricos que guiaron hacia la reflexión.

La poca participación de los padres de familia en el Jardín de Niños Nueva Creación, surge como una problemática referenciada como colectivo durante el trayecto de la ruta de mejora del plantel, considerándose como una prioridad a atender durante cuatro ciclos escolares. Si bien los números presentan un incremento de 30-40% de participación a casi el

50%, se determina como un aspecto a atender para potenciar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos.

Se parte del supuesto de que los padres no participan debido al desconocimiento de su papel dentro del proceso educativo y la poca importancia para programarse y asistir a las actividades

MARCO TEÓRICO

A través de los años, familia y escuela han interactuado durante el proceso educativo. Si bien, no siempre se han obtenido resultados favorables, esta representa una relación frecuente y permanente. En relación a ello, Pérez, Isidora y Gallardo (2007) mencionan que “el trabajo asociado debería ser una realidad en el diario vivir de cada comunidad educativa” (Pérez et al., 2007, p. 18). De esta manera, transformar ese vínculo en una verdadera alianza supone resultados favorables.

Para evitar lo anterior, Bolívar (2006) puntualiza que es fundamental asumir una responsabilidad compartida, logrando una verdadera comunidad educativa en donde los padres se vean implicados (Bolívar, 2006, p. 121). Comúnmente, la profesión docente tradicional solía distanciar a los profesores de los padres e incluso situando a los docentes en un pedestal por encima de los padres, poniendo a las familias en contra de la escuela (Bolívar, 2006, p. 131). Esto es algo que debe cambiar, ambas instancias deben encontrarse en un mismo nivel horizontal para establecer una alianza efectiva a favor de los alumnos.

Bolívar (2006) afirma que es una evidencia establecida que, “cuando las escuelas trabajan conjuntamente con las familias para apoyar el aprendizaje de los alumnos, estos suelen tener éxito” (Bolívar, 2006, p. 132). Es importante resaltar que, tal como lo cita Kñallinsky (2003) se puede caer en una seudoparticipación en donde la escuela hace creer a las familias que sus opiniones y decisiones se toman en cuenta, pero en realidad no se consideran (Kñallinsky, 2003, p.74).

Se torna imprescindible que ambas instancias colaboren para el logro de resultados exitosos (Bolívar, 2006). Además, es fundamental que las instituciones educativas rompan la barrera de comunicación y trabajo con las familias ya que el incremento de las relaciones con la familia, de acuerdo a Bolívar (2006) resulta crucial para lograr el “apoyo de las familias, mejora de los aprendizajes de los alumnos, mejora de la moral de los profesores y de la reputación de la escuela en la comunidad” (Bolívar, 2006, p. 136).

METODOLOGÍA

Como punto de partida se elaboró un diagnóstico en donde se exploró la problemática de poca participación por medio de la aplicación de instrumentos exploratorios. Enseguida se presenta el supuesto y objetivos del proceso de diagnóstico, así como el diseño metodológico.

Supuesto a diagnosticar: Poca participación por parte de los padres de familia en las actividades pedagógicas y de apoyo a las cuales se les convoca relacionada a la falta de conocimiento de su rol como apoyo dentro del proceso educativo de sus hijos, poca organización para involucrarse en las actividades. Objetivo de la exploración de la preocupación temática: Explorar e identificar las causas de la poca participación de los padres de familia en las actividades pedagógicas y de apoyo a las que se les convocan en el jardín de niños, generando explicaciones y el diseño de estrategias que atiendan las causas mencionadas en el supuesto.

Tabla I. Diseño metodológico

Aspecto del problema	¿Qué se requiere saber?	Fuente o informante y muestra	Instrumento	Cuándo recolectar la información	¿Cómo sistematizarla?
Desconocimiento de los padres acerca de su papel dentro del proceso de aprendizaje.	¿Cuál es la idea que tienen los padres acerca de su papel dentro del proceso de aprendizaje de sus hijos?	Padres de familia participativos y no participativos (6)	Encuesta semiestructurada. Padres de familia que participan poco y padres participativos (6)	Citar en horario escolar a padres de familia para las entrevistas individuales	Análisis de datos coincidentes y generación de conclusiones al hacer un concentrado de respuestas, analizando el contraste de ideas entre los padres que participan y los que no lo hacen.
Poca importancia para programarse y asistir a las actividades.	¿Qué importancia dan a la participación en actividades pedagógicas a las que se	Padres de familia (50-60): Alcanzar a rescatar información de la mayoría de	Cuestionario abierto de 3 preguntas a toda la mayoría de los padres de familia (50-60)	Brindar cuestionario a padres dentro del horario escolar para contestar a las cuestionantes.	Análisis de datos mediante el análisis de la frecuencia de las respuestas para sistematizar los resultados por medio de gráficas

Aspecto del problema	¿Qué se requiere saber?	Fuente o informante y muestra	Instrumento	Cuándo recolectar la información	¿Cómo sistematizarla?
	<p>les convocan?</p> <p>¿En dónde radica su poca participación?</p> <p>¿Cuál es la perspectiva de los docentes en relación a la problemática? ¿Qué proponen para que participen más los padres de familia?</p>	<p>los padres de familia buscando impactar en la mayoría de la comunidad.</p> <p>Docentes (4):</p>	<p>Cuestionario abierto de 3 preguntas a docentes (4)</p>	<p>Brindar cuestionario a docentes para su llenado antes de finalizar la jornada.</p>	<p>en donde se visualice el panorama general de los padres de familia.</p> <p>Concentrado de respuestas, analizando la percepción de los docentes con base en la problemática.</p>

La propuesta de recolección considera como elemento fundamental rescatar las ideas de los padres de familia y las percepciones de las docentes con base en la problemática. Durante este proceso, la elección de los instrumentos y sujetos se centró en la prioridad de recabar información desde todas las perspectivas del problema.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Primeramente, se llevó a cabo una encuesta semiestructurada a tres padres participativos en las actividades y tres padres que no participan. Se citó de manera previa a los actores por medio de un aviso escrito y se procedió a realizar cuestionantes en relación a lo que esperaban que aprendieran sus hijos en preescolar, su papel dentro del proceso educativo y la relevancia de la participación de los padres de familia en la escuela.

Como siguiente instrumento, se aplicó un cuestionario abierto de tres preguntas a todos los padres de familia con apoyo de las docentes, quienes los entregaron para su llenado. En este caso, se plantearon las cuestionantes del instrumento anterior, pero siendo más específicas.

Para finalizar, se implementó de igual manera un cuestionario abierto de tres preguntas, pero ahora a las cuatro docentes, en donde se exploró su percepción con respecto al nivel de participación de los padres, analizando las causas y posibles soluciones. Enseguida se concreta la información recabada.

RESULTADOS

A continuación, en la tabla II se presentan las causas planteada al inicio del proceso exploratorio de la preocupación temática contrastándolas con los resultados obtenidos por medio de los instrumentos, seguido de la tabla III que muestra el contraste entre el supuesto y objetivo con los resultados una vez sistematizada la información recabada durante la etapa exploratoria.

Tabla II. Causas vs Resultados

Causas planteadas al inicio del diagnóstico	Resultados obtenidos por medio de los instrumentos y análisis
<p>Causa 1. Desconocimiento de los padres acerca de su papel dentro del proceso de aprendizaje.</p>	<p>*Los padres de familia enfocan sus ideas acerca de lo que tienen que aprender sus hijos en aspectos muy generales y superficiales de lenguaje y números. *Fue un aspecto que sorprendió el hecho de que muchos padres consideraran la convivencia como elemento clave en el aprendizaje de sus hijos. *Existe contraste de ideas entre las ideas de los padres pocos participativos y los que participan activamente, sin embargo, no son totalmente contrastantes las ideas, hay aspectos que coinciden.</p>
<p>Causa 2. Poca importancia para programarse y asistir a las actividades</p>	<p>*Todos los padres mencionan acciones en las cuales apoyan a sus hijos, mencionando acciones diseñadas por ellos mismos, poniendo menor énfasis en tareas. *Todos los padres de familia mencionan que es importante participar en las actividades, sin embargo, de acuerdo a las listas de participación, es cerca del 60% los que participan. *El mayor énfasis en la importancia de que los padres participen en las actividades se da en el desarrollo del alumno.</p>

Tabla III. Contraste supuesto y objetivo con resultados

Planteamientos iniciales	Resultados de manera general
<p>Supuesto a diagnosticar: Poca participación por parte de los padres de familia en las actividades pedagógicas y de apoyo a las cuales se les convoca relacionada a la falta de conocimiento de su rol como apoyo dentro del proceso educativo de sus hijos.</p> <p>Objetivo del proceso exploratorio de la preocupación temática: Identificar el nivel de conocimiento de los padres de familia con respecto a su papel dentro del proceso educativo de sus hijos, identificando factores que puedan contribuir a una poca participación y diseñando estrategias para atender estas causas específicas.</p>	<p>Todos los padres de familia consideran importante participar enfatizando la importancia en el desarrollo de los niños y en menor medida en lo que ellos pueden aprender, sin embargo, sólo cerca del 50% participan realmente.</p> <p>La mayoría de los padres de familia se centran en que sus hijos deben de aprender aspectos superficiales de lenguaje escrito y de los números y también como aspecto crucial la convivencia.</p> <p>Todos mencionan apoyar a sus hijos en casa, en mayor medida con actividades diseñadas o pensadas por ellos mismos y en menor medida por medio de las tareas de la escuela. Sería importante apoyarlos en ideas fundamentadas para que apoyen a sus hijos, enfocadas en apoyarlos realmente en su proceso de aprendizaje.</p>

En un comienzo, al pensar en una problemática de la escuela, lo primero en lo que se pensó fue en “la participación de los padres de familia” siendo una situación que se había detectado como problemática desde que comenzó la escuela. En las cuatro rutas de mejora del plantel se incluyó la participación de los padres como una situación a atender, cada vez como una prioridad más enfocada en la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

La aplicación de instrumentos fue de mucha utilidad para dar cuenta de la perspectiva de los padres con respecto a la participación de las familias en la escuela. Uno de los datos que más llamó la atención fue que todos los padres consideraron importante o muy importante que las familias participaran en la escuela (a pesar de que no todos lo hacen). Además de algunos otros puntos relevantes como una visión coincidente acerca de lo que querían que sus hijos aprendieran y que todos decían apoyar a sus hijos en casa.

Estos resultados llevaron inicialmente a repensar, ¿Por qué si todos consideran importante participar, no lo hacen? Fue entonces que, mediante el análisis de la información recabada con la etapa exploratoria y la revisión de bibliografía, se llegó a reflexionar acerca de que se estaba viendo todo desde la posición propuesta por Epstein (1986), en donde escuela y familia se conciben como entes con diferentes propósitos, funciones y responsabilidades (citado en Mercado y Maldonado, 2015, p. 348).

Desde esta visión, se considera que solo la escuela es quien siempre aporta a las familias, la escuela es quien debe orientarlos y decirles cómo son las cosas, qué deben de hacer. Sin embargo, no solemos tomar el otro lado, qué nos pueden aportar las familias, un lado sumamente valioso que es poco explorado regularmente. En muchas ocasiones se suele pensar que se les involucra, pero la dirección la lleva siempre la escuela.

CONCLUSIONES

Con base en ello, se decidió tomar un enfoque distinto, más humanista, asumir un enfoque colaborativo, participativo y democrático un verdadero vínculo entre familia y escuela. Desde esta postura, la relación entre familia y escuela forma parte del ámbito social e histórico que constituye a la cultura escolar, de acuerdo a Mercado (1986). Lo anterior implica que no se trata de interacciones aisladas, tal como lo mencionan Neufeld (2000) y Mercado (1986), más bien, tienen lugar entre sujetos específicos quienes tienen expectativas e intereses comunes o divergentes con respecto a la enseñanza de los niños (citado en Mercado y Montaña, 2015, p. 348).

Siempre se dice que es importante que las familias participen, pero como escuela se suele hacer muchos juicios, tachándolos de irresponsables por no ir a una jornada de limpieza, por ejemplo. Además, fiscalizarlos y quererlos “formar” con escuela para padres.

Para empezar, el colectivo podrá considerarse como un profesionalista que conoce y domina los enfoques del programa, planificar clases y llevar un seguimiento sistemático de logros y dificultades de los alumnos, pero es fundamental reconocer todo lo que las familias pueden aportar con base en sus experiencias y conocimientos, desde la formación de una familia hasta su propia experiencia en la crianza de sus hijos. Wenger (2001) señala que la participación se basa la capacidad de los sujetos para relacionarse significativamente “con las contribuciones y el conocimiento de los demás”. (citado en Mercado y Montaña, 2015, p. 354).

De esta manera, la propuesta consiste en implementar el planteamiento colaborativo propuesto por Kemmis (2014) con la Investigación Acción Crítica Participativa la cual se basa en un modelo participativo con base en metodologías democráticas, el cual se compone de los planteamientos del autor.

De acuerdo a Kemmis, planificar bajo la Investigación Acción Crítica Participativa (IACP) comprende el reconocimiento, la planeación, la puesta en práctica del plan y la reflexión. El primer momento consiste en abrir un espacio de comunicación estableciendo esferas públicas propiciando el diálogo para identificar el punto común en la relación y cómo se establece esta. La planeación se refiere al cambio de prácticas, así como la creación de un plan de cambio por medio de un razonamiento colectivo. Por su parte, la puesta en práctica

supone observar el producto. De esta manera, el proceso se encamina hacia la reflexión del producto logrado.

De esta manera, el enfoque de la relación democrática familia-escuela representa una propuesta de intervención a implementar desde la etapa formativa de los futuros docentes, con el objetivo que desde esta etapa comiencen a explorar las posibilidades de colaboración con las familias desde este enfoque en donde ambas partes son importantes y deben ser valoradas.

Es así, que considerar la propuesta representa un aspecto que transforma el perfil de egreso de los estudiantes normalistas, brindando herramientas para vincularse de manera más efectiva con los padres de familia durante su proceso formativo y posteriormente al ser egresados.

REFERENCIAS

- Altarejos, F. (2002) La relación familia-escuela. ESE no. 003: Estudios sobre educación, 3, 113-120. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/83560274.pdf>
- Bolívar, A. (2006) Familia y escuela: dos mundos llamados para trabajar en común. Revista de Educación No. 339. Pp. 114-146 Universidad de Granada.
- García, M. (1998). Familia, escuela y democracia: los pilares de la participación infantil. Quito, Ecuador. Recuperado de: <http://www.iin.oea.org/IIN/cad/Participacion/pdf/Documento1.pdf>
- Kemmis, S. McTaggart, R.; Nixon, R. (2014) The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research.
- Kñallinsky, E. (2003) Familia-escuela: una relación conflictiva. Revista el Guniguada No. 12 pp. 71-93
- Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación, Estados Unidos Mexicanos, 13 de julio de 1993 recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Maldonado, R., Montaña, L. (2015) Procesos de participación entre profesoras de jardines de niños y madres de familia en actividades de enseñanza. RMIE, vol. 20, núm. 65.
- Pérez, L.; Cortese, I.; Gallardo, G. (2007) Manual para profesores jefe. Construyendo una alianza efectiva escuela-familia, UNICEF.

EL IMPACTO DE LA ESTRATEGIA NACIONAL DE INGLÉS EN SU PRIMER SEMESTRE DE IMPLEMENTACIÓN EN LA ESCUELA NORMAL OFICIAL DE IRAPUATO

Sandra Inés Trujillo Juárez

sitrujilloj@enoi.edu.mx

Alexandra Delgado González

adelgadog@enoi.edu.mx

Lucía Herrera Rivas

lherrerar@enoi.edu.mx

Escuela Normal Oficial de Irapuato

RESUMEN

El idioma Inglés enriquece y amplía la formación personal, posibilita la movilidad social, multiplica las oportunidades, diversifica e incrementa el acceso a la información y facilita la interacción con múltiples países y culturas.

De acuerdo con la SEP, la importancia del aprendizaje del idioma Inglés es de gran relevancia debido a que este idioma es el medio de comunicación y transmisión de información más empleado en todos los ámbitos.

La Estrategia Nacional de Inglés tiene como fin que todos los docentes egresados de nuestras escuelas normales sean bilingües. Que los estudiantes en formación reconozcan la importancia y la necesidad de aprender Inglés, valoren la oportunidad que tienen al

recibir esta instrucción con gran calidad y dimensionen el cambio que se generará en ellos y en nuestro país, ya que es fundamental para poder formar normalistas bilingües que se beneficien a nivel personal, académico y profesional, y no solamente eso, sino que salgan a transformar la educación en México incorporando el Inglés a su práctica docente cotidiana.

El propósito de esta investigación es medir el impacto de la Estrategia Nacional de Inglés en los alumnos de la Escuela Normal Oficial de Irapuato al concluir el primer semestre de su implementación.

PALABRAS CLAVE: Estrategia Nacional de Inglés, enseñanza del Inglés, aprendizaje del Inglés.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El idioma Inglés es definitivamente una herramienta que abrirá las puertas a las futuras generaciones en diferentes contextos nacionales e internacionales. Es allí precisamente en donde radica la importancia de la Estrategia Nacional de Inglés, en el impacto que los formadores de este idioma tendrán en la formación de los maestros que atenderán el futuro de México.

La revista *Forbes México*, en su versión en línea, publicó el 30 de octubre de 2018 un artículo titulado: “México, el país latino con mayor descenso en dominio del Inglés.” En él, afirma verdades como: “México ocupa el puesto 57 de 88 de países, un descenso de 13 posiciones y se mantiene en el grupo de países que poseen un nivel bajo de Inglés en América Latina, de acuerdo con el Índice de Dominio de Inglés (EPI por sus siglas en Inglés).”

México pasó de la posición 44 a la 57, cayendo 13 posiciones con respecto al año anterior y quedando por debajo de Argentina. “En la región, México ocupa el noveno lugar por debajo de Argentina, Costa Rica, República Dominicana, Uruguay, Chile, Brasil, Guatemala y Panamá, superando únicamente a Perú, Colombia, Bolivia, Ecuador, Honduras, El Salvador, Nicaragua y Venezuela.” La Estrategia Nacional de Inglés puede generar un cambio en estos números, al equipar a los futuros maestros con el idioma y la didáctica para enseñarlo a todos los niños en todas las escuelas y que de esta manera el Inglés deje de ser un privilegio para unos cuantos en México. Para ello, la SEP contrató a 582 formadores de Inglés para trabajar en las escuelas normales del país, para que los normalistas aprendan Inglés y así lo enseñen a sus futuros alumnos. La SEP quiere, los formadores quieren, pero ¿qué hay de los alumnos normalistas?

Es fundamental para nosotros, como los pioneros de esta Estrategia Nacional, saber qué piensan, creen y perciben los jóvenes.

Con base en lo expuesto y habiendo concluido el primer semestre de trabajo con la Estrategia Nacional de Inglés, surgen las siguientes interrogantes generadoras de esta investigación: ¿Qué opinan nuestros alumnos normalistas de recibir una instrucción en Inglés con mayor relevancia y calidad? ¿Pueden notar una diferencia o mejora en ello? ¿Perciben alguna ventaja personal, académica o profesional? ¿Qué opinan del aumento de 4 horas semanales del modelo 2012 a 6 horas en el modelo 2018? Y lo más inquietante con respecto a la misión que se nos ha encomendado, ¿empieza a coincidir la visión de la Estrategia Nacional de Inglés con la visión de los futuros docentes de México egresados de la ENOI? Nos interesa mucho saber si realmente creen que el Inglés es importante, si ha mejorado su forma de aprenderlo, si les ha despertado más el gusto e interés por ello, si desean certificarse, si dimensionan las ventajas que obtienen a nivel personal, académico y profesional y, sobre todo, si comienzan a interiorizar la misión de salir a enseñarlo ellos mismos, de incorporarlo con seriedad y pasión a su práctica docente en el futuro, lo que

hará realidad el objetivo central de la Estrategia Nacional de Inglés: que todos los niños mexicanos tengan su clase de Inglés como parte de la educación básica.

Los cuatro formadores de Inglés que llegamos en mayo a la ENOI coincidimos con agrado en nuestras percepciones: nuestros alumnos están contentos con sus clases de Inglés, están aprendiendo, avanzan, cumplen con sus actividades y tareas de manera responsable y entusiasta, y los resultados en sus evaluaciones sumativa, formativa y de acreditación de nivel fueron bastante buenos. No obstante, no es lo mismo decir que se ven contentos, que ver con gráficos y porcentajes qué piensa y siente cada uno de ellos, para así medir el impacto de la Estrategia Nacional de Inglés en su primer semestre de aplicación en la ENOI.

Marco teórico

Según lo establecido en la meta del Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018, México con Educación de Calidad, el Objetivo 1 manifiesta: “Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad”, y el Objetivo 5 expresa: “Hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación pilares para el progreso económico y social sostenible.” (PND 2013-2018).

La Estrategia de fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales responde a la necesidad de robustecer la formación inicial que reciben los docentes de todo el país de conformidad con el nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria.

El 11 de julio de 2017, el entonces secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer, presentó la Estrategia Nacional de Inglés como parte del Nuevo Modelo Educativo. Con ello anunció que se iniciaría con la Formación de Maestros: “la meta es que desde las Escuelas Normales todos los docentes lleguen a tener un manejo adecuado del Inglés.” El 31 de agosto se lanzó la convocatoria para contratar a 646 profesores de Inglés con dominio absoluto del idioma de acuerdo con estándares internacionales y con capacidad pedagógica comprobable, para enseñar Inglés en las 263 escuelas normales públicas del país.

“Nuestra visión es que, dentro de 20 años, todos los mexicanos puedan terminar su educación obligatoria hablando Inglés con una certificación de reconocimiento internacional.” (SEP, 2017.)

Se contrataron a los docentes con los mejores resultados de las tres evaluaciones de la convocatoria para dar 6 horas de clase a la semana a los alumnos de las escuelas normales con plan 2018, con el objetivo de lograr en 2022 la primera generación bilingüe. Y así fue como llegamos a la ENOI.

De acuerdo con el Plan de Desarrollo Institucional 2018 – 2022 de la Escuela Normal Oficial de Irapuato, la Institución busca la alineación de todas sus acciones a las metas nacionales, mediante la promoción de una educación de calidad a través de la capacitación, la evaluación y la actualización docente. Consecuentemente, la ENOI nos ha brindado todo el apoyo para seguir las indicaciones proporcionadas por DGESE a través de las Orientaciones Curriculares, planes y programas, material sugerido y los “webinars” (seminarios en línea) dirigidos a todos los formadores de Inglés recién incorporados a las escuelas normales. Se aplicaron exámenes de ubicación de nivel a todos los alumnos. Se formaron los grupos necesarios y se adaptaron los horarios para que todos los alumnos puedan tomar su clase de Inglés en el nivel que les corresponde. El equipo de trabajo conformado por los 4 formadores, el área de docencia, secretaría académica y dirección, ha hecho posible la generación de un ambiente adecuado y una visión totalmente alineada con los propósitos de la Estrategia Nacional de Inglés, y muy acorde con lo que plasma en su Programa de Desarrollo Institucional.

“El que los futuros maestros egresen con un dominio importante del idioma, permitirá hacer del Inglés un valioso recurso para el proceso de enseñanza – aprendizaje. Lo anterior implica dar un valor agregado tanto a la educación normal como a la educación obligatoria.” Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de Escuelas Normales, p. 51.

Desde hace varias décadas, el Inglés ha sido una llave poderosa que abre muchas puertas a nivel personal, académico y profesional, sin embargo, la gran mayoría de nuestros alumnos de la normal no llevó clase de Inglés en su educación preescolar ni primaria. Una gran proporción tiene nivel principiante (A1 y A2) y solamente unos pocos demostraron tener un nivel intermedio de dominio del idioma (B1 y B2). Se atendieron en total 362 alumnos de 20 grupos de las licenciaturas en Educación Primaria, Educación Preescolar y Educación Especial, impartiendo cuatro horas de clase semanales a los alumnos del Plan 2012 y 6 horas semanales a los del Plan 2018.

Metodología

La modalidad de esta investigación es de tipo cuantitativo no experimental, de carácter descriptivo y comparativo, utilizando el cuestionario como técnica de recogida de datos. El cuestionario es de creación personal y está enfocado esencialmente a lo que queremos saber: se divide en tres secciones, la primera es para recolectar información con respecto a las experiencias previas de los alumnos con el Inglés. La segunda sección cuestiona la experiencia del alumno con el Inglés en este semestre transcurrido, y la tercera sección se enfoca en la visión a futuro del alumno y su relación con el Inglés.

La población que llevó clases con los cuatro formadores en este primer semestre de la Estrategia Nacional de Inglés comprende 362 alumnos de las carreras de Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación

Especial. De ellos, 149 cursaron primer semestre y pertenecen al plan 2018 y 213 cursaron 3º, 5º y 7º semestre con el plan 2012.

A los 362 alumnos se les envió un cuestionario personal de 24 preguntas de opción múltiple y una sección disponible para comentarios. Para ello se utilizó Google Forms y correo electrónico. Se obtuvieron 345 respuestas, equivalente al 95.30% de participación. Con los resultados se obtuvieron datos y gráficos que permiten la descripción y comparación de la información obtenida como se observará a continuación.

Resultados

El 85% de los alumnos piensa que aprender Inglés es importante, y 234 alumnos creen que es importante que todos los mexicanos puedan aprender Inglés. 103 piensan que sería bueno y 18 piensan que solamente deben aprenderlo por su cuenta quienes así lo deseen. Ninguno manifestó que no sea importante.

El 95% de los alumnos cree que es mejor aprender Inglés desde la infancia, en preescolar o primaria. 16 alumnos creen que la edad no implica ninguna diferencia en cuanto al aprendizaje del Inglés, y ninguno piensa que sea mejor aprenderlo hasta la edad adulta.

En cuanto a su experiencia previa con el idioma, el 85% no tuvo clase de Inglés en preescolar y 67% no tuvo clase de Inglés en primaria. De ellos, 98% respondió que sí les habría gustado recibir esa clase en preescolar y primaria.

Al 80% sí le gusta aprender Inglés y al 18% más o menos. El 87% afirmó que sí le gusta aprender Inglés en la ENOI.

El 31% de la población afirma llevar 4 horas de Inglés a la semana y desear que fueran mejor 6. El 18% lleva seis y dice que así está bien. 20% preferiría llevar 5 y 19% quisiera ocho horas de clase a la semana. El 6% quisiera solamente 2 horas a la semana.

El 94% de los alumnos cree que es importante que todos los niños mexicanos puedan aprender Inglés en preescolar y primaria. Al 80% le gustaría saber y enseñar Inglés a sus alumnos como parte de su práctica docente, y 94% cree que sí es posible formar normalistas bilingües.

El 83% de los alumnos cree que es muy bueno formar normalistas bilingües y 16% cree que sí, pero dentro de lo posible. Ninguno de los alumnos cree que no sea bueno.

El 78.6% está interesado en conseguir una certificación de su nivel de Inglés y el 20.3% afirma que le encantaría, pero no cree poder. De los 345 alumnos que respondieron el cuestionario, 281 están muy interesados en aprender Inglés por motivos personales, 303 por motivos académicos y 315 por motivos profesionales.

El 92% considera que la Estrategia Nacional de Inglés implica un cambio positivo y relevante para la educación de nuestro país: que todos los niños mexicanos puedan tener su clase de Inglés como parte de su educación básica. El 80% considera que su aprendizaje del Inglés es un cambio que los beneficiará a ellos mismos y a muchos otros, sus futuros alumnos.

El 86% considera que su clase de Inglés en la ENOI este semestre implicó un cambio positivo en su aprendizaje del idioma, el 12% afirma que más o menos y sólo 3 alumnos respondieron que no.

En la sección de comentarios hubo 63 respuestas, la gran mayoría fueron muy positivas y favorables hacia la conveniencia de aprender el idioma y otros externando agradecimiento o felicitación a los docentes.

En el anexo 1 se encuentra el cuestionario que se utilizó, y en el anexo 2 se pueden ver las gráficas correspondientes a estos resultados.

Conclusiones

La investigación nos ayuda a incrementar el conocimiento y a obtener conclusiones sobre la realidad, los fenómenos y los hechos que observamos; nos ayuda a analizar la relación que se establece entre los elementos que configuran una determinada situación educativa y, muchas veces también, a tomar decisiones sobre cómo intervenir en dicha situación para mejorarla". (Martínez, 2007, p.11).

Una respuesta voluntaria del 95.30% de participación de una población de 362 alumnos resulta ser muy satisfactoria, si consideramos que la población mínima para obtener una certeza de 99% con margen de error de 3% es de 303 personas.

Los cuatro formadores de Inglés que trabajamos en la ENOI y nuestras autoridades académicas creemos que vamos por buen camino. Los resultados, los datos y los gráficos que pudimos obtener en esta investigación confirman esta hipótesis y concuerdan también con los resultados de las evaluaciones institucionales de desempeño docente de los cuatro y las evaluaciones sumativa, formativa y de acreditación de nivel a nuestros alumnos.

Si la motivación es lo suficientemente fuerte, se convierte en responsabilidad, la misma que los docentes deben sentir hacia su labor docente, en donde la visión con respecto al idioma Inglés se fortalezca, crezca y florezca, y que cada alumno actúe como un eslabón con una misión que a lo largo del tiempo permita la construcción de una cadena fuerte y sólida. Es por esto que se busca que desde la misma vinculación con el aprendizaje del Inglés, los futuros maestros adquieran una responsabilidad consigo mismos y con los demás, y al mismo tiempo, con nuestro país.

La meta general a conseguir es que todos nuestros normalistas egresen con un buen nivel de Inglés que les permita desenvolverse en el ámbito personal, académico y profesional. La meta específica para nosotros los docentes de Inglés es que nuestros alumnos no lo vean como una obligación, sino con todo el gusto y vocación, lograr motivarlos, convencerlos y apasionarlos para que así salgan a las escuelas a lograr la cobertura del 100% que nuestro país merece y necesita.

Cuanto mejores sean nuestras herramientas como docentes para generar en ellos un verdadero aprendizaje y amor por el idioma, mayores serán las posibilidades de que ellos deseen aprenderlo y, en el futuro, enseñarlo a muchos más mexicanos. De esta manera, se logrará transformar a nuestro país.

Referencias

- DOF (25 de mayo, 2017). ACUERDO número 03/05/17 por el que se modifica el diverso número 01/03/16 por el que se adscriben orgánicamente las unidades administrativas y órganos desconcentrados de la Secretaría de Educación Pública que se mencionan.
- DOF. (20 de agosto 2012). *Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*. México: SEP.
- Jara Holliday, Ó. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. en *Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*, (1), 56-70.
- Páez Sánchez, M., y Puig Rovira, J. M. (2013). La reflexión en el aprendizaje-servicio. en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2 (2), 13-32.
- Pérez, C., Escámez, J., García, R., Sanz, R., y López, I. (2012). *La acción educativa social: nuevos planteamientos*. España: Desclée de Brouwer.
- Puig Rovira, J. M., Gijón Cesares, M., Martín García, X., y Rubio Serrano, L. (2011). *Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía*. en *Revista de Educación*. (número extraordinario), pp. 45-67.
- SEP (2017). Presenta Nuño Mayer la Estrategia Nacional de Inglés, para que México sea bilingüe en 20 años. Obtenido de: <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-184-presenta-nuno-mayer-la-estrategia-nacional-de-ingles-para-que-mexico-sea-bilingue-en-20-anos>
- SEP. (2012). *El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*. México: Secretaría de Educación Pública.



ANEXO 1

CUESTIONARIO: Estrategia Nacional de Inglés en la ENOI

Elige una respuesta para cada pregunta. Contesta con toda honestidad. Tus respuestas serán tratadas con confidencialidad.

OPINIÓN PERSONAL

1. ¿Piensas que aprender Inglés es importante para ti?

Sí, un poco

Sí, pero no me gusta

Sí, mucho

No, es irrelevante

2. ¿Crees que es importante que todos los mexicanos puedan aprender Inglés?

Sí, creo que es importante

Sería bueno

No es importante

Que lo aprendan por su cuenta sólo quienes así lo deseen

3. En tu opinión, ¿crees que es mejor aprender Inglés desde la infancia?

Claro, desde preescolar o primaria, mientras más pequeños, mejor

No creo que la edad haga ninguna diferencia en el aprendizaje del Inglés

Mejor que se aprenda en la adolescencia o adultez

ANTECEDENTES

4. ¿Te enseñaron Inglés en tu preescolar?

Sí, en preescolar privado

Sí, en preescolar público

No

5. ¿Te enseñaron Inglés en tu primaria?

Sí, en primaria privada

Sí, en primaria pública

No

6. ¿Te enseñaron Inglés en tu secundaria?

Sí, en secundaria privada

Sí, en secundaria pública

No

7. Si no llevabas Inglés en preescolar ni primaria, ¿te habría gustado llevarlo?

Sí

No

Inglés en tu vida actual

8. ¿Te gusta aprender Inglés?

Sí

No

Más o menos

9. ¿Te gusta aprender Inglés en la ENOI?

Sí

No

Más o menos

10. ¿Te gustaba aprender Inglés desde antes?

Sí

No

Más o menos

11. ¿Te gusta más el Inglés ahora que lo estudias en la ENOI?

Sí

No

Más o menos

12. ¿Cuántas horas de Inglés a la semana te gustaría llevar en la ENOI?

Llevo 4 y me gustaría llevar 6

Llevo 6 y me gustaría llevar 4

Llevo 6 y así está bien

5

8

2

13. ¿Te habría gustado llevar 6 horas de Inglés a la semana desde el primer semestre?

Llevo 6 desde primer semestre y sí me gusta

Llevo 6 desde primer semestre y no me gusta

Sí me hubiera gustado mucho llevar 6 horas de Inglés a la semana desde primer semestre

Me hubiera gustado más o menos llevar 6 horas de Inglés a la semana desde primer semestre

No me hubiera gustado llevar 6 horas de Inglés a la semana desde primer semestre

VISIÓN DEL INGLÉS A FUTURO

14. ¿Crees que es importante que todos los niños mexicanos puedan aprender Inglés en su preescolar y primaria?

Sí, creo que es muy importante

Más o menos

No creo que sea importante

15. ¿Te gustaría saber y enseñarles Inglés a tus alumnos como parte de tu práctica docente?

Sí, me gustaría mucho

Creo que sería bueno

No estoy interesado

16. ¿Crees que es posible formar normalistas bilingües?

Sí, es posible

Lo veo difícil

No es posible

17. ¿Crees que es bueno formar normalistas bilingües?

Sí, muy bueno

Sí, dentro de lo posible

No creo que sea bueno

18. ¿Estás interesado en conseguir alguna certificación de tu nivel de Inglés?

Sí, en cuanto pueda lo haré

No creo poder, aunque me encantaría

No estoy interesado

19. ¿Te interesa aprender Inglés por motivos personales?

Sí, me interesa mucho

Más o menos

No estoy interesado

20. ¿Te interesa aprender Inglés por motivos académicos?

Sí, me interesa mucho

Más o menos

No estoy interesado

21. ¿Te interesa aprender Inglés por motivos profesionales?

Sí, me interesa mucho

Más o menos

No estoy interesado

22. ¿Consideras que la Estrategia Nacional de Inglés implica un cambio positivo y relevante para la educación en nuestro país? (... que todos los normalistas sean bilingües para que todos los niños y niñas en México tengan clase de Inglés en su educación preescolar y primaria).

Sí, un cambio muy positivo y relevante

Es un buen cambio, pero no tan relevante

No es relevante ni necesario

23. ¿Consideras que tu clase de Inglés en la ENOI este semestre ha implicado un cambio positivo en tu aprendizaje del Inglés?

Sí

Más o menos

No

24. Que yo aprenda Inglés es:

Ni bueno ni malo

Un pequeño cambio

Un cambio que me beneficia a mí

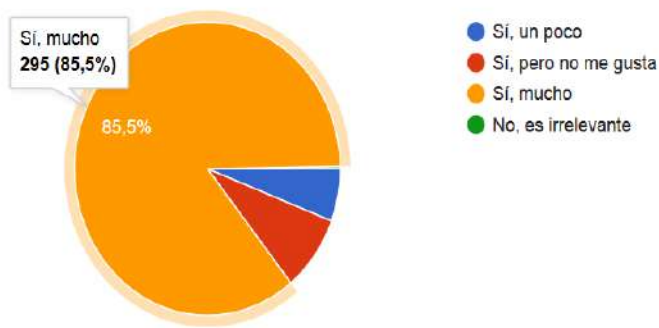
Un cambio que me beneficiará a mí y a muchos (mis futuros alumnos)

Comentarios y observaciones.

ANEXO 2

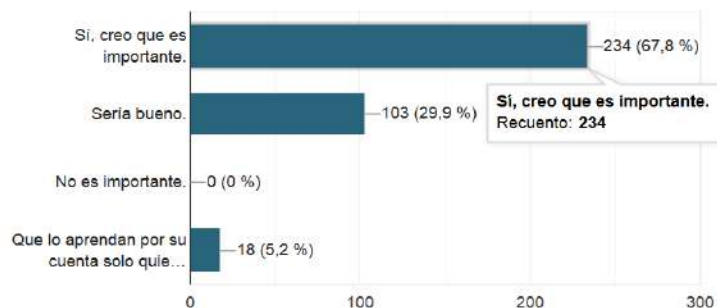
¿Piensas que aprender inglés es importante para ti?

345 respuestas



¿Crees que es importante que todos los mexicanos puedan aprender inglés?

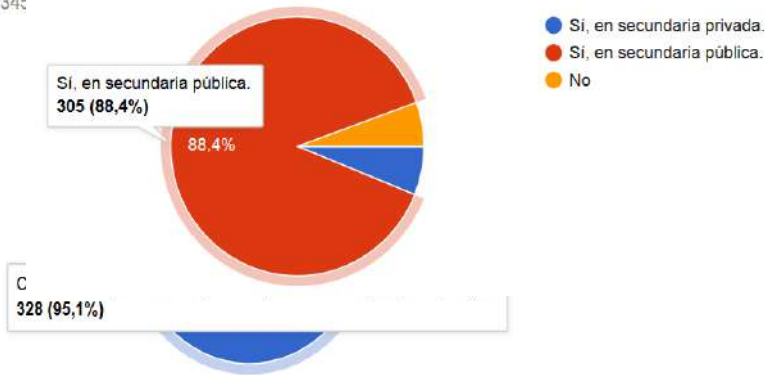
345 respuestas



¿Te enseñaron inglés en tu secundaria?

345 respuestas

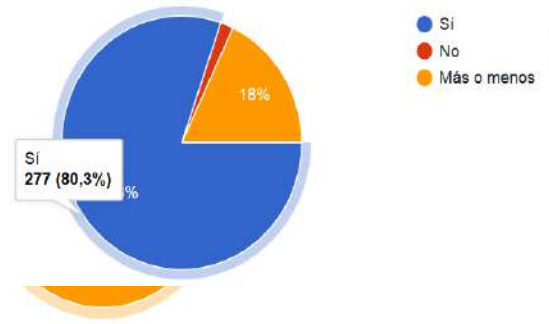
345



¿Te gusta aprender inglés?

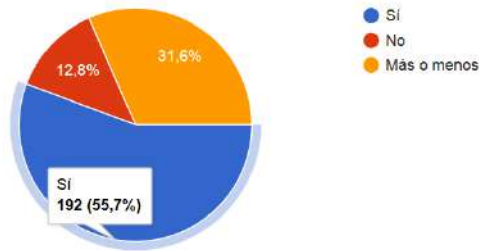
345 respuestas

345 res



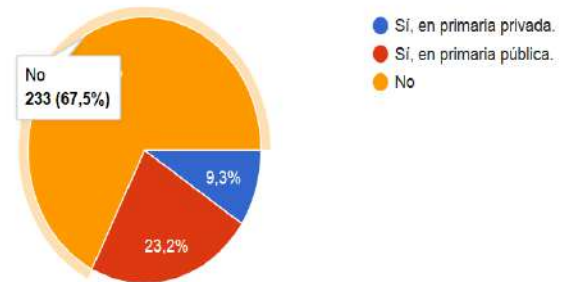
¿Te gustaba aprender inglés desde antes?

345 respuestas



¿Te enseñaron inglés en tu primaria?

345 respuestas



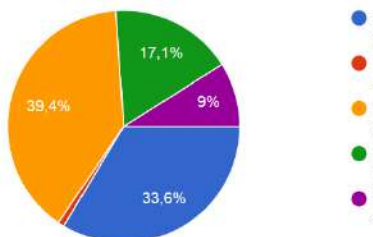
¿Cuántas horas de inglés a la semana te gustaría llevar en la ENOI?

345 respuestas

Llevo 4 y me gustaría llevar 6

¿Te habría gustado llevar 6 horas de inglés el primer semestre?

345 respuestas

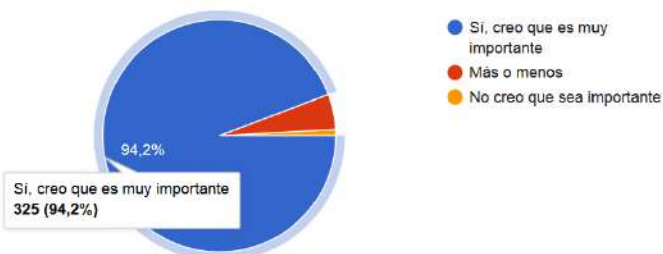


¿Crees que es importante que todos los niños mexicanos puedan aprender inglés en su preescolar y primaria?

345 respuestas

¿Te gusta más el inglés ahora que lo estudias en la ENOI?

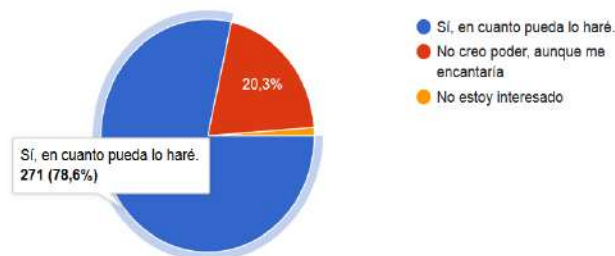
345 respuestas



Sí
No
Más o menos

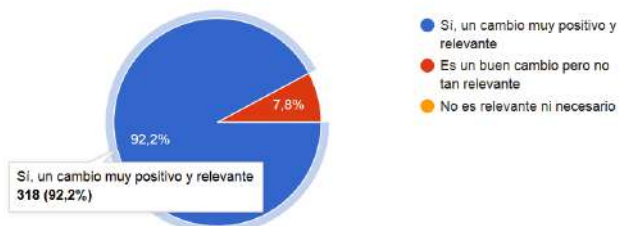
¿Estás interesado en conseguir alguna certificación de tu nivel de inglés?

345 respuestas



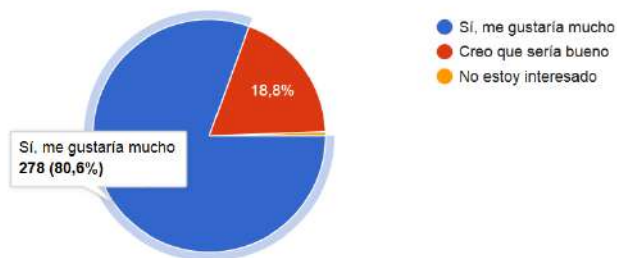
¿Consideras que la Estrategia Nacional de Inglés implica un cambio positivo y relevante para la educación en nuestro país? (... que todos los normalistas sean bilingües para que todos los niños y niñas en México tengan clase de inglés en su educación preescolar y primaria).

345 respuestas



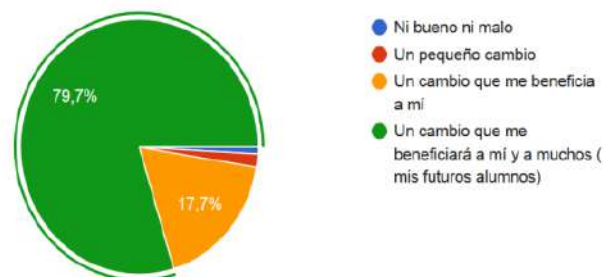
¿Te gustaría saber y enseñarles inglés a tus alumnos como parte de tu práctica docente?

345 respuestas



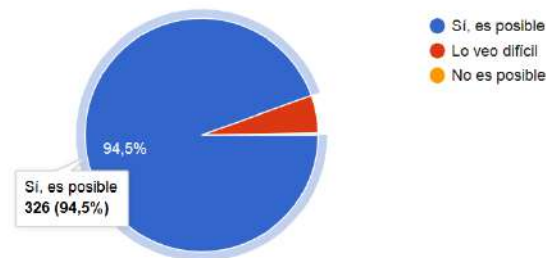
Que yo aprenda inglés es:

345 respuestas



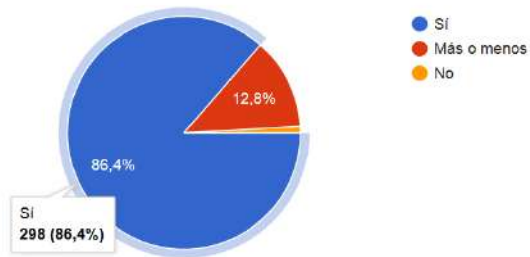
¿Crees que es posible formar normalistas bilingües?

345 respuestas



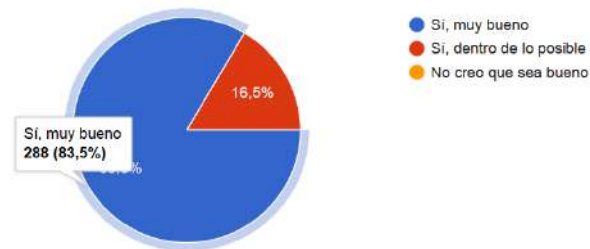
¿Consideras que tu clase de inglés en la ENOI este semestre ha implicado un cambio positivo en tu aprendizaje del inglés?

345 respuestas



¿Crees que es bueno formar normalistas bilingües?

345 respuestas



LA PROPORCIONALIDAD EN EL “TEXTO DEL SABER” DE LAS ESCUELAS NORMALES. UN ANÁLISIS SOBRE LAS ORGANIZACIONES MATEMÁTICAS Y DIDÁCTICAS

Maricela Soto Quiñones

maricelasoto@benmac.edu.mx

Luis Manuel Aguayo Rendón

l_aguo@yahoo.com.mx

Orlando Daniel Jiménez Longoria

orlandojimenez@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”

RESUMEN

La formación de profesores en las escuelas normales promueve el dominio de contenidos relacionados con diversos campos del saber tanto disciplinarios como didácticos ya que en su práctica los estudiantes normalistas deben gestionar tareas de distinto nivel de complejidad en el que asumen roles tanto de aprendices como de enseñantes. Este trabajo presenta un análisis de la manera en

que se incluye la proporcionalidad en los programas de estudio de la Escuela Normal, sus conceptualizaciones, nociones, representaciones, así como las diferentes tareas matemáticas y didácticas planteadas para la formación inicial de docentes.

PALABRAS CLAVE: Texto del saber, Proporcionalidad, Organizaciones Matemáticas, Organizaciones Didácticas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el caso de la formación inicial de profesores en México, a partir del 2012 se puso en marcha un plan de estudios basado en el llamado enfoque por competencias que a decir de Gascón (2011) persigue el desarrollo personal integral orientado hacia el ejercicio profesional, social y cívico, sustentado en un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida.

Sin embargo, esta perspectiva de formación constituye lo que Gascón y Bosch (2007) denominan “generalismo pedagógico” que se caracteriza por eliminar lo que es específico de cada disciplina, diluyendo el conocimiento en un conjunto de competencias genéricas ajenas a toda disciplina. Estas competencias, que han sido definidas aislando las disciplinas, representan un conocimiento de base para la formación que se plasma en los programas oficiales para la formación de profesores mediante seis ámbitos: la planeación del aprendizaje, organización del ambiente del aula, evaluación educativa, promoción del aprendizaje de todos los alumnos, compromiso y responsabilidad con la profesión y vinculación con la institución y el entorno. (SEP, 2011)

Tales ámbitos deberían promoverse de modo interrelacionado sin correspondencia exclusiva con una asignatura, por ejemplo, el dominio de contenidos de enseñanza se vincula con los espacios curriculares en el plan de estudios de educación básica, las habilidades intelectuales o la formación valoral se corresponden con los estilos y prácticas escolares que serán promovidos en el conjunto de los estudios. Esta visión generalista muestra que “...la contraposición entre aprender conocimientos y adquirir competencias no es más que una nueva versión de la falacia que contrapone aprender conocimientos a aprender a aprender” (Gascón y Bosch, 2007, p. 206) y suele olvidar que los saberes disciplinares tienen rasgos específicos equivalentes a una actividad humana en particular.

Para el caso de la formación de profesores de educación primaria, esta situación resulta más compleja, en tanto que los estudiantes deben dominar un gran número de saberes disciplinares -vistos como competencias-, para conjuntarlos con saberes pedagógicos, psicológicos, sociológicos, entre otros. Además de esta complejidad, otra dificultad es la escasa formación didáctica basada en el manejo de textos que abordan someramente el saber disciplinar con ciertos matices de un saber pedagógico.

En lo que toca a la formación para la enseñanza de las matemáticas, actualmente, el enfoque basado en la resolución de problemas incluido en los planes de estudio de educación básica y normal ocupa un lugar central en el diseño de situaciones didácticas, la idea de aprender matemáticas al resolver problemas tiene el propósito de que los estudiantes se enfrenten a situaciones donde pongan en juego los saberes con los que cuentan para confrontarlos, validarlos y reformularlos hasta llegar a una clara comprensión de las técnicas convencionales y al dominio de los lenguajes y modelos que mejor se adapten al nivel de resolución. Sin embargo, estas orientaciones curriculares pueden no corresponder con las tareas puestas en el programa de estudios (en adelante “texto del saber”) esto es, en los materiales curriculares lo que destaca la pertinencia de analizar tanto las Organizaciones Matemáticas y Didácticas que se proponen en los materiales para la formación inicial del profesorado.

A decir de Barquero, Bosch y Gascón (2013), el profesor se enfrenta a ciertos problemas docentes asociados a la enseñanza de un tema matemático específico, tales

problemas se formulan empleando, generalmente sin cuestionarlas, las nociones disponibles de la cultura escolar incluidas en los documentos curriculares. Algunas cuestiones que requieren de respuesta desde la formación y que pertenecen a la relación institucional que se establece entre la actividad matemática y el problema didáctico (Baquero, et al. 2013), respecto de la proporcionalidad serían las siguientes:

¿Cómo se considera, cómo se describe y cómo se interpreta la proporcionalidad en las instituciones formadoras de docentes?

¿Qué se entiende en las Escuelas Normales por enseñanza de la proporcionalidad o qué tipo de tareas matemáticas y didácticas de proporcionalidad se instituyen?

La revisión del saber a enseñar, que aquí se presenta intenta poner en evidencia la “textualización del saber” propia del currículo de las Escuelas Normales y su posible relación con los modelos epistemológicos de la actividad matemática. También se pretende revisar la pertinencia de la lógica institucional respecto del saber matemático y didáctico, ya que “... en la formulación de un problema didáctico cualquiera el didacta siempre utiliza [...] una descripción y una interpretación [...] del ámbito matemático que está en juego”. (Barquero, et. al. 2013, pp. 4-5)

MARCO TEÓRICO

Desde la Teoría Antropológica de lo Didáctico, se considera que en el sistema de formación son inseparables las dimensiones matemática y didáctica, puesto que ambas constituyen el núcleo del objeto de estudio de la Didáctica de la Matemática y uno de sus principios básicos postula que toda actividad humana puede describirse en términos de praxeologías u organizaciones praxeológicas¹, porque toda práctica se encuentra acompañada de un saber, lo que implica la posibilidad de explicar lo qué se hace, cómo se hace y por qué se hace, en este caso se habla de Organizaciones Matemáticas (OM) y Organizaciones Didácticas (OD).

En este sentido, el profesor en formación juega diversos roles durante el proceso de su formación, se ubica como “aprendiz” de matemáticas cuando relaciona los saberes aritméticos formales que estudia en la Normal con los saberes de la escuela primaria, para ello deberá resolver tareas que le permitan dicho dominio. También se ubica en el rol de “profesor analista” cuando reflexiona sobre los elementos propios de la enseñanza de las matemáticas, y ocupa el rol de “ingeniero diseñador” cuando selecciona o diseña situaciones problemáticas o secuencias didácticas para desarrollar la enseñanza, o bien se ubica como

¹ A decir de Chevallard (2006) una praxeología u organización praxeológica es la unidad básica mediante la cual puede analizarse cualquier acto humano a través de dos componentes interrelacionados: la praxis y el logos.

“profesor en acto” cuando plantea y gestiona tareas que le permitan dirigir el proceso de estudio de una organización matemática con un grupo de niños.

En el estudio de las matemáticas, además del contexto numérico existen otras variables que determinan la técnica de resolución de las tareas planteadas y el tipo de tareas y técnicas matemáticas y didácticas que el profesor en formación estudiará en la normal dependen del nivel educativo en el que vaya a trabajar, esto incluye el dominio de los principios y propiedades del concepto matemático que será enseñado pero también los enfoques sugeridos en los programas educativos y las orientaciones didácticas para su estudio. Además de la dependencia con el nivel educativo, es necesario tomar en cuenta también que los saberes matemático y didáctico requieren de una correlación entre el tema y la cuestión a estudiar.

Para la enseñanza de la proporcionalidad, es necesario considerar la fusión entre lo matemático y lo didáctico y destacar que dicho objeto constituye un tema fundamental para la vida cotidiana, así como para la resolución de tareas en diversas áreas de las matemáticas por lo que se requiere un buen dominio conceptual y procedimental, que si bien puede estar presente en diversas circunstancias no se aprende naturalmente.

Las investigaciones sobre enseñanza de la proporcionalidad han tenido un fuerte desarrollo en los últimos años, actualmente ya no se postula la enseñanza de una sola técnica de cálculo (por ejemplo, regla de tres), ahora la atención se centra en la relación entre dos magnitudes, en la estructura y las tareas que hacen posible la incorporación de los modelos de resolución. Algunas investigaciones (Boisnard, Houdebine, Julo y Kerboeuf, 1994) señalan que el aprendizaje memorístico de la “regla de tres”, de la representación del concepto, de los métodos que lo conforman, así como de las propiedades que se designan bajo los términos de la proporcionalidad y otro tipo de reglas, no es suficiente para lograr un verdadero conocimiento de la proporcionalidad. No obstante, tal afirmación puede ser debatida porque algunas instituciones pueden suponer que precisamente esas técnicas constituyen el “saber a enseñar”.

Bajo estas consideraciones, en lo que sigue se presenta un análisis tanto de las OM como las OD expresadas en el currículo oficial de las Escuelas Normales y la programabilidad² que se establece en el texto del saber para el estudio de la proporcionalidad.

² La textualización del saber establece una programación de los aprendizajes y de los controles, que se determinan en función de las secuencias razonadas que favorezcan la adquisición progresiva de los conocimientos expertos. (Chevallard, 1991)

METODOLOGÍA

Para la concreción de este análisis se hizo una revisión documental del plan de estudios 2012, de los programas oficiales y materiales de estudio de las Escuelas Normales. De manera particular se analizó el programa del curso “Aritmética: su aprendizaje y su enseñanza”, específicamente la Unidad de Aprendizaje IV “Desarrollo del razonamiento proporcional” en virtud de que ahí se incluyen las OM y las OD propias de la proporcionalidad. En esta Unidad se analizó la desincretización³ del texto del saber en cuatro elementos temáticos (SEP, 2012):

- Análisis de los conceptos de razón y proporción a través de diversas situaciones.
- Estudio del concepto de porcentaje y su representación gráfica.
- Resolución de problemas que involucran el cálculo de porcentajes.
- El estudio de la variación proporcional directa.

Para la sistematización de las OM y las OD, se hizo una doble categorización, por un lado, se cuantificó el tipo de organización inscrito en los materiales de estudio y por otro se revisó el rol que asumen los estudiantes normalistas en las diferentes organizaciones, es decir como “aprendiz” de matemáticas, “profesor analista”, “ingeniero diseñador” y “profesor en acto”.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Desde la perspectiva del Plan de estudios de la Escuela Normal, el razonamiento proporcional se vincula con el estudio de los conceptos de razón, proporción, porcentaje y variación proporcional de manera conjunta, en lo que sigue se observará el manejo particular de estos elementos a partir del análisis de las OM y las OD que se plantean en los materiales de estudio.

³ Se podría decir que la desincretización es una delimitación de saberes parciales, que se expresan en un discurso autónomo, esta delimitación produce “... la descontextualización del saber, su extracción de la red de problemáticas y de los problemas que le dan sentido completo, la ruptura del juego intersectorial constitutivo del saber en su movimiento de creación y de realización”. (Chevallard, 1991, p. 60)

a) Las organizaciones matemáticas.

En la escuela normal el estudio de la razón inicia con el profesor en formación en el rol de “analista”, en un segundo momento en el de “aprendiz” de matemáticas, es decir, inicialmente se le pide analizar una propuesta didáctica para el estudio de las razones y proporciones incluida en los textos de apoyo, en esa propuesta se toma la comparación de cantidades a partir de la resolución de situaciones problemáticas basadas en un modelo tabular para luego establecer a la razón como resultado de dividir la cantidad que está siendo comparada entre la cantidad de referencia. Con ello se institucionaliza a la razón como “número que permite comparar dos magnitudes mediante un cociente” (Isoda, Cedillo. 2012, p. 58).

Cuando la fracción representa un cociente, la razón incluye el manejo de números decimales como resultado de esa división que se representa en una recta numérica para establecer la comparación entre dos magnitudes. Una vez modeladas las representaciones, el estudiante deberá resolver una serie de tareas del tipo:

¿Cuál es la razón de tiros acertados respecto al total de tiros? o

¿Cuál es la razón de alumnos de quinto grado, respecto al número total de niños que asisten a una fiesta?

En esta situación se aprecia la lógica institucional, establecer un mecanismo de dominio de la razón como una comparación de magnitudes y se destaca que, al inicio de este primer acercamiento a la razón, ésta se presenta en situaciones donde una magnitud es parte de la otra, por ejemplo, la razón entre total de tiros y tiros encestandos es igual al número de tiros encestandos entre el número de tiros.

En la misma postura, de “profesor analista”, se sugieren textos al estudiante para que revise la relación que existe entre razón y la idea de “número de veces”, en dichos textos se argumenta que, en ocasiones, al comparar dos cantidades se toma a una de ellas como “cantidad de referencia”. La situación anterior confirma la hipótesis de Perry (2003), cuando señala que, por lo general, en las instituciones educativas la razón se representa como una división indicada, un cociente o un operador multiplicativo desde la perspectiva de los números fraccionarios.

Con la revisión de situaciones problemáticas se supone que el profesor en formación identifica la razón como comparación de magnitudes a partir de un cociente y comprende la idea “número de veces” para establecer la relación de la razón como fracción y además se supone también que comprende la proporción como una igualdad de razones al visualizar de razones equivalentes. Las restricciones de la actividad tienen que ver con el hecho de que, en dichos textos se le plantean cuestiones como: ¿Qué dificultades presentan las actividades

planteadas?, ¿cuál es la diferencia entre una actividad y otra? Por lo que se puede apreciar que el papel de “analista” se restringe fundamentalmente a la organización matemática.

Posteriormente, situado en el rol de “aprendiz de matemáticas” se le pide que resuelva tareas matemáticas relacionadas con las razones y proporciones. Al parecer, la intención de este tipo de tareas es retroalimentar los saberes adquiridos en el momento de “profesor analista” y emplear la técnica de comparación de magnitudes a través de una razón, aunque también se incluye el concepto de razón que, sin revisarse con antelación, se vincula con la razón y la proporción: el porcentaje.

Para el estudio del porcentaje como parte de la razón se le ubica en el rol de “profesor analista”, se parte del análisis de una situación problemática donde se expresa una razón utilizando al 100 como cantidad de referencia. Otra tarea matemática que analiza es la representación de razones en porcentajes (35%, 12%, 80%) y su expresión en números decimales (0.50, 0.6, 0.325), con ello se pretende identificar al porcentaje como una razón que puede ser expresada y manipulada en términos numéricos o mediante una gráfica en la que manifiesta la relación parte-todo, cuando el todo se vuelve 100.

Nuevamente, en el rol de “profesor analista” el estudiante analiza la propuesta didáctica para el estudio de la variación proporcional directa e inversa, su representación gráfica y sus aplicaciones. Para ello, revisa en los textos oficiales las situaciones en las que se pueden relacionar dos magnitudes que cambian juntas. Para identificar la proporcionalidad directa el estudiante analiza modelos tabulares con cantidades preestablecidas en las que es notorio que, si una cantidad aumenta o disminuye 2, 3, 4 y 5 veces la otra cantidad lo hará en la misma proporción, con estas situaciones se intenta que el estudiante observe la pertinencia de utilizar el valor unitario como la técnica más eficiente y que identifique también la constante de proporcionalidad.

b) Las organizaciones didácticas.

En este tipo de organizaciones se plantean cuestionamientos a los profesores en formación sobre las OM descritas en los apartados anteriores, tales como: “Establece las similitudes y diferencias entre las razones parte-todo y parte-parte. Enuncia las posibles dificultades que podría enfrentar el alumno para la comprensión de cada una.” (Cedillo, et-al., 2012, p. 108)

Resulta destacable la idea de afianzar la relación existente entre la fracción y la razón, esto se ve reforzado cuando el texto oficial instituye que:

Las razones finalmente son números racionales, son fracciones. Por lo tanto, tiene sus propiedades y están sujetas a sus principios. Una cualidad fundamental de los números racionales es la de equivalencia. Dos números racionales A/B y P/Q son equivalentes si y solamente si $A \times Q = P \times B$. Los números racionales equivalentes se construyen

así: Dado el número racional A/B y K cualquier número racional diferente de cero, entonces: $(AxK)/(BK)$ es otro número racional equivalente a A/B . (Cedillo. T. et-al. 2012, p. 106).

Esta afirmación establece la igualdad entre razón y números racionales, hecho que ha sido debatido, no obstante que existe una relación entre ambos elementos, resulta necesario establecer esa diferencia con el planteamiento de tareas matemáticas y didácticas que permitan esclarecer tal distinción. Con este saber institucionalizado, se cierra el trabajo con la razón y la proporción para dar paso al estudio del concepto de porcentaje y su representación gráfica como una extensión de la razón.

Entre las tareas didácticas, es frecuente que las consignas planteadas no se modifiquen de tarea a tarea, generalmente el tipo de preguntas son similares a las planteadas en el tema anterior, un ejemplo del tipo de cuestiones didácticas planteadas es la siguiente: ¿Consideras conveniente la forma en que se introduce el estudio de los porcentajes?, ¿coincide la forma en que tú calculas porcentajes con la forma en que se muestra en la lección? (Cedillo, T. et-al., 2012, p. 109). Es decir, se plantean cuestiones sobre la relación entre conceptos matemáticos, pero también se pide una reflexión sobre la forma en que éstos se introducen en la escuela.

Una vez que los estudiantes han transitado sobre esta temática como “aprendices” de matemáticas concluyen el proceso de estudio como “diseñadores” de situaciones problemáticas para el cálculo de porcentajes, aunque también se ubican como “profesores en acto” cuando se les pide poner en práctica las situaciones diseñadas con alumnos de educación básica y reflexionar sobre los resultados obtenidos a través de registros de clase. En este caso es destacable la ausencia del estudio de OD sobre la variación proporcional directa.

RESULTADOS

Una vez hecha la revisión general del “texto del saber”, para identificar el número y tipo de tareas que se incluyen en el curso de *Aritmética: su aprendizaje y su enseñanza*, las OM sobre el razonamiento proporcional que se identificaron fueron las siguientes:

Tabla 1

Organizaciones matemáticas en el texto del saber

Organizaciones matemáticas (OM)	Tareas/Número	Frecuencia relativa
Razones	7	46.66%
Porcentaje	3	20%
Proporcionalidad	5	33.34%
Total	15	100%

Como lo muestra la tabla 1, las OM más numerosas son las relativas al estudio de la razón (46.66%), se enfocan a la comprensión de la noción de razón; a la representación gráfica y comparación entre dos magnitudes; a la relación entre la razón proporción y la fracción y; a la búsqueda de razones equivalentes. Para el estudio del porcentaje sólo se incluyen tres tipos de tareas: aquellas donde se vinculan porcentaje y razón; las que requieren su representación gráfica y; las de resolución de problemas que involucran el cálculo de porcentajes como razón.

En el caso de la proporcionalidad, el número de tareas es regular en comparación con el resto de los otros conceptos matemáticos, el 33.34% de las tareas se focalizan en la proporcionalidad y fundamentalmente se refieren al manejo de la variación proporcional directa y la constante de proporcionalidad en modelos tabulares; la construcción de gráficas de proporcionalidad; la resolución de problemas de proporcionalidad directa y; la búsqueda de valores faltantes.

En cuanto a las OD, se observa que en número son similares a las OM sólo se aprecia una diferencia de 3 tareas entre unas y otras (12 y 15 respectivamente), no obstante, la distribución porcentual entre los objetos de estudio si refleja diferencias relevantes, sobre todo en las OD de la proporcionalidad, esto se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2

Organizaciones didácticas en el texto del saber.

Organizaciones didácticas (OD)	Tareas/Número	Frecuencia relativa
Razones	3	25%
Porcentaje	9	75%
Proporcionalidad	0	0%
TOTAL	12	100%

La tabla 2 muestra la ausencia de tareas didácticas para el estudio de la proporcionalidad, pero paradójicamente, el porcentaje que tiene el menor número de tareas matemáticas tiene la mayoría de tareas didácticas, éstas se focalizan en el análisis del funcionamiento del porcentaje como objeto matemático, en señalar las dificultades que los alumnos de la escuela primaria pudieran tener en la resolución de situaciones problemáticas, en identificar los saberes previos necesarios para la comprensión de este concepto y en la descripción de situaciones donde el porcentaje se hace presente.

A la razón se dedica el 25% de tareas didácticas, se centran en identificar los propósitos didácticos en ciertas lecciones del libro de texto y las dificultades que podría enfrentar un alumno de la escuela primaria para comprender su significado.

Bajo este mismo análisis, el texto del saber refleja una distribución de tareas matemáticas y didácticas que da mayor énfasis al papel de “aprendiz de matemáticas” e incluye pocas tareas donde se le sitúa como “profesor en acto”, tal situación se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 3

Papel del profesor en las OM y las OD.

	Aprendiz de matemáticas	Profesor analista	Ingeniero diseñador	Profesor en acto
No. de tareas matemáticas	15	7	0	0
No. de tareas didácticas	0	3	1	1
Total absoluto	15	10	1	1
Total relativo	55.56%	37.04%	3.7%	3.7%

Tal como lo muestra la tabla 3, más de la mitad de las tareas (55.56%) son matemáticas y ubican al como “aprendiz” de matemáticas, el 44.44% son tareas didácticas en las que ocupa el rol de “analista”, “diseñador” y “profesor en acto”, aunque se hace mayor énfasis a la postura de “profesor analista”, sobre todo cuando se pide revisar la estructura, funcionamiento y dificultades de las tareas matemáticas planteadas.

Sólo hay una tarea (3.7%) que ubica al estudiante como “profesor ingeniero o diseñador” y una más que lo coloca como “profesor en acto” donde se pide que elabore una situación problemática relacionada con el porcentaje y la experimente con alumnos de educación básica.

CONCLUSIONES

Como se ha podido ver, el texto del saber pretende cumplir un propósito, que los estudiantes adquieran el dominio matemático de la proporcionalidad mediante tareas basadas en la resolución de problemas. Si bien en algunos momentos se coloca al estudiante en posición de “analista”, en términos generales sus tareas tienen que ver con el “aprendiz” de matemáticas.

Por otra parte, los actuales programas y libros de texto de matemáticas para la educación básica plantean problemas para lograr el aprendizaje, sin embargo, el predominio de las situaciones problemáticas deja poco espacio para una institucionalización que permita a los estudiantes reconocer y nombrar los conceptos matemáticos implícitos en esos problemas. Este desequilibrio entre problemas y conceptos es propio de las actividades para la escuela primaria pero también se hace presente en los programas para las escuelas normales, es relevante porque en general, los profesores en formación resuelven tareas muy similares a las de la escuela primaria.

Se podría decir que el texto del saber otorga mayor énfasis a las Organizaciones Matemáticas, lo que ilustra la importancia que la institución otorga al dominio matemático, no obstante esta consideración, el estudio formal de la proporcionalidad se limita al análisis de conceptos matemáticos pero son escasos los momentos para reconocer las diferentes técnicas de resolución de problemas, conocimiento necesario para promover la aparición de técnicas convencionales durante el trabajo en la educación básica. Ambas deficiencias, la conceptual y técnica, influirán de manera directa en el diseño y posterior gestión de dispositivos o secuencias didácticas.

En lo que respecta a las Organizaciones Didácticas, destaca en el “texto del saber” la preeminencia del “profesor analista”, las tareas se centran más en lo matemático que en lo didáctico, en pocos momentos se pide al profesor en formación que diseñe situaciones o dispositivos para el estudio de la proporcionalidad y en menos que pruebe los mismos en el espacio escolar. Es de considerarse que el texto oficial del saber aumenta progresivamente los momentos en los que los profesores en formación van a la práctica, pero, aunque los dos últimos semestres de su formación se desarrollan principalmente en la escuela primaria, en el periodo donde “estudian” cuestiones aritméticas (que ocupan el mayor tiempo en el programa) existe un importante desequilibrio entre las organizaciones praxeológicas de formación, es decir, entre el saber y el saber hacer.

REFERENCIAS

- Barquero, B. Bosch, M. y Gascón J. (2013). Las tres dimensiones del problema didáctico de la modelización matemática. *Educación Matemática*, 15(1), pp.1-28.
- Boisnard, D., Houdebine, J., Julo, J., Kerboeuf, M.-P. & Merri M. (1994). *La proportionnalité et ses problèmes*. Paris: Hachette.
- Cedillo, T., Isoda, M., Chalini, A., Cruz, V., Ramírez, M. E. y Vega, E. (2012). *Matemáticas para la Educación Normal: guía para el aprendizaje y enseñanza de la aritmética*. México: Pearson/SEP.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. AIQUE, Buenos Aires.
- Gascón, J. Bosch M. (2007). La miseria del generalismo pedagógico, ante el problema de la formación del profesorado. En Ruiz-Higueras, L.; Estepa, A.; García, F. J. (Eds). *Sociedad, Escuela y Matemáticas. Aportaciones de la teoría Antropológica de lo Didáctico*, pp. 201-240. Jaén: Universidad de Jaén, Servicio de Publicaciones.
- Gascón, J. (2011). ¿Qué problema se plantea el enfoque por competencias? Un análisis desde la teoría antropológica de lo didáctico. *Recherches en didactique des mathématiques*, 31(1), pp. 9-50.
- Isoda, M. y Cedillo, T. (Eds.). (2012). *Matemáticas para la Educación Normal, tomo V, Vol. 2*. México: Pearson/SEP
- Perry, P., Guacaneme, E., Andrade, L., Fernández, F. (2003) *Transformar la enseñanza de la proporcionalidad en la escuela: Un hueso duro de roer. Una empresa Docente*, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- SEP. (2011). *Documento base para la consulta nacional de la Reforma Curricular de la Educación Normal: Licenciatura en educación primaria, Licenciatura en educación preescolar y Licenciatura en educación preescolar intercultural bilingüe*. México. D.F.
- SEP. (2012). *Aritmética: su aprendizaje y enseñanza. Licenciatura en Educación Primaria*. Programa del curso. DGESPE. México.

MOTIVACIÓN DE INGRESO A LAS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA

María de los Ángeles Morales Olivo

angie-amo@hotmail.com

Gabriela Arias Zarco

gabrielaariaszarco@gmail.com

Sacnité Giles Solórzano

valieche080880@gmail.com

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

RESUMEN

La presente investigación surge de los siguientes cuestionamientos ¿Qué motivó a los aspirantes y estudiantes de primer ingreso a elegir las Licenciaturas en Educación Especial e Inclusión Educativa en la ENUFC?, ¿Qué similitudes y diferencias hay en el tipo de motivación para elegir las Licenciaturas en Educación Especial e Inclusión Educativa? y ¿Qué expectativas tienen al egresar de la Escuela Normal?; sobre todo, considerando que trabajan con una población ubicada en polos opuestos, alumnos con Discapacidad y/o Aptitudes Sobresalientes. El propósito de la investigación es reconocer la motivación de ingreso a las Licenciaturas en Educación Especial (LEE) e Inclusión Educativa (LIE), a

fin de averiguar si ha habido variaciones generacionales del 2012 a la fecha. El estudio se caracterizó por ser una investigación mixta con un enfoque exploratorio descriptivo. La recopilación de información se llevó a cabo en dos ciclos escolares 2012-2013 y 2018-2019; en el primero participaron 28 aspirantes y en el segundo 22 estudiantes. A los participantes se les aplicó un cuestionario con el cual se fue indagando los motivos por los que eligieron estudiar la LEE y la LIE, los deseos por estudiar otra carrera y las expectativas al egresar

PALABRAS CLAVE: Motivación, Estudiantes de primer ingreso, Educación Especial, Educación Normalista.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El ingreso a la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla (ENUFC) es regulado por el Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM), el cual emite una convocatoria que atiende a los lineamientos del Anexo 1 de las Normas de Control Escolar, 2010 modalidad escolarizada (SES, 2010), la cual contiene requisitos administrativos que deben cumplir los aspirantes a matricularse en la Licenciatura en Inclusiva Educativa.

Para el ciclo escolar 2018-2019, señala que deben ser egresados del nivel medio superior y haber concluido dicho nivel en los ciclos escolares 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017; tener un promedio mínimo de 8.0; en el caso de los aspirantes que egresan en el ciclo escolar 2017-2018 deben presentar un certificado parcial de estudios con un promedio mínimo de 8.0 hasta el 5° semestre; haber concluido sus estudios en instituciones de Morelos y presentar documentación oficial (acta de nacimiento, fotografías y certificado médico) (IEBEM-ENUFC, 2018). Además, indica las fechas para solicitar la ficha, lo cual les da derecho a presentar el examen de admisión, la fecha de publicación de resultados y por último, refiere que los aspirantes aceptados deberán presentarse a un curso propedéutico.

Es preciso mencionar que, de los aspirantes que presentan el examen de admisión, mediante un escalafón descendente, son admitidos como alumnos los primeros 25. De este modo, no se cuenta con mayor información acerca de quiénes son los jóvenes que ingresan a la ENUFC, qué los motivó a optar por la docencia como proyecto de vida, qué los motivó a elegir las Licenciaturas en Educación Especial o en Inclusión Educativa, qué expectativas tienen al egresar, si tienen interés en estudiar otra carrera o si consideran tener la vocación para ser docentes.

El interés en la temática surge a partir de reconocer que existen estudiantes inscritos en la Licenciatura en Educación Especial, que tienen actitudes que denotan falta de interés hacia el trabajo que se realiza en la ENUFC así como que en las jornadas de observación y práctica docente, demuestran indiferencia e incluso rechazo hacia los alumnos con discapacidad.

Por tanto, la pretensión del presente proyecto de investigación es reconocer la motivación de ingreso a las Licenciaturas en Educación Especial e Inclusión Educativa, a fin de averiguar si ha habido variaciones generacionales del 2012 a la fecha.

MARCO TEÓRICO

La educación normalista en México, de acuerdo con Ducoing y Delgado (citado en Castro, A. et al., s/a), nacen en los años 20 con las primeras prácticas orientadas a formar profesores de educación básica, específicamente con una institución privada llamada la Compañía Lancasteriana, la cual reclutaba a los mejores estudiantes para formarlos en la

enseñanza de las primeras letras, para más tarde integrarlos a la docencia de grupos pequeños de alumnos.

Por su parte Civera (citado en Castro, A. et al., s/a) señala que posterior a la Revolución Mexicana, se crearon las escuelas normales cuya finalidad desde sus inicios fue formar a los docentes encargados de brindar educación a diferentes sectores de la población.

De acuerdo al Informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015), actualmente en nuestro país existen 484 escuelas normales, de las cuales 274 son públicas y 210 son privadas. Ofertan 22 Licenciaturas reconocidas por la DGESEPE, entre las cuales se encuentra la Licenciatura en Educación Especial y, a partir del 2018 la Licenciatura en Inclusión Educativa.

Retomando el *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Especial* (SEP, 2004), de manera oficial, la formación de docentes en este ámbito, se dio hasta 1867 con la fundación de la Escuela Normal de Sordo-Mudos. Con este Plan de estudios se busca abandonar la tendencia a la clasificación y segregación de los alumnos que presentan discapacidad y/o aptitudes sobresalientes. Se hace hincapié en que es necesario que el futuro maestro en educación especial adquiera competencias que le permitan brindar estrategias didácticas de trabajo individual y grupal, a través del diseño y aplicación de adecuaciones curriculares que favorezcan el acceso de éstos a los propósitos fundamentales de la educación básica. Además, que asuma que la labor docente tiene un papel central en el logro de la equidad educativa.

Desde esta perspectiva, es importante señalar que la responsabilidad y función de la docente en Educación Especial es muy clara y a la vez compleja, pues evidentemente va más allá de la revisión de los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio de educación básica vigente, pues su tarea no se limita al trabajo con un sector homogéneo de la población estudiantil, sino por el contrario, se incluye a una amplia diversidad de alumnos que podría colocarse en polos opuestos, ya que la atención brindada circunscribe a los alumnos que presentan un rezago escolar a aquellos con severas dificultades para aprender, moverse, comunicarse, prestar atención, autorregularse, etc.; hasta los que presentan altas capacidades o aptitudes sobresalientes. Aunado a esto, a cada uno de ellos se le debe ofrecer lo que necesitan, de una manera diferenciada y en equilibrio, para que logren los niveles educativos que correspondan a su potencial de aprendizaje.

Ahora bien, de acuerdo a la temática de la presente investigación es necesario definir qué se entiende por motivación. De acuerdo a Steers y Porter (citado en García, 2007) la palabra motivación, etimológicamente proviene del latín *movere*: “es la fuerza que inicia, mantiene y dirige el comportamiento” (p.1158). La Real Academia Española lo define como el “conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona” (Real Academia Española, 2018). Por su parte, Herrera, Ramírez, Roa y Herrera

(citado en Pereira, 2009) señalan que la motivación es uno de los aspectos más importantes para explicar el porqué del comportamiento de las personas, es decir, “la motivación representa lo que originariamente determina que la persona inicie una acción (activación), se dirija hacia un objetivo (dirección) y persista en alcanzarlo (mantenimiento)”. En este sentido, se puede definir como un proceso por el cual el sujeto se traza un objetivo, utiliza los recursos necesarios y mantiene una determinada conducta, con el fin de lograr una meta.

Tomando como referencia la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (citado en García, 2007), se pueden identificar distintos tipos de motivación: extrínseca e intrínseca, las cuales están involucradas con las elecciones que hacen las personas, en este caso, la elección de una profesión como proyecto de vida.

La motivación extrínseca se refiere a ejecutar una actividad con el fin de obtener una recompensa externa, es decir, el individuo guía su comportamiento por motivos ajenos a sus propios intereses y, como consecuencia, suelen ser menos comprometidos con su trabajo y tener menor confianza en lo que hacen.

La motivación intrínseca implica realizar una actividad para obtener satisfacción inherente, pues ésta se lleva a cabo sin que haya una recompensa externa, es decir, los individuos hacen elecciones de acuerdo a sus propios intereses.

METODOLOGÍA

El estudio se caracterizó por ser una investigación mixta con un enfoque exploratorio descriptivo. La población participante estuvo conformada por 28 jóvenes que en el año 2012 realizaron los trámites para realizar el examen de admisión a la Licenciatura en Educación Especial en la ENUFC, así como 22 jóvenes que actualmente cursan el primer semestre de la Licenciatura en Inclusión Educativa.

La recopilación de la información se realizó mediante la aplicación de una encuesta. Se optó por esta técnica debido a que en la indagación del estado del arte se lograron identificar diversos estudios donde se mostraban intereses similares al de esta investigación y de los cuales se decidió aprovechar algunos bloques ya piloteados, es decir, probados en campo, sobre categorías específicas de interés que a continuación se detallan:

Elección de la escuela y carrera	Fuentes por las que se enteraron de la existencia de la ENUFC.
	Motivos de elección de la ENUFC.
	Motivos de elección de la LEE o LIE-ENUFC
	Opciones o alternativas de estudios

	Expectativas de egreso
	Vocación docente

La recogida de datos se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2012-2013 y 2018-2019. A los aspirantes se les entregó un instrumento conformado por 9 preguntas abiertas, el cual está basado en el Cuestionario de Motivos de Ingreso de García, 1983. Éste se les dio al momento de sacar su ficha y se les explicó que la finalidad era conocer qué los motivó elegir la docencia como proyecto de vida y específicamente la LEE así como sus expectativas al egresar. Además, se les aclaró que sus respuestas serían anónimas y no influirían en su ingreso a la ENUFC. El cuestionario se entregó ese mismo día, dos a tres horas más tarde lo devolvieron, antes de retirarse de la institución.

Por otra parte, a los estudiantes inscritos al primer semestre de la Licenciatura en Inclusión Educativa en la ENUFC, se les aplicó el mismo cuestionario en un módulo de clases. Con la información recopilada se preparó una base de datos. El análisis de los resultados responde al ordenamiento de las categorías propuestas.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

De acuerdo a García (2007), la motivación de ingreso a la carrera docente es un tema que se ha venido investigando desde ya hace varias décadas. Sin embargo, en México no se tiene una idea clara de la situación y de cómo ha cambiado con el paso del tiempo.

Asimismo, en la revisión del estado del arte, se encontró que la mayoría de las investigaciones se centran en la motivación de ingreso de docentes en educación primaria. Sin embargo, referentes a docentes en educación especial no se obtuvieron referencias.

A continuación, se presenta un análisis comparativo de la motivación de ingreso y las expectativas al egresar, que los aspirantes a formarse como Licenciados en Educación Especial y los estudiantes de nuevo ingreso a la Licenciatura Educación Inclusiva manifestaron.

Categorías/ Indicadores	Aspirantes 2012-2013	Estudiantes 2018-2019
Elección de escuela y carrera		
<ul style="list-style-type: none"> Fuentes por las que se enteraron de la existencia de la ENUFC. 	El 58.3% por amigos y familiares, el 27.7% por internet y el 13.8% por profesores del nivel medio superior.	El 77.2% por amigos y familiares, el 18.1% por profesores del nivel medio superior y el 4.5% por visita a la escuela donde estudiaban.

Categorías/ Indicadores	Aspirantes 2012-2013	Estudiantes 2018-2019
<ul style="list-style-type: none"> Motivos de elección de la ENUFC. 	<p>El 53% por el prestigio de la institución, el 20.4% por la oferta educativa (LEE), el 10.2% por la cercanía al lugar de residencia, el 6.1% por familiares que estudiaron en la ENUFC, el 6.1% por cuestiones económicas, el 2.0% por no tener otra opción.</p>	<p>El 31.8% por la oferta educativa (LIE), el 27.2% por la cercanía al lugar de residencia, el 18.1% por el prestigio de la institución, el 9.0% por cuestiones económicas, el 9.0% por no tener otra opción y el 4.5% por no ingresar a la carrera que quería.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Motivos de elección de la LEE o LIE- ENUFC 	<p>El 35.4% por el deseo de ayudar a personas con discapacidad, el 29% por el agrado por trabajar con niños especiales, el 19.3% por ser una carrera interesante, el 5.1% por la falta personal capacitado, el 5.1% por tener familiares con discapacidad y el 2.1% por contacto previo con alumnos con discapacidad. El 83.7% evidenció motivos intrínsecos y el 12.7% extrínsecos.</p>	<p>El 27.2% por considerarla interesante, el 22.7% por contacto previo con personas con discapacidad, el 13.6% por el agrado por trabajar con niños especiales, el 13.2% por tener familiares con discapacidad, el 9% por no obtener un lugar en otra licenciatura que se oferta en la ENUFC y el 9% por tener familiares maestros. El 45.3% evidenció motivos intrínsecos y el 53.9% extrínsecos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Opciones o alternativas de estudios 	<p>El 61% no tiene interés, el 7% no sabe, el 3% no contestó y el 29% muestra de manera explícita su interés por estudiar otra carrera. De este porcentaje la mayor parte tiene relación con la docencia (preescolar y primaria);</p>	<p>El 72.7% manifiesta de manera explícita su interés por estudiar otra carrera y de este porcentaje sólo el 33.3% tiene relación con la docencia (primaria, preescolar e inglés).</p>
<ul style="list-style-type: none"> Expectativas de egreso 	<p>El 71.4% ejercer, el 14.2% ejercer y seguir estudiando, el 7.1% crear una institución, el 3.5% trabajar con niños y el 3.5% tener estabilidad laboral.</p>	<p>El 31.8% encontrar trabajo rápido, el 22.7% ejercer y seguir estudiando, el 18.1% crear una institución, el 13.6% ejercer y el 13.6% tener los conocimientos necesarios para trabajar con niños con NEE.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Vocación docente 	<p>El 96.4% cree tener vocación y el 3.6% no lo considera así. Las causas principales son: por tener agrado por trabajar y</p>	<p>El 95.5% cree tener vocación y el 4.5% no lo sabe. Las causas principales son: por el agrado de enseñar, por tener</p>

Categorías/ Indicadores	Aspirantes 2012-2013	Estudiantes 2018-2019
	ayudar a los niños, por el agrado de enseñar, por creer poseer las características de un docente y por considerarla interesante.	agrado por trabajar y ayudar a los niños y por considerarla interesante.

De acuerdo a la información anterior, las similitudes encontradas son las siguientes: la principal fuente por la que se enteraron de la existencia de la ENUFC fueron familiares y amigos; tienen noción de un sector de la población con el que van a trabajar (alumnos con discapacidad); las expectativas al egresar son ejercer su profesión y en otros casos crear instituciones educativas para personas con discapacidad. Por último, casi el 100% de los participantes consideran tener la vocación para ser docente. Sin embargo, es necesario aclarar cuál es su concepción de vocación.

Respecto a las diferencias, en el 2018 ningún estudiante refirió haberse enterado de la existencia de la ENUFC por la página web de la institución; aumentó en un 4.3% la referencia por profesores del nivel medio superior y se incluyó que el 4.5% se enteró por una visita a la escuela de procedencia.

En cuanto a la elección de la ENUFC, los principales motivos cambiaron, pues en el 2018 el porcentaje de elección por el prestigio de la institución disminuyó 34.9%; aumentó 11.4% por la oferta educativa, 17% por la cercanía al lugar de residencia y un 11.6% la elección por no tener otra opción.

En relación a la motivación de ingreso a las Licenciaturas en Educación Especial e Inclusión Educativa, es evidente que hubo cambios significativos en el tipo de motivación preponderante, pues en el 2012 destacan los motivos intrínsecos y en el 2018 la motivación extrínseca.

Respecto a las alternativas de estudio en el 2018, el porcentaje de tener interés por estudiar otra carrera aumentó en un 43.7%, lo cual resulta preocupante y, al cuestionarlos sobre qué licenciatura les interesa, la gran mayoría no tienen relación con la docencia, pues se inclinan por estudios en gastronomía, arquitectura, teología, medicina, administración, criminología, nutrición, entre otras.

Por último, de las expectativas de egreso en el 2012, la principal fue ejercer su profesión y en el 2018 encontrar trabajo rápido. En este escenario, es necesario difundir las implicaciones que conlleva ser docente en Inclusión Educativa, con el fin de que la motivación de ingreso sea intrínseca y no una situación azarosa o una segunda opción. Asimismo, es imperativo concientizar a los estudiantes sobre la importancia de seguir formándose en especialidades o posgrados, que les permita obtener mayores elementos teórico-metodológicos los cuales a su vez se evidencien en las aulas.

RESULTADOS

En primer lugar, se presentan los resultados de los Aspirantes (2012-2013), las fuentes por las que se enteraron de la existencia de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla, el 58.3% por amigos y familiares, el 27.7% por la página web de la ENUFC y el 13.8% por referencia de profesores de la institución de educación media superior de procedencia.

Los **motivos** por los cuales **eligieron la ENUFC y no otra Escuela Normal** del estado o país, el 53% por el prestigio que tiene en la comunidad, producto de las referencias de familiares y amigos; 20.4% por ofertar la Licenciatura en Educación Especial, y en menor medida por la cercanía al lugar de residencia (10.25), por tener familiares que estudiaron en esta institución (6.1%), por ser una institución federal (6.1%), por su infraestructura (2.0%) y por no tener otra opción (2.0%).

Los datos evidencian que la ENUFC tiene prestigio en todo el estado, dado que los aspirantes provienen de diferentes municipios de Morelos, además de considerar que es la única institución federal que oferta la Licenciatura en Educación Especial en el mismo.

Después de conocer por qué eligieron la ENUFC como opción educativa, resulta necesario saber qué **motivó la elección de la Licenciatura en Educación Especial**; las respuestas de los aspirantes fueron las siguientes: el 35.4% para ayudar a las personas con discapacidad; 29% por el agrado por trabajar con niños especiales; el 19.3% por considerarla interesante o por tener familiares con discapacidad (19.3%); por considerar que falta personal capacitado para atender a este sector de la población (5.1%); por tener familiares con discapacidad (5.1%) y finalmente, por haber trabajado previamente con personas con discapacidad (2.5%).

En general los motivos expuestos demuestran que la gran mayoría de los aspirantes, conocen uno de los sectores de la población con el que van a trabajar (alumnos con discapacidad) y, en el 83.7% su motivación está enfocada a aspectos intrínsecos, como su deseo por ayudar a personas con discapacidad, por el agrado por trabajar con niños o por considerarla interesante; y, sólo el 12.7% por motivos extrínsecos, como la influencia de tener familiares con discapacidad, por haber trabajado con personas con discapacidad o por considerar que hace falta personal capacitado.

Al cuestionarlos sobre su **deseo de estudiar otra licenciatura** en lugar de Educación Especial, el 61% refirió que no, el 7% no sabe, el 3% no contestó y el 29% manifiestan de manera explícita su interés en estudiar otra profesión; entre las opciones se encuentran: Psicología, Educación Preescolar, Educación Primaria y Enfermería.

En relación con las **expectativas** que tienen **al egresar** de la Licenciatura en Educación Especial, el 71.4% aspiran a ejercer su profesión, 14.2% ejercer la docencia y a seguir preparándose, el 7.1% a crea una institución para personas con discapacidad, el 3.5% sólo a tener un trabajo estable y el 3.5% a trabajar con niños. Los datos antes expuestos demuestran que 100% de los aspirantes desean estudiar para ejercer la docencia. Sin embargo, sólo un bajo porcentaje aspira a seguir estudiando.

Finalmente, se preguntó a los aspirantes si consideraban poseer la **vocación para ser docentes**, de los cuales el 96.4% respondieron que sí y sólo 3.6% respondió que no, entre las razones expuestas mencionan las siguientes: porque les agrada trabajar y ayudar a niños, porque les gusta enseñar, por poseer las características para ser docente como la paciencia o porque llama su atención la docencia.

En relación a los estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Inclusión Educativa (2018-2019) las fuentes por las que se enteraron de la ENUFC, el 77.2% por amigos y familiares, el 18.1% por profesores del nivel medio superior y el 4.5% por visita a la escuela donde estudiaban. El porcentaje mayor coincide con los aspirantes, en relación a que la familia y amistades tienen una influencia importante en la orientación profesional de los futuros docentes.

Los **motivos** por los cuales **eligieron la ENUFC y no otra Escuela Normal** del estado o país, el 31.8% por la oferta educativa (LIE), el 27.2% por la cercanía al lugar de residencia, el 18.1% por el prestigio de la institución, el 9.0% por cuestiones económicas, el 9.0% por no tener otra opción y el 4.5% por no ingresar a la carrera que quería.

Los datos evidencian que aumentó el porcentaje de estudiantes que eligieron la ENUFC por la cercanía al lugar de residencia, por cuestiones económicas o por no tener otra opción, lo cual resulta preocupante.

Ahora bien, qué **motivo la elección de la Licenciatura en Educación Especial**; el 27.2% por considerarla interesante, el 22.7% por contacto previo con personas con discapacidad, el 13.6% por el agrado por trabajar con niños especiales, el 13.2% por tener familiares con discapacidad, el 9% por no obtener un lugar en otra licenciatura de las que oferta la ENUFC y el 9% por tener familiares maestros.

En general, los motivos expuestos demuestran que, de la misma manera que los aspirantes, la gran mayoría de estudiantes asocia la Licenciatura que estudia con la discapacidad. El 45.3% eligió la LIE por motivos intrínsecos, pues entre sus respuestas se encuentra: considerarla interesante o por el agrado de trabajar con niños. El resto (53.9%) la eligieron por motivos extrínsecos, al no obtener un lugar en otra de las licenciaturas que oferta la ENUFC, por tener familiares maestros, por haber tenido contacto con personas con discapacidad o por tener familiares con esta condición.

Los resultados anteriores coinciden, pues al cuestionarlos sobre su **deseo de estudiar otra licenciatura**, el 27.2% contestó que no y el 72.7% manifiesta de manera explícita su deseo por cursar otra carrera, lo cual resulta preocupante pues de este porcentaje sólo el 33.3% tiene relación con la docencia (primaria, preescolar e inglés); el resto (39.4%) se inclinan por estudios en gastronomía, arquitectura, teología, medicina, administración, criminología, nutrición, entre otras.

En relación con las **expectativas** que tienen **al egresar** de la Escuela Normal, el 31.8% aspira a encontrar trabajo rápido, el 22.7% ejercer y seguir estudiando, el 18.1% crear una institución para niños con discapacidad, el 13.6% ejercer y el 13.6% tener los conocimientos necesarios para trabajar con niños con Necesidades Educativas Especiales. Los datos antes expuestos coinciden con los aspirantes, pues el 100% de los alumnos desean estudiar para ejercer la docencia. Sin embargo, sólo un bajo porcentaje aspira a seguir estudiando. En esta generación es importante resaltar que el porcentaje de estudiantes que visualizan a la docencia como una profesión que permite obtener un empleo a corto plazo.

Finalmente, se preguntó a los aspirantes si consideraban poseer la **vocación para ser docentes**, de los cuales el 95.5% respondieron que sí y sólo 4.5% respondió que no, entre las razones expuestas mencionan las siguientes: por el agrado de enseñar, por tener agrado por trabajar y ayudar a los niños y, el 9% por considerarla interesante. Sin embargo, se debe investigar cuál es su concepción de vocación.

CONCLUSIONES

Los hallazgos de la presente investigación, permiten evidenciar que es una tarea trascendental reconocer la motivación de ingreso y las expectativas sobre la carrera, pues estos insumos brindan la posibilidad de tener un diagnóstico que ayude tanto a las autoridades estatales, directivos y formadores de docentes a tener mayores elementos para diseñar e implementar estrategias que permitan fortalecer la identidad profesional de los estudiantes normalistas de la Licenciatura en inclusión educativa, Plan de Estudios 2018.

Dado que, se demuestra una variación generacional en relación a la motivación de ingreso de aquellos que aspiraban a formarse como docentes en Educación Especial en el 2012 y los que actualmente estudian la Licenciatura en Inclusión Educativa.

Asimismo, reconocer que como Escuela Normal se tiene mucho por hacer, sobre todo en materia de difusión y extensión educativa, pues es necesario realizar mayor difusión de la carrera, sobre todo clarificar y evidenciar las implicaciones que conlleva ser docente en Inclusión Educativa, con el fin de informar y sensibilizar a los estudiantes que están por egresar del nivel medio superior, para que la elijan como proyecto de vida y no como una decisión azarosa. De esta manera se considera que los motivos para la elección profesional

corresponderán a intereses propios y no a cuestiones externas. De acuerdo a lo anterior, el desafío radica en dar seguimiento a la trayectoria de los estudiantes, así como a la investigación de otros aspectos como la vocación e identidad profesional de los mismos.

REFERENCIAS

- Castro L. A.; Cordero A.; López G. E y Luna S. E. (s/a). *Hacia una evaluación integral de la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica en México*. Recuperado de https://riied.uniandes.edu.co/archivos/Seminarios/5_Luna_Castro_Lopez_Cordero.pdf
- García, J.M. y Organista, J. (2006). *Motivación y expectativas para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de nuevo ingreso*. México: *Revista electrónica de investigación educativa*, 8 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-garnudo.html>
- IEBEM-ENUFC (2018). *Convocatoria para el proceso de selección de alumnos de nuevo ingreso a la ENUFC, ciclo escolar 2018-2019*. Recuperado de <http://iebem.morelos.gob.mx/contenido/convocatoria-de-la-normal-cuautla>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- Motivación*. (2018). En el Diccionario de la Real Academia Española (23ª ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Pereira, M. (2009). *Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo*. Costa Rica: *Revista electrónica de investigación educativa*, 33 (2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2004). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Especial*. México: SEP
- Subsecretaría de Educación Superior, SES (2010). *Normas de control escolar para las instituciones Formadoras de docentes en las licenciaturas de educación básica, modalidad escolarizada*. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/985/1/images/esco2010colores.pdf>

EL MODELO POR COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. EXPERIENCIAS DE DESEMPEÑO PROFESIONAL DURANTE LAS PRÁCTICAS DOCENTE EN ESCUELAS PRIMARIAS DE CHIAPAS

Carlo Antonio Gutiérrez Gordillo

carlogutz85@gmail.com

Adán Hernández Morgan

adanhm60@hotmail.com

Leticia Gallardo Montiel

lety_gm28@hotmail.com

Escuela Normal "Lic. Manuel Larrainzar"

RESUMEN

En este documento se discuten resultados del trabajo de investigación que se realizó con alumnos y tutores de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. El objetivo fue evaluar las competencias genéricas y profesionales en la formación inicial docente durante las prácticas escolares en escuelas primarias a través de las experiencias de los alumnos y tutores de 7º y 8º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (2012). Se utilizó como método la fenomenología y se realizaron entrevistas

a profesores-tutores para recuperar las experiencias. Los resultados demuestran el desempeño de las competencias genéricas y profesionales que los practicantes despliegan para promover la creatividad, la búsqueda de alternativas para solucionar los problemas que enfrentan y el diseño e implementación de situaciones didácticas para promover aprendizajes significativos, es decir, el desempeño de competencias integrales para la docencia.

PALABRAS CLAVE: competencias docentes, experiencias, práctica docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El reconocimiento del nivel de logro de los estudiantes con respecto al dominio de las competencias es un ejercicio constante que debe promoverse en cada ciclo escolar, eso permite comprender hasta dónde se ha alcanzado lo expuesto en el perfil de egreso que puntualiza el Plan de Estudios, al mismo tiempo es una oportunidad para reconocer fortalezas, debilidades y problemáticas durante el proceso de formación de los estudiantes. El alumno normalista que se forma como profesor durante la evaluación de los espacios curriculares destinados a las prácticas debe expresar de manera puntual la integración de los diversos elementos de la competencia profesional para desarrollar la enseñanza y movilizar aprendizajes en los alumnos, como lo indica Pimienta (2012) que una de las cualidades del docente es promover una interrelación del proceso de aprendizaje y el ejercicio de la profesión.

La intención es, como afirma Tobón (2013) articular procesos en formación de los docentes que les permitan acciones y actuaciones integrales como el proyecto ético de vida y el desarrollo de competencias de los estudiantes, por medio de la movilización articulada del saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir, en el marco de la mejora continua, la idoneidad en lo que hace y el compromiso ético. Las prácticas docentes de los estudiantes en las escuelas primarias no se concretan exclusivamente en el desarrollo de actividades didácticas y pedagógicas, sino por el contrario, expresan también aquellos principios éticos que guían la formación teórica-práctica en la escuela normal. Lo que implica asumir el aprendizaje como cambio constante, disposición de aprender y desaprender, autonomía y responsabilidad que recuperen las condiciones del contexto del ejercicio de la profesión y promueva la comprensión de la movilización integrada de saberes relativos a las situaciones complejas asociadas al ejercicio profesional (Roegiers, 2010).

De acuerdo a lo que se indica en el perfil de egreso de los estudiantes normalistas, las competencias genéricas expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto. Las competencias expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales (Hernández, 2017).

El trabajo de investigación se propuso resolver las siguientes interrogantes: ¿Cómo están desempeñando las competencias genéricas y profesionales los estudiantes normalistas durante la práctica docente en las escuelas primarias?, ¿cuáles son las experiencias de aprendizaje en el proceso de desempeño de las competencias durante las

actividades escolares con los niños? y ¿qué experiencias significativas se construyen los estudiantes normalistas en co-aprendizaje con los tutores en las escuelas primarias?

Marco teórico

El carácter polisémico que tiene el concepto de competencia, obliga a puntualizar desde el estudio, a cuál de ellas nos referimos, en este caso, entendemos la competencia como un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y valores que el profesional de la docencia activa para propiciar espacios de aprendizaje en los entornos escolares en los que se desempeña. En correspondencia con lo que plantea Hewitt (2012), son aquellas que especifican el desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de las capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto concreto, para resolver un problema o situación que se le presenta.

Zabalza (2007) sostiene que desarrollarlas competencias en un contexto social determinado, implica movilizar una serie de capacidades y habilidades que permitan hacer frente a situaciones diversas, además de concretar procesos de aprendizajes específicos, movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada. Las competencias pueden estar explícitas e implícitas en las actividades que se promueven en los cursos de formación de los docentes, pero se reconoce que las competencias se hacen visibles en la medida que se despliega en un contexto real y requiere que el docente en formación sepa seleccionar, movilizar y coordinar un conjunto de recursos en un contexto concreto (Hernández, 2017).

En la formación inicial docente, específicamente en el Plan de Estudios (2012 y 2018) se asumen las competencias como el desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se presente en los distintos ámbitos de su vivir (SEP, 2012). Así, una competencia permite identificar, seleccionar, coordinar y movilizar de manera articulada e interrelacionada un conjunto de saberes diversos en el marco de una situación educativa en un contexto específico.

Al respecto, se destacan importantes aportes que puntualizan las competencias que los profesores deben tener para el desempeño de las actividades en el aula, esto como resultado de una serie de exigencias la propia dinámica social impone. En el que se puntualiza una educación integral que favorezca los valores más fundamentales de la vida, pero al mismo tiempo responda a las transformaciones científicas y tecnológicas que afrontaran las nuevas generaciones de alumnos. (Perrenoud, 2011; Zabala y Arnau, 2007, Díez et al., 2009; Alegre, 2010. Como sostiene Paz (2014) sobre personal docente en pre-servicio, que es una generación de profesores que se propone desarrollar una serie de

procesos reflexivos que permitan constantemente revisar las visiones sobre la enseñanza, el aprendizaje y las diferencias individuales.

Ante la diversidad social, cultural y cognitiva, es importante que en el desarrollo de las competencias profesionales, los profesores desplieguen una serie de criterios de desempeño en el que se visibilicen procesos que favorezcan, no sólo la formación integral de los niños, sino hacer de los centros educativos un espacio de inclusión social, de participación y desarrollo académico, en el que se reduzca o se desaparezca por completo los procesos excluyentes, como consecuencia de los prejuicios y concepciones segregacionistas de las diferencias humanas (Messiou et al., 2016).

El nuevo rol del profesor debe concretarse en la creación de escenarios de aprendizaje complejos que pongan en tensión el desarrollo profesional de los docentes y el aprendizaje de los alumnos, así la competencia se entiende como una serie de conocimientos, habilidades y destrezas que sirven de mediación entre aprender y enseñar, rompiendo con ello modelos tradicionales de aprender y enseñar. Lo que señala Frola y Velásquez (2011), que la competencia se concreta al visibilizar en docentes y estudiantes una serie de estrategias, actitudes, habilidades que posibilitan no sólo la organización del ambiente de aprendizaje, sino que al mismo tiempo coordinan ese proceso con la planeación, organización, ejecución de las actividades pedagógicas y didácticas que se desarrollan en el aula.

Es lo que implica el desarrollo de la capacidad crítica, autónoma que asume el profesor en el aula, pero que al mismo tiempo se espeja en los estudiantes, para que también expresen autonomía y organización de sus aprendizajes. Creando situaciones de aprendizaje, movilizandolos saberes, aplicando críticamente el Plan de Estudios, utilizando las tecnologías de la información y la comunicación, diversificando el conocimiento, reconociendo los conocimientos previos, promoviendo aprendizajes contextualizados, entre otras competencias que buscan que los alumnos de educación básica desarrollen plenamente conocimientos, valores, habilidades y destrezas propios del contexto en el que actualmente viven.

Lo que resulta importante al considerar las competencias genéricas y profesionales, es que se busca que el desarrollo profesional docente una integración holística o sistémica en el desempeño, pero en vinculación directa con el aprendizaje de los alumnos. Así, la competencia se alza como posibilidad de una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al (alumno-docente) ver como las partes de un todo se relacionan y agrupan. Por eso, es necesario promover las competencias docentes, como posibilidad de extender la continuidad en el ejercicio profesional docente, recreando la docencia desde la innovación, desde la reflexión de la propia práctica, recuperando la experiencia desde el hacer continuo (Pavié, 2012).

Implican no sólo que los profesores noveles tengan conocimientos de didáctica, sino, además, un aprendizaje que asiente sus bases en la conciencia y la responsabilidad histórica que ha tocado vivir a cada uno. No se trata exclusivamente del manejo de un discurso cargado de tecnicismo con palabras que los gobiernos utilizan sexenalmente, al contrario, se requiere de sujetos conscientes, críticos y reflexivos. Esto implica no aceptar por aceptar el modelo educativo, sino encontrar en éste las fortalezas que pueden apuntalar a procesos de aprendizaje justos, dinámicos, creativos que se centren en el sujeto, más que en la dinámica de las instituciones, que el eje de toda actividad pedagógica sean nuestros niños en un presente que nos implica.

Metodología

El proceso de investigación se realizó a partir de un estudio fenomenológico, que de acuerdo con Reeder (2011) sugiere que la fenomenología tiene como campo de aplicación aquellas situaciones, en las cuales nosotros encontramos significados que no son comprendidos inmediatamente, pero que requieren esfuerzos interpretativos. Con ello, trata de concretar aún más, que busca en todo momento, sólo aquello que es plenamente vivido por la persona. En lo concreto “la fenomenología hermenéutica es siempre una interpretación, y ninguna interpretación de la experiencia humana agotan nunca la posibilidad de otra interpretación complementaria o incluso de una descripción potencialmente más rica o más profunda” (Van Manen, 2003, p. 49).

La investigación fenomenológica implica un proceso de indagación contextual y situada donde se recupera la voz de los alumnos y tutores, en el que se expone la experiencia vivida, es decir, ver la experiencia como un acontecimiento primario (Van Manen, 2003). Memoria e historia como eje central de una investigación contextual. La experiencia como lugar de encuentro con el otro, como acontecimientos y sentidos que se relacionan en un contexto común. En lo que se detona el diálogo como motor de encuentro y la utopía desde lo intersubjetivo y comunitario.

Desarrollo y discusión

La investigación se realizó con 10 estudiantes de 7º y 8º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, de la Escuela Normal “Lic. Manuel Larraízar”, así como 10 profesores que fungieron como tutores de los alumnos durante un año en las siguientes escuelas primarias:

ESCUELAS PRIMARIAS

Institución	Ubicación	No Tutores	No alumnos
1. Esc. Prim. "Ignacio Allende"	Col. La Hormiga.	2	2
2. Esc. Prim. "Ignacio Manuel Altamirano"	Barrio Explanada del Carmen	2	2
3. Escuela Prim. "Sor Juana Inés de la Cruz"	Col. Patria Nueva.	2	2
4. Esc. Prim. "Mario Castellanos Molina".	Barrio de Tlaxcala.	2	2
5. Esc. Prim. "Justo Sierra Méndez".	Col. 14 de septiembre.	2	2

Fuente: Vid. Datos de Información Básica Escuelas Normales (SIBEN, SEP, 2018).

Para la obtención de los datos se aplicaron entrevistas a los profesores-tutores de las escuelas primarias donde se realizaron las prácticas docentes los alumnos de la escuela normal, lo que se buscó fue conocer desde la experiencia de los tutores, el nivel de desempeño de los alumnos de acuerdo a las competencias genéricas y profesionales que se promueve en la formación inicial docente.

Para conocer el nivel de logro de las competencias en los estudiantes fue necesario hacer una doble articulación de datos: a) los que se hicieron por medio de entrevistas en las escuelas primarias donde los alumnos realizaron las prácticas docentes, y b) aquellas evidencias que se expresan en los informes de prácticas profesionales, modalidad que eligieron los alumnos durante las asesorías de séptimo y octavo semestre. La articulación de estos datos permitió vislumbrar hallazgos que dan cuenta del nivel de logro de las competencias en los alumnos; durante este proceso más que concretarse en una evaluación sumativa de las competencias, se concreta en recuperar experiencias que son resultado de un proceso vivido y sentido en el contexto de la práctica docente. Los resultados se organizaron dos ejes de análisis: 1. Experiencias de aprendizajes en el proceso de desempeño de las competencias durante las actividades escolares con los niños; 2. Experiencias significativas se construyen los estudiantes normalistas en co-aprendizaje con los tutores en las escuelas primarias.

Resultados

Durante la formación de futuras generaciones de profesores, no sólo debe atenderse en función de la aplicación de contenidos educativos, se requiere un profesional que problematice lo que enseña y lo que aprenden los niños, así como ser un profesional que promueva la curiosidad en los niños. Lo que implica comprender la estrecha relación entre docencia y formación como praxis, "es el entrecruzamiento entre la palabra y la acción lo

que posibilita el advenimiento del sujeto; es decir, del sujeto capaz de romper con lo previsto, capaz de sorprender, más frecuentemente de lo que usualmente pensamos, en el ámbito de las prácticas institucionales” (Ducoing, 2013, p.11).

Pensar al profesional que responda a las necesidades del contexto, exige hacerlo más allá del tecnicismo, se requiere de un sujeto que sea capaz de cuestionar su realidad, un profesor que rompa con los modelos tradicionales de formación, que integre a la vida diaria prácticas sociales propias del momento histórico que le toca vivir, al mismo tiempo un sujeto reflexivo de su práctica, capaz de cuestionar su pasado, los modelos con los que fue formado, para luego hacer emerger un profesor reflexivo de su práctica.

Uno de los aspectos que puntualizan los profesores-tutores¹ es que los alumnos asumen el rol de docentes con *responsabilidad y compromiso*, destacan por ejemplo, horarios de entrada y salida, entrega de planeaciones en tiempo y forma, solicitud de permisos, información de los periodos y jornadas de práctica, cuidado e higiene personal, cuidado en el uso del lenguaje, entre otros aspectos. En las entrevistas se indica lo siguiente:

...para nosotros los tutores de las escuelas primarias creíamos que los alumnos traería hechas la planeaciones para que nosotros lo autorizáramos y los asesores de la escuela normal estaban pensando lo mismo con nosotros, así que perdimos un poco el control sobre eso [...] pero en cuanto lo arreglamos pudimos organizarnos, en ese caso lo alumnos cumplieron sin problemas, pero es necesario que desde el que se inicie el semestre exista un diálogo para que no se confundan las tareas que tenemos (Entrevista Profesor-tutor de la escuela primaria, 2018).

Es importante observar que el proceso de acompañamiento con los tutores en las escuelas primarias se convierte en un referente para reconocer y valorar estas competencias genéricas, que también son valores importantes en el proceso de formación de quienes decidieron ser profesores. Una de las profesoras sostiene que: *los alumnos son respetuosos, se dirigen adecuadamente con los niños, con mucho cariño, asimismo con los padres de familia [...] en mi caso, estoy agradecida con estos jóvenes que egresan de la escuela normal porque son humildes, escuchan, desean aprender [...] toman en cuenta las indicaciones que se les hace, preguntan y sugieren según sea el caso [...] por eso digo más que el lenguaje es todo, es decir alumnos con deseos de aprender (Entrevista Profesora-tutora de la escuela primaria, 2017).*

¹ El profesor-tutor es el titular del grupo de la escuela primaria con el que el alumno practicante de la escuela normal realiza sus prácticas docentes. Es también el responsable de revisar, organizar y evaluar las actividades de aprendizaje, planeaciones didácticas, y contenidos que se abordaran durante el ciclo escolar.

La disposición que muestran los alumnos es un rasgo importante que promueve el plan de estudios, los alumnos al ingresar a los procesos de prácticas se disponen a aprender de los expertos, establecer un canal de comunicación con sencillez y responsabilidad, un elemento clave en el aprendizaje. En las entrevistas se reconoce la diversidad que coexiste en cada uno de los alumnos practicantes, es también lo que define la forma en que cada uno se compromete y responsabiliza con su formación; es un indicador que permite vislumbrar las características del agente para fortalecer su formación y comprometerse con su entorno: *yo creo que ser un profesor comprometido y responsable es asunto de cada alumno que se forma para ello [...] aquí en esta escuela tuvimos cinco alumnos practicantes, pero no todos se involucran [...] algunos alumnos aunque terminaron la jornada de práctica siguieron viniendo, pero en cambio otros ni bien concluyeron se desaparecieron [...] incluso los más comprometidos y responsables llegaron a la clausura, estuvieron acá con nosotros hasta cerrar el ciclo escolar [...] eso cuenta y deja ver qué tipo de profesores serán en el futuro* (Entrevista Profesora-tutora de la escuela primaria, 2018).

La relación con los otros, el aprendizaje continuo, la experiencia, el conocimiento y otros aspectos no sólo se expresan a nivel de la teoría, sino que adquieren un sentido importante durante la práctica, ahí donde los alumnos demuestran no sólo los conocimientos, sino los valores que acompañan la formación. Otros rasgos que los docentes-tutores puntualizan es la *creatividad* para innovar el trabajo en el aula, en este caso a partir de los contenidos de los Planes y Programas los alumnos rediseñan las actividades utilizando diversos materiales para hacer significativa la clase, lo que puntualiza en lo siguiente: *de pronto a nosotros se nos acaban las ideas, se hace uso del libro, algunos materiales que traemos, pero eso de promover la creatividad no es fácil, se requiere estar buscando información, los profesores más jóvenes traer la facilidad de buscar en el internet, en otros medios digitales, en páginas, etc. [...] les da muchos recursos que ayudan a estar crean e innovando las clases, aunque también es necesario decir, que acompañado con la creatividad se requiere de dominio de los contenidos para poder lograr que los niños aprendan* (Entrevista Profesora-tutora de la escuela primaria, 2017).

Por otro parte, se indica también que la capacidad de *autonomía* y competencia *autodidacta* es otro de los rasgos que destacan los profesores-tutores de los alumnos practicantes, lo que se refleja en las discusiones que asumen al integrar materiales, recursos, actividades que permitan el logro de los programas y los cursos. Además, indican que los alumnos tienen *iniciativa*, no esperan que se les indique que deben de preparar para siguientes sesiones, sino que a partir del diseño de planeaciones se adelantan a las actividades, sin dejar de informar o comunicar a los docentes responsables: *hay algo que me llama la atención con Nereida, ella por ejemplo no espera que yo le diga hacer, desde que llegó trajo sus materiales, organizó sus planeaciones, solicitó de mi apoyo para ver hasta donde yo había avanzado en el ciclo escolar con los niños para que ella pudiera continuar [...] esto habla bien no sólo de la profesora practicante, sino que además de la*

institución, porque los alumnos no están esperando haber que les digo para que hagan las cosas, las asumen con autonomía [...] sin bien solicitan materiales, lo cierto es que son autodidactas en su formación, a partir de que se asumen como profesores de un grupo, se prepara y busca material, información, etc., (Entrevista Profesora-tutora de la escuela primaria, 2018).

Por otra parte los docentes tutores distinguen que los profesores noveles desarrollan sus actividades desde lo *motivacional y el desarrollo personal*, esto se visualiza en el placer con el que asumen la labor docente, la actitud, y sobre todo la identidad como docentes que se identifica en los deseos por aprender, conocer, y la disposición por aprender a aprender de sus docentes-tutores lo que no han aprendido en la escuela normal.

Concretamente con el *diseño planeaciones didácticas*, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los plan y programas de educación básica, los profesores tutores destacan que la fortaleza de los alumnos que se forman en este modelo es que tienen suficientes herramientas y recursos para realizar diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje “...cuando mi alumna practicante llegó a la escuela [...] inició con un proceso de observación, posterior a ello realizó un diagnóstico para conocer a los niños [...] esto le permitió identificar el ritmo de aprendizaje de los niños, interés y motivaciones, así como aquellos aspectos en los que aún presentaban problemas, por el ejemplo: Lectura, escritura, matemáticas, etc., eso también le sirvió para su propuesta de intervención para su documento de titulación” (Entrevista profesor-tutor de la escuela primaria, 2018)

...es importante que antes de que los alumnos lleguen a practicar, realicen un acercamiento con el grupo, que los conozcan, que los niños se sientan en confianza, que el practicante conozca cómo se encuentra el grupo, porque nosotros hacemos nuestro mejor esfuerzo pero hay niños con problemas [...] por eso me pareció bueno que la practicante que estuvo conmigo realizó ese acercamiento, hizo pruebas, organizó evaluación diagnóstica, y fue creando confianza con los niños (Entrevista profesora-tutora de la escuela primaria, 2017)

Con respecto a la competencia *diseña situaciones didácticas significativas* de acuerdo a la organización curricular y los enfoques pedagógicos del plan y los programas educativos vigentes, los profesores tutores sostienen lo siguiente: *...con respecto al proceso de planeación didáctica es necesario definir y acordar niveles de participación y responsabilidad entre asesores de la escuela normal con quienes fingimos como tutores [...] si bien los alumnos diseñan y promueven planeaciones en el que diseñan situaciones didácticas innovadoras, lo cierto es que se requiere de un recurso de evaluación en el impacto de aprendizaje de los niños en primaria [...] yo he notado que hay cambio en el*

aprendizaje de los niños y eso lo deben saber en la normal para seguir promoviendo el desarrollo de las competencias en estos alumnos (Entrevista profesor-tutor de la escuela primaria, 2018)

Me llama la atención que los niños participan y se integran a las actividades que promueve la alumna practicante, de pronto los niños con nosotros siente que son monótonas las clases [...] con la llegada de las practicantes se oxigena el ambiente de aprendizaje [...] para los alumnos se vuelve más significativo el aprendizaje cuando se realizan los proyectos [...] también a nosotros nos cae bien la información, porque nos muestra otra ruta para realizar nuestras actividades [...] nuestra experiencia les enseña a los practicantes como controlar el grupo, pero ellos no enseñan a realizar actividades que están más actualizadas, de acuerdo a las necesidades de los niños (Entrevista profesora-tutora 2 de la escuela primaria, 2017)

En este caso, las actividades que se identifican en las planeaciones son innovadoras para los niños porque integran dinámicas, trabajo colaborativo, trabajo por proyectos, así como el desarrollo de actividades para promover la cognición situada. Sin embargo, es necesario el trabajo colaborativo interinstitucional para favorecer las condiciones de operatividad de lo que planean los alumnos. Otro de los aspectos que se destaca por parte de los tutores de las escuelas primarias, es que los alumnos elaboran proyectos que articulan diversos campos disciplinares para desarrollar un conocimiento integrado en los alumnos, esto como una importante propuesta que innova la aplicación de los contenidos, es decir, se realizan su propuesta de intervención logran integrar varias materias o cursos, esto es importante porque a partir de los valores por ejemplo se pueden integrar actividades de aprendizajes por proyectos que integren las matemáticas, español, cívica, etc.

En el desempeño de las competencias para realizar adecuaciones curriculares pertinentes en su planeación a partir de los resultados de la evaluación, los tutores destacan una total ausencia, se observa que los alumnos conocen sobre estilos de aprendizaje, así como la atención de niños con necesidades educativas especiales, es decir tienen referencias teóricas, pero presentan problemas para utilizar los recursos, materiales o actividades en el que se atiendan a los niños con desventajas educativas.

...en eso los alumnos de la escuela normal no están preparados, se necesita más apoyo o tutoría para que realicen adecuaciones [...] pero tampoco nosotros tenemos mucho conocimiento para eso, por eso pedimos que los de USAER lo haga, porque están para eso (Entrevista profesora-tutora de la escuela primaria, 2017).

...los profesores carecemos de conocimiento para poder trabajar con niños de aprendizaje lento, o con problemas de aprendizaje, por eso nos apoyamos [...] no se

permite que los practicantes realicen ese trabajo, mejor se canaliza (Entrevista profesora-tutora de la escuela primaria, 2017).

En este caso, es notorio la ausencia de suficiente contenido, materiales y recursos en el plan de estudios de la escuela normal, es decir, los alumnos únicamente al menos dos cursos que refieran a los procesos de atención a niños con necesidades educativas especiales. Lo que implica un reto para los alumnos, especialmente si en la actualidad se busca que los profesionales de la educación atiendan la diversidad que se presentan en las aulas escolares. Esta diversidad, como afirma Fernández (2013) es referirnos “a que quien aprende no es un grupo sino cada sujeto y cada uno de ellos a su manera” (84). Es ante todo ser docentes, que recuperen la experiencia de aprendizaje de cada alumno, acentuando las capacidades que cada uno presenta y facilitar su progreso a través de los dispositivos didácticos que favorezcan un aprendizaje significativo en los espacios escolares.

Conclusiones

En los resultados es notorio encontrar expresiones de los tutores que tienen que ver con la autonomía que se le brinda al practicante para que realicen las actividades escolares con los alumnos de acuerdo con lo que considera pertinente. No se trata exclusivamente de un ensayo, sino de la reapropiación de la experiencia significativa de los practicantes, de la creatividad que va emergiendo durante las actividades que implementan, de la búsqueda de alternativas para solucionar los problemas que enfrentan; durante este proceso de reaprendizaje, la experiencia extrae no sólo saberes aprendidos en la licenciatura, sino aquellos modelos incorporados como producto de la vida escolar vivida, a eso que desde este trabajo de investigación se puntualiza como competencias integrales para la docencia.

El co-aprendizaje holístico con los otros, en este caso, en estrecha relación profesores, tutores y alumnos, posibilita en esencia, las aspiraciones del plan de estudios con relación a una formación por competencias de manera integral, en la que los tutores son colaboradores del aprendizaje de los practicantes. Esta docencia que recupera la experiencia, creencias, conocimientos, estrategias, motivaciones, “secretos”, recursos, etc., un sinnúmero de formas de crear y recrear el aprendizaje en el aula, las cuales se van sedimentando en el conocimiento de los futuros profesores, crean cánones, pero también apertura a nuevas formas de ser profesor. Este saber-rehacer-vivir en el aula es lo que apertura la creatividad, la innovación, la autonomía de los practicantes para transformar cotidianamente lo que hacen como profesores, desde esta apertura se asumen posicionamientos con respecto a lo que creen acerca de ser docente.

Referencias

- Alegre, O. M. (2010). Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas. Alcalá, España: Eduforma.
- Díez, E. et al. (2009). Estándares de actuación para programas y servicios de atención a estudiantes universitarios con discapacidad. En M. A. Verdugo, T. Nieto, B. Jordán de Urríes y M. Crespo (Eds.), *Mejorando resultados personales para una vida de calidad*. España: Amarú.
- Ducoing, W. P., (2013) (coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: IISUE.
- Fernández, B. J. M. (2013) *Competencias docentes y educación inclusiva*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15, (2), 82-99 Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México.
- Frola, P. y Velásquez, J. (2011). *Desarrollo de las competencias docentes a partir de trayectos formativos*. CIECI. México.
- Hernández, M. A., (2017). *Formarse en la práctica. Experiencias, competencias y aprendizajes en tensión*. Colección Jornadas de Práctica Docente. México: Fray Bartolomé de Las Casas.
- Hewitt, N., y Barrero, F. (2012). *La integración de los saberes: una propuesta curricular para la formación en investigación en la educación superior*. *Psychologia*, 6 (1), 137-145.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Vitorino, T. (2016). *Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity*. *School Effectiveness and School Improvement*, 27 (1), 45-61. doi: <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.966726>
- Pavié, A. (2012). *Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: aportaciones a la formación inicial*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Perrenaud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó
- Pimienta, P. J., (2012). *Las competencias en la docencia universitaria*. México: Pearson
- Reeder, H., (2011). *La praxis fenomenológica de Husserl*. Bogotá: San Pablo
- Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SEP, (2011) "Reforma Curricular de Educación Normal", Documento base para la consulta nacional. DGESPE. México.

Tobón, S., (2013). Evaluación de las competencias en la educación básica. Segunda Edición.

Van Manen, M., (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Barcelona: Idea Books.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.

Zabalza, M.A., (2007) Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea Ediciones.

IMPLEMENTACIÓN Y ENFOQUE DE LA DANZA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Mayra Morales Guadarrama

mayra.morales.guadarrama.prees@gmail.com

Andrea Ahuyón García

andrea.ahuyon.garcia@gmail.com

Martha Yolanda Monzón Troncoso

maryolmontron@hotmail.com

Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo identificar y analizar los procesos de enseñanza idóneos en Educación Preescolar, en este caso centrándonos en el uso de la danza con un enfoque pedagógico que responda a las características y necesidades de los alumnos. Los métodos desarrollados fueron de corte cualitativo y cuantitativo a través de la teoría fundamentada y no experimental. Para ello se llevó a cabo el diseño y aplicación de una entrevista y una escala Likert, donde las docentes plasmaron sus concepciones respecto al tema.

En conclusión, las docentes reconocen la importancia y trascendencia de implementar la danza con un enfoque pedagógico orientado a la mejora en la adquisición de

aprendizajes y habilidades. Sin embargo, la responsabilidad del uso y enseñanza de la danza les es otorgada a los promotores de educación artística. Esto conlleva a una falta de articulación con los campos formativos y áreas de desarrollo personal y social. De igual forma, existen escuelas donde no se cuenta con este servicio, es ahí cuando no es implementada y se deja de lado la importancia y beneficios que brinda a la educación, esto se ve reflejado en los resultados de los instrumentos aplicados a las maestras de Jardines de niños.

PALABRAS CLAVE: danza, enfoque, proceso de enseñanza, estrategias de enseñanza, expresión corporal.

Introducción

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación que buscó obtener conocimiento respecto al tema de la danza, cómo es implementada en educación preescolar, cuál es el enfoque al aplicarla, la importancia o no que le otorgan para el óptimo desarrollo de los alumnos y a qué contribuye su implementación en educación preescolar. A través de esta investigación de corte cuantitativo y cualitativo se buscó obtener información para identificar las percepciones que las docentes frente a grupo tienen a través de las

experiencias vividas respecto al tema motivo de estudio y articularlo con las posturas de autores que abordan el tema.

El tema de investigación surge de la necesidad de implementar nuevas estrategias para desarrollar el aprendizaje y potencializar habilidades y capacidades de los alumnos, de manera en que sean libres en cuanto a la forma de expresión y movimiento. Resulta fundamental conocer cómo es implementado por las docentes y algunas ideas centrales respecto a la danza. La problemática específica es que no se implementa la danza desde un enfoque pedagógico o bien no se trabaja en educación preescolar.

El objetivo de llevar a cabo la investigación respecto a la danza es analizar e identificar los procesos de enseñanza idóneos en Educación Preescolar, el tema resulta de interés en el nivel preescolar por las edades de los pequeños y la necesidad, incluso de coordinación motora, así también puede brindar múltiples beneficios al desarrollo de los alumnos, ya que como sabemos, el movimiento en el niño es propio de su edad y permitirles expresarse con la naturalidad que les caracteriza, proporcionará mejoras en tanto al desarrollo motriz, así como en la adquisición de aprendizajes significativos.

Marco teórico

Se analizan las categorías principales de la investigación a partir de la postura de diversos autores y se aporta la perspectiva personal de las autoras teniendo como referente la información recabada. Se parte de definir qué es la danza, seguido de abordarla como una estrategia didáctica, reconociendo su contribución al desarrollo del niño, también se analiza la danza como forma de expresión y, por último, el enfoque que puede fortalecer diferentes procesos a través de la danza. Se considera importante hacer énfasis en ello, ya que es parte de lo que se pretende conocer con la investigación.

La danza

“La danza es acción, es movimiento, y el movimiento humano es un fenómeno de adaptación en sí mismo” (Ferreira, 2009, p. 9). De acuerdo a lo que refiere la autora, es percibida como algo propio e innato del ser humano como un medio de expresión y comunicación, lo cual permite a los pequeños en este caso en particular, estar en contacto con el medio a través de movimiento. Con la danza se pueden desarrollar y estimular las diferentes capacidades y habilidades del ser humano.

La misma autora señala que “la danza es un medio que lleva al estudiante a descubrir cómo aprende mejor, y qué aprende moviéndose, por lo tanto, se aprende danzando” (Ferreira, 2009, p. 9); esto es interpretado como una forma de aprendizaje libre en donde el alumno tiene la oportunidad de descubrir por sí mismo sus formas de

aprendizaje a través de la potenciar sus habilidades expresivas corporales. Por lo tanto, la danza es un medio de aprendizaje para el ser humano, el cual abre la posibilidad de manifestarse corporal y artísticamente.

La danza como forma de expresión

Para tener un acercamiento a la danza como expresión corporal es necesario definir qué es la expresión corporal, cuáles son sus características y sus objetivos, por lo que se exponen las posturas de distintos autores y posteriormente se realiza una aportación personal. Cabe destacar que la expresión corporal aparece en la danza, el teatro, la música, las actividades físicas, entre otras actividades, como canal de comunicación y la manera en que se pretende transmitir un mensaje.

“La expresión corporal exterioriza las emociones, los sentimientos, las sensaciones y los deseos desde lo más profundo de nuestro ser. Por esto, la considera como esa expresión humana que se hace visible como lenguaje” (Aja, 1994, p. 92) de acuerdo con el autor, se entiende como una manifestación del hombre donde expresa lo que es y la interacción con su entorno. Consideramos que también sirve como una forma de conocimiento y autoconocimiento.

Por otro lado, para Stokoe (1990) es; una conducta que existe desde siempre en todo ser humano. Es un lenguaje pre-verbal, extra verbal y paralingüístico por medio del cual el ser humano se expresa a través de sí mismo, reuniendo en su propio cuerpo el mensaje y el canal, el contenido y la forma, pues él es cuerpo y tiene cuerpo (p. 79).

De acuerdo a lo que se señala, es una forma de integración del sentir de manera interior y actuarlo en el exterior, expresándolo por medio de manifestaciones gestuales, corporales, signos y símbolos como un modo de lenguaje del cuerpo, donde se le da un significado al conjunto y que permite entender al otro, lo que se quiere transmitir gracias a la revelación del contenido interno.

Romero (1999), manifiesta que la expresión corporal es una disciplina que contempla el cuerpo, el movimiento y el sentimiento como instrumentos base del desarrollo motriz con finalidad expresiva, comunicativa y estética. Argumentos que sustentan la concepción de una expresión y un cuerpo que determinan la unicidad del ser, esas particularidades, emociones, sensaciones y lenguajes propios que hacen únicos al individuo (p. 26).

De acuerdo a las posturas expuestas, podemos afirmar que la expresión corporal es aquella que permite manifestar a través de un canal de comunicación, en este caso es el lenguaje corporal, algo que se quiera practicar o transmitir, como sentimientos, pensamientos o vivencias por medio de una interacción del ser humano consigo mismo y

con el entorno. En el ámbito educativo, puede ser utilizado por los docentes para propiciar el desarrollo físico, la expresión, la creatividad y la espontaneidad.

La danza como estrategia didáctica

La danza en la educación “no ha alcanzado la categoría de materia y, como máximo, ha llegado a ser parte de un bloque de contenidos” (Nicolás, Ureña, Gómez y Carrillo, 2010, p. 43), es decir, dentro de la malla o mapa curricular en ningún nivel educativo existe un espacio en el que se pueda desarrollar de manera específica. Resulta importante concientizar a maestros y alumnos sobre los beneficios que la danza conlleva en el desarrollo integral del ser humano.

Es necesario abordar argumentos teóricos que permitan identificar a la danza como una estrategia didáctica, la cual permite favorecer en los alumnos aprendizajes significativos respecto al desarrollo de capacidades físicas y fortalecer la expresión corporal. Se considera pertinente entonces cuestionar: ¿Cómo concebir la danza como una estrategia didáctica? Es necesario tener en cuenta que debe realizarse desde un enfoque lúdico, es decir, que la estrategia “debe permitir que los sujetos estén en una predisposición a la experiencia, al descubrimiento, al encuentro” (Monroy, 2000, p. 163), por lo que se deben propiciar situaciones en las que los alumnos se sientan motivados e interesados por la danza y con ello logren reconocer su importancia.

Otro factor que ayuda a identificar la danza como una estrategia didáctica es que “lo lúdico sólo tiene sentido en la interacción con otros, de modo que el sujeto pueda identificarse y reconocerse a sí mismo” (Monroy, 2003, p. 163), es decir, que para su desarrollo idóneo es necesaria la interacción con otros agentes educativos, lo que resultará enriquecedor en las situaciones de aprendizaje propiciadas.

Es necesario tener en cuenta que para Monroy los elementos fundamentales que debe llevar la estrategia (2000) son tres: Temática, Historia y Kinesis. Éstos permiten llevar a cabo situaciones de aprendizaje enriquecedoras para el desarrollo integral de los alumnos, ya que no sólo impactan en el ámbito físico, sino que tienen repercusiones en el social, cultural y de expresión corporal.

El primero, refiere a la temática, “la danza responde a estados emocionales y se sabe, además, que cada una de las diferentes manifestaciones danzará del folclor surgió en unas condiciones histórico-sociales concretas.” (Monroy, 2000, p. 165). Se busca que el alumno logre reconocer de qué se trata, comprendiendo las características y el significado de lo que está haciendo, con el fin de que resulte significativo para la adquisición de aprendizajes.

El segundo, es la historia, “Jugar con las posibles maneras de crear y organizar el inicio, el nudo y el desenlace de una historia, le brinda al niño la seguridad de sentirse dueño de ella, de poderla moldear y transformar a su parecer.” (Monroy, 2000, p. 166), dicho elemento, permite a los alumnos descubrir la historia de la danza de manera dinámica, además de enfrentarse a procesos comunicativos y a utilizar su creatividad, con el fin de dar respuesta al cómo y para qué.

Finalmente, el tercero pretende poner en práctica la parte estética, es decir, los movimientos, “Ello implica la posibilidad de la adaptación y la modificación, por parte de quien está aprendiendo, de aquello que es presentado por el maestro” (Monroy, 2000, p. 166), es decir, no es un proceso de simple memorización de pasos, si no que permite a los alumnos ser partícipes de las modificaciones e innovaciones en torno a la danza.

Enfoque de la danza

Para poder implementar la danza como estrategia didáctica para la adquisición de aprendizaje de los alumnos es fundamental el enfoque que se le dé a la misma, por ello se revisaron algunos autores para conocer su postura al respecto. Ferreira menciona que educar por medio de la danza, “consiste en facilitar la germinación integral de la creatividad con la inquietud permanente de evolución para la vida. Para que se produzca el aprendizaje debe haber instancias de interacción, y de situaciones de relación entre diferentes actores del proceso educativo” (Ferreira, 2009, p.10).

La autora afirma que para implementarla como medio formativo no debe ser utilizada únicamente como una serie de pasos o movimientos a seguir sin ningún objetivo, al contrario, como docentes debemos “crear situaciones por medio de una experiencia corporal placentera, en la que existan procesos de reflexión y toda actividad propuesta, sea un vehículo para que el estudiante aprenda a aprender, puesto que los procesos cognitivos, afectivos y valóricos son fundamentales en todo aprendizaje” (Ferreira, 2009, p. 11).

Para lograrlo es necesario escoger e implementar danzas que resulten del agrado, interés y significatividad para los niños, en todas sus dimensiones y como docentes considerar las características y la esencia propia de la danza siendo visualizada como un lenguaje artístico. Para que lo anterior dé resultado, se debe favorecer siempre la vivencia y la exploración por medio de la puesta en marcha de la danza en acción. Por último, Fux (1981) insiste en: la necesidad de olvidar la concepción de la danza como un adorno en el conjunto de disciplinas educativas y opina que integrándola en la enseñanza obligatoria se favorecería la autopercepción del cuerpo como medio expresivo en relación con la vida misma. Asimismo, la mayoría de los autores coinciden en las numerosas aportaciones educativas de la danza y su importancia en el desarrollo físico, intelectual y afectivo-emocional. (Citado en Nicolás, et al. 2010, p. 43).

El autor hace referencia a la importancia que tiene implementarla como medio para desarrollar aprendizajes significativos en los alumnos debido a los múltiples beneficios que la danza, el movimiento y la expresión, aportan al sector educativo para lograr un óptimo desarrollo de las habilidades de los alumnos, más aún porque el movimiento es algo natural del cuerpo a través del cual se puede lograr un autoconocimiento y por ende mejores formas de aprendizaje.

Contribución de la danza en educación preescolar

Es imprescindible abordar los aspectos a los que contribuye la danza en la Educación Preescolar, esto con el fin de concientizar a los maestros acerca de los beneficios que una puesta en práctica idónea trae consigo. Se considera oportuno comenzar hablando sobre los ámbitos del desarrollo en los que favorece. Nicolás, et al. (2010) refiere cuatro: el físico, el intelectual, el social y la expresión personal.

En el ámbito físico “la danza, además, ofrece un ejercicio corporalmente más global, exento de elementos competitivos y con un alto componente hedonista” (Nicolás, et al. 2010, p. 43), es decir, que propicia situaciones en las que la actividad física sea vista como algo que se puede disfrutar sin algún tipo de competición. De manera específica contribuye “al desarrollo motriz, la adquisición de hábitos saludables y la realización adecuada de las tareas motrices necesarias en la vida cotidiana” (Nicolás, et al. 2010, p. 43), ello impacta en la calidad de vida de los alumnos.

Por otra parte, dentro del ámbito intelectual, “la danza puede utilizarse como medio de conocimiento de aspectos históricos, sociales, culturales y artísticos” (Nicolás, et al. 2010, p. 43), además, para contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje idóneo, es necesario trabajar con la temática y su historia, lo cual no sólo le hará reflexionar sobre la relevancia de lo que se desarrolla, sino que ampliará sus conocimientos en cuestiones culturales, tanto de manera específica como global, lo cual demanda una actividad cognitiva.

En cuanto al ámbito social Nicolás, et al. (2010) refiere que la danza contribuye en los procesos de interacción y socialización entre los integrantes de la comunidad, pues a través de ella los alumnos logran adquirir patrones de movimientos definidos previamente por la sociedad, aunado a las implicaciones de contacto corporal, coordinación grupal, comunicación y expresión, que favorecen la armonía social. Podemos decir que los procesos de socialización que se generen serán favorables para el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.

Otro ámbito es la expresión corporal, ya que “su carácter temporal permite al niño expresarse sin sentirse examinado cuando la practica a solas y sin público, puesto que el producto desaparece inmediatamente después de su realización” (Nicolás, et al. 2010, p.

45). En la educación, resulta ser un medio para que el alumno comience a adquirir habilidades comunicativas, pues su trabajo transversal con otras disciplinas resultará favorecedor para el desarrollo del niño.

“La danza como proceso artístico-creativo está profundamente ligada a la dimensión emocional del ser; es de allí que surge en un primer momento el impulso de bailar, la necesidad de hacerlo.” (Monroy, 2003, p. 163), pues los procesos comunicativos involucran sentimientos, emociones e ideas que con otros medios quizá no puedan expresar y su propiciación ayuda a los alumnos a regular sus emociones.

Marco metodológico

La metodología de corte cualitativo fue utilizada debido que “Es multiparadigmática en su enfoque. Los que la practican son sensibles al valor del enfoque multimetódico. Están sometidos a la perspectiva naturalista y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana.” (Lincoln y Denzin, 1994, citado por Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 9), por lo que resultó idónea para desarrollar la investigación, ya que nuestro objetivo era identificar y analizar los procesos de enseñanza idóneos en Educación Preescolar.

De manera más específica se seleccionó el método de “Teoría fundamentada” que “exige análisis exhaustivo de los datos para extraer el marco explicativo ‘local’ más completo (es decir, no generalizando, sino peculiar de estos datos específicos)” (Coolican, 2005, p. 2), lo cual nos brindaría la posibilidad de analizar la forma en la que se llevan los procesos de enseñanza y aprendizaje respecto a la danza.

Esto nos llevó a seleccionar la entrevista como el método de recogida de datos, ya que “es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados informantes), para obtener datos sobre un problema determinado” (Rodríguez, et al. 1999, p. 167), lo que resultaría favorable para conocer las concepciones y opiniones que las docentes tienen respecto al tema central de la investigación.

Los resultados de la aplicación de la entrevista permitieron saber que las docentes consideran que la implementación de la danza en el nivel de educación preescolar contribuye a que los alumnos identifiquen algunas partes de su cuerpo, ubicación espacial y desarrollo de la expresión corporal, sin embargo, refieren que no trabajan la danza como una estrategia didáctica, sino que depositan la responsabilidad de su aplicación a la promotora de educación artística.

Las docentes reconocen la importancia de la implementación de la danza y son conscientes del impacto que tiene en el desarrollo integral de los alumnos. Recomiendan que deben desarrollarse los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante un enfoque lúdico en el que los alumnos desarrollen múltiples habilidades mientras se divierten y

expresan libremente mediante el movimiento corporal, es decir, desde una perspectiva lúdica.

Recurrir a una metodología de corte cuantitativo como apoyo permitió enriquecer la información y buscar datos para “la adopción de un criterio lógico, esto es, entre las premisas y las conclusiones se constituye un estrecho conjunto de relaciones regladas, tales que para ir de las primeras a las segundas no habrá más que seguir sus estipulaciones” (Del Canto y Silva, 2013, p. 28), lo que proporciona un panorama general del tema desde una perspectiva estadística.

Se seleccionó el método no experimental, ya que Hernández, Fernández y Baptista (2010), refieren que permite realizar investigación bajo dos aspectos fundamentales que es el longitudinal y transversal, con lo que podemos decir que ocurren en un tiempo y un momento determinado, y resulta idóneo, pues se delimitó la durabilidad de los procesos de investigación y análisis.

Una vez seleccionado el método con el cual direccionaríamos la investigación respecto a lo cuantitativo, se optó por el diseño de una escala Likert, que son definidas como “instrumentos psicométricos donde el encuestado debe indicar su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, ítem o reactivo, lo que se realiza a través de una escala ordenada y unidimensional” (Bertram, 2008, citado por Matas, 2018, p. 39), lo cual permitió conocer de manera general la perspectiva de las docentes.

Los resultados obtenidos, mostraron un panorama favorable respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en las aulas de Educación Preescolar, en su mayoría, muestran un buen manejo en relación con los enfoques, recursos y estrategias empleadas para la implementación idónea de la danza como estrategia de enseñanza, por lo que se refleja un amplio conocimiento respecto al tema, lo que no se refleja en la aplicación práctica.

Conclusiones

El objetivo de este trabajo de investigación ha sido Identificar y analizar los procesos de enseñanza idóneos de la danza en el nivel Preescolar. Para comenzar, es importante mencionar que ésta se encuentra estrechamente relacionada con una forma de expresión. Ajá (1994) menciona qué aplicación permite al alumno comunicar mediante movimientos corporales sentimientos, pensamientos, ideas y emociones. Sin embargo, para propiciar dichas situaciones de aprendizaje es necesario tomar en cuenta distintas variables.

Visualizar la danza como una estrategia didáctica para generar en los alumnos aprendizajes significativos implica un reto, no se le ha dado la importancia necesaria, es vista como algo irrelevante comparado con asignaturas académicas como Español, Matemáticas y Ciencias. Por ello, Monroy (2000) es un referente para recuperar tres

elementos fundamentales: temática, historia y kinesis; permitiendo visualizarla como un proceso en donde no sólo intervienen factores físicos, sino también cognitivos.

Es imprescindible tener presente que la enseñanza de la danza trae consigo múltiples beneficios, Monroy (2000), refiere cuatro ámbitos en los cuales se muestra mayor impacto, estos son: físico, intelectual, social y de expresión corporal. Éstos se desarrollan de manera trasversal, favoreciendo múltiples habilidades y conocimientos que benefician en el desarrollo integral de los educandos de una manera divertida.

La danza impacta en el fortalecimiento de las diferentes dimensiones y ámbitos del desarrollo, es fundamental hablar respecto a la importancia de su enfoque pedagógico. Las situaciones de aprendizaje que se propicien dentro del aula deben ser placenteras para los alumnos, asimismo, se debe poner de manifiesto la libertad y creatividad, con el fin de que puedan aprender mediante actividades lúdicas y la danza es un elemento transcendental para lograrlo.

Cabe mencionar que la metodología fue esencial para desarrollar el artículo, dado que direccionó el trabajo de investigación. Al ser el objetivo identificar y analizar procesos de aprendizaje y enseñanza de la danza, se optó por seleccionar un método cualitativo y cuantitativo, lo que permitió tener un panorama más amplio al recopilar información respecto a las concepciones de las docentes de Educación Preescolar respecto al tema, de manera general y específica.

Los resultados tanto de la entrevista, como de la escala Likert, fueron interesantes, pues en ambos instrumentos se reconoce la importancia de trabajar la danza en Educación Preescolar. Sin embargo, en la aplicación práctica no se reconoce como tal, y es otorgada la mayor parte de la responsabilidad a promotores de educación artística, dado que escasamente existe un trabajo articulado entre docentes y por tanto con otros campos de formación o áreas de desarrollo personal y social.

Los resultados concretos de la información obtenida tanto de los instrumentos, así como de la investigación, muestran que las docentes reconocen la importancia y el enfoque idóneo que la enseñanza de la danza debe tener para el logro de aprendizajes significativos en el nivel de educación preescolar, y las posibilidades de desarrollo de los niños al aplicarla, sin embargo, le otorgan o depositan la responsabilidad a los promotores de educación artística para desarrollarla, es decir, no es aplicada aun identificando sus fortalezas, sólo se trabaja como un área complementaria que integra el currículo en el mejor de los casos.

Referencias

- Aja, J. (1994). La expresión corporal en el marco de la reforma educativa. Sevilla: Paidós.
- Del Canto, E. y Silva, S. A. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, III(141), 25-34. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15329875002>
- Ferreira, M. (2009). Un enfoque pedagógico de la danza. Chile: Academia DEFDER.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/1347/1613>
- Monroy, M. (2003). La danza como juego, el juego como danza. Una pregunta por la pedagogía de la danza en la escuela. *Educación y Educadores*, (6), 159-167.
- Nicolás, G., Ureña, O., Gómez L. y Carrillo, V. (enero-junio, 2010). La danza en el ámbito de educativo. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (17), 42-45.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). Métodos de la investigación cualitativa. España; Aljibe.
- Romero, M. (1999). Los contenidos de la expresión corporal. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Romero-Barquero, C. (enero-junio, 2015). Al compás de las clases de baile: una experiencia dentro del aula. *Revista Educación*, 39(1), 21-49.
- Stokoe, P. (1990). Expresión corporal: Arte, salud y educación. Buenos Aires: Editorial Humanitas.

LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EDUCACIÓN ESPECIAL CON EL PLAN DE ESTUDIOS 2004. UN ANÁLISIS BASADO EN LA AUTOPERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES

Liliana Aidé Galicia Alarcón

aideli@gmail.com

Benemérita Escuela Normal Veracruzana

RESUMEN

Este estudio de tipo cualitativo con enfoque fenomenológico presenta el análisis de los diarios de campo de estudiantes normalistas que cursan el cuarto grado de la Licenciatura en Educación Especial, así como los resultados de un cuestionario enfocado a identificar la autopercepción de sus competencias profesionales. Los resultados se presentan considerando cuatro dimensiones

de las competencias: a) los procesos de desarrollo de niños y adolescentes, b) los fundamentos teóricos y metodológicos de la Educación Básica y Especial y c) la gestión y el vínculo con la comunidad.

PALABRAS CLAVE: educación especial, autopercepción, competencias profesionales.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el año 2004 se anunció un cambio de paradigma educativo en la formación inicial docente en Educación Especial, se planteó dejar atrás el modelo médico o de atención terapéutica del plan anterior y se intentó evidenciar un vínculo más dinámico entre la Educación Básica y la Educación Especial, al compartir la responsabilidad de la integración educativa. Este planteamiento que impactó en Educación Básica y en la formación docente, derivó de movimientos internacionales como la Conferencia Mundial de Salamanca (1994), del Foro Mundial sobre la Educación en Dakar (2000) y de Escuela para Todos (UNESCO, 2001).

En este sentido, se destaca la reorientación vivida en los servicios de Educación Especial y la implementación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (2002). A partir de este programa se reestructuró la misión de los distintos servicios y se puntualizó que debería haber una mayor relación con la Educación Básica. Una de las líneas de acción establecía como prioridad la elaboración de nuevos lineamientos para la organización y el funcionamiento de los servicios, situación que generó notables cambios en la conceptualización del campo disciplinar y de acción de la Educación Especial.

Los cambios que se suscitaron abrieron un importante punto de reflexión que dio pie a modificaciones en políticas públicas y en el planteamiento curricular para la formación de Licenciados en Educación Especial. La formación de profesionales se orientó, principalmente, a la atención de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales.

Entonces, el Plan de Estudios 2004 para la Licenciatura en Educación Especial se caracterizó por contar con un perfil de egreso formulado en cinco campos formativos: habilidades intelectuales específicas; conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica; competencias didácticas; identidad profesional y ética; y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela (SEP, 2004). Cabe destacar que la formación se propuso en cuatro áreas de atención, éstas se organizaron por tipo de discapacidad: Intelectual, Auditiva y de Lenguaje, Motriz y Visual. Quedó en potestad de las Escuelas Normales elegir qué áreas que podían impartir, en gran medida, de acuerdo a la formación académica de su plantilla docente.

Los estudiantes de la licenciatura cursan una línea de formación enfocada al acercamiento a la práctica docente (SEP, 2004). Paulatinamente reconocen las características de la Educación Básica y Especial, practican en servicios escolarizados y de apoyo. Y es, justamente en la práctica, donde ponen en juego sus competencias profesionales, al diseñar, implementar y evaluar propuestas pedagógicas para la atención de alumnado correspondiente a los servicios antes mencionados.

De hecho, la práctica en condiciones reales de trabajo favorece la autopercepción que tienen los normalistas de sus propias competencias, es un periodo que les permite identificar qué les hace falta para poder dar una respuesta ajustada a las características de la población atendida. Ante esta situación, se consideró necesario conocer cómo se autoperciben los estudiantes al comparar las competencias profesionales desarrolladas en su formación, con aquellas dimensiones del trabajo docente realizado en servicios de Educación Especial.

Marco teórico

La formación inicial docente es un proceso que se comienza formalmente al ingresar a una Escuela Normal. Mercado (2007) comenta que “formarse como maestro requiere un largo proceso de escolarización, que inicia en la Educación Básica y culmina con los estudios de Educación Normal” (p. 47). Esta idea parte del supuesto de que la vida escolar previa al ingreso a la Escuela Normal también tiene una repercusión importante en la configuración del docente.

Otro estudioso de la formación inicial docente es Tardif (2008) que la define como una actividad que moviliza los saberes pedagógicos, es decir, “doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa (...), reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y orientación de la actividad educativa” (p. 29). De manera que, en la Escuela Normal los estudiantes se apropian de un conjunto de saberes relevantes que se van integrando a lo que ya sabían, interpretan esta información y se incorpora a sus acciones en la práctica.

En este estudio, además de la formación recibida en la institución, también se destacan los aprendizajes adquiridos durante la práctica en condiciones reales de trabajo, situación que Ferry (2008) también reconoce, pues menciona que “las adquisiciones técnicas y metodológicas no bastan para conformar un aprendizaje o un perfeccionamiento profesional. Es necesario completarlas con conocimientos acerca de todo el entorno profesional” (p. 20). Es evidente la relevancia de poner en contexto lo aprendido a través de los contenidos de la línea de práctica que propone el plan de estudios.

Metodología

La investigación es de corte cualitativo con un enfoque fenomenológico, se orientó a identificar las autopercepciones de siete estudiantes de cuarto grado de la Licenciatura en Educación Especial. Los participantes se encontraban realizando su práctica en condiciones reales de trabajo en Centros de Atención Múltiple (CAM) del Estado de Veracruz. Las edades de los estudiantes oscilan entre 22 y 24 años, sólo uno de ellos está recursando el grado, los demás son estudiantes regulares.

Los contextos en los que los estudiantes desarrollan su práctica son tres CAM, y cada uno atiende un grupo con las características que se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Grupos atendidos por los estudiantes participantes

CAM	Estudiante	Grupo atendido
1	A	Primaria/Secundaria Autismo
	B	Preescolar
	C	Primaria
	D	Preescolar/Primaria Discapacidad motriz
2	E	Primaria
	F	Preescolar
3	G	Primaria Discapacidad motriz y múltiple

Nota: Cada estudiante atiende un solo grupo. Los grupos de la última columna que no tienen señalado un tipo de discapacidad o trastorno, son porque están conformados por tres o más tipos de discapacidades o condiciones.

Los participantes respondieron el cuestionario al finalizar el semestre A, tuvieron la oportunidad de hacer un análisis de aquellos requerimientos experimentados en la práctica y las competencias profesionales desarrolladas a lo largo de su formación. Se utilizó un cuestionario con 16 ítems con una escala tipo Likert y 5 preguntas abiertas para identificar cómo se autoperciben en aquellas competencias profesionales que desarrollaron en su formación en la Escuela Normal.

El instrumento utilizado se diseñó considerando las dimensiones de la práctica, el referente principal fueron dos documentos: Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes (SEP, 2018) y el perfil de egreso del Plan de Estudios (SEP, 2004).

Como parte del análisis también se realizó la categorización de la información redactada en sus diarios de campo o bitácoras de práctica; se consideraron los registros de agosto de 2018 a febrero de 2019.

Desarrollo y discusión

La formación inicial docente en Educación Especial es un tema que constituye una discusión prioritaria e ineludible, no solamente por tratarse de un sector complejo que ha vivido una serie de modelos para la formación contradictorios entre sí, sino por la responsabilidad que asumen los egresados, que deriva en la atención de niños y

adolescentes, que por sus características y su entorno, han tenido pocas oportunidades de incorporarse a las escuelas regulares de Educación Básica.

En un estudio realizado por Herrera, Segura, Ruiz, Hernández, León y Chaves (2013) se hace hincapié en que “las instituciones de educación superior (...) poseen el compromiso social de ofrecer al país profesionales con un perfil pertinente a los tiempos, a las necesidades y demandas que deben dar respuestas asertivas y oportunas en aras de propuestas transformadoras” (p. 2).

Es entonces que este estudio y otros exponen la prioridad de repensar qué se está haciendo por la actualización de los perfiles de egreso de la Educación Especial, responder con justicia social y equidad a la población que queda poco o nada incluida en la educación regular por falta de docentes que sepan claramente qué hacer para brindar un atención adecuada, lo que implica la consolidación de competencias profesionales desde la formación en correspondencia con los cambios educativos y los requerimientos sociales. Sin embargo, lo oportuno o no de las competencias profesionales es una responsabilidad compartida entre la propuesta curricular vigente y las acciones individuales de los estudiantes para mejorar su formación.

Quienes tienen muchas de las respuestas a los cuestionamientos sobre cuáles son las competencias profesionales que deberían tener los egresados de Educación Especial, son aquellos que están viviendo cotidianamente la atención de la población con requerimientos específicos. A continuación, se presentan los argumentos que los dieron los estudiantes.

Resultados

La organización de los resultados se presenta en cuatro dimensiones: a) los procesos de desarrollo de niños y adolescentes, b) los fundamentos teóricos y metodológicos de la Educación Básica y Especial y c) la gestión y el vínculo con la comunidad.

a) Competencias sobre los procesos de desarrollo de niños y adolescentes.

Los planteamientos que se hicieron sobre este tema dejaron claro que los estudiantes se perciben competentes o muy competentes, mencionaron que sus conocimientos sobre las distintas áreas del desarrollo les permitió realizar aportaciones en los diagnósticos de los alumnos atendidos, participar en la conformación de propuestas didácticas justificadas a partir de la detección y priorización de necesidades.

De acuerdo con el análisis de sus aportaciones, se identificó que una debilidad autopercebida son los pocos conocimientos obtenidos sobre el trastorno del espectro autista, las discapacidades visual, motriz o múltiple, específicamente la parálisis cerebral infantil, así

como algunos síndromes poco conocidos, como el síndrome de Lennox o síndrome de Moebius. En seguida se muestran algunos fragmentos de sus textos.

“No se había dado la oportunidad de conocer el trabajo con ese tipo de discapacidad ya que el trabajo que se realiza es muy específico y se priorizan otros aspectos, además de lo académico” (Estudiante D).

“El reto que enfrenté ante el desconocimiento de la atención a alumnos con esa discapacidad, a pesar de haber sido un reto, se convirtió en un aprendizaje que contribuyó a mi formación docente en la competencia de conocimiento, aprendiendo acerca de cómo apoyar a los alumnos en su desplazamiento, cuidando las posiciones correctas, al uso adecuado de la silla de ruedas”. (Estudiante G).

“Me preocupé al escuchar que este síndrome conlleva una serie de convulsiones, sabía que era un gran reto, también hay otras situaciones que se identifican en el niño, pero no sé cuáles corresponden al síndrome, se ve somnoliento por la mañana” (Estudiante A).

b) Competencias sobre los fundamentos teóricos y metodológicos de la Educación Básica y Especial

Las respuestas de los estudiantes evidenciaron que su conocimiento sobre los propósitos de la Educación Básica es regular, los comentarios apuntan a que la revisión que se hace de los planes y programas es superficial, apenas alcanza para ver cómo están estructurados y cuál es el enfoque de los campos formativos. La revisión que se realiza corresponde a todos los niveles de Educación Básica, por ello, no se profundiza.

De igual forma, el conocimiento que se tiene sobre estrategias y métodos para la atención de necesidades específicas, consideran que es de regular a malo. Así que en la práctica les resulta complicado diseñar propuestas didácticas, algunos estudiantes esperan a tener la orientación o sugerencia del maestro tutor, pues no consideran tener las suficientes herramientas para establecer un programa de trabajo en correspondencia con la Barreras para el Aprendizaje y la Participación y a las necesidades detectadas. Hay cierta inseguridad en la elección de contenidos y el establecimiento de aprendizajes esperados.

Una situación recurrente es la falta de conocimiento sobre metodologías o estrategias para favorecer la comunicación de los alumnos, pero también para responder adecuadamente en problemáticas relacionadas con la conducta. Los estudiantes perciben que se llegan a sentir confundidos para dar una respuesta asertiva ante conductas disruptivas.

Otra de las competencias que se percibe en un bajo nivel de desarrollo es lo referente a la elaboración, aplicación e interpretación de instrumentos de evaluación. Cuando se plantean los resultados de evaluación, se hacen más relatos anecdóticos que registros objetivos a partir de los propósitos planteados. Se dificulta el diseño de instrumentos que permitan recuperar resultados en la implementación de sus secuencias didácticas. A continuación, se presentan algunos ejemplos de lo que escribieron en sus diarios de campo.

“Me parece importante hacer mención a esto, ya que conocer detalladamente los planes y programas de estudio de educación básica, en lo personal, es complicado debido a la cantidad de información que se deriva de éstos. Por lo que lo considero un rasgo en el cual debo seguir trabajando para poder adquirirlo”. (Estudiante B).

“Me di cuenta de que efectivamente 10 palabras por semana eran mucho para los alumnos. Y con el trabajo realizado de las 5 palabras los resultados fueron los esperados”. (Estudiante E).

“Me sentí interesada respecto a la información del nuevo modelo educativo, para ser franca no tenía mucho conocimiento respecto al tema”. (Estudiante G).

“La actividad no favoreció a todos los alumnos, no todos pusieron atención y los materiales para algunos no eran los adecuados. Al realizar el altar no quedaba claro para los alumnos qué se iba a hacer” (Estudiante C).

c) Competencias sobre la gestión y el vínculo con la comunidad.

Los participantes normalistas identificaron que existen carencias importantes en relación con el trabajo colaborativo y la comunicación con otros agentes de la institución y con las familias, manifestaron sentirse poco preparados para enfrentar a la familia o apoyar dando algunas recomendaciones.

A pesar de considerar que la relación de colaboración puede ser complicada, se percibe que en este semestre han ido adquiriendo competencias profesionales que les permiten participar oportunamente al realizar actividades para la organización y funcionamiento en la institución, reconocen que se les escucha en las reuniones para la conformación de diagnósticos o propuestas, así como en los Consejos Técnicos.

Los estudiantes aluden a que el modelo educativo inclusivo consta de un marco legal y normativo muy amplio, sin embargo, hay desconocimiento del mismo, se reconoce que no se sabe interpretar la utilidad práctica de esta información y no se le identifica como un eje transformador de las prácticas. Las situaciones que relatan son las siguientes:

“Al revisar el informe, las áreas descartaron el autismo, por los resultados de los instrumentos que aplicaron, para lo cual se llegó al acuerdo de que se citará a los padres de familia para darles los resultados y sugerirles que lo lleven con un neurólogo para que haga los exámenes necesarios y así descartar una posible lesión en la cabeza”. (Estudiante B).

“Se ha solicitado nuevamente en estos espacios que alguien de las distintas áreas llegue a apoyar y, por otra parte, en caso de ser necesario dejamos al final a los alumnos que comen más rápido y que no se desesperan”. (Estudiante G).

“Esta semana se trabajó de buena manera tanto con la maestra tutora como con la maestra del área de psicomotricidad, entre las tres trabajamos con los alumnos a la misma vez durante el tiempo de psicomotricidad, aunque la maestra del área fue quien guiaba cada una de las actividades y nosotras la apoyábamos” (Estudiante A).

Los fragmentos que se exponen en cada una de las dimensiones de las competencias profesionales estudiadas, ponen de manifiesto el sentir de los estudiantes al realizar una práctica que les exige una serie de elementos que están en vías de poder desarrollar; aun cuando cada situación contextual es distinta, se perciben semejanzas en sus respuestas. El autoconcepto es, en general positivo, las situaciones que se manifiestan como negativas o competencias poco desarrolladas, tienen menor presencia o se pueden atender con actividades autoformativas. Por ejemplo, cuando una de las estudiantes alude

al desconocimiento de la discapacidad, se pone el reto de conocerla para poder organizar su trabajo.

En el caso de la normatividad o las políticas que rigen el trabajo de la Educación Básica y Especial, es evidente que son cambiantes y que ningún plan de estudios las aborda a profundidad, sin embargo, sí se prepara a los estudiantes para identificar cuáles son las principales y en términos legales, cuáles sustentan su trabajo.

En el cuestionario aplicado, se recuperaron aquellos elementos que los estudiantes consideran que les han resultado más difíciles, ya que perciben un bajo conocimiento o falta de habilidad para realizarlos. Los que mencionan son: los ajustes razonables, el planteamiento de los aprendizajes esperados para la población con mayores dificultades, los procesos de evaluación y de seguimiento, así como, establecer diálogo o comunicación con la familia.

Conclusiones

Este estudio permitió conocer de viva voz las concepciones de los estudiantes sobre sus competencias profesionales y, aunque hay variedad en la autopercepción de los distintos tipos de competencias, se puede identificar cuáles se evalúan en términos más positivos, ya sea porque la formación inicial docente les permitió desarrollarlas o porque a través de la práctica se dio la oportunidad de un crecimiento profesional, al tratar de estar a la altura de los retos y la atención a la diversidad.

Los estudiantes que participaron mostraron un avance significativo en este semestre que recién terminó, sus registros dan cuenta de un lenguaje más formal y afín con los principios de la educación Especial, la utilización de conceptos y la descripción de procesos, ofrecen una experiencia análisis de aquello que los configura como docentes, se expone la forma en la que una práctica llena de retos ofrece una oportunidad de cambio, retroalimentación y aprendizaje.

Sin embargo, el número de participantes fue reducido y se ciñe sólo a la práctica desarrollada en un tipo de servicio de Educación Especial, por lo que se recomienda adaptar el instrumento, validarlo y aplicarlo a toda una generación. Los resultados pueden servir como un referente importante para las nuevas generaciones, mismas que egresarán formadas con el enfoque de inclusión educativa.

Referentes

- Herrera, A., Segura, S., Ruiz, L., Hernández, A., León, H., Chaves, A. (2013). Miradas de un perfil profesional docente en educación especial en el marco de la complejidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (1), 56-72.
- Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Mercado, E. (2007). *El oficio de ser maestro: relatos y reflexiones breves*. México: Colectivo de nadie.
- Secretaria de Educación Pública. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México.
- Secretaria de Educación Pública. (2004). *Secretaria de Educación Pública. (2004). Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Especial*. México.
- Secretaria de Educación Pública. (2018). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. México.
- Tardif, M. (2008). *El saber docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
- UNESCO (2005). *Educación para Todos: El imperativo de la calidad. Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo*. París. Ediciones UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org>
- UNESCO (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad en Salamanca España*. París: UNESCO.
- Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>.
- UNESCO (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-internationalagenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>

PERFILES DE INGRESO A LA EDUCACIÓN NORMAL RURAL

Nadia Minor Ferra

nadiaminorfe@gmail.com

Ivett Maurita Mendoza Alegría

ivettm14@hotmail.com

Ariadna Isela Castellanos Ortega

aricastellanos17@gmail.com

Escuela Normal Rural "Lic. Benito Juárez"

RESUMEN

El estudio se centra en conocer el perfil de ingreso de las estudiantes, con la finalidad de fortalecer sus conocimientos y habilidades; es de corte transversal, exploratorio, se aplicaron cuestionarios a estudiantes de una Escuela Normal Rural, identificando variables sociodemográficas, económicas, académicas, expectativas de la formación docente, hábitos de estudio y prácticas socioculturales; la información se analizó en una base de datos con el paquete estadístico SPSS.

El 100% de la población estudiada son mujeres solteras, entre 17 y 23 años; el 59% son foráneas y el resto del estado de Tlaxcala, algunos factores de riesgo son la desnutrición, sobrepeso y obesidad; dependen económicamente de sus padres, quienes se dedican en su mayoría al campo o son

obreros, sus ingresos oscilan entre \$1000 y \$2000 pesos mensuales.

La mayoría de ellas proviene de especialidades en Ciencia y Tecnología, casi la mitad con promedio de 8.5 a 10; eligieron estudiar en la ENR por cuestiones económicas, siendo su segunda, tercera o única opción; destinan de una a dos horas de estudio diario, no utilizan internet ni redes sociales.

Es necesaria la implementación de estrategias para que la formación inicial profesional sea pertinente y congruente de acuerdo a las características que presentan las estudiantes.

PALABRAS CLAVE: perfil de ingreso, proceso de admisión, normal rural.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los retos que se presentan para los docentes y para las instituciones que los forman son más desafiantes. Los cambios en el contexto macro refieren el aumento de exigencias y

responsabilidades educativas, esto hace aún más compleja la labor educativa en la actualidad.

Se exige a las instituciones probar nuevas formas de trabajo, estrategias y recursos en busca del logro educativo, que para el caso específico de la Escuela Normal Rural Lic. Benito Juárez de Panotla, Tlax., es la formación de futuras profesionales que enfrenten un escenario más complejo y diverso, en el que deben lidiar entre los requerimientos de un sistema que atiende las características de una reforma educativa y ejercer la docencia como una profesión que no sólo se circunscribe al ámbito didáctico pedagógico, sino que su acción se sitúa en una compleja red de relaciones e interacciones que trascienden el aula y se ven influenciadas por una cultura escolar y magisterial matizada por factores externos de diversa índole.

Ante este escenario, el papel de las Escuelas Normales se trastoca, ya que tradicionalmente, han sido las encargadas de formar a los docentes de educación básica del país, sin embargo, en la actualidad se suman las demandas de índole laboral, social y tecnológico, por lo que hace necesario a través de la investigación identificar aspectos básicos que tienen una influencia directa en el desempeño de los estudiantes como su trayectoria escolar, hábitos de estudio, características culturales y económicas que permean en el logro educativo, de este modo, comprender a las estudiantes de la escuela normal rural es una tarea obligada, ya que en la medida en que la institución obtenga información sobre el perfil de sus estudiantes, se estará en mejores condiciones de diseñar e implementar estrategias para fortalecer las habilidades de los estudiantes, además de incidir en las políticas que atiendan las demandas contextuales.

Marco teórico

Las oportunidades que existen para una educación a nivel superior son escasas, los estudiantes con mejores condiciones económicas tienen más ventajas que los de bajos recursos, por ello, una vez concluida la educación media superior, los estudiantes que tienen la posibilidad de continuar sus estudios, optan por su ingreso a alguna licenciatura.

Las instituciones de educación superior realizan un proceso de selección para verificar que sus futuros alumnos cuenten con los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias que les permitan la conclusión satisfactoria de sus estudios, el perfil de ingreso, entendido como “aquel que expresa los conocimientos, habilidades y valores que idealmente debe tener el aspirante antes de ingresar al nivel superior” (González, et. al. 2014), es sin lugar a dudas materia prima importante para la calidad educativa de las instituciones.

Las escuelas normales son las principales instituciones encargadas de la formación docente en México. Su historia es muy particular, puesto que, en un principio, no eran

concebidas como Instituciones de Educación Superior (Yañez, et. al. 2014). Fue a partir de 1984, con el cambio del plan de estudios, que les solicitaron a todos los aspirantes a ingresar a las escuelas normales que contaran con estudios de educación media superior.

El perfil de ingreso a las Escuelas Normales integra un conjunto de conocimientos, habilidades, aptitudes y valores que debe reunir y demostrar el aspirante al cursar una licenciatura, con la finalidad de garantizar su formación al concluir sus estudios profesionales; algunas de estas habilidades hacen referencia a buscar, sintetizar y transmitir información, escuchar, interpretar y emitir mensajes en diversos contextos; la capacidad para solucionar problemas, aprender por iniciativa e interés propio y trabajar de manera colaborativa, principalmente. (DOF, 2012)

En el estado de Tlaxcala, la matrícula en las escuelas normales es definida por la Unidad de Servicios Educativos (USET), los lineamientos del proceso de selección de los estudiantes comprenden la obtención de una ficha, presentación y aprobación del examen de admisión y haber obtenido un promedio mínimo de 8 en la educación media superior.

Las escuelas normales rurales de México se han caracterizado por ser instituciones que brindan educación superior a las clases marginadas, los hijos de obreros y campesinos ven a estas escuelas como la única oportunidad para acceder a una profesión, siendo esta condición un requisito de ingreso, además del promedio mínimo solicitado en la educación media superior, que es de 7.

La presente investigación se fundamenta en el capital cultural desarrollado por Bourdieu, con la intención de tener una unidad de medida para diferenciar a los estudiantes de acuerdo a sus disposiciones culturales y no sólo económicas; en el campo de la cultura y la educación, éstas se expresan a través de recursos y disposiciones culturales incorporadas en los individuos. Los más dotados de estos recursos y disposiciones culturales tienen mayores oportunidades de triunfar y obtener beneficios sociales por su propio mérito (Casillas, et. al, 2007).

Cuando el estudiante se encuentra en la disyuntiva de elegir una carrera universitaria, echa mano de las estrategias familiares de reproducción (Bourdieu y Passeron, 2003), las cuales implican, por un lado, las capacidades familiares para mantener al estudiante durante su formación y, por el otro, el desempeño que este vaya presentando a lo largo de su carrera universitaria.

Metodología

La investigación realizada fue desde un enfoque cuantitativo de tipo exploratorio. El trabajo de investigación se enmarca bajo el enfoque de investigación cuantitativo, el cual sugiere el tratamiento de datos estadísticos para la comprensión del fenómeno.

La metodología cuantitativa, según Tamayo (2007), consiste en el contraste de teorías ya existentes a partir de una serie de hipótesis surgidas de la misma, siendo necesario obtener una muestra, ya sea en forma aleatoria o discriminada, pero representativa de una población o fenómeno objeto de estudio. Por lo tanto, para realizar estudios cuantitativos es indispensable contar con una teoría construida.

Además, es un estudio de corte transversal, exploratorio, para comprender el comportamiento de los datos sobre el perfil de ingreso a la educación normal rural, se utiliza un tipo de diseño no experimental, aplicando un cuestionario para caracterizar a la población de recién ingreso en 2018 a la Escuela Normal Rural Lic. Benito Juárez” de Panotla, Tlaxcala.

El universo de estudio se conformó por 60 estudiantes que ingresaron a la licenciatura, la muestra quedó conformada por 40 estudiantes, debido a que en el transcurso de recopilación de la información, 20 estudiantes desertaron.

El instrumento aplicado se denomina “Ficha de la alumna”, el cual fue elaborado por un equipo de docentes responsables del Proyecto de Tutoría de la institución y ha sido aplicado por tres años consecutivos. En cada fase de aplicación se le han realizado las mejoras en función del propósito de su aplicación.

El cuestionario consta de 48 ítems integrados en siete variables, sociodemográficas, económicas, académicas, vocación docente, hábitos de estudio, prácticas culturales y expectativas en la formación profesional, estas variables consideran los siguientes aspectos:

- La variable sociodemográfica explora las condiciones generales de la población estudiada, atendiendo edad, sexo, estado civil, estado de procedencia y condiciones de salud. La identificación de estos datos sirve para distinguir algunos datos diferenciadores de las estudiantes en las Escuelas Normales Rurales.
- La variable económica aporta información sobre las condiciones del nivel de vida de la estudiante, para el caso de la EN estos datos se vinculan con la elección de la carrera, además se obtiene información sobre los ingresos económicos de la familia, dependencia económica, ocupación de los padres y tipo de vivienda.
- La variable académica ofrece información sobre la trayectoria escolar de las estudiantes, incluye datos sobre la escuela de procedencia, tipo de institución, tipo de especialidad cursada en la educación media superior, promedio escolar, año de egreso.
- La variable sobre expectativa de la formación docente proporciona información sobre las concepciones y expectativas sobre la profesión docente, así como de los motivos y factores que les llevó a elegir la carrera; conocer esta

información es esencial para la implementación de estrategias para estimular la permanencia, pertenencia e identidad docente.

- La variable hábitos de estudio permite una aproximación a la identificación de costumbres y condiciones para el aprendizaje, ésta es una variable relevante, ya que los datos que se obtengan son un potente predictor del éxito académico; se indagan aspectos como tiempo de dedicación, recursos, materiales, técnicas de estudio y valoración de las habilidades intelectuales que presentan.
- La variable prácticas socioculturales indaga sobre las actividades que realizan las estudiantes en su tiempo libre, sus interés y aficiones particulares.

La sistematización de la información y el manejo de los datos fue a través del programa estadístico SPSS statistics versión 21.

Desarrollo y discusión

Los instrumentos se aplicaron durante la semana del curso de inducción a las 40 estudiantes de la generación 2018 - 2019, como parte del proceso de ingreso a la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” de Panotla, Tlax., mediante una entrevista personalizada, con la intención de recabar la información necesaria de las estudiantes de nuevo ingreso desde el aspecto socioeconómico, hasta el interés o motivo principal por el ingreso a la Institución. La entrevista es realizada por los docentes que cumplen funciones de tutores y que están inmersos en las actividades académicas, siendo éste el primer contacto con las alumnas en un ambiente que permita detonar sus expectativas y al mismo tiempo tengan el panorama desde el punto de vista académico y profesional de la institución.

Cada uno de los ítems analizados da cuenta de las características de las estudiantes.

La producción académica realizada por De Garay, Bartolucci, Guzmán y González (2017) señala que las condiciones del alumnado universitario en México se han modificado de acuerdo a las demandas de la sociedad actual, se observa el aumento de la clase media en tamaño y posición, aumento progresivo en la escolaridad de la población, así como un incremento de la presencia de las mujeres en la educación y el empleo, también se ha agudizado el riesgo y la incertidumbre que experimentan las nuevas generaciones ante la ocupación laboral.

De Garay (2017) sostiene que la masificación de la matrícula en educación superior es un proceso generalizado en todo el mundo. El aumento en la cobertura educativa en este nivel trae como correlato la existencia de una mayor desigualdad en el perfil de los estudiantes que acceden a las universidades públicas, así como ingresan jóvenes provenientes de la clase media y de la burguesía nacional, cada día es frecuente encontrarse con estudiantes que provienen de familias de escasos recursos económicos y

con bajos niveles de escolaridad, asimismo, refiere con certeza que la política pública mexicana ha puesto en marcha estrategias para que sus jóvenes accedan a la educación superior a través de becas de manutención, que además resultan insuficientes y generan otro tipo de desigualdades.

Sus estudios sobre quiénes, cómo y en qué condiciones ingresan a la educación superior revelan que los perfiles de los jóvenes mexicanos que ingresan a este nivel educativo son heterogéneos por sus condiciones, es decir, son estudiantes no tradicionales.

Los estudios sobre trayectorias escolares se han ampliado de forma importante en las últimas décadas. La aproximación analítica es sobre diversos ejes transversales como el origen económico y el capital cultural (Chain, et al, 2003; Chain, Jácome et al, 2007), antecedentes escolares, el género y la dimensión organizacional (Acosta, 2008), entre otros.

Condiciones sociodemográficas

De acuerdo con los datos obtenidos y con las características particulares de la institución, el 100% de la población estudiada son mujeres, cuyas edades oscilan entre los 17 y 23 años. El grueso de la matrícula en un 78% comprende la edad establecida en nuestro país como la común para acceder a la educación superior, como lo refieren los resultados de las investigaciones sobre la población universitaria realizadas por Casillas, De Garay, Vergara y Puebla (2000), asimismo se observa en un 6% la incorporación de estudiantes con más de 21 años a la formación profesional; este último dato es el reflejo de las condiciones contextuales de las que provienen y del cambio de la política pública del estado en la intención de generar políticas inclusivas y equitativas.

Las estudiantes normalistas de nuevo ingreso se caracterizan por ser jóvenes sin responsabilidades sociales, como tener hijos, dependientes económicos o estar casadas, el 100% de las estudiantes señalan tener el estado civil de solteras.

De acuerdo con las políticas del estado, la matrícula de ingreso a la EN debe integrarse por un 70% de estudiantes provenientes del estado de Tlaxcala y un 30% por estudiantes foráneas, sin embargo, en la generación 2018, esta distribución ha variado, pues se encuentra que el 59% de estudiantes son foráneas mientras que sólo un 39% son estudiantes del estado de Tlaxcala, ya que éstas, por el contexto socioeconómico y amplia oferta educativa, además de la cercanía de ciudades altamente urbanizadas como Puebla y Ciudad de México, optan por otras carreras en nivel universitario, sin embargo, las estudiantes foráneas provienen de estados como Oaxaca, Veracruz, Estado de México, Hidalgo, Puebla, Guerrero y Morelos, de un estrato socioeconómico bajo y el ingreso a la ENR representa la opción para continuar con sus estudios superiores.

En la condición de salud de las estudiantes, se observan factores de riesgo como la desnutrición, sobrepeso, obesidad, y algunos casos de epilepsia y migraña, como lo refiere Rivera (2017) en el Informe de las Condiciones de salud en México que la carga atribuible a dietas inadecuadas [...] contribuyó a la carga de enfermedades en México, además de que se muestra una gran heterogeneidad en las diferentes entidades federativas, más aún, en los estados más pobres y en los grupos más vulnerables (población indígena, zonas marginadas rurales y urbanas) las enfermedades que en el promedio nacional parecen haber perdido peso cobran relevancia.

En un 67% las estudiantes contaban con un seguro médico, seguro popular (42%), un 19% tienen IMSS y un 6% cuenta con seguro del ISSSTE.

Condiciones económicas

Las estudiantes señalan dependencia económica de sus padres, se observa que las familias de las cuales provienen tienen un ingreso limitado, el cual oscila entre los \$1000 y \$2000 pesos mensuales en un 52%, mientras que un 28% refiere tener un ingreso inferior a los \$1000 pesos, aspecto que se relaciona con la ocupación de los padres, ya que en un 69% se dedican al campo, 25% son obreros, empleados, albañiles y sólo un 6% de los padres se desempeña en una profesión, asimismo el ingreso se distribuye en otros miembros de la familia, cinco integrantes en promedio.

El tipo de vivienda en el que habitan en un 61% es propia, en el otro porcentaje se ubican las viviendas rentadas y prestadas. Las viviendas tienen de 2 a 4 cuartos para dormir (69%), mientras que un 22% sólo cuenta con una habitación. Lo que indica que las condiciones de vivienda no son las más adecuadas por el número de personas que las habitan. En su mayoría, sus viviendas cuentan con bienes y servicios básicos como energía eléctrica (100%), agua potable (97%) y drenaje (78%), sin embargo, sólo un 14% señaló contar con internet en casa.

Características académicas

Las estudiantes se caracterizan por haber cursado su escolaridad básica y media superior en instituciones de carácter público: un 44% lo realizó en el Colegio de Bachilleres y el otro tanto en instituciones como CECYT, CETIS Y CBTIS, los datos muestran que en porcentajes significativos las estudiantes de nuevo ingreso se formaron en instituciones con áreas predominantes a la ciencia y la tecnología.

En suma, un 61% proviene de este tipo de especialidades y sólo un 28% tienen formación en Ciencias Sociales y Humanidades, mientras que un 11% en Ciencias

Biológicas y de la Salud, lo que refiere una diversidad de perfiles de ingreso de las docentes en formación.

En cuanto al promedio obtenido, se encuentra que un 49% de la matrícula tiene un promedio entre 10.0 - 8.5, mientras que un 34% presenta un promedio inferior a 7.9, lo que representa una matrícula diversa respecto a las competencias que debería tener cualquier egresado de la educación media superior.

Expectativas de la formación docente

En el instrumento se plantean ocho razones y/o motivos, de los cuales las estudiantes podían elegir las opciones de elección de la carrera, de tal forma, los datos reflejan que la principal razón de elección es por cuestiones económicas (78%), por la carrera que ofrece 30%, un 25% por recomendación de conocidos o amigos y el 19% por influencia familiar; sin embargo, un porcentaje importante (73%) señala esta era su segunda, tercera o única opción para continuar con sus estudios profesionales. Los medios por los cuales se enteraron de la oferta educativa de la EN, fue por familiares (33%) y en un 22% por invitación de egresadas.

El carácter de internado y el otorgamiento de una beca de sostenimiento de tipo federal son condiciones atractivas para estudiantes de economía desfavorecida, muestra de ello son las altas expectativas que señalan para lograr una mejoría de la vida social y económica que beneficie además a sus padres.

Prácticas académicas

Las estudiantes reportan utilizar diversos recursos y herramientas de estudio como mapas conceptuales, resúmenes, el subrayado de texto es la estrategia más utilizada. Al momento de trabajar en clase prefieren hacerlo en colectivo 78% y de forma individual 22%. No cuentan con espacios para estudiar en casa, este aspecto en la EN presenta una mejoría por su capacidad física instalada.

Consideran que sus habilidades intelectuales son regulares en comprensión lectora, expresión escrita, expresión oral y ortografía, estos datos representan áreas de oportunidad a fortalecer en la formación inicial.

La mayoría de las estudiantes dedican entre una y dos horas de estudio diario, sólo un 6% no realiza esta actividad. El tiempo destinado a la lectura es mínimo, 52% señala que no tienen hábitos de lectura más allá de lo relacionado a su actividad escolar.

Prácticas culturales

La investigación encuentra que las prácticas culturales de las estudiantes son limitadas, muestran afición por la música, preferentemente de género regional mexicano o

banda. No son usuarias de la internet ni de las redes sociales, sólo un porcentaje mínimo utiliza WhatsApp como medio de comunicación. Es notable la homogeneidad en aspectos del perfil debido a las condiciones socioeconómicas y de contexto reiteradas.

En relación a la distribución del tiempo en actividades que no tienen relación con las cuestiones académicas, además de escuchar música, están salir con sus amigos y ver la televisión, así lo señala De Garay (2004), que muchas de las prácticas realizadas por los estudiantes podían asociarse a las formas de vida propias de su origen social y cultural, o bien, a las características del contexto histórico del que formaban parte.

Conclusiones

Como se observa, los resultados indican condiciones desfavorables de las estudiantes que ingresan a la Escuela Normal Rural, ante esto es necesario el análisis y la reflexión acerca de las características, así como la implementación de acciones institucionales para cumplir con la formación inicial de profesionales competentes.

Los perfiles de ingreso de la población de estudio en su mayoría están enfocados a especialidades diferentes a las Ciencias Sociales y Humanidades, lo que hace pensar en fortalecer los conocimientos en estas áreas.

Los motivos que llevaron a elegir la ENR como la institución donde realizan sus estudios son principalmente económicos, esto reafirma el papel que desempeñan las ENR, siendo de las pocas instituciones de educación superior que albergan a estudiantes de bajos recursos.

En la educación superior, la actividad lectora es importante, gran parte de la información que el estudiante obtendrá y utilizará en su formación proviene de los textos escritos, por lo que, ante la baja o nula habilidad lectora, se hace necesario la implementación de estrategias para fortalecer este aspecto.

El conocimiento de las prácticas culturales muestra un panorama de la participación de las estudiantes en actividades que favorecen su incorporación al sistema social escolar, los datos permiten identificar que el consumo cultural es limitado, en consecuencia, a través de esta información, la institución podrá tomar medidas para cumplir con su tarea de formar integralmente y ofrecer consumo cultural adecuado a las características.

El bagaje cultural de las estudiantes de la ENR es diverso, la procedencia de diferentes estados del país con condiciones de pobreza y marginación, suma a las características socioculturales particulares de los lugares de origen, entre los cuales se pueden señalar factores de riesgo a la salud, como desnutrición, sobrepeso y obesidad. La literatura refiere de hecho que no todos los jóvenes son iguales, por lo que es posible identificar diferentes perfiles culturales.

Referencias

- Bourdieu, P y Passeron, J. (2003). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Casillas, Miguel, Chain, Ragueb, y Jácome, Nancy. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la educación superior*, 36(142), 7-29. Recuperado en 07 de febrero de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602007000200001&lng=es&tlng=es.
- Chain, R. (1995). *Estudiantes Universitarios: trayectorias escolares* México: Universidad Veracruzana/Universidad de Aguascalientes.
- DOF (2012). *Acuerdo 649. Licenciatura en Educación Primaria. Plan 2012*.
- Garay De, Bartolucci, J. E., Guzmán, G. C. y González, L. M. G. (2017). Ingreso, trayectoria escolar y egreso de la educación superior en México. *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE
- Garay De, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el Sistema Universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. México: Pomares.
- González-Velázquez, M., y Lara-Barrón, A., y Pineda-Olvera, J., y Crespo-Knopfler, S. (2014). Perfil de ingreso de los alumnos de Enfermería, Facultades de Estudios Superiores Iztacala y Zaragoza, UNAM. *Enfermería Universitaria*, 11 (1), 11-18.
- INEE (2015). *Directrices para Mejorar la Formación Inicial de los Docentes de Educación Básica*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México: INEE.
- Yañez Quijada, A., y Vera Noriega, J., y Mungarro Matus, J. (2014). El proceso de admisión de las escuelas normales y los antecedentes socioeconómicos como predictores del rendimiento académico. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16 (2), 111-129.
- Rivera, J. (2017). *Las condiciones de salud de México: un panorama dinámico*. Informe Día Mundial de la Salud. Obtenido de: <https://www.insp.mx/noticias/insp-general/4422-condiciones-salud-mexico.html>

LA TUTORÍA EN LA FORMACIÓN INICIAL Y EN LA INSERCIÓN PROFESIONAL

CINTIA ORTIZ BLANCO

cintiaortiz@hotmail.com

REYNA MARIA MONTERO VIDALES

reyniux@hotmail.com

Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"

RESUMEN

En el presente trabajo se exponen los resultados del análisis lexicométrico realizado a través de un cuestionario electrónico a 101 docentes de educación primaria con la pregunta: ¿Cuáles son las representaciones sociales de los docentes de educación primaria respecto a la tutoría en la formación inicial y en la inserción al ejercicio profesional?

Se buscó conocer las percepciones de los docentes de educación primaria con relación a la tutoría en la formación inicial y en la inserción al ejercicio profesional. A partir de una investigación cualitativa, de tipo exploratorio, los resultados del estudio

efectuado indican que la tutoría es un apoyo relacionado con el trabajo docente que se recibe de parte de un tutor; esta figura la asume un formador de docentes, un profesor de educación primaria y también un colega o directivo; se reconoce la valía de la tutoría pese a que no siempre las experiencias acumuladas hayan sido satisfactorias, al margen de participar o no en programas federales como el de Tutoría en la Educación Básica.

PALABRAS CLAVE: Tutoría, docente, novel. formación inicial. inserción profesional.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La tutoría se define en los planes de estudio de las Escuelas Normales como una estrategia de apoyo para los estudiantes en tres áreas: Apoyo al desarrollo personal, Apoyo al desarrollo académico del estudiante y Orientación profesional (SEP, 2012; DOF, 2018).

Como parte de la Reforma Integral de la Educativa Básica 2012, se plantea por primera vez en el país la necesidad de ofrecer a los docentes principiantes o noveles que se inician en el ejercicio de la profesión, un programa de inducción tutorial para facilitar su

acceso al Servicio Profesional Docente (SPD), denominado Programa de Tutoría en la Educación Básica (PTEB).

A partir de la revisión de la literatura, se advierte que el desarrollo de los programas tutoriales en la formación inicial se ha dado en las Escuelas Normales (EN) del país de muy diversas formas y con resultados mixtos, aún existen instituciones que no ofrecen el acompañamiento a sus estudiantes a lo largo de toda la formación o cuya orientación no privilegia su formación para la docencia. Por su parte, el PTEB, tampoco ha sido adoptado en todos los estados y en los que sí lo promueven, existen resultados muy variados, ya que prevalecen problemas de cobertura, orientación e impacto en la mejora educativa.

En este sentido, ha sido de interés desarrollar una serie de investigaciones en el campo de los procesos tutoriales en la formación inicial y continua de docentes de educación básica (Ortiz, Montero y Lunagómez, 2011; Ortiz, 2013; Carrasco, Montero y Ortiz, 2017); por lo cual con esta investigación se buscó conocer las representaciones sociales de los docentes de educación primaria sobre la tutoría en la formación inicial y en la inserción al ejercicio profesional, para ello se tomó en consideración la apreciación que el docente tiene respecto a su visión relacionada con la tutoría: su orientación, fines y beneficios.

Con base en lo anterior, se indagó sobre los mundos lexicales y las representaciones sociales de docentes de la tutoría como estrategia de acompañamiento docente en formación y novel. Los supuestos de los que se partió fueron: Si tener experiencia en procesos tutoriales en la formación inicial influye en la percepción que los docentes en servicio tienen sobre la importancia y beneficios de la tutoría a los docentes noveles, o bien, si los factores como los años de experiencia y la función que desempeñan los docentes en el ejercicio profesional también influyen en la percepción sobre la tutoría; y finalmente, que la opinión de los docentes que participan en el PTEB, ya sea como tutores o tutorados, favorece que visualicen la tutoría como una estrategia para la mejora y la calidad educativa.

Marco referencial

Las relaciones tutoriales

Analizar las representaciones sociales de los docentes permite identificar la forma en que conciben las relaciones de tutoría como medio de apropiación de la cultura escolar. Estas relaciones expresan la diversidad de intereses, intenciones y orientaciones del trabajo áulico y en el contexto, definiendo en gran medida lo que significa ser maestro; las relaciones tutoriales ponen de manifiesto el papel activo que tiene el aprendiz o docente novel, al tiempo que se involucra en la cultura escolar (Galván,2008).

Las relaciones de tutoría expresan siempre la micropolítica de la vida escolar (Ball, 1989), lejos de la neutralidad, pues en ese terreno se entremezclan “diferentes intereses, criterios, expectativas y concepciones sobre el sentido de las prácticas de enseñanza, así como de las prioridades que se establecen para la formación de profesores en el ámbito escolar” (Galván, 2008: 162-163).

Uno de los riesgos de un proceso de acompañamiento mal orientado puede llegar a legitimar aspectos de la cultura docente que tienden a mantener la inercia escolar, promoviendo la pasividad de los aprendices (Pérez Gómez, 1996). Así pues, una relación tutora, idealmente, promueve simultáneamente el trabajo acompañado entre docentes y el autónomo de cada uno desde las funciones que desempeña, atacando así dificultades inherentes al ejercicio magisterial como el “aislamiento en el aula, el arraigo a la rutina, el temor a la crítica y la resistencia a la innovación educativa” (Fullan y Hargreaves, 1999:23-25), o bien, en términos de Zabalza (1998), el ejercicio de una práctica docente desasistida.

“La apropiación de la cultura escolar implica, para los aprendices de maestro y los docentes noveles, afrontar, compartir y dirimir diversos dilemas relacionados, en última instancia, con el significado de ser maestro y los fines de la enseñanza” (Galván, 2008: 163). El ejercicio de la tutoría como acompañamiento docente parte del “reconocimiento de que el ejercicio es tarea compleja, y no se limita a la simple aplicación de principios pedagógicos, si ese fuese el caso, no habría ningún dilema” (Perrenoud, 2004: 53).

Tutoría en la formación inicial de docentes

Los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica en vigencia (DOF, 2018) plantean la tutoría como una estrategia de apoyo al modelo centrado en el aprendizaje, cuya pretensión es fortalecer la formación autónoma del futuro docente, elevar el nivel académico, y favorecer el trabajo académico. La tutoría en las EN se visualiza entonces, como un proceso de acompañamiento durante la formación profesional que tiene lugar a través de una atención personalizada e individual o a un grupo reducido de estudiantes por parte de académicos competentes.

Basada en el modelo tutorial propuesto por la ANUIES, las actividades tienen la función de brindar apoyo al desarrollo personal, al desarrollo académico y orientación profesional.

Respecto a las modalidades que puede asumir, éstas son: de atención personalizada o en pequeños grupos; la primera favorece el mejor conocimiento del tutor de la trayectoria de su tutorado, mientras que la segunda, estimula el intercambio de experiencias asociado con la formación y los compromisos de la futura profesión a ejercer.

Tutoría para docentes noveles

El ingreso al campo laboral enfrenta a los nuevos integrantes al reto entender la micropolítica y apropiarse de la cultura y prácticas socialmente compartidas y aceptadas a un ritmo acelerado. En el campo de la docencia, autores como Darling-Hammond y Bransford (2005) visualizan a la transición de ser estudiante en una institución formadora de docentes a ser maestro en servicio en una escuela, como un “eslabón perdido”.

Con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) de 2012 en México se planteó por primera vez una política de inserción a la docencia, a través del Programa de Tutoría dirigida a Docentes de Nuevo Ingreso al Servicio Profesional Docente, con el propósito de fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del personal principiante, apoyados en una estrategia de acompañamiento a la inserción docente y una tutoría entre pares (SEP, 2016).

El programa implementado desde 2014, garantiza el derecho a todo el personal docente de nuevo ingreso a contar con el apoyo de profesionales experimentados que los acompañen en este proceso durante los dos primeros años de ejercicio profesional y a una tutoría presencial o virtual, que atienda sus necesidades de formación, fortalezca su práctica y tenga impacto en la calidad educativa ofertada a los alumnos.

El programa, en su documento rector, considera la implementación de un modelo de gobernanza distribuida (Aguilar Villanueva, 2006), donde la instancia federal y las secretarías de educación de cada una de las entidades federativas, se coordinan en tres procesos fundamentales: la selección, formación, asignación, promoción laboral lateral y entrega de incentivos económicos para los docentes experimentados quienes fungen como tutores; la contratación de noveles docentes, la asignación de su tutor desde su ingreso al servicio hasta su evaluación docente; y el diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación permanente del PTEB y las acciones emprendidas, además de su impacto en la mejora de la calidad de la educación que se ofrece a niños y jóvenes.

La teoría de las representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici en 1961, plantea en términos generales que una representación social es un modelo interpretativo y evaluativo de la realidad elaborada colectivamente y situada en el sentido común de las personas (Rouquette, 2010).

Toda representación social ocurre como producto de una interacción social, que permite al individuo reducir la complejidad de la realidad en categorías más simples que si puede abstraer. Las representaciones sociales permiten leer la realidad, así, desde los

propios referentes, contexto, experiencia de cada individuo que le permiten contrastar sus nociones, valores y visiones con los de los otros.

Detrás de la opinión vertida por el individuo sobre un tópico existen representaciones sociales que varían dependiendo de la función que éste tiene en el sistema y en el grupo social al que pertenece. Esta noción se basa en lo que Marx denominó visión materializante de la historia y que supone que las condiciones materiales de existencia del individuo determinan su condición social (Candioti, 2017).

Berger y Luckmann (2001) denominan realidad institucionalizada a esta noción; estos sociólogos, suizo y alemán respectivamente, sostienen que la institucionalización se da a través de los roles que asumen los individuos en cada contexto, y donde “para desempeñarlos hay normas que son accesibles a todos los miembros de una sociedad o, por lo menos, para aquellos que potencialmente desempeñan los roles en cuestión” (Berger y Luckmann, 2001: 76).

En el terreno educativo, las condiciones sociales propias de la función que desempeña cada docente llegan a determinar su percepción y comportamiento respecto a la tutoría –valor, características, beneficios-. La tutoría, como estrategia de acompañamiento docente, no es en sí misma ni mala ni buena, sino que la percepción que los docentes construyen de ella es lo que varía, y esa construcción puede llegar a estar fuertemente influenciada por la función que desempeñen en el servicio profesional docente.

Metodología

La pregunta que guió la investigación fue ¿cuáles son las representaciones sociales de los docentes de educación primaria respecto a la tutoría en la formación inicial y en la inserción al ejercicio profesional? y, a partir de ella, el objetivo fue conocer las representaciones sociales de los docentes de educación primaria respecto a la tutoría en la formación inicial y en la inserción al ejercicio profesional.

La investigación desarrollada se sustentó en un estudio cualitativo con carácter exploratorio pues su propósito fue analizar casos concretos en su particularidad temporal y local; con este tipo de estudios la pretensión es comprender las perspectivas de las personas sobre un tema específico (Flick, 2004). El carácter exploratorio se justifica, pues representa un acercamiento inicial al fenómeno objeto de estudio desde la óptica propuesta (Álvarez-Gayou, 2003).

La técnica empleada para la recolección de información fue la encuesta y el instrumento, el cuestionario; la selección obedeció a que con la encuesta se podrían obtener datos para entender el tema desde la perspectiva de los actores y de la interpretación que ellos hacen de las situaciones que viven (Kvale, 1996).

La recolección de la información se efectuó en el periodo agosto y septiembre de 2018, a través de un cuestionario. El instrumento constó de dos secciones: la primera sirvió para caracterizar a los participantes, y en ella se recuperaron datos sobre sexo, años de antigüedad en el servicio profesional docente, función desempeñada, participación o no en el Programa de Tutoría en la Educación Básica. La segunda sección incluyó una pregunta abierta ¿qué experiencia tutorial tuvo en su formación inicial?

Los participantes en la investigación fueron docentes que laboran en escuelas de educación primaria en la zona centro del estado de Veracruz y desarrollan alguna de las siguientes funciones: docente frente a grupo, docente y directivo en alguna escuela multigrado, apoyo técnico pedagógico (ATP) o directivo en una escuela primaria, o bien, ATP o supervisor adscrito a un supervisor escolar.

Los datos laborales de los docentes se analizaron mediante estadística descriptiva, empleando una planilla electrónica de Microsoft Excel®; para el análisis de contenido se empleó el software Interface de R e Iramuteq, dado que permiten efectuar un análisis multidimensional de textos.

El programa Iramuteq permite desagregar las características de los discursos de posesión empleando para ello un método cuyo fundamento teórico descansa en el trabajo de Reinert (1986 citado en De Alba, 2004) quien plantea que todo discurso expresa un sistema de mundos lexicales y donde las palabras se concatenan formando frases, fragmentos o discursos. Este autor propone además que el análisis del mundo lexical del discurso puede efectuarse a partir del análisis estadístico de los usos discursivos y las palabras empleadas.

Técnicamente, los mundos lexicales están integrados por el conjunto de palabras empleadas por los individuos en forma habitual en su discurso, y éstos pueden hacerse “visibles” a los ojos del investigador empleando para ello la metodología de Reinert (De Alba, 2004).

Para la integración del corpus se consideraron cuatro criterios de acuerdo con el perfil de los participantes: la función que desempeña el docente, los años de antigüedad en el servicio profesional docente, la experiencia en procesos tutoriales en la formación inicial y en el Programa de Tutoría en la Educación Básica (PTEB) y la función desempeñada en el programa PTEB.

Las categorías del discurso de posesión de los docentes atendieron a la organización y distribución de palabras, lo que en esta metodología se denomina como “coocurrente”, vinculado con la presencia simultánea de palabras funcionales o principales (sustantivos, adjetivos y verbos), empleando para ello el método Alceste (análisis lexical de concurrencias en enunciados simples de un texto). Adicionalmente, y con el propósito de identificar las relaciones directas que se establecen entre las categorías propuestas, se

El análisis de similitudes permite reconocer también convergencia en elementos específicos relacionados con el trabajo docente, y advierte la existencia de experiencias diversas respecto al momento de la vida profesional en el que los docentes manifiestan haber participado en un proceso tutorial. En la Gráfica 2 se muestra que las experiencias tutoriales se agrupan en siete conjuntos, cada uno presenta una organización particular, con relación a la cual se les puede denominar (de derecha a izquierda) las “asesoría práctica”, “vínculo observación y práctica”, “formación profesional”, “formación inicial y práctica laboral”, “acompañamiento docente”, “apoyo tutorial” y “inicios de la formación”.

El sentido grupal de cada comunidad se compone por sentidos particulares. Analizar con mayor detalle las características de cada comunidad, permite identificar las expresiones que le dan identidad y sentido. La comunidad “asesoría práctica” refiere a una visión donde los procesos tutoriales no sólo ocurren en la formación inicial sino en el ejercicio profesional.

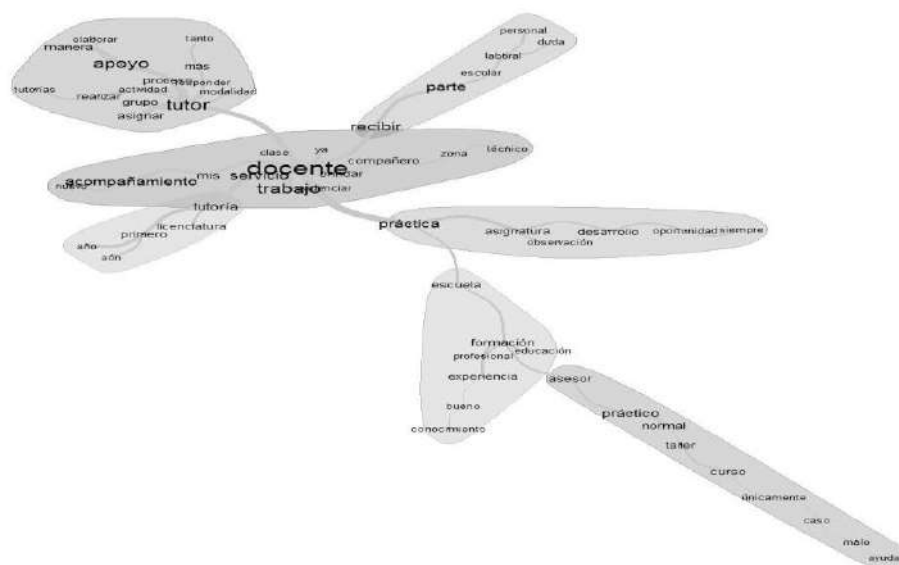
Algunas de las respuestas en esta comunidad son:

Caso 22: “Sí, fueron talleres y cursos, (que) tuvieron resultados en mi práctica como docente”.

Caso 30: “Durante mi carrera tuve acompañamiento de mis asesores durante mis prácticas intensivas”.

Caso 32: “Asesoría en realización de trámites administrativos por parte del personal de supervisión”.

Gráfica 2. Árbol de similitud por con frecuencia de palabras



Fuente: *Árbol de similitud generado por Iramuteq.*

La comunidad “vínculo observación y práctica” asocia la tutoría con el trayecto prácticas profesionales del currículum de la formación inicial de docentes donde la observación y la práctica se desarrollan bajo la doble tutela de un docente de grupo regular en un plantel educativo y un formador de docentes en la EN:

Caso 18: *“En la asignatura de práctica educativa, comunidad y desarrollo, las cuales fueron relevantes al ingresar al servicio en la escuela unitaria”.*

Caso 27: *“Sí cuando realicé mi práctica intensiva recibía el apoyo del tutor (en la primaria) y del catedrático encargado de la asignatura Práctica Docente; lo cual me permitía compartir mis dudas y cuestionamientos, siempre resultó interesante recibir apoyo de un docente con experiencia”.*

Otra comunidad que destaca es la de “acompañamiento docente”, pues remite a un acompañamiento recibido por colegas en apoyo al trabajo docente. Esta noción va muy relacionada con la de tutoría para docentes noveles que propone actualmente la SEP a través del PTEB:

Caso 04: *“Sí, por parte de los compañeros de centro de trabajo como directora, subdirectora y algunos docentes que tienen la flexibilidad de hacerlo”.*

Caso 43: *“En realidad el único acompañamiento que tuve fue a (de) mi compañera de trabajo, ya que éramos bidocentes. Ella me orientó en gran manera en relación con el trabajo. Lo demás lo fui aprendiendo con la práctica”.*

Finalmente, destaca la comunidad “apoyo tutorial”, pues centra su atención en el proceso tutorial: sus modalidades, las sesiones de tutoría y las actividades efectuadas. Los comentarios de los docentes son mixtos, pues hay quien refiere experiencias positivas:

Caso 34: *“Sí, fue una experiencia enriquecedora por el apoyo basado en la experiencia”.*

Caso 35: *“Muy enriquecedora, ayuda y apoya desde otra perspectiva a lograr objetivos”.*

Caso 49: *“Sí, ha sido muy benéfica para mi trabajo en el aula”.*

También hay quienes manifiestan su inconformidad respecto al modo en que se conducen las actividades, destacando los casos que refieren al PTEB, actualmente en operación:

Caso 61: *“No ha sido apoyo como tal, mi tutor no ha sabido llevar la tutoría de manera adecuada. No se informa sobre su rol y se vuelve tedioso el diálogo sincrónico”*.

Caso 64: *“No, he tenido tutoría, pero no nos reunimos más que una sola vez; posteriormente inició el ciclo escolar y aún sigo sin tutor”*.

Caso 88: *“Se me asignó un tutor, pero no se realizaron las tutorías correspondientes”*.

Caso 92: *“No he recibido tutorías”*.

A partir de los resultados obtenidos, se observa que el acompañamiento en los procesos tutoriales fortalece el trabajo docente, advirtiéndose también la necesidad de buscar mecanismos que faciliten la interacción con quienes fungen como tutores.

Conclusiones

Los participantes percibieron la tutoría como un apoyo relacionado con el trabajo docente y que se recibe de parte de un tutor; las experiencias tutoriales recibidas tanto en la formación inicial como en la fase de inserción a la docencia son diversas. En la primera etapa, la tutoría se vincula con el acompañamiento recibido en cursos del trayecto de formación para la docencia –observación y práctica docente y asesoría de último grado–, mientras que en la segunda parte de la vida profesional de un docente, se asocia con apoyo en el conocimiento de la micropolítica y cultura escolar, administración y gestión escolar.

Con relación al papel del tutor, este rol lo asume en un inicio el formador de docentes y el docente de primaria, quien recibe al estudiante en formación, pero también un colega del centro escolar, un directivo o personal de la supervisión escolar.

La visión que los participantes exponen de la tutoría no parece estar tan influenciada por los años de experiencia en la profesión, como era uno de los supuestos básicos que se tenían, sino por la función que desempeñan en el Servicio Profesional Docente.

Con respecto al segundo supuesto, relacionado con los años de experiencia y la función que desempeñan los docentes en el ejercicio profesional, se identificó que la antigüedad no influye en la percepción sobre la tutoría y que el factor determinante sí es la función ejercida.

El último supuesto, relacionado con el hecho de que, si participar o no en el PTEB favorece la comprensión de la orientación del programa, los resultados no muestran una clara tendencia acerca de ese tema.

Pese a que las experiencias no han sido satisfactorias en todos los casos, los docentes en lo general reconocen la valía de un proceso de acompañamiento asistido por otros con más vivencias en el quehacer cotidiano. La tutoría como estrategia de acompañamiento al novel se valora más allá de si los involucrados en el estudio conocen y, eventualmente participan, en el Programa de Tutoría en la Educación Básica que promueve la SEP en el marco de la RIEB.

Referencias

- Aguilar Villanueva, L.F. (2006). *Gobernanza y gestión pública*. México: FCE.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. México: Editorial Paidós.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona, Paidós.
- Candioti, M. (2017). Karl Marx y la teoría materialista-práctica de la enajenación del sujeto humano colectivo. Una propuesta para su reconstrucción. *Izquierdas*, (32), 107-131.
- Carrasco, G., Montero, R. y Ortiz, C. (2017). La relación tutora como estrategia innovadora en la práctica educativa del asesor técnico pedagógico. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*.
- Darling-Hammond, L., y Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, California, United States: John Wiley y Sons.
- De Alba, M. (2004). "El método Alceste y su aplicación al estudio de las representaciones sociales del espacio urbano: el caso de la Ciudad de México" en *Papers on Social Representations. Textes sur les représentations sociales*, 13, 1-20.
- DOF (2018). *Acuerdo 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio para las licenciaturas en educación básica*. Recuperado de <https://goo.gl/3zJxEo>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Colección Educación Crítica - Fundación Paideia.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por lo que vale la pena luchar*. México: SEP/Amorrortu.
- Galván M.,L.R. (2008). *Enigmas y dilemas de la práctica docente. La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar*. Tesis doctoral. Málaga, España: Universidad de Málaga.
- Kvale, S. (1996). *Las entrevistas en investigaciones cualitativa*. Madrid: Morata.
- Ortiz, C. (2013). El proceso tutorial: perspectivas de estudiantes y tutores. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*.
- Ortiz, C, Montero, R. y Lunagómez, Z. (2011). El proceso tutorial en posgrado. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*.

- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pérez Gómez, A. (1996). “La socialización profesional de los futuros docentes en Andalucía”. *Perspectivas*, XXVI, (3), París: UNESCO, pp. 533-548.
- Rouquette, M. (2010). La teoría de las representaciones sociales hoy: esperanzas e impases en el último cuarto de siglo (1985-2009). *Polis* (1), 133-140.
- SEP (2016). *Marco general para la organización y el funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica. Ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018*. Recuperado en: <https://goo.gl/4XSVqV>
- ____ (2012). *Plan de estudio de la licenciatura en Educación Primaria*. Recuperado en <https://goo.gl/U9R2A7>
- Zabalza, M.A.(1998). “El practicum en la formación de los maestros”, en Ana Rodríguez Marcos, Estefanía Sanz Lobo y Ma Victoria Sotomayor (Coords.) *La formación de los maestros en los países de la unión europea*. Madrid: Narcea.

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y EDUCACIÓN CIUDADANA: RETOS, CAMBIO Y FUTURO EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Jesús Ortiz Figueroa

j.ortiz@normalfronterizatijuana.edu.mx

Catalina Guadalupe Ortiz Macías

c.ortiz@normalfronterizatijuana.edu.mx

Juan Carlos Madrueno Pinto

jc.madrueno@normalfronterizatijuana.edu.mx

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

RESUMEN

Este trabajo es un reporte parcial de investigación cualitativa documental con base en una revisión bibliográfica sobre la educación ciudadana en la formación inicial docente (FID) y el análisis de los planes y programas de estudio 2012 y 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria (SEP 2012 y 2019).

El estudio se enfoca específicamente en dos aspectos: 1) la educación para la ciudadanía prevista en el currículum de la FID de la Licenciatura en Educación Primaria a partir de cuestionamientos clave sobre los contenidos, temas y su organización en la malla curricular del Plan de Estudios y 2) la comparación entre el currículo de la licenciatura con el de Educación Primaria para

detectar la congruencia o alguna brecha entre ambos en este aspecto de la educación, que se enfoca en aprender a vivir juntos de que habla Delors (1996).

Se reflexiona sobre el contexto actual de la ciudadanía democrática en México, en la escuela y en la comunidad política, porque la formación ciudadana consiste en educar para la ciudadanía democrática, pero en la democracia, porque precisamente la paradoja es querer educar para la democracia en un contexto autoritario. Concluye con algunas observaciones sobre fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad.

PALABRAS CLAVE: educación ciudadana, democracia, formación inicial docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación para la ciudadanía y la democracia es una asignatura que ha formado parte de los planes y programas de estudio en los sistemas educativos de nuestra nación desde sus orígenes (Castro 2014, p. 20) y, no obstante la formación cívica y ética recibida, se observa en la mayoría de la juventud actual apatía y falta de compromiso respecto a la participación en los procesos democráticos.

En este nuevo siglo nos enfrentamos al reto de dar respuesta a las necesidades educativas de una compleja sociedad que requiere de una ciudadanía cimentada en un sólido tejido social, capaz de dialogar y participar en la toma de decisiones sociales, políticas, económicas y culturales, pero en la realidad social las encuestas muestran que los mexicanos somos los más indiferentes ante la democracia y los más insatisfechos con ella en toda América Latina (Latinobarómetro, 2018). Por lo tanto, es necesario tomar como un desafío serio e inmediato para la formación inicial docente (FID) la educación para la ciudadanía (EC) de los profesores de educación básica, en especial de los docentes de educación primaria. En este sentido, la investigación se enfocó en el campo de la formación docente, particularmente en la educación en ciudadanía que ofrecen los planes y programas de estudio 2012 y 2018, y cómo mejorarla.

Para ello nos planteamos las siguientes preguntas: ¿Cómo se articulan los contenidos de EC en las distintas asignaturas que ofrece la FID?, ya sea específicos (Formación Cívica y Ética, Formación Ciudadana); o que combinen la EC con otras asignaturas (Educación histórica en el aula, Educación histórica en diversos contextos, Atención a la diversidad, Atención educativa para la inclusión, Filosofía de la educación); o con diferentes cursos (Proyectos de intervención socioeducativa, Diagnóstico e intervención socioeducativa) que comprendan algunos temas de EC.

¿Qué características tienen los cursos en que se tratan contenidos de EC? ¿Qué tipo de metodologías aplican? ¿Qué tanto se vinculan los cursos de EC con las relaciones de convivencia con los cercanos y cívicas con los lejanos? (Green, Jaanmat, 2011) ¿Cómo se podría lograr que la EC se trabaje en la FID de manera que comprenda los contenidos teóricos de la ciudadanía, los aspectos didácticos, prácticos e investigativos de la enseñanza para que el futuro profesor conozca la teoría, adquiera el cómo y el sentido de la enseñanza-aprendizaje de la ciudadanía, las competencias prácticas y congruencia vivencial con los valores de la EC y la competencia investigativa que le permita su actualización permanente? ¿Existe alguna brecha entre los contenidos temáticos de la EC en el currículum de FID y el currículum de educación básica?

Marco teórico

El análisis de los contenidos de educación ciudadana en los cursos que ofrecen los Planes y programas de FID y los currículos escolares se fundamentó en las diversas perspectivas teóricas que dan sustento a la EC: el enfoque de la ciudadanía activa: “La democracia sólo funciona para un pueblo educado para la democracia. Y sólo en la democracia puede un pueblo educarse para la democracia” (Hannah Arendt, citada por Bolívar, 2016); la ciudadanía inclusiva de la diversidad étnica y cultural que propone Habermas (1999); el republicanismo cívico (Pettit, 1999), capaz de impulsar el ejercicio activo de la ciudadanía, entendida en sentido ampliado, “que no sólo incluye la enseñanza y el aprendizaje en el aula, sino también las experiencias prácticas obtenidas a través de la vida escolar y de las actividades desarrolladas en la sociedad” (Eurydice, 2012, p. 9). Más allá de los cursos, la educación para una ciudadanía democrática es compromiso de toda la escuela, mediante su proyecto educativo Institucional, pues es en las interrelaciones y experiencias educativas vividas en la escuela donde el ideal democrático de solidaridad, servicio, aprecio, respeto, empatía se hace realidad. Finalmente, la apertura de la escuela al contexto para que interactúe con la comunidad.

La escuela pública y los profesores están esencialmente vinculados con la EC. Formar ciudadanos constituye su mandato fundacional (Castro 2014), pero esta tarea ha variado en el transcurso de la historia. Al inicio se trataba de formar al ciudadano y su identidad nacional en el paradigma de la democracia formal representativa del liberalismo que pretende la igualdad cultural, histórica, jurídica y política en un proyecto común de nación, frente al pluriculturalismo del México indígena y mestizo (Rodríguez 2005b). El propósito es recuperar el pasado indígena como memoria histórica para conformar un pasado común, una conciencia colectiva nacional, pero este esfuerzo es más simbólico que real, “se exalta al indio arqueológico sin reconocer al indio real” (Rodríguez 2005b). La naciente organización política nacional fundamentada en el liberalismo rompió “con las visiones históricas tradicionales del cuerpo político, portadoras de una perspectiva comunitaria. Ahora el cuerpo político estaba formado por individuos libres e iguales. Aunque esa igualdad sea, hasta nuestros días, puramente formal” (Sábato 1999). Esto dio como resultado un sistema educativo que asume la tarea de formar ciudadanos con los rasgos de pertenencia a un Estado-nación y a través del tiempo se suceden cambios en la educación ciudadana en función de prioridades nacionales e internacionales.

En el siglo XIX se consideró la educación cívica como la educación mínima de la población para que pudiera tomar parte en los ejercicios electorales de la democracia participativa liberal y consolidar así al naciente país (Conde 2008). A continuación se trata de fortalecer la identidad y el respeto a la ley, y establecer condiciones favorables para la gobernabilidad. En los años treinta del siglo XX el cardenismo orientó la educación cívica al autogobierno y la vinculación escuela-comunidad. La administración de Ávila Camacho

(1949-1946) encauzó la tarea cívica educativa hacia la “unidad nacional” sin atender a la desigualdad, la dispersión y la pluralidad características de la población mexicana.

La educación ciudadana ha sido de tipo legalista, reforzada con la enseñanza de la historia con una didáctica memorística y el estudio de las instituciones políticas. En ella prevalece el nacionalismo pero se reconoce la solidaridad internacional, la autodeterminación de los pueblos, la cultura de la paz y el fortalecimiento de la moral. En los años setenta desaparece formalmente el civismo de los programas educativos pero se incluye en las ciencias sociales y en 1993 es reintegrado de nuevo en los planes y programas de estudio. En la actualidad se ofrece la formación ciudadana con un nuevo planteamiento que pretende una formación cívica y ética integral, con énfasis en los valores y los derechos humanos, enmarcada en el compromiso total de la institución educativa (SEP 2011). Se pretende dar respuesta a los procesos de globalización económica y cultural, y a la necesidad de trascender a la democracia representativa y construir una auténtica democracia deliberativa y participativa en la toma de decisiones políticas con posibilidad de controlar los desvíos del ejercicio del poder político limitado por el derecho.

Metodología

Se llevó a cabo una investigación sobre la educación ciudadana en los currículos de la formación inicial docente de nuestro país y su relación con la educación ciudadana en los currículos escolares de educación primaria en atención a la complejidad de las nuevas demandas de construcción de ciudadanía que la sociedad plantea a la educación en vista del cambio de época que estamos viviendo; la investigación se enmarcó en el paradigma de investigación cualitativa (Álvarez-Gayou, 2003). Y desde el punto de vista metodológico se inició con una investigación bibliográfica y el análisis de los Planes y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria (SEP 2012-2018) para analizar la educación ciudadana que en ellos se ofrece a los docentes en formación y su coherencia o posible brecha con los programas escolares de educación básica (SEP 2011). En cuanto a la FID se revisaron los dos planes porque del último sólo están concluidos los programas del primer semestre, de ahí que siguen vigentes para los últimos los programas del Plan 2012.

Primero se reflexionó sobre los retos de la educación ciudadana en el contexto social donde de acuerdo con las encuestas de Latinobarómetro 2018, sólo el 38% de la población apoya la democracia, otro 38% se muestra indiferente y el 11% prefiere un gobierno autoritario. Los desafíos a la EC se manifiestan en las realidades sociales, económicas, políticas y culturales que estamos padeciendo, en vista de la desigualdad y la injusticia social. A continuación se revisaron los enfoques teóricos actuales sobre la educación democrática y coincidimos en que “educar para la democracia y en democracia, es a la vez un fin y un medio de la educación” (Bolívar, 2016). La FID debe capacitar a los futuros profesores para construir la ciudadanía en sus alumnos, que puedan participar activamente

en la vida pública sin riesgo de ser excluidos, lo que supone asegurar que todos los ciudadanos adquiera los valores, conocimientos, capacidades y habilidades necesarios para incorporarse a la vida social en todas sus dimensiones y tomar parte en la vida política. El profesor debe tener conocimiento claro y preciso de lo que significa “una ciudadanía activa y su construcción tanto en la enseñanza como en la trama organizativa de la escuela” (Bolívar 2016). Al respecto Guttman (2001, p. 35) escribe: “podemos decir que en una sociedad democrática la ‘educación política’ (el cultivo de las virtudes, el conocimiento y las habilidades necesarias para la participación política) tiene primacía moral sobre otros objetivos de la educación pública”.

Sin la participación de la ciudadanía no hay democracia y la escuela es la encargada de formar a los estudiantes para que sean capaces de participar informados y con autonomía en la vida pública. La democracia requiere además que el sistema político reconozca la dignidad de la persona y los derechos humanos, políticos y sociales y exija el cumplimiento de los deberes ciudadanos. Bolívar (2016) escribe: “La salud y profundización democrática de una sociedad depende no sólo de las leyes o reglas de juego establecidas, sino de las competencias, actitudes y valores democráticos de su ciudadanía. Justo porque la democracia es intrínsecamente frágil es por lo que hay que cuidarla, a fin de asegurarla, por medio de la educación. Como ha dicho Giovanni Sartori (2007).”

A través de la FID, los futuros maestros deben tomar conciencia de que vivimos horas difíciles y que, al no superar estos retos con la EC, se corre el peligro de perder nuestros valores de identidad y pertenencia. Nos puede acontecer lo que afirmó Oscar Wilde (1882) de EE.UU, que: “pasó de la barbarie a la decadencia sin atravesar por la cultura”. Por lo que todos, especialmente los profesores, estamos invitados a participar con responsabilidad en la respuesta a estos grandes retos para la educación ciudadana.

Desarrollo y discusión

Los valores no se transmiten solos, todos tenemos el compromiso de transmitirlos a las nuevas generaciones, especialmente los que tenemos la vocación de maestros y nos preparamos para ejercerla. Estamos en deuda con nuestros futuros alumnos tratándose de los valores que dan fundamento a la vida. No podemos descuidar este propósito esencial de la educación que es la formación de la persona para que sea capaz de realizar todas sus potencialidades, vivir en plenitud y contribuir al bien de la comunidad.

En nuestra sociedad se manifiesta un grave atraso en el desarrollo de la ciudadanía social y civil lo cual es evidente en la desigualdad económica, extrema pobreza, destrucción del tejido social, inequidad, injusticia, inseguridad, violencia y corrupción. La combinación de estos desafíos requiere, para superarlos, de una ciudadanía responsable, solidaria y

participativa, políticamente informada, consciente de sus derechos y deberes y de su capacidad para influir en la solución de los problemas de su comunidad.

La situación anterior nos obliga a replantear profundamente el contenido y la forma en que se imparte la educación para la ciudadanía en las escuelas con el propósito de fortalecer los procesos democráticos de nuestro país para construir una sociedad civil sólida y participativa en permanente lucha por el desarrollo humano de nuestra comunidad nacional trabajando en la formación integral de la persona, el crecimiento económico con equidad, la reducción de la pobreza y la protección ambiental, para lograr el respeto a la dignidad humana, a los derechos inherentes de la persona y la consolidación de la democracia.

La democracia es fruto de la civilización, por lo tanto, no se nace demócrata. Los jóvenes atenienses, además de alcanzar la mayoría de edad, para ser ciudadanos y participar en la asamblea debían recibir la formación de los ancianos, aprendían a convivir y participar en la comunidad política. A nosotros nos acontece igual, debemos aprender a vivir juntos en la escuela a través de la formación ciudadana en los años de la educación básica obligatoria, por lo que el aprendizaje práctico de los principios de respeto a la vida, libertad y autoridad, derechos humanos, estado de derecho, bien común, justicia social, solidaridad, protección al medio ambiente, pertenencia a una patria y a una nación con una tradición, una cultura, una historia común y una identidad, son la base de la vida ciudadana. (Peña, 2007) Y en este aprendizaje, el papel del docente es clave y cada vez más complejo y exigente a medida que crece la complejidad de la sociedad.

Teoría, didáctica, práctica e investigación

La reflexión anterior nos lleva a la necesidad del análisis sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación ciudadana que se ofrece a los profesores en su formación inicial desde cuatro diversos puntos de vista:

- Teórico, que comprende el contenido: Ciencias Políticas, Ética, Axiología.
- Didáctico-pedagógico, que comprende el cómo y el sentido de la enseñanza-aprendizaje de la EC.
- Práctico, que implica la praxis profesional y la coherencia vivencial con los valores que se enseñan en la FID.
- investigación, que lleva a la actualización permanente y a la profesionalización del docente en formación.

En relación con el aspecto teórico, mediante la teoría política se fortalecen en el futuro docente las bases culturales de la democracia en sus dimensiones política, social, económica y cultural, es decir, se le imparten “cursos cuya finalidad es el desarrollo de conceptos de educación ciudadana” (UNESCO, 2017); a través de la didáctica y la

pedagogía adquiere las competencias de su profesión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las temáticas disciplinarias propias de cada especialidad; en la observación y práctica ejercita las competencias, habilidades y actitudes para la vida en común en la convivencia con los cercanos y la ciudadanía con los lejanos (Schulz, Ainley, Fraillon, et.al. 2011) que desarrolla en la vida escolar y en de la competencia de sus maestros, en otras palabras, comprende “todos aquellos cursos, talleres y experiencias vinculadas a la práctica profesional, es decir, a aquellas instancias formativas que buscan prepararlo para el futuro ejercicio profesional, y que tienden a desarrollarse en los espacios escolares” (UNESCO 2017), y la capacidad investigativa que le da las herramientas metodológicas para observar, registrar, reflexionar y compartir sobre sus experiencias en la práctica docente para actualizarse en forma permanente, transformar la realidad y consolidar su profesión, “vinculada a aquellos cursos y experiencias que tienen por finalidad desarrollar las habilidades y competencias de investigación a partir de problemas, desafíos y dilemas concretos que se deben enfrentar tanto a nivel comunitario, como escolar” (UNESCO, 2017).

Este análisis de los cuatro aspectos que comprende la EC se aplica a los cursos insertos en la malla curricular de la FID relacionados con la EC en la Licenciatura en Educación Primaria, donde se forman los docentes encargados de la EC en la Educación Básica de nuestro país:

El Plan de estudios de la Licenciatura de Educación Primaria incluye las siguientes asignaturas relacionadas con EC:

En primer semestre: Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa 4 h / 4.5. En segundo semestre: Estudio del medio ambiente y la naturaleza 6 h / 6.75, Observación y análisis de prácticas y contextos escolares 4 h / 4.5. En tercer semestre: Iniciación al trabajo docente 6 h / 6.75. En cuarto semestre: Atención a la diversidad 4 h / 4.5, Historia 4 h / 4.5 y Estrategias de trabajo docente 6 h / 6.75. En el quinto semestre: Educación Inclusiva 4 h / 4, Herramientas básicas para la investigación educativa 4 h / 4.5, y Estrategias para la enseñanza de la historia 4 h / 4.5. Innovación y trabajo docente 6 h / 6.75. En sexto semestre: Bases legales y normativas de la educación básica 4 h / 4.5, Formación cívica y ética 6 h / 6.75, y Trabajo docente y proyectos de mejora escolar 6 h / 6.75, Estrategias para el desarrollo socioemocional 6 h / 6.75. En séptimo y octavo semestres: Aprendizaje en el Servicio 6 h / 6.75 y 20 / 6.4, respectivamente. Además de 2 cursos optativos que podrán cursarse del 1° al 7° semestre, con 4 horas y un valor de 4.5 créditos cada uno: Conocimiento de la entidad: contextos e indicadores educativos 4 h / 4.5, y Filosofía de la educación 4h / 4.5.

Los cursos comprendidos en el trayecto formativo Bases teórico-metodológicas para la enseñanza que incluyen la EC son: Atención a la diversidad; Educación Inclusiva; Herramientas básicas para la investigación educativa, y Bases legales y normativas de la

educación básica. Este trayecto formativo: “concibe a los profesores como agentes educativos que tienen como meta última la formación de ciudadanos responsables, activos y comprometidos con la sociedad y la enseñanza que permitan potenciar competencias y habilidades cognitivas, socioemocionales y afectivas, que contribuyan a afrontar con pertinencia los retos globales de la sociedad del conocimiento. Sienta bases para la interiorización razonada de valores y actitudes, la apropiación y movilización de aprendizajes complejos para la toma de decisiones, la solución de problemas y la creación colaborativa de nuevos saberes, como resultado de su participación en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales” (SEP, Planes de Estudio 2018)

Los cursos incluidos en el Trayecto formativo Formación para la enseñanza y el aprendizaje relacionados con la EC (Estudio del medio ambiente y la naturaleza 6 h / 6.75, Historia 4 h / 4.5, Estrategias para la enseñanza de la historia 4 h / 4.5, Formación cívica y ética 6 h / 6.75 y Estrategias para el desarrollo socioemocional 6 h / 6.75), estudian el mundo natural y social, y el desarrollo personal y social. Preparan al futuro docente para desarrollar los aprendizajes esperados de los alumnos de acuerdo con los programas de estudio de educación primaria. Este trayecto formativo: “Propicia el desarrollo de una formación científica y tecnológica para la adquisición de herramientas didácticas, metodológicas e instrumentales que permiten diseñar y aplicar actividades de enseñanza relacionadas con el estudio del mundo natural, promoviendo de manera simultánea, nuevas actitudes y comportamientos hacia el cuidado del medio ambiente, el respeto a la biodiversidad y la valoración de las condiciones de la calidad de vida de la población. Impulsa el conocimiento y análisis del mundo social, para promover el diseño y aplicación de actividades relacionadas con la enseñanza de la historia, la geografía y la formación cívica y ética desde una visión integradora y, con base en ello, favorecer su exploración y apropiación por parte de los alumnos de educación primaria. Promueven el uso de estrategias para favorecer el desarrollo socioemocional de los alumnos de educación primaria y su articulación con el resto de las asignaturas”. (SEP, Planes de Estudio 2018)

Todos los cursos del trayecto formativo Práctica profesional están relacionados con la EC: Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa; Observación y análisis de prácticas y contextos escolares; Iniciación al trabajo docente; Estrategias de trabajo docente; Innovación y trabajo docente; Trabajo docente y proyectos de mejora escolar; Aprendizaje en el Servicio (7o sem); y, Aprendizaje en el Servicio (8o sem). “Este trayecto tiene un carácter integrador en el sentido de que recupera los trayectos formativos para poder dar respuesta a las situaciones problemáticas encontradas o sugeridas intencionalmente para la formación profesional. De esta manera, las prácticas profesionales permitirán analizar contextos; situaciones socio educativas para apreciar la relación de la escuela primaria con la comunidad; y aspectos pedagógicos, didácticos, metodológicos e instrumentales asociados a los enfoques vigentes en educación básica. Las prácticas

profesionales contribuirán a establecer una relación distinta con la realidad escolar, la teoría y los procedimientos para la enseñanza. En concordancia con el enfoque y los principios que sustentan este Plan de Estudios, el futuro docente estará en posibilidad de construir un equilibrio entre la disciplina científica académica que sostiene su actuar, con los diseños más propicios para lograr el aprendizaje con sus alumnos y convertirse en un lugar para la generación y aplicación innovadora de conocimientos en la docencia” (SEP, 2018).

Los cursos optativos relacionados con la FC, Conocimiento de la entidad: contextos e indicadores educativos y Filosofía de la educación: “brindan la oportunidad de complementar la formación de los estudiantes normalistas. Permiten orientar su formación hacia un área general o específica de la práctica docente, conocer o profundizar en diversos enfoques, o bien, en algún aspecto particular del campo de trabajo profesional, adaptándose de manera flexible a sus requerimientos y posibilidades. Constituye un espacio que potencia y diversifica el desarrollo de las competencias profesionales, de este modo, colocan en el centro las necesidades de formación y problemáticas personales de los estudiantes, así como del contexto en el que se circunscribe la Escuela Normal” (SEP, 2018).

El problema de estas innovaciones del Plan y programas de estudio 2018-2019 es que los programas sólo están elaborados hasta el segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria que nos ocupa y los estudiantes de los semestres posteriores siguen trabajando con el Plan y programas de 2012 que tiene las debilidades que se describen a continuación: “según un estudio promovido por la UNESCO, que analizó los programas del plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, estos abordan “la formación ciudadana desde una perspectiva predominantemente teórica. Los datos acerca de los cursos analizados muestran que aquellos que consisten en la comunicación de contenidos fundamentalmente conceptuales, superan el 82,8% de los cursos relacionados ya sea directa o indirectamente con la formación ciudadana [...] En lo que respecta a los cursos vinculados a la didáctica [...]10,3%; la práctica 6,9%, y la investigativa 0%.” (Cuadro 11. Distribución porcentual de los cursos de formación ciudadana según área formativa). (UNESCO 2017, p. 40)

En ese sentido, al revisar los programas del plan 2012 observamos que los contenidos teóricos no corresponden realmente a las ciencias políticas ni a la ética y axiología o a la historia, pues se da por supuesto que los estudiantes los conocen y más bien se refieren a la pedagogía y didáctica de su propia formación como ciudadanos más que como profesores de Educación Básica, tal como sostiene el estudio de la UNESCO (2017, 40), son escasos los cursos centrados en la didáctica y la práctica de la EC, trabajo que deberán realizar como docentes en el aula para formar ciudadanos, por lo que es evidente una debilidad acentuada respecto al propósito de formar en la enseñanza de la EC..

Por otra parte, es muy reducido el tiempo que se le da a la pedagogía y didáctica de la EC en los programas de FID, pero la formación investigativa aunque tiene un porcentaje mínimo no es de 0% como se afirma en el estudio de la UNESCO, ya que en el 5º semestre del plan de estudios 2012 se imparte el curso Herramientas básicas para la investigación educativa. Esto es un acierto puesto que la investigación es indispensable para que el futuro docente en EC se mantenga actualizado y se transforme en un verdadero profesional de la EC. No son suficientes los cambios en la FID, podrían reducirse a “un cambio para no cambiar” si se ignoran “los procesos reales, permanentes y continuos, de profesionalización que tienen lugar a lo largo de toda la vida útil de los docentes” (Pérez, 1998), por el contrario, es necesario someterlos sistemáticamente a crítica mediante “la investigación en el aula y el análisis de la práctica escolar por los mismos profesores” (Pérez, 1998), mediante la formación para la investigación (Fernández, 2009). Las metodologías que proponen los programas de estudio de las asignaturas de EC: “tienen tres enfoques metodológicos: activas, participativas y reflexivas; buscan el equilibrio entre teoría y experiencia; las estrategias son talleres: seminario teórico (reflexión para la construcción mirada analítica para seleccionar y analizar información); seminario práctico (aplicar teorías en situaciones concretas, elaborando propuestas de acción para solucionar los problemas), y las actividades son: Análisis bibliográficos, ensayos, registros de información, deliberación y debates, juegos de roles” (UNESCO, 2017, p. 40).

El problema es que estas metodologías se aplican a contenidos conceptuales orientados a formar a los estudiantes como ciudadanos, y no a su formación como docentes capaces de aplicar estos conceptos en la formación ciudadana de sus futuros alumnos. Por lo demás, es pertinente que los programas promuevan la actividad de los docentes en formación vinculada al contexto, de manera que el aprendizaje sea situado, que una la teoría con la práctica para evitar que la teoría vaya por un lado y la práctica por otro, porque la formación ciudadana debe servir para conocer y cambiar la realidad aplicando soluciones locales a los problemas regionales y nacionales. Para la EC es insuficiente usar el método tradicional de la clase magistral del profesor. Las nuevas metodologías activas, participativas y reflexivas deben ser realmente contextualizadas para lograr desarrollar la formación ciudadana vinculada con las experiencias cotidianas en las que están inmersos los docentes en formación, tanto en el ambiente escolar como en los centros educativos donde realizan sus prácticas y en la vida de la comunidad. En ella se debe analizar la praxis de manera que se logre poner en marcha el círculo virtuoso Reflexión-Acción-Reflexión.

El currículo propone para la EC las metodologías activas que utiliza el enfoque crítico, que estimula la capacidad de cuestionar las estructuras que fundamentan al sistema democrático, la organización social, el sistema educativo y las relaciones pedagógicas, para orientar su trabajo hacia el fortalecimiento del tejido social y la construcción de una sociedad más justa, equitativa y democrática; proponen también estimular la reflexión, el diálogo y la

participación de los docentes en formación, ante las áreas de oportunidad (problemas y conflictos) que deberán resolver tanto en la sociedad como en la escuela, y sobre su propio trabajo docente, para mejorar su práctica, analizar y diseñar propuestas concretas de acción; capacitarlos para la investigación, mediante el desarrollo de habilidades para enfrentar y solucionar problemas, mediante la investigación teórica y práctica, el diagnóstico, análisis y diseño de proyectos concretos de acción, y finalmente proponen promover el diálogo y el trabajo colaborativo para que los profesores en formación estén capacitados ante los problemas sociales cuya solución implica el ejercicio activo de la ciudadanía en relación con todos los miembros de la comunidad buscando acuerdos y consensos de forma dialogada.

El análisis documental que realizamos sobre el tipo de inserción curricular de la EC en la formación docente del Plan de Licenciatura en Educación Primaria 2012 nos permite concluir que:

En los contenidos de EC se ofrecen tres tipos de asignaturas de FID: cursos especializados en EC, con los temas de Educación Cívica y Ética y Formación Ciudadana; cursos que combinan su atención en EC con algún otro tema –Educación histórica en el aula, Educación histórica en diversos contextos –, cursos con temas o disciplinas diversas – Filosofía de la educación, Atención educativa para la inclusión, Atención a la diversidad–, que comprenden temas de EC.

Los cursos que incluyen contenidos de EC generalmente son de carácter teórico, es decir, de estudio de conceptos sobre sociedad, política y valores: más del 80% de los cursos de FID tienen este carácter. En cambio, sólo el 10 % son de didáctica o práctica de la EC.

Los cursos se proponen utilizar metodologías activas, con referencia a proyectos, estudios de caso, juegos de roles, observaciones en terreno, y debates.

En el Plan y programas 2018-2019 teóricamente se superan estas debilidades, pero en realidad sólo están concluidos en su diseño los programas de los dos primeros semestres, por lo tanto, los estudiantes de los semestres posteriores siguen con el Plan 2012 que afortunadamente incluye cursos de Herramientas didácticas para la investigación educativa, que capacita a los futuros docentes como investigadores de su propia labor docente, lo que les permitirá mantenerse actualizados. Pero en los cursos especializados en EC se educa para ser buenos ciudadanos, no para ser docentes de EC, de manera que no fortalecen los contenidos de las ciencias políticas, sociales, éticas y axiológicas y se pone énfasis en lo conceptual sin lograr el equilibrio entre teoría y práctica.

Resultados y conclusiones

La revisión de la bibliografía y el análisis de los planes y programas de estudio 2012 y 2018 en la FID y en el currículo escolar de primaria nos permitió llegar a los siguientes resultados y conclusiones:

Los contenidos temáticos de las asignaturas relacionadas con EC son muy variados, lo que significa que existe poca claridad y sistematización al respecto; además, se enfocan más a la convivencia que a la dimensión política. Es importante que se pondere cómo lograr que en FID, respecto a EC, se trabaje en función de las necesidades del futuro profesor respecto a las cuatro dimensiones que requiere su formación: 1) teoría política, 2) didáctico pedagógica, 3) práctica y vivencial, y 4) investigativa, de manera que domine los aspectos teórico prácticos de su profesión y así esté en verdad capacitado para ayudar a construir ciudadanía en sus alumnos.

En cuanto a la comparación de los contenidos temáticos de la EC en los currículos de FID y los de educación básica están bastante coordinados, no obstante, el problema de fondo es que no se toma en cuenta la necesidad de atender el aspecto imprescindible de educar para la democracia en la democracia que debe vivirse en el aula, la escuela y la comunidad. No se puede construir ciudadanía desde un ambiente autoritario donde el estudiante no pueda aprender a participar activamente sin el riesgo de ser excluido, por lo cual debe ser capaz de reconocer y exigir que para todos la escuela sea de tal calidad que les garantice la inserción en la vida social.

Finalmente, concluimos que la FID debe asumir como un reto urgente preparar docentes de educación primaria en las asignaturas que los hagan competentes para construir ciudadanía en sus estudiantes con los principios democráticos que constituyen la forma humana y civilizada de vivir juntos, y los habiliten para la participación activa en una democracia no sólo representativa y formal, sino deliberativa y participativa en la toma de decisiones políticas, inclusiva de la diversidad, responsable del cuidado del medio ambiente, transparente, donde se rindan cuentas a los ciudadanos y éstos tenga la posibilidad de controlar los desvíos del poder de las autoridades.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Bolívar, A. (2016). Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 69-87. doi:10.15366/riejs2016.5.1. Recuperado a partir de:
<https://revistas.uam.es/riejs/article/viewFile/4344/4717>
- Castro, M. I., Rodríguez, A., Smith, M., et. al. (2014) *La construcción de la ciudadanía en la educación media superior: un estudio de caso sobre docentes de la UNAM*. México: UNAM-IISUE.
- Conde, S. (2008). *¿Qué educación cívica necesita nuestro país?*, Recuperado a partir de http://anuario.ajusco.upn.mx/site/o8-_Silvia_Conde_.doc.
- Cox, C., Jaramillo, R., Reimers, F., et. al. (2005) *Educación para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una Agenda para la Acción*. México, UNESCO.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Green, A. and Janmaat, J. G. (2011), *Regimes of social cohesion. Societies and the crisis of globalization*. Basingstoke (UK): Palgrave Macmillan.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Ensayos sobre teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, J. L. (2013). *México y su realidad: analicemos para actuar*. México, Paulinas.
- Latinobarómetro. Recuperado de:
https://www.elmostrador.cl/media/2018/11/INFORME_2018_LATINOBAROME_TRO-ilovepdf-compressed.pdf
- Peña, C. (2007), "Educación y ciudadanía: los problemas subyacentes" *Pensamiento educativo* 40 (1), 31-44
- Pettit, P. (1999). *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, A. (2005b), "Un complicado juego de identidades. Hacia la construcción de la identidad nacional en la Nueva España", en Corbalán, Alejandra, *Enredados por la educación, la cultura y la política*, Buenos Aires, Biblos, pp. 31-46.

- Sábato, H (coor.) (1999), Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas en América Latina. México: El Colegio de México/Fondo de Cultura Económica.
- Sartori, G. (2015). Lección de democracia. México, SNTE
- Secretaría de Educación Pública (2011) Plan de estudios Educación Primaria. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2012) Plan de estudios Licenciatura en Educación Primaria. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2018) CEVIE, Planes de Estudio. Recuperado a partir de (<https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/63>)
- UNESCO (2017) La Formación Inicial Docentes en Educación para la Ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales. Recuperado a partir de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Formacion-Inicial-Docente-en-Educacion-para-la-Ciudadani.pdf>

FACTORES CAUSALES DE LA DESERCIÓN ESCOLAR EN LA BENM (GENERACIONES 2012-2017)

Francisca Susana Callejas Ángeles

suropa42@yahoo.com.mx

Rubén Altamirano Contreras

reduci.b@gmail.com

María Esther Núñez Cebrero

mayte1_cebrero@yahoo.com.mx

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

RESUMEN

La dinámica social actual en la educación superior, ha generado un alto índice de deserción estudiantil, dicho fenómeno cobra especial importancia en las escuelas normales, teniendo un impacto negativo en la formación docente inicial, ya que la matrícula en el caso de la BENM se reduce de manera significativa a lo largo de los ocho semestres de la Licenciatura en Educación Primaria, por ello es necesario

realizar una investigación que nos permita delimitar, categorizar y explicar las causas de dicho fenómeno, con la finalidad de generar estrategias que permitan a los alumnos concluir su proceso formativo de manera satisfactoria.

PALABRAS CLAVE: deserción escolar, Escuela Normal, formación docente, enganche, desigualdad social.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Uno de los problemas que aquejan a la educación en todos sus niveles es la deserción escolar, o bien, el abandono escolar; la educación normal no es la excepción. Las consecuencias negativas de este fenómeno escolar no sólo están en la dimensión individual (como lo es no terminar una carrera profesional), sino también en el ámbito institucional (impactando ambos en lo social).

En lo individual, aun considerando que el problema no es nuevo, adquiere especial relevancia en la actual sociedad, donde el conocimiento es clave para el desarrollo

económico, pero también para que cada persona pueda acceder a un trabajo, un hogar y un estilo de vida digno. Si la formación y el aprendizaje constituyen elementos básicos de transformación y superación de la exclusión social, los estudiantes que abandonan y dejan la carrera contribuyen a formar parte de un gran sector en nuestro país de marginación social, económica, entre otros.

En lo institucional, en el caso estricto de las escuelas normales, éstas tienen un alto grado de responsabilidad social, ya que se encargan de proveer de futuros docentes al país. Además, en el informe del INEE (2017) señala que los alumnos egresados de las normales han sido la mayoría de los sustentantes (48.9) —por encima de los egresados de la UPN— que obtienen un puesto en educación básica; no obstante, también existe el fantasma de la deserción escolar. La deserción puede relacionarse con “la atracción” de la carrera, es decir, ser docente también dejó de ser atractivo para los estudiantes aspirantes al nivel educativo superior¹. Señala el estudio del INEE (2017) que en los últimos 15 años las solicitudes para ingresar a una escuela Normal, pasó de 43 186 (2000-2001) a 25 209 (2015-2016)².

La formación docente es un aspecto fundamental para la calidad de la educación en México que con los cambios sociales ha presentado desafíos que lo llevan a reorientarse desde las Escuelas Normales por ser las instituciones que tienen esta responsabilidad social a su cargo. Incluso las políticas públicas que han ejercido los gobiernos recientes siempre trastocan la educación en todos sus niveles³.

De esta manera la disminución de alumnos en cada generación tiene un efecto sustancial al país por ser cada vez menos docentes con el perfil ex profeso para atender la demanda educativa. Cabe señalar que este fenómeno de la deserción en las escuelas normales no ha sido identificado directamente por la política educativa, en este caso el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en sus informes recientes.

La Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) presenta una similar tendencia en cuanto a la deserción escolar nacional. No obstante, en años recientes a pesar de que el número de alumnos que abandonaron la institución se ha mantenido (ver tabla 1); representa, en definitiva, un serio problema que, al parecer no es exclusivamente por la falta de recursos económicos de los alumnos (lo cual no deja de impactar) sino de otras causales que deberán identificarse.

¹ A partir del ciclo escolar 2001-2002 el número de alumnos matriculados no volvería a recuperarse al pasar de 184 100 a 108 555 estudiantes en el ciclo 2015-2016 (INEE, 2017)

² Misma situación se ha presentado de manera más grave en instituciones privadas.

³ Para ello se recomienda revisar los Planes de Desarrollo, como los Programas sectoriales de Educación emitidos en este siglo

Tabla 1. Resultados obtenidos

Generación	Bajas
2012 -2016	95
2013 - 2017	131
2014 - 2018	122
2015 - 2019	129

Fuente: Rúbrica aplicada por la comunidad BENM.

De ahí la necesidad de realizar un análisis multifactorial de las causas que originan la deserción con la finalidad de generar estrategias institucionales que permitan disminuir o eliminar los factores que provocan este fenómeno escolar en los alumnos de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

A falta de una investigación que permita conocer y atender de manera pertinente la problemática, será necesario (y urgente) identificar esos factores que inciden con mayor frecuencia provocando que los alumnos abandonen sus estudios desde las diversas dimensiones implícitas en la educación; en un principio se pretende realizar un estudio general para que *a posteriori* se delimite cada factor en espacio y tiempo (por ejemplo identificar en qué año escolar hay mayor deserción y buscar los elementos propios de ese grado; así revisar los factores que están inmersos en un alumnos de primer año; o bien los elementos que contextualizan a un alumno de cuarto año)⁴.

Partiendo de algunas entrevistas breves a la comunidad escolar con respecto a este fenómeno, se pueden identificar ciertos aspectos causales que generan la deserción en los estudiantes de la BENM, como son:

- Incumplimiento de las expectativas personales
- Calificaciones bajas o reprobación.
- Elección de la Carrera por mujeres.
- Edad de los estudiantes.
- Ambiente escolar poco favorecedor para el desarrollo del perfil de egreso
- El trabajo académico del profesorado en la BENM
 - *El manejo situaciones didácticas inoperantes*
 - *Prácticas escolares no significativas*
- Infraestructura poco adecuada para el desarrollo de las actividades
- Desconocimiento de los procesos de evaluación.

⁴ Es importante mencionar que la Deserción del estudiante de la BENM no es exclusivo en un sólo semestre o con una sola asignatura sino se observa en los cuatro años de trayecto en la formación inicial.

- Formación académica de los profesores.
- Problemas psicológicos de los estudiantes
- Problemas de traslado a la institución.
- Diversas adicciones
- Vinculación con las prácticas profesionales.
- Rol de madres de familia y madres solteras
- Contextos familiares poco favorecedores, entre otros más.

Es importante notar que en la lista hay cierta tendencia en lo que hacen o dejan de hacer los docentes de la institución; lo que supondría de manera *directa*, que hay un desempeño académico que no cumple las funciones propias de la función; o de manera *indirecta* (quizá en su discurso o narrativa) donde los docentes poco han logrado por incentivar o convencer a sus alumnos de la importancia de ser profesionistas de educación primaria.

Similar situación se expone en el trabajo de Consuelo Yáñez, profesora de la BENM, que señala el desconocimiento por parte de los docentes de las características propias de los alumnos: “Es doloroso darnos cuenta cómo los alumnos normalistas forman parte sólo de un registro de inscripción, se les asigna una matrícula y forman parte de una boleta de calificaciones, como parte de la gestión y control escolar que necesita la escuela” ROMERO (2017: 58).

Mientras esto sucede en las aulas es evidente que la institución sí realiza actividades académicas y culturales⁵ que han propiciado a la comunidad educativa un sentido de pertenencia; pero al parecer no ha sido suficiente.

Un último supuesto a considerar con el desempeño docente, es la travesía de varios de ellos ante los diversos cambios curriculares⁶, en los cuales con una precaria formación (en el mejor de los casos) no habrían logrado apropiarse de los modelos curriculares, y menos transmitirlos a los alumnos; esto provoca un efecto de desinformación o, incluso (peor aún) una confusión en cuanto al perfil docente que requería el modelo en turno.

Referente teórico

A finales del siglo XX, la UNESCO tenía claro comenzar a desarrollar ciertas habilidades que le permitieran a cualquier sociedad enfrentar el nuevo siglo. El desarrollo económico estaba ya relacionado con la educación de cualquier sociedad; bajo esta premisa los países de América Latina se encontraban desfavorecidos, ya que las políticas

⁵ Foros, conferencias, encuentros estudiantiles, presentaciones de actividades culturales, mesas de debates por cuerpos académicos, La semana de expresión normalista entre muchas más actividades.

⁶ Principalmente los planes de estudio de 1975, 1984, 1997 y la 2012

públicas que se implementaban no estaban encaminadas a un desarrollo social igualitario, por el contrario, se observó que esas políticas promovían una desigualdad social⁷.

No obstante, para especialistas iberoamericanos como Tedesco⁸, veían como prioridad atender los asuntos educativos para lograr las metas del desarrollo esperado por cada nación. La prioridad estaba en atender los asuntos educativos; incluso si se hablaba de cambiarse a las llamadas sociedades del conocimiento.

Atendiendo a la UNESCO en su texto “Hacia las sociedades del conocimiento” es recomendable que cada país desarrolle directrices que le permita alcanzar su propia Sociedad del conocimiento. No se trata de tener un modelo de país y aspirar a imitarlo, por el contrario, se requiere que cada país logre su identidad y desarrolle políticas de transformación social. No hay duda de que la educación es pieza clave para lograrlo.

Sin hacer un lado los discursos neoliberales⁹, nuestro país requiere de una educación sólida para lograr la igualdad social que permita hablar de una sociedad democrática; ya no son tiempos positivistas para endurecer una sociedad estática y que repetía patrones funcionalistas.

Así nos encontramos con la educación como pilar de transformación social; es por eso que debe atenderse puntualmente con políticas de acompañamiento en cada uno de los niveles educativos que hay en el país; y cerrando aún más el objeto de estudio nos encontramos con el docente quien lleva o no estas políticas educativas a los salones de clase.

De ahí que el país requiere de docentes con habilidades didácticas y pedagógicas críticas que permitan lograr los objetivos de transformación social; para ello se requiere de un docente capaz de identificar su sentido de pertenencia como un luchador social desde las aulas. A pesar de todas las vicisitudes de la cotidianidad en las escuelas normales y más en la BENM se considera que son espacios de formación auténticos para que los futuros docentes, ya en su función desarrollen y compartan un pensamiento crítico que promueva la democracia en el país.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, el tema de la deserción escolar poco a poco ha ido teniendo participación en los problemas prioritarios a atender en cualquier política educativa. Por esos años la meta fue garantizar la cobertura de todos en las escuelas, sin embargo, casi siempre se subraya el ingreso a los centros escolares pero en

⁷ En el caso de México, el texto de G. Guevara Niebla “La catástrofe silenciosa” aporta elementos para ver un panorama a detalle de esta situación.

⁸ Juan Carlos Tedesco retomaba la idea de A. Toffler, en cambiar el rumbo en como América Latina, al pasar de la materia prima al conocimiento como eje de transformación en estas naciones. Por ende, el papel de la educación es determinante.

⁹ Para ampliar estos discursos recomendamos la lectura de Jurjo Torres Santomé “Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas”. Ed. Morata.

los mismos discursos poco se habla de retención, y más que ahora ya no es prioridad la cobertura¹⁰ sino la calidad.

De ahí que si los alumnos abandonan la escuela antes de concluir la carrera no sólo se pierde un aspirante educador sino un sujeto en formación; ahí la relevancia de buscar datos que permitan desarrollar políticas institucionales para fortalecer las normales. Entonces, ¿por qué los alumnos desertan? ¿Qué factores institucionales promueven el abandono escolar? ¿Se puede hablar de abandono y no deserción o viceversa? ¿Qué elementos teóricos se atribuyen a la deserción escolar? Estas y otras preguntas están en el discurso explicativo de este fenómeno escolar.

Deserción escolar

Desertar es sinónimo de salir, por propia cuenta, es un término de la milicia donde hay “alguien” por voluntad propia abandona el agrupamiento, por lo que para varios sociólogos como el Dr. M. Gil Anton no conversa con el término deserción y si abandono, ya que este último es provocado por la institución o política (aplicada por el gobierno en turno) hacia el alumno. La Secretaría de Educación Pública atribuye la palabra deserción como abandonar en cualquier momento los estudios antes de concluirlos. Como se ha mencionado es un fenómeno que permea en cada nivel educativo. La deserción es un efecto tan complejo y de mayor impacto que puede afectar el desarrollo económico de un país. El debate está en si el fenómeno debe atribuirse al sujeto (desánimo, desinterés) al contexto (vulnerable) o a la institución que provoca un fracaso escolar, que a su vez provoca la deserción.

En cambio, otros especialistas en la temática como Vicent Tinto refiere que en educación superior se cae fácilmente en el error de confundir abandono con deserción: “Existe una gran variedad de comportamientos denominados con el rótulo común de ‘deserción’; más no debe definirse con este término a todos los abandonos de estudios, ni todos los abandonos merecen intervención institucional. Así que el concepto y su definición no están simple sino representa un discurso complejo y difícil de abstraer.

Con lo anterior será importante atender para efectos del estudio a qué llamamos deserción escolar, y es a un acto de abandono por parte de los alumnos motivado por un elemento inmerso en los ambientes institucionales. Lo cual no es nada sencillo identificar los elementos causales de la deserción proveniente de la institución: “La dificultad que afrontan las universidades para definir la deserción, consiste en identificar qué tipos de abandono, entre todos los que pueden ocurrir en la institución, deben ser calificados como deserciones en sentido estricto y cuáles considerados como un resultado normal del funcionamiento institucional. Como se señaló antes, la decisión de abandonar puede

¹⁰ La cobertura, al parecer en el discurso político, se ha maximizado. En el nivel superior la cobertura pasó de 13.9 % a 26.8 % en los últimos veinte años.

obedecer a distintas causas; algunas de ellas son susceptibles de intervención institucional, otras no” (TINTO, 2002:5)

Por otro lado no hay que perder de vista situaciones propias del habitus escolar que pueden ocasionar la deserción, no sólo el desempeño docente, sino, por ejemplo, los instrumentos que utilice para que los alumnos acrediten una materia, tal es el caso del tipo de evaluación, la cual puede determinar la permanencia en la institución. De manera frecuente la evaluación pierde su rango de confiabilidad al estar sujeto en relaciones sociales. Otro aspecto estará centrado en el discurso del docente a los alumnos en cuanto lograr el sentido de pertenencia y motivación a su permanencia en la institución y evitar que abandonen la escuela a la menor provocación (expresiones como “de esto no vas a vivir bien”), por ejemplo.

Otro aspecto a considerar es el entorno (la vida escolar) que representa para el alumno, se ha observado que hay alumnos con dos carreras simultáneas y ven en la BENM poca vida institucional que cubra sus intereses académicos.

Causas de la deserción escolar

Como se analizará existen diversas causas que provocan la deserción escolar, consideremos algunas representativas que serán de utilidad en esta investigación; sobre todo aquellas que implica la gestión institucional. Ya que la literatura sobre deserción escolar refiere más a aspectos económico sociales.

Rosalva Ruíz Ramírez agrupan las causas de la deserción en cinco categorías de la siguiente manera: personales, económicos, familiares, docentes y sociales. De estos sólo dos están directamente relacionados con la institución, los docentes y algunos sociales (como el bullying, género, edad, y factores escolares -falta de material por ejemplo-) Los otros tres si bien pueden impactar de forma determinante, como la falta de motivación, ingresos familiares, falta de apoyo familiar, o riesgos en el traslado casa-institución, no están inmersos en una posible estrategia interior del plantel.

No obstante, como lo advierte Tinto, la decisión de abandonar la carrera no implica una deserción escolar, desde su perspectiva puede existir un interés personal abandonar la escuela más positivo que negativo; en la BENM, por ejemplo, se han detectado alumnos que abandonan la escuela porque vuelven a intentar hacer el examen para otra institución superior de su preferencia. Así vemos que la deserción puede estar sujeta más a los intereses personales. Por lo que, al intentar indagar sobre la deserción en el plantel, se debe hacerse con cautela para evitar este tipo de intereses individuales.

Lo mismo sucede con las expectativas que tiene el alumno hacia concluir o no la carrera; el mismo Tinto recupera el indicador metas educativas individuales en los alumnos,

donde para ellos la escuela no cumple con las expectativas o metas o bien sobre pasa esas metas y en ambas situaciones está en posibilidad de abandonar la escuela.

Lorena López (2012), en un estudio realizado en México identifica las causas de la deserción agrupadas en las categorías: económico-laboral, actividad escolar, orientación profesional y la organización y gestión académica. Estos representaban más del 70% de los alumnos que desertaron.

Metodología

El *método* para desarrollar la presente investigación será hipotético-deductivo, y por ende, una postura epistemológica positivista. Así será entonces descriptivo (sin omitir el acercamiento a lo cualitativo) con *un estudio* longitudinal, donde se sistematizarán los datos cuantitativos obtenidos de las posibles causas de la deserción de los estudiantes. El *planteamiento del problema* está sustentado en identificar los posibles factores causales que provocan la deserción de los alumnos de la BENM durante las tres últimas generaciones.

El *marco teórico* estará centrado en los discursos de la deserción escolar en educación superior en los ámbitos: social, vocacional, económico y pedagógico. Se pretende indagar no sólo las posturas teóricas del fenómeno sino de las distintas maneras de cómo se ha abordado esta problemática, de tal manera que se propongan diversas líneas de trabajo.

El *tipo de investigación* será cuantitativa; y para recolectar los datos, *la técnica* a emplear estará sustentada en la aplicación y sistematización de un cuestionario de preguntas cerradas, para verificar cuáles son los elementos que más inciden en la deserción de los estudiantes, así mismo en algunos casos en donde se precise profundizar en las respuestas se citará a los alumnos para una pequeña entrevista, lo cual aplicaría el método de estudio de vida que enriquecerá la investigación. La elaboración de un cuestionario para el probable seguimiento de los alumnos que han desertado de la Licenciatura, sistematizando las preguntas y respuestas en diversos niveles y categorías de análisis que permitan tener ejemplos claros de la causa de deserción de los alumnos. El diseño de investigación es no experimental; ya que ninguna posible variable se manipulará; sólo se observará el fenómeno de la deserción a través de las técnicas de recolección de datos.

La comunicación que aquí presentamos es apenas un avance preliminar de un trabajo más amplio, que corresponde a un estudio longitudinal que comprende dos etapas – ya descritas- y abarca las últimas cuatro generaciones de estudiantes, señaladas en la Tabla 1.

El trabajo se enmarca en una perspectiva cualitativa e interpretativa de investigación educativa. Las categorías de análisis se construirán a través del método inductivo, teniendo como insumo la información recuperada de los sujetos participantes en la investigación. Puesto que esta entrega corresponde a la primera etapa de la investigación, se describe lo desarrollado hasta el momento para identificar las determinantes de la deserción.

Se diseñó y aplicó un cuestionario de cinco preguntas cerradas a 15 estudiantes activos de la institución, pertenecientes a los diferentes grados escolares con un promedio de 22 años de edad, elegidos de manera aleatoria. También se diseñó un guion de entrevista que permitió obtener datos de niveles más profundos que los proporcionados por los sujetos en un primer nivel de explicitación.

Con la entrevista se pretendió dar al estudiante la oportunidad de expresar con mayor detalle sus ideas implícitas y de esta manera poder “profundizar” en su pensamiento respecto al fenómeno de estudio.

Se realizará un corte en la investigación en el semestre 2019-1, donde se pretende que los integrantes del grupo de investigación puedan formar alumnos que apoyen a la investigación; considerando que será un tipo de investigación longitudinal.

Hipótesis o supuesto de la Investigación

Los factores asociados a la vida institucional *generan* la deserción escolar de los alumnos durante su estancia en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

Preguntas de investigación

¿Cuáles son los factores causales que determinan la deserción escolar en los procesos de formación docente en la BENM por parte de los estudiantes de la licenciatura?

Objetivos o Propósitos

- Sistematizar las estadísticas que revelan el ingreso y egreso de las generaciones que se forman con el Plan de estudios 2012.
- Identificar las causas desarrolladas en la institución de la deserción escolar.
- Desarrollar una estrategia que permita minimizar la deserción escolar en la institución.

Desarrollo y discusión

Para la comunidad escolar de la BENM es importante desarrollar la investigación, dado que se cuenta con datos estadísticos de las generaciones de 2012 a 2018, los cuales muestran que hay casos de deserción importante de estudiantes que estaban cursando la Licenciatura en Educación Primaria y que no concluyeron sus estudios, por lo que es necesario indagar primero cuáles son los factores causales que determinan el fenómeno y después diseñar los incentivos que ofrecerá la BENM para que se logre la eficiencia terminal, incluyendo que los formadores de docentes logren impactar y mostrar a los docentes en formación como la carrera favorece el ámbito personal y académico.

Los beneficiarios de este estudio son tanto alumnos y docentes como las autoridades educativas, con la finalidad de transformar los espacios escolares en instituciones incluyentes, donde se logre la eficiencia terminal y de manera paulatina aumentar los números de terminación.

Si bien la deserción es favorecida por causas culturales además de las económicas, como por la incapacidad para utilizar el lenguaje académico, la dificultad para adaptarse a los valores de la escuela, la influencia del medio familiar, las disposiciones ya heredadas en su medio de origen, etcétera, son esas variables que requieren investigar en la institución.

Tinto (2002) expresa que se puede etiquetar como el fracaso para completar el curso o alguna meta escolar; esta situación no depende sólo del estudiante en lo individual, ya que intervienen procesos sociales, ambiente de aprendizaje, situación familiar, entre otros. Habría que reflexionar a quién atribuirle el fracaso, si al alumno por abandonar sus estudios o a la institución por no mantener su matrícula, respetando los procesos de aprendizaje; en sí ése es el propósito de esta investigación, localizar las variables causales que provocan el abandono.

Resultados

A partir de la organización y sistematización de datos obtenidos de las fuentes primarias, se identificaron los siguientes factores causales que pudiesen estar incidiendo en la deserción escolar de estudiantes de la BENM:

- Incumplimiento de las expectativas personales.
- Calificaciones bajas o reprobación.
- Elección de la carrera por mujeres.
- Edad de los estudiantes.
- Ambiente escolar poco favorecedor para el desarrollo del perfil de egreso.
- El trabajo académico del profesorado en la BENM.
 - El manejo situaciones didácticas inoperantes.
 - Prácticas escolares no significativas.

- Infraestructura poco adecuada para el desarrollo de las actividades.
- Desconocimiento de los procesos de evaluación.
- Formación académica de los profesores.
- Problemas psicológicos de los estudiantes.
- Problemas de traslado a la institución.
- Diversas adicciones.
- Vinculación con las prácticas profesionales.
- Rol de madres de familia y madres solteras.
- Contextos familiares poco favorecedores, entre otros más.

Es importante destacar que en los factores que acabamos de presentar, al parecer, el desempeño académico de los formadores de docentes no cumple con las expectativas de los estudiantes, ya sea porque el docente no cumple a cabalidad con las funciones inherentes a su nombramiento o bien, porque de manera indirecta poco han logrado por incentivar o construir en los estudiantes una identidad profesional que les permita reconocer la importancia y trascendencia social de ser profesionales de la educación en el nivel básico.

Mientras es probable que esto esté sucediendo en las aulas, es evidente que la institución sí realiza actividades académicas y culturales¹¹ que han propiciado a la comunidad educativa un sentido de pertenencia; pero al parecer no ha sido suficiente.

Un último supuesto a considerar con el desempeño docente es la travesía de varios de ellos ante los diversos cambios curriculares¹², en los cuales con una precaria formación (en el mejor de los casos) no habrían logrado apropiarse de los modelos curriculares y menos transmitirlos a los alumnos; esto provoca un efecto de desinformación o, peor aún, una confusión en cuanto al perfil docente que requería el modelo en turno.

También es importante mencionar que, otro factor que los estudiantes reconocen como una determinante de la deserción escolar es la falta de infraestructura de la BENM.

Conclusiones

En esta primera etapa de la investigación se obtienen elementos que permiten saber, de manera general, que una de las causantes con relación al trabajo académico desarrollado por los formadores de docentes con respecto al manejo de situaciones didácticas inoperantes y prácticas escolares no significativas, son uno de los factores que los estudiantes mencionan que más inciden en la deserción escolar. Por ello, se pretende realizar una encuesta con mayor profundidad, para tener resultados que permitan elaborar

¹¹ Foros, conferencias, encuentros estudiantiles, presentaciones de actividades culturales, mesas de debates por cuerpos académicos, La semana de expresión normalista entre muchas más actividades.

¹² Principalmente los planes de estudio de 1975, 1984, 1997 y la 201

estrategias en los diferentes aspectos para que los docentes en formación permanezcan en la BENM.

Referencias

- Abraham, Mirtha y Sonia Lavín (2006). La deserción escolar: un desafío pedagógico y social en Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 7(6), 147-168
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2002). *Panorama social de América Latina, 2001-2002. Santiago de Chile en CEPAL*. Disponible en http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/11254/Sintesis_2002.pdf
- Guevara, Gilberto (2000). *La catástrofe silenciosa*. FCE. México
- INEE (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE.
- López Lorena (2012). Causas de deserción en estudiantes de educación superior: el caso de la licenciatura en contaduría” en *Pistas Educativas*, 100. México. Instituto Tecnológico de Celaya.
- Oikión, Edgardo (2008). *El proceso curricular normalista del 84. Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores*. UPN, México.
- ROMERO, Laura y otros (2017). *Reflexiones para un normalismo transformador*. México: BENM.
- Ruíz-Ramírez, Rosalva y otros (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa, en *Ra Ximhal*, 10, (5), 51-74.
- SEP (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. México. Consultado en: <http://www.siguele.sems.gob.mx/siguele/encuesta.php>
- Tedesco, J. (2005). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México:FCE.
- Tinto, Vicent (2002) Definir la deserción: Una cuestión de perspectiv”. En *Revista. Educación Superior* 71.
- Consultado en: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf
- Torres, Jurjo (2019) *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Ed. Morata/UPN. México
- UNESCO (2001) *Hacia las sociedades del conocimiento*. s/d

CONCEPCIONES SOBRE CIENCIA DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS: LOS PROCESOS DE INICIACIÓN CIENTÍFICA EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN EN UNA INTERVENCIÓN SISTÉMICA

Alejandro Águila Martínez

alejandra-aguila@hotmail.com

Alejandra Avalos Rogel

alejandraavalosrogel@gmail.com

Ana Karen Espinoza Bautista

genesis230315@gmail.com

Escuela Normal Superior de México

RESUMEN

El modelo educativo de la educación normal prevé un componente de desarrollo de competencias investigativas en los jóvenes normalistas. Los estudios de trayectorias confirman que dichas competencias son profesionalizantes para la docencia y son pocos los estudiantes que logran un perfil de investigadores. ¿Qué características tienen los contextos formativos para que sean la antesala de la construcción de un proyecto de vida en torno a la generación de conocimiento?

Este trabajo es el producto de la reflexión sobre una intervención sistémica que tenía el propósito de desarrollar competencias para la investigación educativa en estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria en la especialidad de Física. El formador

instaló diversas tensiones epistémicas desde una lectura de divulgación sobre tradiciones del pensamiento científico, lo que generó en los estudiantes una pregunta auténtica de investigación educativa, hipótesis asociadas a una metodología, la sistematización de las respuestas y la validación de los resultados por una comunidad.

Se concluye que son pertinentes en la formación científica el texto de divulgación como antesala de la alfabetización científica, el análisis de las restricciones institucionales en el diseño y desarrollo de un proyecto, y las tensiones de una comunidad epistémica en la generación y validación del conocimiento.

PALABRAS CLAVE: iniciación científica, rupturas epistémicas, concepciones de ciencia, intervención sistémica, didáctica de la ciencia.

Introducción

La tradición de la formación para la iniciación científica en las escuelas normales, sobre todo de las escuelas normales superiores, existe, pero está desdibujada y poco sistematizada. Las diversas especialidades han conservado una parte de la racionalidad disciplinaria de la ciencia de referencia, pues les da identidad y estatus, e incluso muchos formadores de formadores siguen discutiendo la naturaleza del conocimiento que enseñan: ¿Es conocimiento científico o es conocimiento científico escolar?

Ahora bien, desde 1984, las escuelas normales son instituciones de educación superior, por lo que una función sustantiva es la investigación, prioritariamente en el área de humanidades. Muchos docentes tienen el estatus de profesor-investigador y la investigación educativa es una actividad que no les es desconocida. Por tal motivo, cuando las reformas curriculares han pugnado por la profesionalización docente mediante estrategias investigativas, la demanda institucional ha sido cumplida.

Pero la formación para la profesionalización de la investigación es una actividad sobre la que se ha reflexionado poco. De ahí que el propósito de esta comunicación es reflexionar sobre estrategias exitosas de iniciación científica en la investigación educativa.

Este documento se presenta en cuatro apartados. En el primero se plantea y contextualiza la problemática; en el segundo se exponen los referentes conceptuales; en el tercero la metodología de la intervención; en el cuarto los resultados sobre los procesos que dan evidencia de la iniciación científica –el planteamiento de una pregunta auténtica, la elaboración de supuestos junto con estrategias metodológicas, la interpretación de los resultados y su validación en comunidades epistémicas; finalmente se presentan algunas conclusiones y recomendaciones.

Planteamiento del problema

En las escuelas normales la enseñanza de la ciencia presenta condiciones específicas y por tanto diferentes a la ciencia que se enseña en las universidades. Se identifican dos diferencias fundamentales: la primera estriba en el propósito de que contenidos científicos escolares sean aprendidos en las especialidades de Física, Biología, Química y Matemáticas, esto es, favorecer la generación de preguntas y explicaciones sobre fenómenos naturales en contexto con ciertas representaciones acordes al nivel en donde se va a enseñar, y que el futuro docente conozca las estrategias para una transposición adecuada de dichos conocimientos en función del currículo de la escuela secundaria y de las ideas previas de los adolescentes. La segunda, que en las escuelas normales como en algunas universidades, se desarrolla conocimiento específico en el campo de las ciencias de la educación, para lo cual se requiere una iniciación científica a la investigación en ese campo, tanto en los formadores como en los futuros docentes.

Uno de los aspectos que más ha llamado la atención del cuerpo académico *Ciencia, tecnología y sociedad en la educación obligatoria y la formación de docentes* es que la mayoría de los estudiantes de la Escuela Normal Superior de México logra una profesionalización en la docencia gracias a un acercamiento de la realidad educativa con perspectivas y estrategias metodológicas de la investigación educativa, pero no todos los estudiantes logran un perfil de investigadores. También nos sorprende que no todos los estudiantes de ciencia logran desarrollar las competencias científicas para la construcción y abordaje de contenidos científicos escolares, y esto puede tener un impacto negativo en los aprendizajes en las aulas de la educación básica.

Por otro lado, el abordaje de estas problemáticas es pertinente, porque muchos posgrados en educación, que son los lugares donde se desarrollan las competencias científicas en el campo de la educación, no logran despertar el interés por cuestionar la realidad conformada por los paradigmas dominantes. ¿Qué estrategias de formación de investigadores permiten una iniciación a la investigación científica en el campo educativo?

Referentes conceptuales

En el curso de la segunda década de este milenio se ha retomado una asignatura que había estado pendiente sobre el conocimiento del campo de la educación, las posibilidades de su construcción, validación, circulación y difusión. Se reconoce que los objetos de estudio del campo son multireferenciales (Ardoino, 2000) y tienen una naturaleza compleja, una *unitas multiplex*, como decía Morin (1999). “Se trata de conceptualizar la educación como unidad que recoge y asegura la diversidad y, a la vez, una diversidad o pluralidad que se inscribe en la unidad” (Ducoing, 2016, 17).

Por otro lado, en esta discusión es relevante el sujeto que conoce: el sujeto cognoscente de la tradición clásica cede el lugar a un sujeto epistémico, que tiene conciencia de su propia producción; y el tipo de experiencias de conocimiento, muchas de las cuales están ligadas a comunidades epistémicas, y por lo tanto pueden ser productos de procesos de aculturación. Esto significa asumir un tipo de lenguaje y su racionalidad en contextos sociales específicos (Cantoral, 2013), las situaciones que involucran conocimiento expresado como norma social (Cobb y Yackel, 1996), los significados particulares de los objetos de conocimiento en función de contextos de producción y de circulación, las representaciones y las relaciones en lenguajes específicos. Esto tiene implicaciones en diversos planos: axiológico, ideológico y político.

Finalmente, otros aspectos sobre los que nos hemos detenido es en torno a su génesis y movilidad: en qué nichos institucionales se originan, cómo circulan y qué transformaciones sufren; finalmente, cómo se desarrollan y cómo se intercambian esos conocimientos. La epistemología genética ya había detectado ese hueco en la discusión epistemológica, y una parte de esa discusión está en el origen la didáctica de las

matemáticas. Pero la Didáctica de las Matemáticas amplía la discusión para preguntarse en qué nichos institucionales se genera el saber matemático, cuáles son los problemas que permiten su construcción, cómo circula en diversas instituciones, o sea cómo se transpone (Chevallard, 2002).

La perspectiva sobre la génesis del conocimiento que adoptamos en esta intervención es mucho más ecológica: la interacción de un sujeto con el medio problematizador es lo que permite la emergencia del nuevo saber. Fregona y Orús (2011) consideran que un conjunto de circunstancias exteriores a un individuo se constituye en un medio cuando produce desequilibrios cognitivos. En la teoría de las situaciones se habla de “medio antagonista” concebido para producir una confrontación con el estudiante que “resiste” a sus primeras interacciones. El medio puede ser o no realidad sensible (*empirie*), un contexto conformado por referentes, significaciones socioculturales que dan sentido al conocimiento, a la acción y a la comunicación (Rogoff, 1990), pero sobre todo es un sistema que también “resiste” una interacción no pertinente del sujeto y que le brinda información como producto de esa resistencia.

El formador en investigación construirá un medio y acompañará el desequilibrio cognitivo mediante estrategias reflexivas, para que ambos “miren” la situación y pueda surgir una pregunta auténtica sobre un objeto educativo complejo.

Metodología

Esta investigación siguió una metodología de intervención sistémica (Avalos Rogel, 2013) en la que el formador diseñó estrategias para la iniciación científica en el campo educativo de estudiantes de la Licenciatura en educación secundaria en la especialidad de Física.

En una intervención sistémica la comunidad escolar es considerada como un sistema abierto de relaciones entre diversos actores educativos que asumen roles diversos, y es susceptible de ser impactada por situaciones internas y por situaciones externas a la misma comunidad. La responsabilidad de las estrategias y de las actividades recae en cada uno de los sujetos, pues ellos mismos deciden cuáles son sus propósitos, y cómo van a capitalizar sus fortalezas.

El programa de intervención será entonces “... un conjunto de acciones sistematizadas y secuenciadas, fundamentales para que una organización pueda alcanzar sus objetivos, obteniendo el mejor provecho del su entorno [con el fin de] desarrollar fortalezas, reducir debilidades, encontrar y aprovechar oportunidades, y disminuir o eludir amenazas.” (Ortíz, 2005).

Se planteó a los estudiantes de sexto semestre un proyecto de investigación a partir de la lectura del libro *¿Existe el método científico?* de Ruy Pérez Tamayo (1990). El

formador, un docente de la especialidad de Física, acompañó la lectura y todo el proceso investigativo como si fuera un par.

Para el formador y los estudiantes normalistas el proyecto estaba enfocado a confirmar el planteamiento de Piaget y García en 1982 de vinculación de la Psicogénesis y la Historia de la Ciencia, sobre: “[...] si los mecanismos de pasaje de un periodo histórico (del pensamiento científico) al siguiente, en el contexto de un sistema nocional, son análogos a los mecanismos de pasaje de un estadio genético a sus sucesores.” (Inhelder en Piaget y García, 1982). Los ejemplos más sobresalientes son, sin duda, las explicaciones sucesivas que los niños dan de la transición del movimiento, que se elaboran en función de las operaciones de su propio pensamiento y son comparables a las explicaciones ímpetus dadas en épocas sucesivas por diferentes pensadores, de Aristóteles a Buridan y Benedetti. Lo esencial del trabajo se refiere al porqué de tales encadenamientos secuenciales del pensamiento humano. (Inhelder en Piaget y García, 1982, p. 6)

En este sentido se pretendió que los alumnos vivieran este planteamiento desde la investigación y la reflexión de su propio trayecto formativo como docentes de Física (ciencias).

El núcleo del medio problematizador fue un acercamiento a la historia de la ciencia que generara una inquietud genuina; la intención fue que encontraran la analogía entre el proceso histórico de la ciencia y las nociones sobre la ciencia que construyen como alumnos (parecida a la de Piaget y García) y que se viera evidenciado como lo plantea Amozurrutia (2007). En efecto, este alumno de García propone dentro del campo conceptual piagetiano, una estructura general de conocimiento que atraviesa en tres momentos de dominio, el primero biofísico u operacional, el segundo afectivo (neuronal) y el tercero lógico.

Se pretendía que los 6 alumnos reprodujeran un método de análisis discursivo que se viera evidenciado en acciones operacionales; en segundo lugar que el proyecto les generara una emoción, ya fuera asombro, satisfacción, entre otras y que finalmente se apropiaran del proyecto y realizaran un análisis y construyeran una lógica sobre sus hallazgos.

Resultados

El análisis de los resultados que obtuvieron los estudiantes con el acompañamiento del formador nos permitió confirmar la presencia de los siguientes aspectos del proceso que son considerados como evidencias de pensamiento científico en la investigación educativa: una pregunta auténtica de investigación educativa, supuestos asociados a una metodología, la sistematización de las respuestas y la validación de los resultados por una comunidad epistémica.

Una pregunta auténtica de investigación educativa

Tras la lectura del libro organizado en tradiciones científicas, el formador solicitó elaborar organizadores de información y por equipo exponer al grupo una tradición previamente elegida. La exposición provocó discusiones animadas, pues cada equipo expositor había hecho suyas las ideas trabajadas. El formador les cuestionó si efectivamente éstas eran sus concepciones de ciencia.

Este cuestionamiento los llevó a preguntarse sobre las diversas concepciones que tienen ellos mismos y sus compañeros de la especialidad de Física sobre la ciencia y cómo estas concepciones matizan su idea de ser docente. Se trata de una pregunta auténtica, porque si bien una parte de la duda surge del contraste puesto en relieve por el formador entre lo que asumieron como suyo y lo que en realidad piensan, surge también en el grupo la duda sobre las implicaciones en sus concepciones de ser docentes de ciencias.

Supuestos asociados a una metodología

El escenario que provocó la socialización de la lectura, y la pregunta del formador sobre sus concepciones de ciencia, los llevó al supuesto de que tendrían diversas respuestas a las preguntas “¿Qué es ciencia? ¿Qué es método científico?” y de que existiría una correlación entre las respuestas y las corrientes del pensamiento científico, esto es, plantearon una hipótesis filogenética, a la manera de Piaget y García. Además plantearían una segunda pregunta “¿Qué es ser un profesor de ciencias?”. Otro de los supuestos es que existiría una correlación entre sus ideas de ciencia y sus concepciones sobre lo que es ser profesor de ciencias. Con estos elementos, armaron un proyecto de investigación.

Habían planeado aplicar el cuestionario a sus compañeros de la especialidad de Física, pero las condiciones les impidieron la aplicación; por otro lado, tenían restricciones de tiempo para desarrollar su proyecto, por lo que decidieron ampliar la población de indagación a todos los estudiantes de las especialidades de Química y de Biología, incorporando a sus supuestos de que hay una noción de ciencia más o menos homogénea.

La sistematización de las respuestas

Dado que la hipótesis filogenética era robusta, los estudiantes habían proyectado organizar las respuestas a las tres preguntas “¿Qué es ciencia? ¿Qué es método científico? ¿Qué es ser un profesor de ciencias?” de acuerdo a las tradiciones científicas planteadas por Pérez Tamayo (1990): - La tradición antigua; - Los científicos de la revolución científica;

- Los empiristas victorianos; - Los positivistas del siglo XIX; - El positivismo lógico; - Las ideas contemporáneas 1; - Las ideas contemporáneas 2.

Para sistematizar los resultados transcribieron las respuestas, las codificaron mediante las iniciales de los nombres de los informantes, y separaron cada una de las palabras clave de las respuestas, de tal suerte que pudieran clasificarlas en lo que ellos consideraban pertenecía al mismo campo conceptual de una tradición científica. Por ejemplo:

Los empiristas victorianos: Herschel, Mill, Whewell

Item 1. Ser profesor de ciencias es...

MDV:<SER PROFESOR DE CIENCIAS> <ES> UNA [(PERSONA QUE SIRVE COMO GUÍA PARA QUE LOS ESTUDIANTES INTERPRETEN SU MEDIO MEDIANTE UNA COMPRESIÓN CIENTÍFICA)]

Item 2. Ciencia es...

AFE: <CIENCIA> <ES> RAMA [(DONDE LOS EXPERIMENTOS) (Y LA OBSERVACIÓN SON FUNDAMENTALES)]

(Ficha de análisis 4. Casarín *et al.*, 2018)

Un problema en el análisis de los resultados, -frecuente en los estudios de tipo cualitativo-, es la doble interpretación de los resultados por parte del investigador. Por un lado, tenían que interpretar las categorías que ofrecía Pérez Tamayo desde sus propios referentes, a pesar de que la terminología era más asequible por tratarse de un texto de divulgación de la ciencia. Por otro lado, debían interpretar lo que les comunicaban sus propios compañeros, para hacerlo empatar con una categoría. Esto los llevó a ampliar de manera forzada el campo conceptual de las tradiciones científicas que propone Pérez Tamayo. En el ejemplo anterior, los estudiantes ponen en la tradición de los empiristas la frase “para que los estudiantes interpreten su medio”. Consideramos, sin embargo, que este uso del referente es valioso cuando se trata de iniciación científica.

Los resultados obtenidos en función de los supuestos

Los estudiantes estuvieron muy sorprendidos con sus resultados, porque no coincidieron con sus supuestos de investigación. Con ayuda de los análisis, los estudiantes concluyeron que muy pocas respuestas a las preguntas “¿Qué es ciencia? ¿Qué es método científico? ¿Qué es ser un profesor de ciencias?” de una misma persona pertenecen a la misma tradición científica. Esto es, las concepciones de una persona sobre ciencia pertenecían a una tradición, mientras que sus concepciones de docencia pertenecían a otra.

Los científicos de la revolución científica: Bacon, Descartes, Locke, Berkeley, Hume y Kant

Ítem 1. Ser profesor de ciencias es...

AFE:<SER PROFESOR DE CIENCIAS> <ES> UNA [(EXPERIENCIA PARA PODER DESARROLLAR EL MÉTODO CIENTÍFICO EN LOS ALUMNOS)]

Ítem 2. Ciencia es...

ENV: <CIENCIA> <ES> TODO [(LO QUE NOS RODEA), (LA EXPLICACIÓN DE LAS COSAS)]

Ítem 3. El método científico es...

CES: <EL MÉTODO CIENTÍFICO> <ES> SIRVE [(PARA UNA PRÁCTICA)]

(Ficha de análisis 2. Casarín *et al.*, 2018)

Otro resultado que los sorprendió es que la noción de ciencia no es homogénea, y que difiere según la especialidad. Consideran que los estudiantes de Biología tienen una concepción de ciencia más actual y más estructurada. Esto lo atribuyeron a que el sistema educativo mexicano ofrece contenidos de Biología desde el preescolar.

Los estudiantes normalistas investigadores también encontraron que hay coincidencias sobre las concepciones de ser profesor en los estudiantes de las diversas especialidades de acuerdo al grado cursado, y que van cambiando conforme avanzan en los estudios. Al inicio utilizan términos positivos, pero muy vagos, para referirse a las concepciones sobre la profesión:

Tradición clásica: Platón y Aristóteles

Item 1. Ser profesor de ciencias es...

MAM:<SER PROFESOR DE CIENCIAS> <ES> UNA [(PROFESIÓN MUY BONITA)]

AMR:<SER PROFESOR DE CIENCIAS> <ES> EL [(SUEÑO MÁS GRANDE DE MI VIDA, UNA GRAN LABOR, FORMAR GRANDES CIUDADANOS)]

(Ficha de análisis 1. Casarín *et al.*, 2018)

Los estudiantes de los semestres intermedios incorporan términos asociados con las actividades científicas, como “observación”, “experimentación”, y en los últimos semestres, la profesión docente está centrada en “tratar” de generar apego e interés por la ciencia. Finalmente los estudiantes concluyen que los formadores ejercen una fuerte influencia en

su idea de lo que es profesor de ciencia, y que el deseo de generar gusto por la ciencia surge cuando están con los grupos en en las prácticas profesionales en condiciones reales.

La validación de los resultados por una comunidad epistémica

Los resultados fueron presentados al grupo con el formador de la asignatura donde fue elaborada la investigación. También se presentaron al Cuerpo Académico en Formación *Ciencia, tecnología y sociedad en la educación obligatoria y la formación de docentes*. La validación es un componente importante en la iniciación científica porque los futuros investigadores deberán someter a una comunidad experta sus hallazgos (Khun, 1971) y con ello posicionarse de manera consciente en un campo.

Conclusiones

Una conclusión a la que llegamos en este trabajo y que difiere de otros trabajos sobre la formación de investigadores, es que se requiere de restricciones y tensiones por parte de un formador para que los futuros investigadores aprendan a construir preguntas auténticas, sin lo cual la actividad investigativa carece de sentido. En este caso, fue relevante el texto de divulgación como antesala de la alfabetización científica y el análisis de las restricciones institucionales en el diseño y desarrollo de un proyecto.

Otra conclusión es que difícilmente los estudiantes normalistas poseen habilidades para el análisis y tampoco tienen herramientas conceptuales para ello, lo que supone una dificultad técnica en el momento de procesar información. En este caso, analizar consistió en empatar las ideas que ellos consideraban pertenecientes al mismo campo conceptual.

Finalmente se concluye que las tensiones de una comunidad epistémica en la generación y validación del conocimiento son importantes para reconocer la pertinencia del conocimiento generado y asumir como propia una línea de pensamiento científico, más allá del logro de una calificación en una asignatura.

Referencias

- Amozurrutia, José (2007). Notas para el libro Epistemología genética en procesos sociales. México: CEIICH-UNAM, 2007.
- Ardoino, Jacques (2000). "Approche pluriréférentielle", en Les avatars de l'éducation. París: Presses Universitaires de France.
- Avalos Rogel, Alejandra (2013). "La intervención educativa como dispositivo en la profesionalización de docentes". 1er Congreso internacional de intervención educativa. México: UPN.
- Cantoral, R. (2013). Teoría socioepistemológica de la Matemática educativa. México: Gedisa.
- Casarín, Carolina; Espinoza, Ana Karen; Macías, Michel Estefani; Prieto, Ganesh; Roldán, Edgar; Vega, Nicolle Estefania; Velázquez, Monserrat (2018). Análisis discursivo del Profesor de Ciencias. Trabajo del Seminario de temas selectos de la historia de las ciencias. 6º semestre. Prof. Alejandro Aguila Martínez. México: Mimeo.
- Chevallard, Y. (2002). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.
- Cobb, P. y E. Yackel (1996). "Sociomathematical Norms, Argumentation, and Autonomy in Mathematics". En Journal for Research in Mathematics Education 27, (4), 458-477.
- Ducoing, Patricia (2016). La especificidad de lo educativo: un acercamiento a la presentación del libro. En Ducoing, Patricia (Coord.). La investigación en educación: epistemologías y metodologías. México: Plaza y Valdés – AFIRSE.
- Fregona, D. y P. Orús (2011). La noción de medio en la teoría de las situaciones didácticas. Una herramienta para analizar decisiones en las clases de matemática. Buenos Aires: El Zorzal.
- Khun, T. (1971). La estructura de las revoluciones científicas. México: FCE.
- Morin, Edgar (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO.
- Ortiz Tetlacuilo, José Manuel (2005). Diagnóstico de la Organización mediante el Análisis Estratégico FODA. México: ENSM-SEP.
- Pérez Tamayo, Ruy (1990). ¿Existe el método científico? Historia y realidad. México: FCE.
- Piaget, Jean, y Rolando García (1982). Psicogénesis e Historia de la Ciencia. México: Siglo XXI.

Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context. Oxford: Oxford University Press.

EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL EXAMEN DE INGRESO AL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE DE LOS EGRESADOS DE LA BYCENED Y SU IMPACTO EN EL PORCENTAJE DE IDONEIDAD ALCANZADO

Francisca Cardoza Batres
fcardozab@hotmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

RESUMEN

El presente documento fue realizado con el objetivo de identificar las principales áreas y dimensiones en las que los egresados de la ByCENED obtuvieron mejores resultados en la evaluación del ingreso al SPD, se trata de avances parciales de una investigación ubicada en el paradigma pospositivista y basado en un enfoque cuantitativo, de tipo no experimental, se apoyó del método de revisión documental, técnica del “uso de documentos”, en la modalidad de “documentos institucionales a partir de la cual se indagaron los resultados del Examen de Ingreso al Servicio Profesional Docente.

Los resultados dan cuenta de un historial con tendencia al avance satisfactorio obtenido en las evaluaciones aplicadas desde el año 2014, hasta el 2018 por el Servicio Profesional Docente; las Licenciaturas con mejores resultados son; Primaria, Preescolar y Secundaria con especialidad en Inglés, lo anterior se respalda en el trabajo de los docentes de la ByCENED.

PALABRAS CLAVE: **evaluación, seguimiento de egresados, desempeño docente.**

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los egresados de las instituciones de educación superior constituyen una población importante para la sociedad, culminan con una formación profesional y para comprobar el

nivel de preparación las reformas de Educación Básica y Normal han implementado un examen que valora el nivel del dominio adquirido. El caso de las escuelas normales no es la excepción, sus egresados realizan una evaluación para el ingreso al Servicio Profesional Docente mediante la cual se conoce el porcentaje de idoneidad alcanzado.

La formación inicial es una etapa que sostiene dos tipos de experiencia; por un lado la adquirida en las aulas de las escuelas normales y, por otro lado, la formación complementaria que adquieren durante las jornadas de observación y práctica docente. La estancia en estos espacios posibilita a los estudiantes de licenciatura para la adquisición de bases teórico-metodológicas, formación para la enseñanza y el aprendizaje y prácticas profesionales para intervenir, sin embargo, es fundamental indagar si el perfil de egreso es pertinente, es decir, ¿el perfil es adecuado a los requerimientos de educación básica para lo que fueron formados.?

Lo anterior es una evidencia de la eficiencia en la aplicación de los programas de estudio y la interrogante planteada es de suma importancia, porque se posiciona en el logro de una de las dimensiones de la calidad educativa que todo sistema educativo pretende lograr. Ésta es la eficacia.

Los estudiantes de escuelas normales en el año 2014 iniciaron con la primera evaluación docente, propuesta a partir de la Reforma Educativa en Educación Básica y Normal, este hecho se sustenta en la emisión de la Ley General de Ingreso al Servicio Profesional Docente en la que se estipuló la necesidad de que todo estudiante egresado de educación superior pudiera adquirir una plaza a partir de un examen de oposición. A la fecha, han sido cinco evaluaciones realizadas al concluir cada uno de los ciclos escolares siguientes; 2014, 2015, 2016, 2017, 2018. Los resultados obtenidos de estas evaluaciones cobran sentido tanto a nivel institucional, estatal y nacional.

El estudio es viable, cobra vigencia, existe la posibilidad de que las instituciones diseñen estrategias para fortalecer su formación inicial.

Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cuáles son los resultados obtenidos de la evaluación en el Examen de Ingreso al Servicio Profesional Docente y qué impacto tienen en la formación inicial de los futuros docentes?

Preguntas secundarias

¿Cuál es el nivel de avance de los egresados de la ByCENED desde la fecha de inicio de aplicación de la evaluación del ingreso al SPD hasta el 2018?

¿Cuál es la licenciatura con mayores y menores resultados obtenidos en la evaluación de egresados de la ByCENED?

¿Qué finalidades le asignan a la evaluación del desempeño en la ByCENED?

Objetivo general:

Identificar los resultados obtenidos de la evaluación en el Examen de Ingreso al Servicio profesional docente y su impacto en el porcentaje de idoneidad obtenido

Objetivos específicos:

1. Conocer los resultados de la evaluación del ingreso al SPD desde el 2014 a la fecha, con el fin de identificar el nivel de avance de los estudiantes de la ByCENED.
2. Comparar resultados obtenidos entre las diferentes licenciaturas de la ByCENED.
3. Identificar las finalidades que le asignan a la evaluación de los egresados de la ByCENED.

Marco teórico

Antecedentes del estado del conocimiento de seguimiento de egresados.

Al realizar una indagación en bases de datos como Redalyc, Scielo, COMIE y en google académico, se encontraron estudios que se han orientado a investigar sobre seguimiento de egresados, evaluación a egresados para su ingreso al SPD y desempeño de los docentes en servicio, mismo que se presentan a continuación.

Quesada (s. f) estudió sobre el seguimiento de egresados en la evaluación de programas de capacitación docente; un caso práctico, el propósito general fue conocer la trascendencia y factibilidad de la capacitación de profesores mediante cursos intensivos, en este estudio los resultados reflejaron que la calidad de un curso de capacitación interviene tanto el número de sus egresados como el grado en que se transfiere a la práctica lo aprendido y que ambos están directamente relacionados. Cuando un curso tiene mayor deserción, aumenta la probabilidad de que sus enseñanzas se pierdan y de que los acreditados no las apliquen (Quesada, s.f., p. 9).

Guzmán, Febles, Corredera, Flores, Tuyub, Rodríguez (2008), también realizaron un estudio similar al de Quesada (s.f), que se limitó al seguimiento de egresados, en él se

presentaron los aspectos más relevantes para el diseño, desarrollo e implementación del que se concluyó que: “un estudio de seguimiento de egresados es el mejor medio para obtener esta información; para lo cual se sugieren los modelos de Stufflebeam y de Scriven (Stufflebeam y Shinkfield, 1995), el primero toma en cuenta el producto del currículo (los egresados), y el segundo se orienta al consumidor de éste (los empleadores)” (p. 10).

En efecto en las escuelas formadoras de docentes es fundamental dar seguimiento a los egresados tanto para conocer la ubicación laboral como para analizar el nivel de desempeño en la profesión docente a partir de las competencias genéricas y profesionales adquiridas durante su formación inicial en las aulas de las escuelas formadoras de docentes.

Otro estudio es el de Guzmán (2018), indagó sobre la experiencia de evaluación docente, se propuso “exponer un primer avance de investigación histórico-educativa, desde la perspectiva del enfoque genealógico nietzscheano-foucaultiano, sobre la experiencia de la evaluación docente construida en México” (Guzmán, 2018, p. 1). Los primeros resultados muestran que las políticas, instancias e instrumentos de evaluación del magisterio, impuestas por las autoridades educativas de las últimas tres décadas, resultan excesivamente onerosas, además, son inconsistentes frente a los modelos y estrategias de evaluación implementadas por los sistemas educativos con mayor rendimiento académico e impertinentes al propósito manifiesto de elevar la calidad de los servicios de educación en el país, esta afirmación resulta significativa pues en la actualidad los docentes expresan opiniones similares.

Como se puede advertir, las tendencias investigativas dan cuenta de los propósitos de la evaluación docente que están relacionados con el logro de la calidad educativa que se pretende alcanzar en el sistema educativo mexicano y en otros sistemas educativos en el extranjero.

Flegl, Fortoul y Brand (2017), estudiaron el análisis de evaluación docente, para identificar las carreras en las que los estudiantes opinan sobre el desempeño de los docentes que coordinan las diferentes asignaturas, el estudio refleja la presencia de diferencias significativas entre los ámbitos evaluados; institucional, educativo y pedagógico, siendo los docentes de Ingeniería Biomédica los mejor evaluados, con respecto a las demás carreras de la Facultad” (p. 1). Lo anterior permite reflexionar sobre el quehacer de esos docentes para la obtención de resultados satisfactorios, es decir las fortalezas que les caracterizan.

En el 2017, Lilia Antonio tituló su investigación “¿Evaluarme?, ¿para qué?” El inicio de un itinerario recorrido por docentes evaluados en su “desempeño”, el objetivo; dar a conocer los inicios de un itinerario narrado por sus propios protagonistas: los maestros frente a grupo. La trayectoria profesional y la reflexión sobre las finalidades que ellos asignan a la evaluación del desempeño docente. La autora sólo presenta la primera parte

de este estudio, las narraciones de los docentes dan cuenta de sus apreciaciones en torno al tema valorado.

Canedo y Gutiérrez, (2016) investigaron sobre la experiencia de los profesores en sus primeros años de trabajo docente, escriben narraciones, sobre su experiencia en la preparación del examen de ingreso y en el primer año en escuela y declaran el apoyo que recibieron tanto de sus compañeros y directores como de las autoridades educativas, así como las herramientas adquiridas para el desempeño profesional en su primer año de trabajo. Los entrevistados refieren que la institución en la que estudiaron no les ofreció los elementos suficientes para hacer frente a estas nuevas reglas para obtener un empleo para el que fueron formados, esto es un área de oportunidad a considerar.

Martínez–Rodríguez, (2009) se interesó por la inserción laboral, el objetivo fue conocer esfuerzos explicativos que se han producido en torno al proceso de inserción laboral, el proceso está condicionado por múltiples variables de tipo formativo, psicológico, social, contextual. Se llevó a cabo una “reflexión sobre el papel central que juegan los aspectos y valores personales; por lo que el diseño, desarrollo y planificación de acciones educativas orientadas a mejorar la inserción laboral deben tener en cuenta este conjunto de cualidades radicadas en lo personal” (Martínez–Rodríguez, 2009, p. 2). El estudio refleja la importancia de las acciones de las escuelas formadoras de docentes en cuanto al quehacer de sus egresados en la inmersión al ámbito laboral, así como las necesidades de formación detectadas.

En resumen, los estudios señalados son de tipo descriptivos, los sujetos participantes son docentes egresados y docentes durante su primer año de ingreso al Servicio Profesional Docente.

El enfoque teórico que sustentan los estudios se convierte en un área de oportunidad, ya que en cuatro de ellos no se hace alusión a este indicador, los modelos empleados en la evaluación del desempeño de los docentes son: Modelos de evaluación curricular, de acuerdo con Stufflebeam y Shinkfield (1995) el modelo de Stufflebeam orientado al perfeccionamiento Scriven o enfocado en el consumidor, modelos integrales, modelo neoclásico, enfoque genealógico nietzscheano-foucaultiano, histórico-educativa.

Los estudios documentados en párrafos anteriores, fueron realizados en el nivel de educación superior, en escuelas normales y en IES. El enfoque utilizado fue; cuantitativo, cualitativo, cuanti y cualitativo, el método de revisión documental, la encuesta. Las técnicas utilizadas con más frecuencia fueron la entrevista semiestructurada, abierta, el grupo focal, revisión de resultados, estas investigaciones se aplicaron; una en el ámbito internacional y seis en el ámbito nacional.

Las variables identificadas fueron: Formación inicial, experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente, seguimiento de egresados, inserción laboral, mejora de la

empleabilidad, las trayectorias y logros laborales, experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente, todas relacionadas con el objeto de estudio, éstas tienen similitud con la propuesta de variables en este estudio.

Como categorías Canedo y Gutiérrez (2016) propusieron; trabajo con los contenidos, las estrategias didácticas y la atención a la diversidad, estrategias para incorporarse en la dinámica escolar y para la vinculación en el esquema de contratación del personal docente, con la comunidad, apoyo recibido en la escuela de adscripción, apoyo de la tutora o el tutor y la satisfacción con los logros obtenidos.

Guzmán, Febles, Corredera, Flores, Tuyub, Rodríguez, (2008), emplearon las categorías; a) Características personales, b) Características académicas, c) Habilidades personales, d) Habilidades de aprendizaje correspondientes a las variables seguimiento de egresados y desarrollo curricular. Éstas constituyen un aporte valioso para ser recuperado en estudios recientes en las escuelas normales o en IES dedicadas a la formación docente.

Martínez- Rodríguez (2009), usaron las categorías; factores o cualidades personales, habilidades laborales, conocimientos teórico-técnicos, estas tienen cierta similitud con las propuestas por Guzmán et al. (2008) para medir la inserción laboral, mejora de la empleabilidad, las trayectorias y logros laborales.

Para evaluar a los docentes Guzmán (2018), señala categorías según procesos evaluativos, instancias, dependencias, organismos, instituciones y sistemas de carácter federal y/o estatal. Flegl, Fortoul, Brand, (2017), condicen en el uso de tres categorías: El ámbito institucional (persona, comunidad y sociedad), el ámbito educativo (perfil del docente a partir de las capacidades del perfil de egreso del estudiante, solución de problemas, responsabilidad social, discernimiento ético, manejo de las TIC, comunicación eficaz y gestión de la información), y el ámbito pedagógico (perfil del docente a partir de su intervención en el espacio de aprendizaje y enseñanza).

Antonio (2017) valoró dos categorías: 1) inicio de su travesía, 2), momento que asumieron una postura respecto a cómo participar en esta evaluación. Un buen comienzo para conocer de manera puntual cuál es el sentir docente al someterse a una valoración de esta naturaleza.

Quesada (s. f) empleó cuatro categorías para evaluación de la capacitación en seguimiento de egresados; logro de objetivos del curso, aplicación y utilidad de los conocimientos adquiridos, beneficio del curso por sectores institucionales y resumen, en este último narra los resultados obtenidos, es un estudio específico acerca de la valoración de cursos y su impacto en el desempeño de los docentes.

En resumen, en las investigaciones revisadas se ubican en mayor número las de tipo nacional, sólo una de ellas se realizó en el ámbito internacional, por lo que se infiere un amplio interés por la evaluación de los egresados en nuestro país. Tanto las variables como

las categorías se centraron en ideas que realmente responden a los objetivos de los estudios enfocados a la evaluación del egresado, al docente en su inserción laboral y al análisis de la experiencia en el seguimiento de los egresados.

Discusión conceptual

En este apartado se incluirá una discusión conceptual sobre; seguimiento de egresados, evaluación de ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD), desempeño docente y nivel de idoneidad de los sustentantes, que sustentan el tópico de estudio.

Seguimiento de egresados se define como las acciones que una institución realiza a partir de los resultados obtenidos de la evaluación para ingresar al SPD, de acuerdo a este referente se identifican las áreas sustantivas en las que es necesario diseñar acciones de mejora que permitan superar aquellas áreas en las que se obtuvieron resultados poco satisfactorios. Cuando el egresado logra integrarse al ámbito laboral, es fundamental que la institución que los egresó conozca su desempeño y a partir de ello planear proyectos de mejora.

Vázquez (2001, citado en Guzmán, Febles, Corredera, Flores, Tuyub, Rodríguez, 2008), mencionan que los egresados constituyen un elemento de vital importancia para el rediseño del plan de estudios, ya que pueden relacionar las habilidades, destrezas y conocimientos que poseen con el perfil profesional deseado, analizando la concordancia, los resultados que obtienen los egresados reflejan la calidad de formación recibida. La experiencia que poseen los egresados durante su labor docente constituye la base bajo la cual se rediseñan los planes de estudios, de esta forma es pertinente indagar si el perfil profesional deseado y las habilidades, destrezas y conocimientos tienen una relación directa.

Quesada (s. f) define estudio de seguimiento como aquel que está encaminado a recabar información de una misma población en distintos momentos de un lapso prolongado. Esta aportación permite inferir cómo los egresados pueden proporcionar información específica que propicie el análisis de resultados con fines de mejora educativa, ideas similares plateó Vázquez (2001, citado en Guzmán, Febles, Corredera, Flores, Tuyub, Rodríguez, 2008) al mencionar que en la evaluación de egresados existe una relación entre las habilidades, destrezas y conocimientos y el perfil profesional deseado.

Evaluación del ingreso al SPD. La evaluación es el proceso sistemático de recopilación de información con fines de mejora, la evaluación del ingreso al SPD, tiene como propósito conocer el estado que guarda el nivel de preparación o el perfil académico adquirido durante la formación inicial.

La evaluación docente según (Santos Guerra, 2003, citado en Guzmán, 2018, p.138), comporta un factor moral, definida por los valores a que responde, los agentes beneficiados y las causas a las cuales sirve”, agrega que “la evaluación, además de ser un proceso técnico es un fenómeno moral, y sobre todo saber a qué causas sirve la evaluación” (p. 11). Lo anterior es una cuestión que las instituciones ubicarán para emplear los resultados, como el diagnóstico que sustente proyectos de mejora.

Flegl, Fortoul y Brand (2017) señalan el fin de las evaluaciones; medir el desempeño y la calidad de la enseñanza de los docentes, es decir, no sólo es suficiente con verificar si los programas bajo los cuales se forman los futuros docentes son de calidad, sino que hace falta también verificar el desempeño que tienen los egresados de las escuelas formadoras de docentes, y la interrogante que surge en este aspecto es ¿De qué manera el sistema educativo valora la parte procedimental y actitudinal?, que tiene implicaciones en las evaluaciones complementarias realizadas por directivos o tutores de los docentes.

Las ideas de Flegl, Fortoul y Brand (2017) y de Santos Guerra (2003) coinciden en el fin de evaluación, ambos se centran en la acción de medir el desempeño y la calidad de la enseñanza de los docentes, así como valorar la eficacia con la se desempeñan los egresados. Antonio (2017), refiere que nuestra finalidad principal no es reconstruir la trayectoria vital de los entrevistados, sino en reconstruir el itinerario recorrido por los maestros en este proceso de evaluación, para su perspectiva de evaluación.

El tópico *evaluación de los egresados* es posible apoyarse en la teoría cognitiva propuesta por Gagné (1985, citado por Gottberg, E., Noguera, A. G., Noguera, G. M., 2012), ésta se basa en la explicación de cómo aprende el individuo, asimismo el modelo neoclásico según Martínez-Rodríguez (2009, p. 4) considera que “los recursos humanos en un mercado de competencia perfecta dependen de la interacción entre la oferta y la demanda, de donde se obtiene el nivel de empleo y salario de equilibrio”.

Evaluación del desempeño. La evaluación constituye un proceso sistemático, que permite conocer resultados obtenidos para la toma de decisiones y mejora educativa, enfocado a los estudiantes de educación superior en las escuelas formadoras de docentes se centra en la valoración del dominio de los rasgos del perfil de egreso a partir de los resultados en áreas y dimensiones del Examen Nacional de Ingreso al Servicio Profesional Docente (EXANISPD).

El desempeño se entiende como la actuación que el docente realiza a partir de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos durante su formación inicial formal e informal, pone en marcha sus recursos, el docente recién ingresado al ámbito laboral se enfrenta a una realidad concreta y específica a la que deberá responder. Álvarez (2008, citado en Canedo y Gutiérrez, 2016) describe la primera experiencia como “un shock que experimentan ante la compleja tarea que se les presenta”. Iniciarse en el ámbito laboral

es una oportunidad para aprender significativamente, para ir recorriendo el camino y atesorar experiencia.

Los docentes recién integrados al trabajo carecen de una experiencia de inducción y se enfrentan de manera real a diversas situaciones técnico pedagógicas, de gestión y evaluación, pese a que durante su formación inicial tienen contacto directo con espacios y agentes educativos, no es suficiente. Esa inserción posibilita “nuevos ámbitos relacionales, independencia económica y la posibilidad de adquirir una vivienda y formar una nueva unidad familiar” Álvarez, Claude Lévy-Leboyer (2003, citada en Martínez–Rodríguez, 2009, p. 13).

En resumen, los conceptos encontrados en las investigaciones revisadas tienen coincidencias con el estado actual del conocimiento referente al seguimiento de egresados, evaluación del egresado para su ingreso al SPD, desempeño docente en su inserción laboral, valiosos para futuras investigaciones.

Metodología

Método, paradigma, enfoque

El presente estudio se ubicó dentro del paradigma postpositivista, basado en un enfoque cuantitativo que según Hernández Sampieri (2010), tiene como características el medir fenómenos, utiliza estadísticas, emplea experimentación, análisis causa efecto. Tiene un proceso secuencial, deductivo, probatorio y analiza la realidad objetiva, las bondades que posee son: generalización de resultados, control sobre fenómenos, precisión, réplica y predicción, es de tipo no experimental; transversal puesto que se recogerá la información en una sola emisión, y de alcance exploratorios, descriptivos (Creswell, 2003 y Hernández, Fernández y Baptista, 2010), se basará en el método de revisión documental, de resultados del examen de ingreso al servicio profesional docente.

Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

La técnica será “uso de documentos”, un documento se define como “un material informativo sobre un determinado fenómeno social que existe con independencia de la acción del investigador (Corbetta, 2010, p. 392), en la modalidad de “documentos institucionales, que consisten en estadísticas y bases de datos para revisar el historial de resultados de los egresados en la ByCENED”, sin embargo un mismo documento puede servir para el análisis cuantitativo y cualitativo, en el enfoque cuantitativo se denomina las “estadísticas oficiales” (Corbetta, 2010, p. 251), pueden constituir una base empírica y generar resultados convincentes.

Participantes

De la población total (estudiantes de todas las licenciaturas y semestres), se consideró una muestra de estudiantes de octavo semestre de las licenciaturas que se ofertan en la ByCENED, desde el 2014 al 2018.

Desarrollo y discusión

Los resultados de la evaluación del ingreso al SPD desde el 2014 a la fecha, con el fin de identificar el nivel de avance de los estudiantes de la ByCENED.

Para conocer los resultados del EXANISPD se revisaron los archivos existentes en la Dirección de Extensión Académica; Departamento de Seguimiento de Egresados, en la tabla No. 1, se concentra la información encontrada sobre el historial.

Tabla No. 1. Concentrado de resultados

AÑO DE EGRESO	ESTUDIANTES PARTICIPANTES EN LA EVALUACIÓN	ESTUDIANTES IDÓNEOS	PORCENTAJE	ESTUDIANTES NO IDÓNEOS	PORCENTAJE
2014	102	87	79%	15	21%
2015	83	63	92%	6	8.8%
2016	72	64	89%	8	11%
2017	95	76	80%	19	20%
2018	126	114	90%	12	10%

Fuente: Elaboración propia

Los aspirante a plazas docentes y técnico docentes presentan dos exámenes; 1) Examen de conocimientos y habilidades para la práctica docente, 2) Examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético profesionales. Los resultados se ubican en grupos y niveles de desempeño; grupo A (en los dos exámenes obtuvieron el nivel de desempeño III); grupo B (en examen obtuvo el nivel de desempeño III y en el otro el nivel de desempeño II), y grupo C (en los dos exámenes obtuvo en el nivel de desempeño II), (DOF, 2018).

En la ByCENED existen archivos sólo del porcentaje de estudiantes idóneos y no idóneos de los años 2014 y 2015, se advierte que se inició con bajo porcentaje de idoneidad

(79%), mismo que fue mejorado a gran escala en el 2015 (92%). A partir del año 2016, existen registros de idoneidad organizados en grupos de desempeño A, B y C.

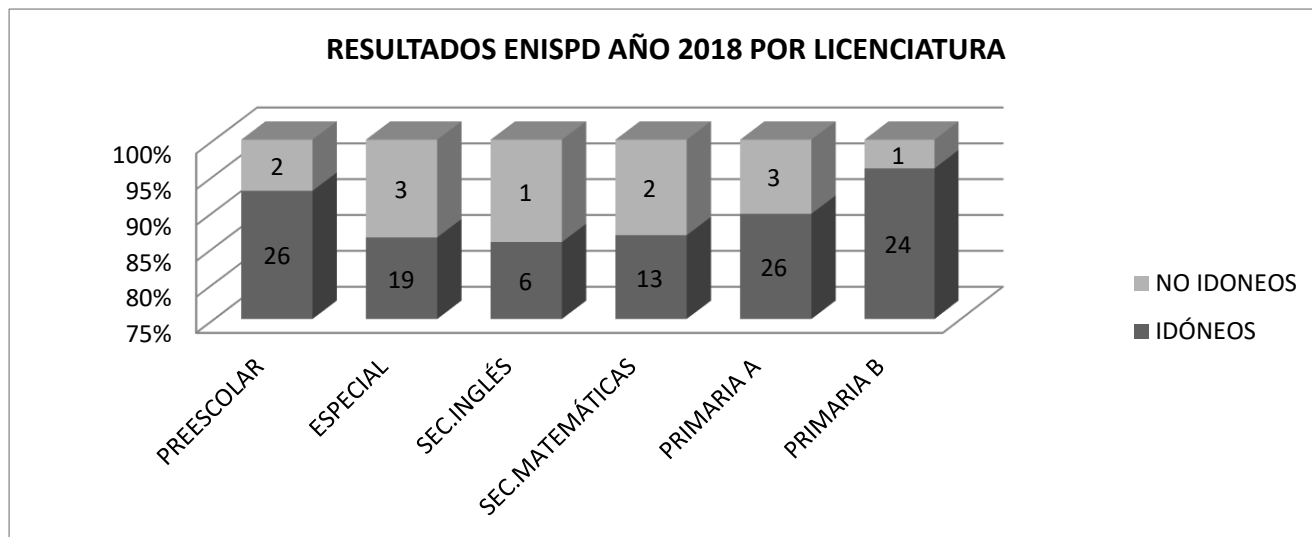
En el año 2016, un 78.9% de estudiantes resultaron idóneos; en el grupo “A” 40%, en el grupo “B” 27%, grupo “C” 22%, el porcentaje de estudiantes no idóneos fue de un 11%. Estos resultados pueden calificarse como satisfactorios.

La generación que concluyó en el año 2017, obtuvo porcentaje de idoneidad del 80%, distribuido en los grupos y niveles siguientes: Grupo A, 35%, grupo B 23%; grupo C, 22%. Como se puede observar el total de alumnos no idóneos 20% por lo que los resultados son muy buenos.

Para el año 2018, los registros encontrados dan cuenta de grupos y niveles de dominio en los grupos A y B. El porcentaje de idoneidad fue del 90% este quedó distribuido en los grupos y niveles siguientes: Grupo A nivel III, 38%, grupo B nivel III 10%, grupo B nivel II, 13%; Grupo C, 29%, sólo un 10% de estudiantes resultaron no idóneos, resultados son bastante alentadores.

Comparación de los resultados obtenidos entre las diferentes licenciaturas de la ByCENED.

Por el límite de extensión del artículo sólo se presenta el año 2018, las licenciaturas mejor posicionadas en cuanto al nivel de idoneidad son; la L. E. Primaria y L. E. Preescolar, L.E. Secundaria con especialidad en Inglés y Secundaria con especialidad en Matemáticas (ver gráfica 1), pues atendiendo al número de participantes, una mínima cantidad resulta no idónea; cabe mencionar que las licenciaturas obtienen lugares satisfactorios en cuanto al nivel de prelación y además los egresados se encuentran ubicados ya en el ámbito laboral. Es importante mencionar que a partir de la reforma educativa para la inserción laboral se encontró un dato importante y se trata del número de estudiantes que no participó del examen por razones personales o porque no les interesó insertarse en el sector público, este dato merece otro estudio profundo.

Gráfica 1. Resultados ENISPD generación 2014-2018 por licenciaturas


Las finalidades que le asignan a la evaluación de los egresados de la ByCENED

Como se mencionó en la discusión conceptual, la evaluación debe servir para la toma de decisiones, para la mejora de resultados de los egresados. En la ByCENED las acciones realizadas posteriores al conocimiento de los resultados obtenidos, son las siguientes: Se dan a conocer a las autoridades educativas, se presentan en un informe trimestral para el conocimiento de la Honorable Junta Directiva, en la que participan funcionarios de organizaciones federales y estatales, representantes de docentes y de estudiantes, se informa a los jefes de las distintas licenciaturas en el espacio de reuniones de estructura orgánica y reuniones de docentes, finalmente en agosto del 2018 se presentaron en una reunión de inicio de ciclo a los padres de familia.

Resultados

El ejercicio de revisión de archivos realizado permitió la construcción de tablas y gráficas incluidas al analizar los resultados de la indagación de información en uso de documentos y estadísticas oficiales; en la institución se puede advertir un porcentaje de idoneidad satisfactorio y con un avance gradual que oscila entre el 79% y el 92%. Los resultados obtenidos del examen de ingreso al SPD dan cuenta de un logro académico importante que posiciona a la institución como una de las mejores a nivel estatal.

Conclusiones

El historial obtenido por la ByCENED, en cuanto a la evaluación ENISPD, tiene un logro progresivo, del que se puede reconocer la influencia del trabajo que se hace en la escuela normal por parte de los docentes en la aplicación de los programas de estudio, sin embargo, aquí se advierte un área de oportunidad.

En el quehacer académico de la escuela a partir de los resultados obtenidos, hace falta una sistematización de acciones que abone al progreso del logro de mejores perfiles académicos de sus egresados. Se reconoce el alto nivel de desempeño de sus estudiantes, mismo que se refleja en el número de estudiantes empleados a partir de este concurso al egresar de la institución; dejo para futuras investigaciones un comparativo entre escuelas normales del estado y del país.

Referencias

Antonio, L. P. (2017). ¿Evaluarme?, ¿para qué? El inicio de un itinerario recorrido por docentes evaluados en su desempeño.

Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0217.pdf

Canedo, C. C., Gutiérrez, L. C. (2016). Mi primer año como maestro egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente, México. Disponible en www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0700.pdf

Creswell, J. W (2003). Diseño de investigación; enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos. Universidad de Nebraska, Thousand Oaks, California, U.S.A.: Sage Publications.

INEE (2018). Procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados para llevar a cabo la evaluación del desempeño del personal docente y técnico docente en Educación Básica, para el ciclo escolar 2018-2019. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/index.php/spd2017/criterios-spd-2017>

Flegl, M., Fortoul, M. B., Brand, B. O. (2017). Análisis de la evaluación docente en la Facultad de Ingeniería. Disponible en: https://www.researchgate.net/.../322603922_Analisis_de_evaluacion_docente_en_la_Fac.

Gottberg, E., Noguera, A. G., Noguera, G. M. (2012). El aprendizaje visto desde la perspectiva ecléctica de Robert Gagné y el uso de las nuevas tecnologías en educación superior Universidades, 53, 50-56.

Guzmán, M. F. (2018). La experiencia de Evaluación docente en México Análisis Crítico de la Imposición del Servicio Profesional Docente Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 11(1), 135-158. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.008>

Guzmán, S. S., Febles, Álvarez-Icaza, M., Corredera, M. A., Flores, M. P., Tuyub, E. A., Rodríguez R. P. (2008). Estudio de seguimiento de egresados recomendaciones para su desarrollo en Revista Innovación Educativa, 8, (42), 19-31, Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421234003>.

Hernández Sampieri, R., et al (2010). Metodología de la investigación. México: Mc. Graw Hill.

Martínez-Rodríguez, F. M. (2009). El proceso de inserción laboral: Implicaciones educativas para la mejora de la empleabilidad. Revista Complutense de Educación, 20 (2). Disponible en:

<https://www.researchgate.net/publication/279487621> El proceso de inserción laboral Implicaciones educativas para la mejora de la empleabilidad

Quesada, C. R. (s. f). El seguimiento de egresados en la evaluación de programas de capacitación docente; un caso práctico. Disponible en: publicaciones.anuies.mx/.../el-seguimiento-de-egresados-en-la-evaluacion-de-programa.

ByCENED (2019). Archivos encontrados en la Dirección de Extensión Académica; Dpto. de Seguimiento de Egresados.

ESTRATEGIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MAYA

José Benito Dzul Tamay
dzultamayb21@hotmail.com
Roger William Mas Toledo
Zapoteco_30@hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo tiene la intención de presentar el uso de la estrategia didáctica del punto nodal para el proceso enseñanza aprendizaje de la lengua originaria maya, en la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, de la ciudad Hecelchakán, Campeche, específicamente en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

Se sustenta en el procedimiento de los saberes comunitarios en diferentes contextos donde se desarrolla la práctica educativa de los estudiantes normalistas para que facilite el manejo de la lengua originaria y fortalezca la identidad cultural y la mejora de su quehacer docente. Describe cómo se puede realizar una práctica educativa a través de la metodología del punto nodal y los alcances que pueda tener

en el empleo del bilingüismo y la interculturalidad que marcan los rasgos del perfil de egresos que necesita el estudiante normalista que cursa la carrera con este formato.

De los resultados obtenidos en la implementación del Punto Nodal se pudo observar y analizar la importancia que con la implementación de los saberes comunitarios como estrategia didáctica facilita la adquisición del aprendizaje de la lengua originaria (Maya) de los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria de Intercultural Bilingüe (LEPRIIB)..

PALABRAS CLAVE: Punto nodal, práctica educativa, lengua originaria, saberes comunitarios.

INTRODUCCIÓN

La diversidad cultural y lingüística que representa el contexto nacional que se sustenta en el artículo segundo de la Constitución Política de México, permite hacer una valoración exhaustiva de las necesidades educativas para implementar estrategias pertinentes, equitativas y de calidad. Las escuelas normales no quedan exentas de estas necesidades, debido a que están incursionadas en varias de ellas la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPRIIB).

Este enfoque educativo obliga la búsqueda de tácticas para la enseñanza de la lengua originaria de acuerdo a la región donde está incursionada. La detección de la falta de

compromiso identitario hacia la lengua originaria imposibilita el alcance de los perfiles de egreso que marca los planes estudio de dicha carrera.

Por esta razón, el presente documento tiene como finalidad de dar a conocer la implementación del punto nodal como una estrategia que sirve a los alumnos y maestros para el conocimiento de la lengua originaria (Maya). La estructura que manifiesta y los contenidos meramente contextualizados, permite tener una visión más cercana del aprendizaje de la lengua maya; dicha contextualización es en relación de la cosmovisión del mundo de los nativos del lugar brinda el conocimiento.

Se tomaron en consideración como sujetos de estudio a los alumnos del quinto y sexto semestre de la LEPRIIB, debido a que en el trayecto formativo se les proporciona los cursos de las lenguas originarias y su intervención pedagógica e Investigación educativa aplicada a las lenguas y culturas originarias respectivamente; razón por la cual se deben inmiscuir en los contextos educativos hablantes de lenguas originarias para el mejoramiento de su práctica educativa considerando la pertinencia y la equidad.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación ha sufrido diversos cambios en los últimos años. En el caso de los contextos originarios el proceso enseñanza-aprendizaje es muy frágil con resultados poco alentadores según los resultados del INEGI y del Plan Nacional de Desarrollo 2012, lo que ha sido un detonante que permite la implementación de nuevas técnicas o estrategias para mejorar los resultados educativos en los contextos originarios.

No obstante, en la Escuela Normal “Justo Sierra Méndez” de Hecelchakán, Campeche, específicamente en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPRIIB) se utiliza muy poco la lengua originaria maya, se le da mayor énfasis al uso del castellano y esto ha provocado el desinterés del alumno en conservar y promover su propia lengua, siendo que su uso y empleo es de vital importancia para la conservación de la identidad y evitar la extinción de la misma. Aunque dentro de sus objetivos de la LEPRIIB está el promover el fortalecimiento de la identidad personal y colectiva de los estudiantes y formar ciudadanos que puedan desarrollarse tanto en su medio social y natural como en otros escenarios socioculturales; asimismo, que puedan comunicarse adecuadamente en su lengua originaria y otras lenguas más amplias como el castellano, incluso en una lengua extranjera.

Este problema se ha ido agravando cada día más, debido a la poca importancia que se le da, incluso aunque estén en los programas educativos pocas veces se le da la seriedad que le corresponde. La apatía o la falta de conocimiento es también otro de lo factor que implica este proceso de extinción de la lengua originaria.

De acuerdo a la reforma curricular del 2012 que se inició en las escuelas normales se implementa la malla curricular, donde se establece en el trayecto formativo de Lenguas y Cultura de los Pueblos Originarios, el estudiante normalista fortalecerá sus conocimientos pedagógicos, prácticas y valores de la cultura originaria durante su formación. Asimismo, se asume como eje pedagógico el uso de la Lengua Originaria (Maya).

Es por ello que se implementa la metodología del *punto nodal* en el proceso enseñanza aprendizaje para el rescate de la lengua originaria; para lograrlo, es necesario establecer la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se puede rescatar la lengua originaria maya para implementar una práctica docente más eficiente a favor del alcance de los perfiles de egreso de los alumnos que cursan la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe?

A partir del planteamiento anterior, se pretende esclarecer dos ámbitos, la primera es sobre la implementación de la metodología del punto nodal como factor de proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua originaria y sobre el logro del perfil de egresos de los alumnos de la LEPRIIB.

De esta manera se plantean los siguientes objetivos:

- Proporcionar el uso de la metodología del punto nodal como estrategia enseñanza-aprendizaje de la lengua maya a los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPRIIB).
- Conocer los alcances y limitaciones de su aportación para el logro de las competencias profesionales culturales y bilingües para el logro de los perfiles de egreso de la LEPRIIB.

REFERENCIAS TEÓRICAS

Los planes y programas de la Reforma Educativa en Educación Normal del 2012, contempla seis competencias genéricas, nueve profesionales y tres interculturales y bilingües. En este sentido, marca que específicamente en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe tiene tres competencias específicas que se deben lograr en los rasgos del perfil de egresos denominada competencias docentes interculturales-bilingües. El logro de éstos permite el fortalecimiento de las lenguas originarias del contexto, en este caso la maya peninsular, debido a que es lo prevalece en esta región y las características contextuales permiten el conocimiento de la lengua indígena para el mejor desempeño del docente intercultural bilingüe que presta sus servicios en este espacio (Acuerdo Secretarial 651).

El plan y programa de educación normal del 2012, considera en su malla curricular el trayecto formativo de lenguas y culturas de los pueblos originarios; este a su vez brinda los cursos de enseñanza de la lengua originaria desde una perspectiva integral y hace más

equitativo el fortalecimiento de la cultura; es decir, que desde el primer semestre se viene empleando la interculturalidad mediante el manejo de la lengua maya, de este modo promueve al alumno las cuatro capacidades básicas uso de la lengua (leer, escribir, hablar y escuchar), como instrumento de comunicación.

Este argumento permite considerar la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lengua originaria de la región para el mejor desempeño de los estudiantes normalistas en sus comunidades de práctica considerando los aspectos socioculturales de su contexto, haciendo así sus materiales en lengua indígena apoyándose en consensos ortográficos previos para promover la escritura y la bialfabetización simultánea de sus alumnos.

De acuerdo con Jiménez (s/f), la aplicación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje en lengua originaria, permite a los maestros reafirmar la importancia del uso de la lengua originaria. Es así como el punto nodal se implementa como una estrategia y parte de una concepción que interpreta a la cultura como visión del mundo y como una práctica sociocomunicativa constante, es decir, comprender la manera de cómo los individuos interactúan y se relacionan; esto se reconstruye en el aula de la Escuela Normal como un instrumento teórico-metodológico para la organización de contenidos de enseñanza de la cultura de un pueblo.

El punto nodal radica entonces en la reflexión sobre una frase que permita entender el sentido de la tradición de un pueblo, una comunidad que tiene una costumbre desarrollada a lo largo de varias generaciones y cuyos miembros desarrollan a través de distintas prácticas (espirituales y materiales), que además tiene expectativas comunes y desarrollan proyectos significativos. Este procedimiento abre varios cuestionamientos que parte desde un punto estratégico y se dimensiona a través del saber o cosmovisión que se tiene y culmina con la práctica que se realiza de dicho saber, de este modo los habitantes de la comunidad que lo practican de generación en generación tienen el conocimiento de dicho proceso y de esa manera despierta el interés del educando para que lo desarrolle en el aula de clases.

En la aplicación del punto nodal se pueden analizar diferentes contenidos, la selección dependería de los saberes comunitarios del contexto donde se lleva a cabo la práctica educativa, donde el educando tiene el conocimiento cultural de las tradiciones o costumbres de su entorno; de esta manera se pueda vincular con los contenidos de los cursos de la malla curricular que se desarrolla en el centro educativo.

METODOLOGÍA

Este trabajo se llevó a cabo mediante un proceso de investigación-acción, desde un enfoque cualitativo que permitió reconocer mediante entrevistas semiestructuradas, observación participante y el análisis del discurso para identificar el parecer de los alumnos sobre el proceso enseñanza de la lengua originaria y sobre el impacto que ha tenido en la

adquisición de las cuatro habilidades lingüísticas docentes (Escuchar, leer, hablar y escribir) en la lengua originaria.

Esta metodología permite una concepción de la enseñanza como una actividad innovadora. Se constituye como un proceso de investigación en la acción, porque el ciclo de la investigación se configura en torno a cuatro momentos o fases: planificación, acción, observación y reflexión. El momento de la observación, la recogida y el análisis de los datos de una manera sistemática y rigurosa, es lo que otorga rango de investigación (Latorre, p. 21, 2005).

Como parte de la planificación, se consideró realizar preguntas a los estudiantes que cursan la LEPRIIB con la finalidad de conocer su parecer en cuanto al empleo de los cursos del trayecto formativo de lenguas y culturas de los pueblos originarios, y saber qué tanto utilizan la lengua originaria en su práctica docente y cómo lo efectúan en las aulas de clase.

Los participantes de este proceso investigativo fueron los estudiantes de los semestres sexto y séptimo semestre de la LEPRIIB, donde se analizaron los cursos de las lenguas originarias y su intervención pedagógica e Investigación educativa aplicada a las lenguas y culturas originarias respectivamente; donde se les aplicó los instrumentos elaborados. En este sentido se concibió la necesidad de la aplicación de la estrategia metodológica del punto nodal debido a las carencias que existe en el logro de los objetivos que manifiesta el trayecto formativo de las lenguas y culturas de los pueblos originarios y su vinculación de igual manera con el trayecto formativo de práctica profesional.

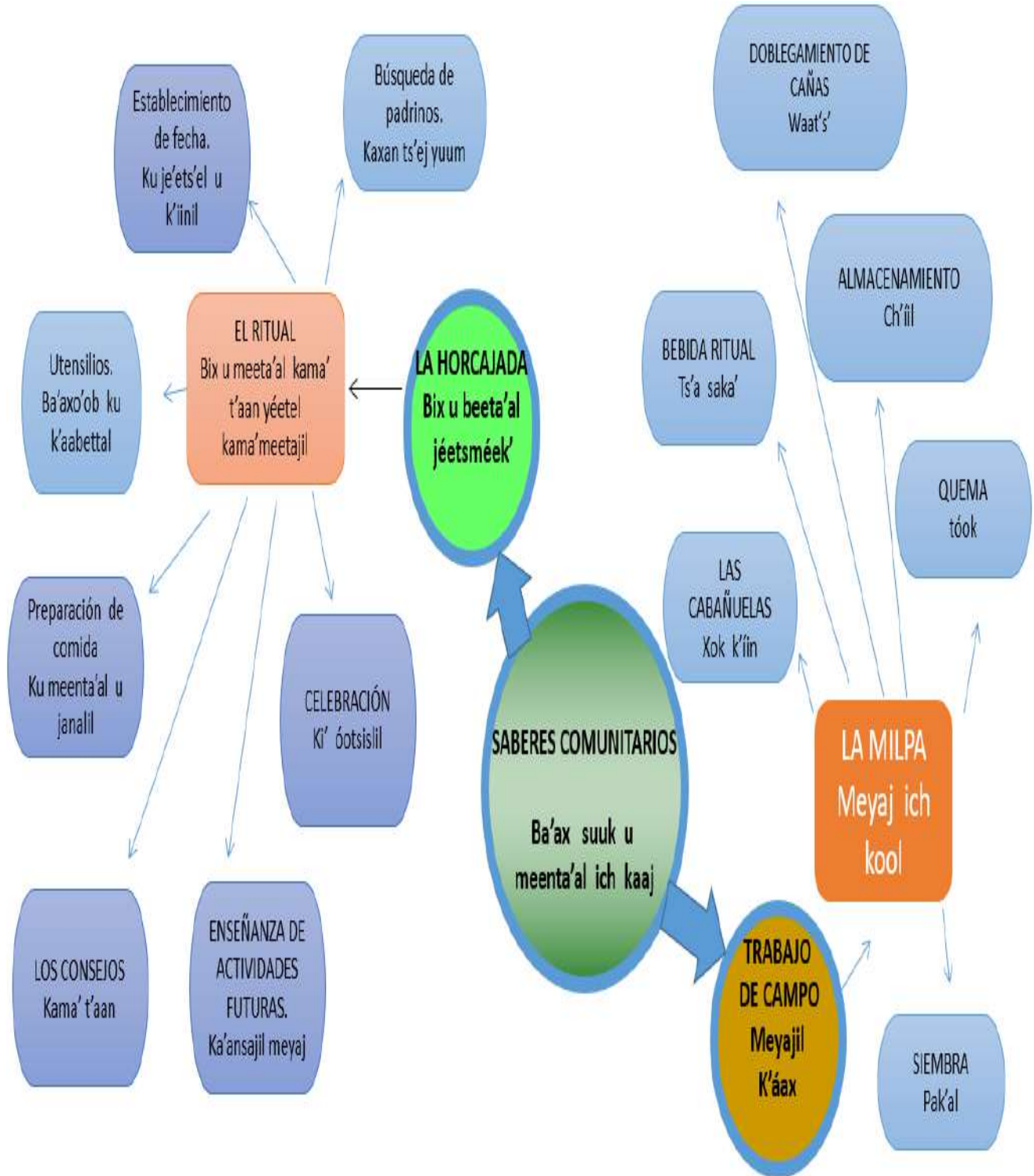
El resultado fue evidentemente halagador al observar el interés de los estudiantes en apropiarse de la estructura metodológica y compenetrarse con los saberes comunitarios de los contextos interculturales y además del enfoque pedagógico que pone de manifiesto al demostrar que con las dimensiones, prácticas sociales y situaciones sociocomunicativas puedan construir nuevos conocimientos con significados sobresalientes.

PLAN DE ACCIÓN

Se llevó a cabo la implementación de la metodología del punto nodal mediante esquemas que permiten facilitar desarrollar las habilidades lingüísticas en la lengua maya con relación a los saberes comunitarios de la región, en este caso *el jéets méek'* como saber comunitario, de este modo el proceso consistió en un punto de anudamiento, donde se desprenden sus dimensiones. Posteriormente se identifican las prácticas sociales derivadas de cada dimensión, para lo cual se apoya en las siguientes interrogantes: ¿Qué se hace? ¿Para qué se hace? ¿Por qué se hace? y ¿Cuándo se hace?

El último nivel de análisis tiene que ver con el desmenuzamiento de las prácticas sociales a partir de la identificación de algunas situaciones socio-comunicativas al responder estas otras interrogantes: ¿Dónde se dan? ¿Quiénes participan? ¿Qué se dice? ¿Cómo se dice? ¿Qué se hace? ¿Qué importancia tiene en la vida del grupo? (Jiménez, s/f)).

Esquema del punto nodal: (saberes comunitarios)



En este Punto Nodal el estudiante normalista se adentra a la cosmovisión de los pueblos originarios y reconocer la cultura como factor de aprendizaje de la lengua originaria. Para el estudiante normalista le ha resultado interesante y ha mejorado la comunicación, el desenvolvimiento y el entendimiento adecuado en las comunidades cuando está en sus prácticas docentes.

Es menester comentar que, esta estrategia del Punto Nodal acerca al estudiante normalista con la comunidad, lo adentra a conocer más la cultura y la misma población reconoce sus valores de origen y sirve a la vez no tener aculturación. A través de esta estrategia el estudiante normalista le ha ayudado sobre todo a que los y las niñas se interesen más a reconocer su lengua de origen (Lengua maya) en la lectura, escritura y en el diseño del Punto Nodal en lenguas originarias en relación a los saberes comunitarios de la región, en este caso muy específico como es el *jéets méek'* como una tradición arraigada.

Xcopteil, Chankon, Yucatán se celebra el *jéets méek'* de una manera muy peculiar, en el caso de una niña debe tener aproximadamente 3 meses de nacida, en el momento de estar haciendo esta ceremonia se ponen tres piedras en el comal, previamente se les ha buscado sus padrinos (ye-yuum yéetel ye-na'), siguiendo con la ceremonia los padrinos son quienes les dan nueve vueltas alrededor de la mesa que les sirve para comer, mientras se realiza esto, el padrino o la madrina es quien reparte la comida (pepita) a los invitados.

Seguidamente a la niña se le pone en la mano lápiz y cuaderno y se le da de comer huevo sancochado (Chakbil Je') y tortilla hecha con chaya (Wajil chaay). En el caso del varón se realiza cuando tiene aproximadamente 4 meses en referencia de las 4 esquinas de su milpa (kool) y se le pone en la mano su machete, libreta y su lápiz, es en cuanto a la diferencia de la niña.

Ahora, en el caso de Hecelchakan, Campeche esta ceremonia se ha estado perdiendo tanto la Lengua Originaria así como el *Jets Méek'*, es haya donde donde estamos haciendo más énfasis sobre el Punto Nodal, se celebra en caso de la niña cuando tiene aproximadamente 6 meses y quien enjorqueta en este caso es el padrino y se le pone en la mano lápiz y cuaderno, luego se le da a comer huevo sancochado y por consiguiente también gira nueve vueltas alrededor de la casa donde vive.

Siguiendo con la ceremonia viene el caso de los niños, se realiza cuando tienen aproximadamente 4 meses y ahora quien enjorqueta es la madrina (ye-na') y se le pone en la mano un machete, su lápiz y cuaderno, es la única diferencia en cuanto a la niña. Ahora el caso peculiar de esta ceremonia en la ciudad ya mencionada es que se busca que sea en la época de luna llena (Uj) quizá por la influencia que tiene en nuestra vida.

Posteriormente vino la discusión grupal para analizar y llegaron comentarios todos positivos que, debemos buscar estrategias de cómo lograr mejores procesos en la enseñanza aprendizaje.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La elaboración de este trabajo permitió conocer las fortalezas y las debilidades que tiene la comunidad estudiantil en cuanto al uso de la lengua originaria maya; de igual manera permitió el acercamiento más en el contexto y sus saberes comunitarios. Seguidamente se presentan los resultados del análisis obtenido.

- Los estudiantes que tenían cierta confusión del aprendizaje de la lengua originaria maya, tuvieron una visión más clara y amplia al respecto.
- Se notaron más identificados con respecto a su cultura y permitieron obtener más pertinencia a su práctica docente.
- El manejo de la estrategia del punto nodal permitió desarrollar las habilidades lingüísticas con mayor solidez.

En este sentido, es prioritario recalcar el logro de los propósitos planteados, ya que el empleo de las metodologías permitió fortalecer sus competencias lingüísticas en beneficio de los perfiles de egreso; sin embargo, también hubo algunas limitaciones entre los que se destacan:

- El carácter internado de la Escuela Normal fue un factor que influyó en el tiempo en la aplicación de los instrumentos y el plan de acción, debido a que se requiere de mayor compenetración en el ámbito contextual de las comunidades de práctica.
- De igual manera se notó que la vinculación de la maya curricular con el trayecto formativo de lenguas y culturas de los pueblos originarios no fue de lo más alentador, por la carencia de habilidades lingüísticas en lengua originaria maya de algunos docentes de la LEPRIIB, debilitó en algunos aspectos la aplicación de la metodología del punto nodal.

Se pretende que se continúe con la aplicación de este tipo de estrategias para seguir fortaleciendo el trayecto formativo de este enfoque educativo de la LEPRIIB. La aceptación de los estudiantes hacia el empleo de esta estrategia alienta al docente normalista a seguir buscando más y mejores formas de realizar su práctica docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuerdo 651

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

Diccionario español-maya, maya-español, Dante.

Latorre, Antonio (2005) La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó, de IRIF, S.L. C/Francesc Tárrega. Barcelona.

Jiménez, J.M. (s/f) Punto Nodal: Una estrategia metodológica, para la enseñanza de las lenguas originarias, Artículo de investigación.

SEP (2007) Maaya t'aan. Lengua maya, campeche Quintana Roo y Yucatán. Primer grado. México D. F.

LA PLANEACIÓN CONTRA LA PRÁCTICA DOCENTE: QUÉ ACTIVIDADES IMPLEMENTAR EN LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL PARA QUE RESPONDAN AL ENFOQUE DEL CAMPO EN LA ESCUELA PRIMARIA

Guadalupe Vanessa Hernández Manzano

gv_hernandezm@bcenog.edu.mx

Juan Andres Rodríguez Blando

ja_rodriguez_b@bcenog.edu.mx

Angela Margarita Mendez Rodríguez

am_mendezr@bcenog.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

RESUMEN

El presente trabajo muestra el desarrollo y resultados obtenidos sobre la implementación de un proyecto de innovación que tuvo como objetivo atender una de las problemáticas que repercuten en el ámbito educativo, específicamente en las prácticas docentes que he observado y realizado en mi proceso de formación.

En este, se irán derivando las propuestas de intervención, acciones realizadas, dificultades, soluciones e ideas para un segundo ciclo de innovación. Todo esto en cuanto a mejorar las planeaciones y prácticas docentes en la asignatura de Español, ya que en el transcurso de la

carrera me he percatado mediante la observación y experiencias propias, que aún se sigue un modelo de enseñanza tradicional en el cual a los alumnos sólo se les propone memorizar ideas, transcribir textos, representar mediante dibujos lo que entendieron de determinada lectura, entre otras acciones.

Los maestros titulares y practicantes seguimos implementando actividades que no les permiten a los alumnos participar en situaciones comunicativas tales como la lectura, escritura y oralidad con algún sentido acorde al enfoque, es decir, comunicativo y funcional, es por ello que a lo largo de este trabajo se muestra la consecución e impacto que tuvo mi

proyecto de innovación para optimizar lo anterior.

PALABRAS CLAVE: Práctica, enseñanza, enfoque comunicativo y funcional.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Haciendo un análisis del diario de clase, reportes de mis jornadas de observación y prácticas docentes, me percaté de que aún se llegan a presentar situaciones en las aulas en las cuales los maestros titulares y en formación siguen planteando actividades que no cumplen con el enfoque pedagógico y los propósitos de la enseñanza del español. Esto repercute en que los alumnos no desarrollan adecuadamente competencias comunicativas, es decir, que no les dan pauta a que lean y comprendan diversos textos, participen de manera eficaz en situaciones de expresión oral, aprendan escribir mediante la producción de textos, entre otras. Algo importante es que le encuentren un sentido comunicativo y que sepan emplearlo de manera adecuada, tanto en la escuela como en el entorno social en el que se desenvuelven.

Con estos argumentos, la pregunta que me planteo es la siguiente: ¿Cómo implementar actividades de la asignatura de español que cumplan con el enfoque del campo? Ya que considero que el problema va repercutiendo desde las planeaciones, porque no consideramos generar actividades que en nuestras prácticas satisfagan todo lo anterior.

MARCO TEÓRICO

“La práctica docente se concibe como las acciones que los profesores realizan dentro del aula, especialmente referidas a los procesos de enseñar”, (De Lella 1999).

Antoni Zabala (2002) nos dice que el análisis de la práctica debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro-alumnos y alumnos-alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica y reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes, durante y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar desde los procesos de planeación del docente (considerando el desarrollo cognitivo y social del alumno), hasta los de las evaluaciones de los resultados.

“Uno de los propósitos de la enseñanza del español es que los alumnos construyan los conocimientos y competencias necesarias para participar en las prácticas sociales más comunes de la escuela, la familia y la comunidad” (SEP, 2011).

El enfoque del español va dirigido a que los alumnos participen en situaciones comunicativas en las cuales empleen la lectura, escritura y oralidad, pero para que esto sea eficaz, se debe considerar, primeramente, que los niños se apropien de las prácticas sociales del lenguaje, ya que son las que dan pauta a que esto se logre por el hecho de que son las interacciones que tienen día con día con el uso de la lengua (oral y escrita), lo anterior se debe entender en el sentido de que sea comunicativo y funcional, considerando que comunicar es dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana.

Bárbara Rogoff (1990), argumenta que "los niños forman parte de las actividades de su comunidad, involucrándose con otros niños o adultos en procesos rutinarios y también explícitos de colaboración, por lo cual, el maestro no debe dejar a un lado las interacciones que tiene el niño en su entorno social, sobre todo en sus procesos de aprendizaje de la lengua oral y escrita que tienen el fin comunicar y desarrollar el conocimiento, en el sentido de que satisfagan sus necesidades personales y para participar en la vida social".

En el transcurso de este trabajo he mencionado que uno de los propósitos principales de la enseñanza del español es que los alumnos desarrollen competencias comunicativas, las cuales consisten en desarrollar la capacidad de elaborar, leer y producir diferentes tipos de textos, tanto en el ámbito de la oralidad como en el de la escritura. Para ello, Pérez y Zayas (2007), nos proporcionan algunas orientaciones a considerar en la enseñanza de la lengua escrita y oral, como las que se presentan a continuación:

- Se aprende a leer y a escribir leyendo y escribiendo en contextos reales de comunicación.
- Los conocimientos y competencias de los alumnos han de ser siempre el punto de partida.
- Las situaciones de la vida del aula crean de forma natural necesidades de usar la lengua escrita que deberían convertirse en prácticas sociales de lectura y escritura interesantes y participativas.
- El clima del aula debe dar la suficiente seguridad afectiva para compartir entre iguales, para aprender juntos.
- La lectura en voz alta de todo tipo de géneros textuales por parte de un adulto favorece la comprensión de qué es leer y para qué se lee antes de que el niño pueda leer de forma autónoma.
- Debe darse la oportunidad a los niños para que escriban a su manera de forma individual, en grupos reducidos y de forma colectiva, tomando como referencia modelos de textos funcionales, con una intención comunicativa clara y aprovechando el potencial de cada uno de los alumnos.

Todos los referentes antes mencionados me dan una idea más precisa sobre lo que tengo que considerar en mis planeaciones y prácticas, ya que en estas planteaba actividades que sólo priorizaban el abordaje de los contenidos que se me asignaban, sin darle importancia a los propósitos y al enfoque pedagógico de esta asignatura.

JUSTIFICACIÓN

Uno de los motivos por los cuales elegí el tema de la planeación contra la práctica, tiene que ver con lo antes mencionado, ya que considero que es un área de oportunidad en mi proceso de formación docente, al cual no le había dado importancia hasta que me detuve a hacer un análisis sobre las actividades que planificaba, lo que pasaba en mis prácticas y qué consecuentes tenía, específicamente en la asignatura español.

Es importante propiciar en el aula un ambiente en el cual los alumnos tengan interacciones comunicativas con sus demás compañeros mediante la oralidad y la escritura, a fin de que le encuentren un sentido funcional a éstas, que sepan que mediante ellas pueden expresar lo que sienten, compartir opiniones, resolver problemas, generar ideas, compartir conocimientos, etc. Cabe mencionar que para ello se deben implementar actividades en las cuales se contemple el enfoque pedagógico de español donde las prácticas sociales del lenguaje sean las que les permitan participar de manera eficaz y activa en esas situaciones comunicativas dentro de la escuela, para que después puedan desarrollarlas de manera factible en su entorno.

METODOLOGÍA

El plan de acción se llevó a cabo en la Escuela Primaria “Aguiles Serdán”, ubicada en Plazuela Mexiamora, colonia centro del municipio de Guanajuato, en el cual fueron participes 34 alumnos de 2° que oscilan entre los 6 y 7 años de edad, la maestra titular y practicante (aplicador del proyecto de innovación). Cabe mencionar que las actividades planificadas y desarrolladas siempre se llevaron a cabo dentro del salón de clases, ya que los espacios con los que cuenta la escuela son bastante reducidos, es decir, no se tiene patio ni cancha, incluso los pasillos son estrechos.

Para identificar la problemática a atender, primeramente se hizo un análisis de los instrumentos que utilizamos para levantar datos sobre las prácticas educativas y docentes, por ejemplo, planeaciones, registros anecdóticos, diarios de clase, reportes, reflexiones y auto-registros que en transcurso de nuestra formación hemos elaborado.

Es importante mencionar que, para realizar este proyecto de innovación, se siguió una metodología de investigación-acción propuesta por John Elliot, en donde se determinan actividades o estrategias de acción con la finalidad de mejorar la práctica educativa, que son

implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. En este caso, por falta de tiempo sólo se puso en marcha un primer ciclo de innovación, del cual se mostrarán los resultados más adelante.

Para poder valorar el ciclo de innovación, se recuperaron evidencias físicas de los trabajos elaborados por los alumnos, una de ellas fue el recetario y las fichas informativas sobre un platillo típico de su localidad, evaluadas con una lista de cotejo. La toma de fotografías a las actividades fue otra de las formas en las que se recuperó la puesta en marcha del plan de acción, que más adelante se muestran.

DESARROLLO

<i>Propósito</i>	<i>Mediante el presente plan de acción se pretenden desarrollar actividades que cumplan con el enfoque del español, es decir, que tengan un sentido comunicativo y funcional en la cotidianidad de los alumnos, considerando las prácticas sociales del lenguaje que les permitirán participar de manera eficaz y activa en situaciones comunicativas.</i>
<i>Hipótesis de acción</i>	<i>Las actividades implementadas en la planeación les permiten a los alumnos intercambiar ideas y opiniones con sus compañeros de manera reflexiva; planear, producir y revisar textos para mejorar la comprensión de lo que se quiere transmitir, considerando un destinatario específico; generar un gusto por la lectura y que reconozcan que ésta les permite satisfacer necesidades de conocimiento sobre temas de su interés.</i>
<i>Plan de acción</i>	<p><i>Permitir que los alumnos redacten textos con la intención de informar sobre un tema determinado relacionado a su entorno.</i></p> <p><i>Propiciar que los alumnos consulten diversas fuentes de información y realizar visitas a la biblioteca de la escuela con la finalidad de que los alumnos realicen investigaciones en libros sobre un tema específico.</i></p> <p><i>Hacer lectura en voz alta de libros de distintos géneros literarios y permitir que los alumnos también los lean.</i></p> <p><i>Asignar tiempos en los que los alumnos tengan la oportunidad de intercambiar ideas entre ellos y la maestra sobre temas de su interés o específicamente del que se está revisando.</i></p> <p><i>Compartir las producciones elaboradas por los alumnos, primero entre ellos mismos y después a la comunidad estudiantil, ya sea mediante la publicación de éstas en el periódico mural o presentándolas en la hora del receso para que los demás las puedan valorar.</i></p>

A continuación, se muestra el cronograma del plan de acción de mi proyecto, donde se plantean las actividades desarrolladas en las sesiones de la asignatura de Lengua Materna, Español. Más adelante se irán relatando las dificultades, qué funcionó y otros aspectos que influyeron en la puesta en marcha del primer ciclo de innovación.

Actividad	Supervisión	Duración	Comentarios
Martes 27 de noviembre Los alumnos redactarán un texto informativo en el cual hablen sobre un platillo típico de su localidad.	Asignar a alumnos como monitores para que ayuden a los compañeros que presenten dificultades de escritura. Revisar de manera individual los textos.	Sesión de 1 hora	En plenaria se compartirán los distintos textos y se dialogará sobre los distintos platillos o alimentos típicos de la localidad que logró identificar cada quien.
Miércoles 28 de noviembre Revisar en plenaria los ejemplos de las fichas informativas que se presentan en el libro de actividades e identificar sus características, posteriormente realizar una ficha informativa del platillo o comida típica que eligieron en un principio.	Revisar la ficha informativa en su cuaderno, considerando las características identificadas en los textos revisados en el libro.	Sesión de 2 horas	Compartir en plenaria las distintas fichas informativas elaboradas por cada uno e identificar qué es lo que les faltaría para completarlas (de acuerdo a las características que deben tener). Pedir a los alumnos que investiguen sobre el platillo o comida típica que eligieron para que puedan rescatar información útil para complementar su ficha informativa.
Jueves 29 de noviembre Completar la ficha informativa con la información que investigaron sobre el alimento o platillo típico y realizar su versión final.	Recoger las versiones finales de las fichas informativas para su revisión.	Sesión de 2 horas	En plenaria, compartir las fichas informativas y discutir sobre lo que conocían y no sobre ese platillo típico que se les presenta.
Martes 04 de diciembre Permitir a los alumnos que lean un libro de su gusto y lo compartan a sus compañeros para generar interés del mismo.	Recoger y revisar la ficha de lectura con los datos e ideas que completaron los alumnos.	Sesión de 1 hora y media	Entregar a los alumnos una ficha de lectura en la cual redacten los datos principales del libro que leyeron y hagan un breve resumen de lo que trató.

Pedir a los alumnos que investiguen con alguno de sus familiares cómo prepara el platillo típico que eligieron en las primeras sesiones.			
Jueves 05 de diciembre Leer el cuento “La peor señora del mundo” con cambio de voces. Iniciar con la redacción de la receta del platillo típico que eligieron.	Revisar el cuaderno de lengua materna con la receta.	Sesión de 1 hora y media	Pedir a los alumnos que intercambien sus escritos para que los revisen considerando la lista de cotejo que se anote en el pizarrón. Indicar que hagan las correcciones pertinentes y elaboren la versión final de tarea.
Viernes 06 de diciembre Elaborar un recetario para recopilar todas las producciones escritas, para ello se realizará la portada, índice y una introducción del mismo.	Recopilar la portada, la introducción y el índice para incorporarlas en el recetario.	Sesión de 2 horas	Los alumnos, de manera individual, elaborarán una portada para después compartirla en plenaria y hacer votaciones para elegir una. En plenaria, redactar una pequeña introducción para el recetario.

EVALUACIÓN Y RESULTADOS

Anteriormente se muestran los cronogramas del plan de acción del proyecto, donde se plantean las actividades que se tenían propuestas llevar a cabo y las que realmente se desarrollaron, más adelante se irán relatando las dificultades, qué funcionó y otros aspectos que influyeron en la puesta en marcha del primer ciclo de innovación.

Es importante mencionar que el proyecto del cual se ha hablado desde un principio, generaría un impacto en la asignatura de Español, en las actividades que se plantean en la enseñanza de esta asignatura de acuerdo a su enfoque, por lo que la planeación fue un elemento importante para el desarrollo de éste. Cabe mencionar que se incluyeron actividades específicas que se mencionan en el plan y posteriormente la consecución de las hipótesis de acción.

A continuación, se mencionan los resultados obtenidos de cada una de las actividades implementadas con las respectivas hipótesis:

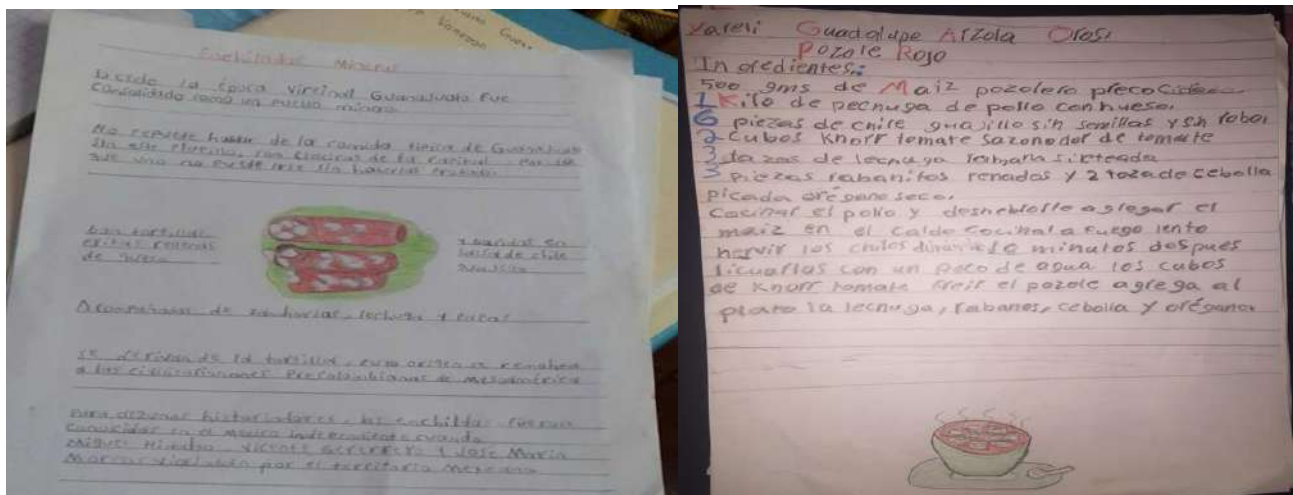
Planear, producir y revisar textos para mejorar la comprensión de lo que se quiere transmitir, considerando un destinatario específico

1. Redacción de textos con la intención de informar sobre un tema determinado.

Para esta actividad los alumnos hicieron pequeños escritos en los cuales hablaban sobre comidas típicas de su localidad, compartiéndolos entre sí con sus compañeros. Posteriormente realizaron una ficha informativa sobre con las mismas temáticas (platillos típicos de Guanajuato). En la hoja de anexos, se muestra un ejemplo de estos trabajos elaborado por una alumna.

Otro de los textos que se redactaron fueron recetas, con la finalidad de elaborar un recetario grupal con la recopilación de las mismas. Para ello, los alumnos tuvieron que investigar con algún familiar o conocido sobre la preparación del platillo típico que habían elegido para posteriormente poder hacer su texto. En este caso, se pretendía que los alumnos estructuraran y aplicaran una entrevista para obtener la información, pero por cuestión de tiempo no se realizó.

Las dificultades que se presentaron en lo antes mencionado fue que no se pudo llevar a cabo la planeación, revisión y modificación de los textos de una forma adecuada, es decir, con el tiempo que implicaba poder hacerlo, por ejemplo, si la redacción del primer borrador de la ficha informativa se tenía planificada para una clase y en otra hacer las correcciones para poder hacer la versión final, lo que realmente pasaba es que esto se realizaba en una sola sesión, lo cual implicaba que algunos de los escritos de los niños no fueran del todo convencionales en cuanto a las características que deben cumplir ese tipo de textos. La información que presentaban, algunas reproducciones de las recetas y fichas informativas son las siguientes:



Generar el gusto por la lectura y que reconozcan que ésta les permite satisfacer necesidades de conocimiento sobre temas de su interés

2. Visitas a la biblioteca escolar y del aula para consultar diversas fuentes de información. Esta fue una de las actividades de las cuales no pude llevar a cabo, ya que los espacios son bastantes reducidos para que se pudiera hacer la visita de manera grupal. Otro de los motivos fue que para poder hacer consulta de libros se requería que los alumnos tuvieran credencial de acceso y algunos ya ni si quiera contaban con ella.

Al comentarle a los alumnos sobre esta actividad se mostraron motivados y con el gusto de asistir, pero por los motivos antes mencionados, no se pudo realizar. Sin embargo, hubo alumnos que, de manera independiente, a la hora de la salida acudían a la biblioteca a realizar sus tareas de la asignatura de Conocimiento del Medio y uno de los alumnos fue a consultar un libro de platillos típicos de México para poder realizar su ficha informativa.

3. Lectura en voz alta de distintos géneros literarios y permitir que los alumnos lo hagan. En este caso sólo tuve la oportunidad de leer en dos sesiones, cuando lo ideal o lo que se tenía contemplado era hacerlo al menos tres sesiones por semana, pero por falta de tiempo y retraso en desarrollo de otras asignaturas.

Los dos textos que se leyeron fueron cuentos, uno fue el de “La peor señora del mundo” de Francisco Hinojosa y el de “Pinocho” de Carlo Collodi. Al hacer lectura apliqué el cambio de voces de acuerdo a los personajes que se presentaban en las dos historias, los niños se mostraban fascinados y atentos, incluso me sugerían libros para que en otras sesiones se los leyera.

Acciones que le permitirán a los alumnos intercambiar ideas y opiniones con sus compañeros de manera reflexiva

4. Asignar tiempo para compartir ideas sobre temas de su interés. Esta actividad va muy de la mano con la actividad pasada, ya que donde más sobresalió esto fue cuando los alumnos llevaron libros de su interés para leer en clase y los compartieron con sus compañeros. Ésta fue una de las actividades que me encantó y a la vez me sorprendió, ya que antes de realizarla supuse que los libros que los niños llevarían serían en su mayoría cuentos o fábulas.

El día que se realizó esta actividad quedé fascinada al ver a alumnos que llevaban enciclopedias (sobre dinosaurios), libros de información científica (ciclo de vida animales acuáticos), libros de leyendas, revistas, etc. Más adelante se muestran fotografías de cómo se realizó esta actividad. Al pedirle a alumnos que pasaran a compartir y hacer una invitación a la lectura de sus libros lo hacían con seguridad y entusiasmo, dando argumentos basados en lo que leyeron, incluso alumnos que casi no participaban en esta actividad lo hicieron.



En otras sesiones, al cierre de la clase se les asignaban 5 minutos para que los alumnos platicaran sobre lo que se vio en la clase, para que compartieran sus evidencias y pudieran comparar lo que había realizado cada quien. En ocasiones funcionaba, en otras simplemente los alumnos se ponían a comentar sobre otras cosas.

5. Compartir evidencias de manera grupal y a la comunidad estudiantil. Esta actividad sólo se pudo realizar de manera grupal. Al finalizar cada producción escrita, los alumnos lo compartían en plenaria, para que sus compañeros, la maestra titular y yo pudiéramos hacer comentarios sobre sus trabajos, ya sea haciendo correcciones, planteando lo que les había gustado y les parecía pertinente del mismo o comparar con lo que había elaborado cada quien.

Para compartirlo en la comunidad estudiantil, se tenía pensado publicar las evidencias de los alumnos en el periódico mural, desafortunadamente no se logró, ya que en uno de ellos se tiene puesto el cuadro de honor y en otro los acontecimientos importantes del mes, así que no había otros espacios en los cuales se pudieran publicar, ya que como mencionaba, los espacios son muy reducidos.

Generalizando un poco, las principales dificultades que se presentaron en el desarrollo de este proyecto de innovación, fueron los tiempos asignados. Al regresar a mi segunda práctica, me encontré con situaciones tales como modificaciones en el horario, en el cual se le proporcionaron más horas a otras asignaturas, como Inglés y Educación Física. Otra de ellas fue el cambio de actividades por pláticas impartidas por USAER, actividades por la semana de inclusión, Consejo Técnico Escolar y clases retomadas por la maestra titular.

Lo anterior perjudicó en que algunas de las sesiones llevadas a cabo no se realizaran o se tuvieron que modificar para poder avanzar en lo planificado, sin perjudicar en lo que se esperaba que aprendieran los alumnos. Más adelante se especificarán con más detalle estos cambios y los resultados obtenidos.

SOSTENIBILIDAD DEL PROYECTO

En cuanto a los acuerdos que se llegaron previamente con la maestra titular para que se pudiera llevar a cabo el desarrollo de mi proyecto de innovación, fue la implementación de actividades extra a los temas asignados, en este caso, la elaboración del recetario, ya que el contenido que se me asignó fue solamente sobre las fichas informativas. Otro de los puntos a tratar fue la organización del mobiliario al realizar la actividad de lectura, en donde se les permitiera a los niños leer fuera de sus lugares para que pudieran salir de lo rutinario y hubiera una convivencia más cercana entre todos, como se muestra en las imágenes incorporadas en los anexos. El cambio de horario fue otro de los aspectos que se tuvo que modificar, ya que fue algo que ni la maestra titular ni yo teníamos contemplado. Por último, el intento por llevar a los alumnos a la biblioteca escolar fue de lo que se habló con la maestra titular, sin embargo, no se pudo poner en marcha por los motivos explicados anteriormente.

Haciendo un análisis de lo planteado anteriormente, pensando en un segundo ciclo de innovación y dando solución a las problemáticas que se presentaron, lo que consideraría para llevar a cabo en la siguiente intervención sería lo siguiente:

- Trasladar la biblioteca escolar al aula, es decir, llevar diversos libros y otros materiales al salón de clases para que los niños puedan consultarlos ahí, así ellos podrán consultar diversas fuentes de información cuando lo requieran.
- Aplicar transversalidad con otras asignaturas, en donde se puedan realizar actividades que favorezcan el cumplimiento de las competencias y aprendizajes esperados de las que se consideren. Esto beneficiaría al desarrollo de actividades, ya que se tendría más tiempo para elaborar las producciones si se considera retomar las sesiones correspondientes de las asignaturas.
- En caso que de nuevo no se pudieran publicar los trabajos elaborados por los alumnos en el periódico mural, se realizaría una exposición de producciones escritas a la hora del recreo, en donde los niños expliquen sus evidencias a los compañeros de otros grados, favoreciendo el uso del lenguaje escrito y a su vez el lenguaje oral.
- Negociar con los encargados de Aula Telmex para que se puedan retomar contenidos o los alumnos puedan realizar investigaciones que se requieran para la asignatura de Lengua Materna, Español, favoreciendo el uso de las TIC.

CONCLUSIONES

El plan de acción implementado tuvo como objetivo mejorar la práctica docente, utilizando estrategias que atiendan a la problemática identificada, teniendo como prioridad el logro de interacciones relacionadas con la expresión oral y escrita para que sean eficaces y

tengan un sentido comunicativo, remarcando la necesidad de comprender el significado y uso social de estos tipos de lengua.

Llevar a cabo mi proyecto de innovación me sirvió para seguir analizando y reflexionando sobre las planeaciones elaboradas de la asignatura de Español, específicamente en las actividades que se plantean durante la práctica, ya que en su mayoría no tienen algún sentido funcional para los alumnos, lo cual repercute en que no desarrollen las competencias comunicativas para desenvolverse en su entorno, así como el empleo de las prácticas sociales del lenguaje de manera significativa y con un fin.

Durante el desarrollo del plan de acción se llegaron a presentar limitantes como el espacio, tiempo y organización, sin embargo, los resultados obtenidos no fueron del todo desfavorables, ya que al hacer el análisis de éstos y comparándolos con las hipótesis de acción planteadas, me percaté de que en su mayoría se cumple con lo que se esperaba, ejemplo de ello fue el significado que los alumnos le encontraron a las producciones de textos que redactaron, sabían que la finalidad era dar a conocer e informar a sus compañeros y a la comunidad estudiantil sobre un platillo típico de la localidad, es decir, desde un principio identificaban el destinatario a quien iban a comunicar la información. Que los alumnos leyeran distintos géneros literarios para complacer sus necesidades de aprendizaje o de interés fue otro de los logros, ya que se mostraban satisfechos con esta actividad.

Finalmente, estas actividades favorecieron las competencias comunicativas de los alumnos para que se fueran desarrollando de manera eficaz, dándole un verdadero uso a la lengua oral y escrita, esto con el fin de dialogar, informar, explicar y expresar ideas a destinatarios reales, así como aprender a consultar y leer diversos textos para satisfacer necesidades de conocimiento de manera autónoma.

REFERENCIAS

- Coronado Manqueros, J. M. (2016). Las prácticas sociales del lenguaje y los fundamentos curriculares. *Educación y ciencia*, 5 (46), 105–119.
- Elliot, Jhon. (2000) *La investigación-acción en educación*, Ed. Morata, S. L.
- Moreno Bayardo María Guadalupe. (1995). Investigación e Innovación Educativa, *Revista la Tarea*, No. 7.
- Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2007) *Competencia En Comunicación Lingüística*, Madrid, Alianza Editorial.
- SEP (2011a). *Plan de estudios 2011*. Educación básica. México: SEP.
- SEP (2011b). *Programa segundo grado 2011*. Educación básica. México: SEP.
- Zavala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Barcelona: GRAO.

MAYOR O MENOR TIEMPO PARA LAS MATEMÁTICAS

Rosa Elvia Nanci Lara Hernández

ren_larah@bcenog.edu.mx

Ángela Margarita Méndez Rodríguez

am_méndezr@bcenog.edu.mx

Rebeca Sainz Elizarraraz

r_sainze@bcenog.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

RESUMEN

Durante mi trayecto de formación docente he podido percatarme de que en las escuelas primarias observadas los docentes tienen como prioridad las asignaturas de Español y Matemáticas. La razón por la cual se le asigna un período más extenso a estos cursos durante las jornadas de trabajo es porque creen que mientras más tiempo se le dedique a las materias antes mencionadas, mayor es la probabilidad de que aprendan mejor los estudiantes. El presente trabajo muestra el diseño, la aplicación y los resultados obtenidos del primer plan de acción propuesto y llevado a cabo en una jornada de prácticas en un grupo de tercer grado, enfocado en la

dosificación del tiempo asignado para la asignatura de Matemáticas, demostrando que las prácticas docentes siguen estando prisioneras del tiempo, lo cual implica que los alumnos no desarrollen en su totalidad el pensamiento lógico-matemático. Haciendo hincapié que el uso del tiempo sea mayor o menor en una práctica docente, debe ser abarcado desde una perspectiva teórica-práctica y puesto en práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ligado a una planificación de actividades significativas en las que se logre recuperar el enfoque de la materia de matemáticas.

PALABRAS CLAVE: Tiempo, innovación, enfoque, matemáticas, estrategias.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Dada mi experiencia en las prácticas educativas y la observación, me percaté que la utilización del tiempo que se le asigna a la asignatura de Matemáticas no se aprovecha de manera adecuada, lo cual implica que los alumnos no logren en su totalidad el proceso de enseñanza-aprendizaje durante las sesiones del curso.

Puedo afirmar lo anterior gracias a los registros presentes en mi diario de observación y las entrevistas realizadas a docentes, ya que la forma de trabajar en Matemáticas es con base en la memorización de datos y la repetición constante de números en las distintas escuelas observadas, ya que el libro de texto se toma como la única fuente de información para trabajar. Wertheimer (1912) publica el artículo “El fenómeno phi”, donde aborda la percepción, el pensamiento y otros fenómenos psicológicos que deberían ser abordados en el proceso de aprendizaje-enseñanza.

Intentar dividir los fenómenos hace perder la característica más importante de la educación, lo cual implica abordarlos de manera conjunta y se ve la necesidad de una nueva metodología que permita abordar todo lo anterior. Esto tiene relación con lo expuesto por Jean Piaget: se debería trabajar con la teoría constructivista que sostiene que el conocimiento no se descubre, se construye, y que el alumno debe de ser capaz de construir su conocimiento a partir de su propia forma de ser, pensar e interpretar la información.

Por lo tanto, la dosificación del tiempo juega un papel muy importante en las escuelas primarias, pues es algo complejo, ya que siempre se tiene que trabajar contra reloj para realizar las actividades diseñadas, lo cual se vive día con día en un aula de clases.

Por lo tanto, me es necesario cuestionar: ¿Cómo enriquecer el tiempo asignado para recuperar el enfoque de Matemáticas en un grupo de tercer grado de primaria?

MARCO TEÓRICO

Analizar la realidad educativa en el área del tiempo y el proceso de enseñanza-aprendizaje, la organización actual del tiempo escolar responde a las características de la realidad de la escuela, puesto que se tenía como propósito transmitir conocimientos a todos de la misma manera y al mismo ritmo (Martinic, 2015).

Al paso de los años, la escuela ha cambiado y esto se debe a que existe una gran diversidad social y cultural, lo cual significa que se tienen que realizar los cambios necesarios.

Los estudios demuestran que en América Latina no existen grandes cambios en la forma de organizar y gestionar el tiempo en las escuelas, pese a las transformaciones de los sistemas educativos y del propio conocimiento a enseñar (Tenti, 2010), puesto que la jornada actualmente se ha definido como una idea cuadrada del horario de trabajo escolar y al tiempo se le denomina una variante subjetiva, que depende de las necesidades de los sujetos y las interacciones del contexto en el cual se desenvuelven.

Como lo dice Husti (1992) “las prácticas de los profesores siguen estando prisioneras del tiempo al desenvolverse bajo un sistema rígido de clasificación, secuencia y de orden”, lo cual implica que las formas en que se organiza el tiempo en las escuelas primarias afecta de

manera constante el logro de mejores aprendizajes en los estudiantes si éste es usado en situaciones o actividades distintas a la instrucción y la enseñanza.

Visto desde una perspectiva diferente, contar con más tiempo en la jornada escolar desarrolla más aprendizajes, siempre y cuando sea tiempo afectivo para los alumnos, que tengan un compromiso con la tarea que implique atender sus ritmos de aprendizaje, acompañado de nuevas prácticas pedagógicas, reorganización de los medios didácticos y, por supuesto, contenidos educativos que ayuden al proceso de enseñanza-aprendizaje (Karampelas, 2005).

La investigación que realizó Martinic (2015) a nivel internacional, sustenta que los alumnos que asisten a instituciones que han aumentado su jornada diaria escolar, tienden a obtener mejores logros académicos, los cuales son medidos generalmente con las pruebas estandarizadas que se realizan año con año. Pero eso no implica que la extensión de la jornada sea proporcional al logro académico de los estudiantes, ya que en muchas ocasiones existe la intervención de los mayores en su proceso de realización.

En 1997, en Chile, se aprobó una Ley de Jornada Escolar Completa (JEC), con el propósito de la reestructuración del uso del tiempo en las escuelas para mejorar el servicio de los aprendizajes y la formación de los alumnos, lo cual implicó más tiempo en la escuela, lo que significa mayor probabilidad de aprender. En efecto, se sostiene en fundamentos de MINEDUC (2002) “el aumento de los tiempos pedagógicos mejorará los aprendizajes favoreciendo a las escuelas más postergadas que, además de contar con más tiempo, mejoran su infraestructura y planta docente”.

En el año 2006, Martinic analiza el tipo de intervención de los docentes en matemáticas, lo cual observa que la mayor parte del tiempo se concentra en dar instrucciones o información relacionada con el contenido. Los alumnos en la mayor parte del tiempo se dedican a realizar tareas o a trabajar en actividades instruidas por parte de los profesores, mientras que la dosificación del tiempo la utiliza en su totalidad el protagonismo del docente y hay poco tiempo para la voz y trabajos de los estudiantes.

Por tanto, mejorar la práctica educativa es uno de los principales objetivos, lo cual consiste en la innovación, mejora y calidad de la misma, lo cual implica realizar un análisis específico de lo que se pretende realizar en el aula, que se ha de cambiar y qué tipo de mejoras necesita. Menciona Escudero (2000), “la educación debe de ser entendida como una actividad innovadora, relacionada con el cambio y la transformación, con la mejora social y humana”.

METODOLOGÍA

El trabajo se realizó en la Escuela Primaria Maestra Ángela Pantoja ubicada en la calle Antiguo Camino a Rayas en el Cerro del Cuarto, en el municipio de Guanajuato, Gto. La escuela es de carácter de organización completa, su personal está conformado por 17 personas, entre ellos maestros, directora, secretaria e intendentes. Cuenta con 13 aulas para clase, aparte un salón de Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), con un total de 12 grupos y atiende una matrícula de 365 alumnos.

El grupo asignado para aplicar mi primer plan de acción fue con el grupo de 3° “A”, el cual cuenta con una matrícula de 30 alumnos, 17 niñas y 13 niños que oscilan entre los 8 y 9 años de edad. Para el diseño del plan de acción me basé en la metodología de investigación-acción de Antonio Latorre (2005), quien afirma que es necesario: “trabajar sobre una familia de actividades que ayude a la mejora de una planificación identificando las estrategias a trabajar para después ponerla en acción, observar y reflexionar sobre lo ocurrido”.

Por lo tanto, mi intervención de mejora se basa en el fortalecimiento del uso de los materiales didácticos para la enseñanza de la matemática, el trabajo de manera grupal, binas, ternas y equipos, todo lo anterior basado principalmente en el enriquecimiento de la utilidad del tiempo en la asignatura mediante situaciones de la vida cotidiana de los alumnos.

Asimismo se trabajó para que los materiales fueran de carácter dinámico, visual y concreto para que las actividades resultaran diferentes a como usualmente se imparten en el aula, además de que se tomó en cuenta su interés para la modalidad de trabajo y así éstas fueran significativas para los alumnos con el tiempo asignado, de tal manera que se potenció el desarrollo de un pensamiento lógico-matemático utilizando distintos recursos didácticos, retomando entre ellos problemas de la vida cotidiana.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Planificar y poner en práctica actividades nuevas, no sólo se refiere a que sea presentado por primera vez, sino que también incluye diferentes maneras de realizar algo que ya es conocido o utilizado en otro lugar y tiempo, considerando otras circunstancias y nuevos elementos, por lo tanto, en este proyecto de innovación se intentará atender al cuestionamiento: ¿Cómo enriquecer el tiempo asignado para recuperar el enfoque de matemáticas en un grupo de tercer grado?

Propósito: Enriquecer el tiempo de la asignatura de Matemáticas mediante distintas actividades, para promover en los alumnos el desarrollo de sus habilidades matemáticas y que estas las puedan aplicar en su vida cotidiana.

Hipótesis de acción: En la secuencia de actividades propuesta a lo largo de mi plan de acción, pretendo lograr que los alumnos desarrollen su pensamiento lógico-matemático

mediante la resolución de situaciones de la vida cotidiana, que lleven inmersa la matemática y desde mi práctica potenciando la utilidad del tiempo para la asignatura, de tal forma que se fortalezca con el uso de los materiales didácticos para la enseñanza de la misma.

Fecha de aplicación: 26 de noviembre al 07 de diciembre del 2018			Bloque II
Asignatura	Desafíos matemáticos	Aprendizajes esperados	<ul style="list-style-type: none"> ● Resuelve problemas de reparto cuyo resultado sea una fracción de la forma $m/2n$. ● Representación e interpretación en tablas de doble entrada, o pictogramas de datos cuantitativos o cualitativos recolectados en el entorno.
Desafíos del libro	28. La temperatura 29. Las mascotas de la escuela 29. Y tú, ¿a qué juegas? 30. Medios, cuartos y octavos.	Competencias	<ul style="list-style-type: none"> ● Resolver problemas de manera autónoma. ● Comunicar información matemática. ● Validar procedimientos y resultados.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES

Sesión 1: lunes 26/11/2018 Tiempo: 60 minutos.

Propósito: Que los alumnos organicen y analicen datos relevantes de su entorno para que interpreten la información a través de gráficas de barras sencillas.

Planteamiento 15 min.

- Realizar preguntas con el fin de rescatar los distintos tipos de gráficas que ellos conocen y, mediante una lluvia de ideas, anotarlas en el pizarrón. Preguntar: ¿Alguno de ustedes sabe qué es una gráfica? ¿Para qué sirven? ¿Qué información proporciona? ¿Cómo son?
- Mostrar a los alumnos una gráfica de barras separadas de la temperatura de la semana anterior.
- Pedir a los alumnos que observen y realizar preguntas con el fin de provocar la reflexión: ¿Qué información contiene? ¿Qué datos nos proporciona? ¿Alguno de ustedes ya habían visto el símbolo C°? ¿Dónde lo habían visto? ¿Qué significa? ¿Cómo se llama? ¿Creen que podemos realizar una igual? ¿Qué datos necesitamos?
- Dar tiempo para que los alumnos contesten y externen las dudas que vayan surgiendo.
- Entregar a los alumnos una tarjeta en blanco y pedirles que dibujen la fruta que más les guste (pera, manzana, plátano, naranja, otras).

Resolución 30 min.

- Los alumnos deben dibujar la fruta que más les guste en la tarjeta.
- Durante el transcurso del dibujo, decir a los alumnos que vamos a tratar de realizar una gráfica con la tarjeta de todos.
- Al terminar, deben pasar al pizarrón a pegar su tarjeta en la columna que crean más conveniente, tratando de realizar la gráfica.
- Todos deberán tener la información en sus cuadernos, así que será necesario que copien la información recabada.

Confrontación 15 min.

- Al finalizar la actividad, pedir a los alumnos que observen la gráfica y que de manera individual respondan algunas preguntas: ¿Qué información nos proporciona la gráfica? ¿Cuál es la fruta que más les gustó? ¿Cuál es la fruta que menos les gusta? ¿Cuántos alumnos participaron en la encuesta? ¿Cómo está organizada la información? ¿Cómo se registró la información?
- En plenaria comentar las respuestas.

Materiales y recursos didácticos

- Gráfica de temperatura.
- Tarjetas blancas.
- Libreta.
- Colores.

Evaluación

- Lista de cotejo para evaluar el trabajo individual (reconoce la gráfica sencilla de barras e interpreta la información).

Sesión 2: miércoles 28/11/2018 Tiempo: 90 minutos.

Propósito: Que los alumnos organicen y analicen datos relevantes de su entorno, para que interpreten la información a través de gráficas sencillas de barras.

Planteamiento 10 min.

- Recordar la actividad anterior y preguntar en plenaria las dificultades que se presentaron al interpretar la información que contiene la gráfica.
- Preguntar a los alumnos: ¿Cómo podrían representar la gráfica de las frutas, pero en esta ocasión sin dibujos? ¿Se puede? ¿Qué se necesita hacer?
- Asignar unos minutos para que puedan realizar en su libreta el ejemplo de una gráfica.
- Presentar algunas gráficas de compañeros voluntarios y analizar en plenaria qué realizó cada uno.
- Formar equipos de 3 o 4 integrantes de acuerdo a sus gustos anteriormente observados.

Resolución 25 min.

- Pedir a los alumnos que saquen su libro en la página 61, tema "La temperatura".
- Los alumnos van a observar y analizar la gráfica de barras para poder contestar las páginas 62 y 63.
- Pedir a los alumnos que contesten en equipo las páginas asignadas.
- Monitorear el trabajo de los alumnos para resolver las dudas que se presenten en plenaria.

Confrontación 10 min.

- En plenaria, realizar preguntas: ¿Qué observaron? ¿Qué necesitaron hacer para responder las preguntas? ¿Qué dificultades tuvieron que resolver para contestar las páginas del libro?
- En equipos, pedir a los alumnos que elijan un tema para realizar una encuesta a sus compañeros a la hora del recreo de los temas que ellos crean convenientes (hermanos, comida, celulares, películas, videojuegos) para analizar la información y plasmarla en una gráfica.

Materiales y recursos didácticos

- Libro de Desafíos matemáticos.

Propósito: Que los alumnos interpreten y lean tablas de doble entrada con información recabada, para que analicen la información y puedan plasmarla en una gráfica de barras.

Planteamiento 10 min.

- Pedir a los alumnos que presenten la tabla con los datos recabados a la hora del recreo.
- Realizar las siguientes preguntas en plenaria: ¿Qué datos pudieron recabar? ¿Qué datos tienen en su tabla? ¿Creen que pueden realizar una gráfica con los datos recabados?

Resolución 25 min.

- Retomar la primera gráfica que realizaron de las frutas y hacer las correcciones que sean necesarias de acuerdo a las siguientes preguntas: ¿Qué datos debemos poner de lado izquierdo vertical? ¿Qué debemos poner en la parte inferior de manera horizontal?
- Los datos se graficarán, pero solamente la cantidad, no los dibujos.
- Pedir a los alumnos que realicen la gráfica de los datos recabados, retomando los datos anteriormente vistos.
- Monitorear el trabajo de los alumnos para resolver las dudas que se presenten.

Confrontación 10 min.

- Realizar preguntas con el fin de provocar la reflexión: ¿Qué tuvieron que hacer para realizar la gráfica? ¿Qué se necesita saber para realizar la gráfica? ¿Qué tuviste que hacer para no juntar la información?
- Pedir a los alumnos que muestren su gráfica realizada y la comenten a sus compañeros.
- Realizar preguntas con el fin de provocar la reflexión: ¿Qué tema tienen? ¿Qué hicieron al realizar las preguntas? ¿Qué tuvieron que hacer en la gráfica? ¿Qué dificultades tuvieron para realizar la gráfica?

Materiales y recursos didácticos

- Libreta
- Colores
- Tablas de información

Evaluación

- Lista de cotejo para evaluar el trabajo individual (leen tablas de doble entrada y la plasman en una gráfica).
- Cuaderno de los alumnos (interpreten los datos y los plasmen en una gráfica).

Sesión 3: Lunes 19/10/2018 Tiempo: 60 minutos.

Propósito: Que los alumnos establezcan relaciones entre la información contenida en una tabla y la de una gráfica de barras, para que sean capaces de identificar los errores que se presenten en una gráfica.

Planteamiento 10 min.

- Recordar las actividades realizadas en la sesión pasada y comentarlas en plenaria.
- Preguntar a los alumnos: ¿Ustedes creen que la señora de la tiendita necesita realizar una gráfica? ¿Por qué creen que es necesario? ¿Se pierde o se gana en la tienda de dulces?

- Si alguno de ustedes tuviera que poner una tienda, ¿qué necesitaría hacer? ¿Se gana o se pierde? ¿Qué necesito hacer para saber lo anterior?
- Entregar a cada alumno \$15.00 (falsos), a cada vendedor una libreta y la bolsa de dulces correspondiente.
- Llegar a un acuerdo para poner el precio justo a cada uno de los productos.
- Se tendrán cinco puestos de dulces, cada uno con sus respectivos vendedores.

Puesto 1: Marlen Puesto 2: Diego Puesto 3: Nelly Puesto 4: María José Puesto 5: Carlos

Resolución 40 min.

- Dar tiempo para que los alumnos puedan vender los dulces.
- Monitorear y organizar a los compradores.
- Pedir a los alumnos que anoten la cantidad de dulces que han vendido.
- En plenaria, pedir a los vendedores que nos hagan las cuentas, ayudarlos a todos y pedirles que mencionen la cantidad de dulces que vendieron, las ganancias que tuvieron y las pérdidas.
- Realizar una tabla en el pizarrón con los nombres de cada dulce y al finalizar la compra de dulces pedir a los alumnos que anoten las cantidades vendidas.
- Pedir a los alumnos encargados de la tienda que plasmen la información de la tabla en una gráfica; los demás compañeros tendrán que hacer lo mismo en su libreta.
- En plenaria, ir comentando las dudas.
- Pedir que todos realicen la gráfica en su libreta.

Confrontación 10 min.

- En plenaria, preguntar: ¿Qué gráfica se necesita hacer para saber la cantidad exacta que se vendió? ¿Cuál es la gráfica que contiene la información sin ningún error? ¿Cuál es el error? ¿Por qué no todos compraron las mismas cantidades de dulces? ¿Quién vendió más? ¿Por qué la gráfica tiene una barra más larga que la otra? ¿Es necesario poner los datos debajo y al lado de cada barra? ¿Por qué se ponen los datos? ¿Quién vendió más? ¿Quién gana más dinero? ¿Por qué creen que ganó más dinero? ¿Quién tuvo pérdidas?
- En plenaria, resolver las dudas que se presenten y verificar que todos tengan la información necesaria en su libreta.

Materiales y recursos didácticos

- Dulces.
- Libretas.
- Dinero falso.
- Hojas de colores y blancas.

Evaluación

- Revisión de libreta para verificar que los alumnos establezcan las relaciones necesarias entre la tabla y la gráfica.

Sesión 4 miércoles 05/12/2018 Tiempo: 90 minutos.

- Las actividades previstas en la planeación para estas sesiones no se pudieron llevar a cabo por cuestiones de distintos imprevistos a lo largo de la jornada.

Sesión 5 viernes 07/12/2018 Tiempo: 60 minutos.

- Las actividades previstas en la planeación para estas sesiones no se pudieron llevar a cabo por cuestiones de distintos imprevistos a lo largo de la jornada.

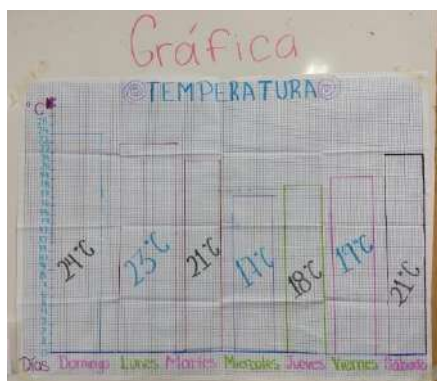
EVALUACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN

Las sesiones del plan de acción propuestas en la planeación anteriormente comentada fueron asignadas por el maestro titular, por lo cual me proporcionó el siguiente cronograma; las sesiones marcadas con amarillo, para dos semanas, son las que fueron propuestas para el plan de acción enfocado a la asignatura de Matemáticas.

Cronograma 3° A					
Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 – 9:00	Matemáticas	Educación Física	Matemáticas	Educación Física	Matemáticas
9:00 – 10:15	Español	Español		Español	Español
10:15 – 11:00	Entidad	Entidad	Inglés	Inglés	Ciencias Naturales
11:00 – 11:30	Recreo				
11:30 – 12:15	Formación C y E.	Club	Español	Club	Educación Artísticas
12:15 – 13:00	Ed. Socio-emocional		Ciencias Naturales		Entidad

Las sesiones fueron diseñadas y puestas en práctica de acuerdo a algunos criterios (planteamiento, solución, evaluación o confrontación), que permiten convertir las tareas escolares en problemas, en vez de en simples ejercicios. Ignacio Pozo (1994) afirma que “para que haya verdaderos problemas que obliguen al alumno a tomar decisiones, planificar y recurrir a su bagaje de conceptos y procedimientos adquiridos, es preciso que las tareas sean abiertas, diferentes unas de otras, o sea, imprevisibles”, lo cual implica que todo problema debe ser de una situación de la vida cotidiana.

La primera sesión se llevó a cabo el lunes 26/11/2018 con un aproximado de 40 minutos, ya que ese día se realizaron los Honores a la Bandera en la hora asignada para Matemáticas. Al iniciar la clase, los alumnos observaron una gráfica de barras de la temperatura de esa semana; en plenaria comentamos qué significaba esa información y qué representaba. La mayoría de los alumnos anotaron en su libreta las respuestas.



En el momento de la resolución, los alumnos comentaron: se puede hacer una gráfica con distinta información, entonces les propuse que todos hiciéramos una gráfica para saber cuáles son las frutas que más les gustan a los alumnos, de manera que todos participaran e hicimos en plenaria una encuesta para saber cuáles eran las frutas que más prefería el grupo de 3° A, quienes tuvieron que hacer el dibujo de la fruta en una tarjeta blanca. Conforme fueron terminando, las pegamos en el pizarrón para que vieran cómo se formaban las barras de la gráfica.

En la confrontación, los alumnos observaron la gráfica, algunos la copiaron en su cuaderno, mientras que en plenaria respondíamos algunas preguntas: ¿Cuál es la fruta que más les gusta? ¿Cuál es la fruta que menos les gusta? ¿Las tarjetas funcionaron para realizar las barras de la gráfica? Mediante la observación y el monitoreo constante, los alumnos estuvieron trabajando e interpretando la gráfica con la información obtenida.



La segunda sesión se llevó a cabo el día miércoles (28/11/2018) con un aproximado de 50 minutos. Lo planeado fue llevado de una manera distinta, ya que tuvieron clase de Inglés en un horario distinto a como lo marcaba el cronograma.

Durante el planteamiento de la sesión recordamos lo visto anteriormente y algunos niños presentaron las gráficas realizadas e hicimos comentarios en plenaria acerca de las gráficas, por ejemplo: gráfica de barras, juntas y separadas.

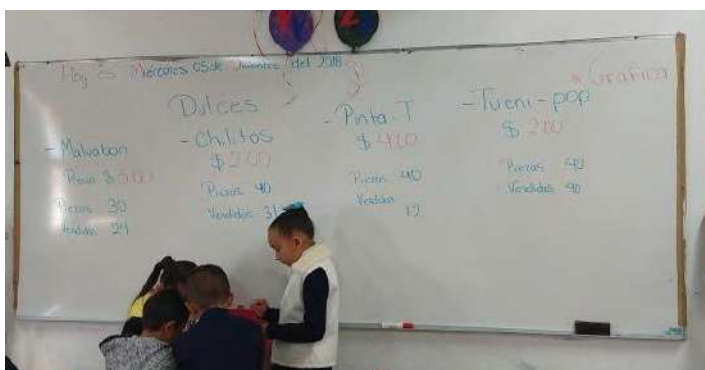
En la resolución, les pedí a los niños que formaran equipos de 3 o 4 integrantes para responder las páginas del libro. Fue un reto trabajar con pequeños equipos, ya que normalmente trabajan de manera individual, pero al formarse los grupos, comenzaron a trabajar, aunque hubo un poco más de tiempo perdido en la organización.

Conforme concluían el trabajo, pedí a los niños que se entrevistaran entre ellos para saber qué tipo de comida les gustaba más y así pudieran realizar una gráfica con los datos recabados. Durante la confrontación, los alumnos tuvieron que anotar la información en una tabla y realizar la gráfica correspondiente, algunos equipos explicaron en plenaria cómo se realizó su trabajo y qué datos obtuvieron, no obstante, no todos lograron concluir y plasmar los datos en su libreta.

El día viernes de la primera semana hubo un cambio de actividad en la escuela primaria, lo cual implicó planear para una sesión menos de Matemáticas. El lunes de la segunda semana ocurrió otra suspensión de clases por el cambio de actividad, el cual no se tenía programado, por lo que se cancelaron las clases.

El miércoles de la segunda semana (05/12/2018) llevé a cabo la sesión del día lunes por los imprevistos anteriormente comentados, con un aproximado de 90 minutos.

Durante el planteamiento estuvimos recordando lo realizado en plenaria (las gráficas y las tablas). Después comencé a hacerles preguntas sobre los dulces que se venden en la tiendita escolar: ¿Cómo saber cuánto se vendió y cuánto se perdió al momento de vender? ¿Será necesario realizar una gráfica con esos datos? Después de comentar las preguntas en plenaria, saqué varias bolsas de dulces, los niños se quedaron un poco sorprendidos y les pregunté si les gustaría vender los dulces, la mayoría de los alumnos estuvo de acuerdo y entre todos decidimos ponerle los precios a cada uno. Los niños encargados de los dulces fueron escogidos por los compañeros.

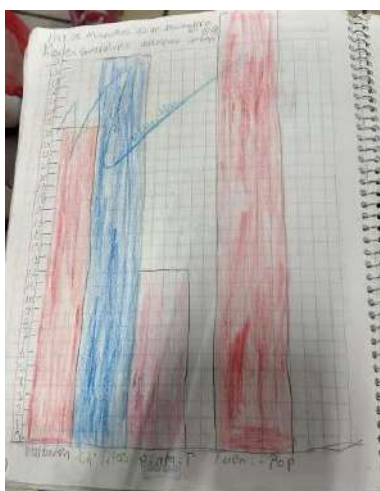


Durante la resolución, le entregué a cada uno cierta cantidad de dinero (falso) \$12.00, entonces les dije que hicieran lo necesario para comprar los dulces. Los niños que estaban como vendedores tenían que anotar todo lo vendido para que al final hiciéramos las cuentas de las piezas que sobraron. Pasaron alrededor de 30 minutos y los niños seguían haciendo sus sumas, restas e incluso pidiendo dinero prestado a los demás compañeros para no dejar de comprar, pero les comenté que sólo podían usar el dinero que se les había dado.

Hice un monitoreo constante, todos los niños tuvieron que hacer sus respectivos ejercicios para poder comprar, ya que una regla era enseñarles a los vendedores las operaciones que realizaron en su libreta para que ellos les pudieran vender. Todos los alumnos hicieron sus sumas, incluso los que casi nunca participan, pues yo considero que no querían quedarse sin dulces.

Al finalizar las ventas, los vendedores tuvieron que contar el dinero y las piezas sobrantes, uno de ellos logró vender todas las piezas y obtuvo el dinero exacto, mientras que a otros les faltaba o les sobraba. Este tipo de ejercicio ayudó a que los alumnos reflexionaran acerca de lo importante que es saber Matemáticas y poder aplicarlas en una situación de su vida cotidiana.

En plenaria, anotamos las cantidades que se vendieron en una tabla y con esa información nos pudimos dar cuenta de cuáles fueron los dulces que más les gustaron y los más baratos para poder comprarse con la cantidad proporcionada. Todos realizaron la gráfica correspondiente en su cuaderno con la información proporcionada en las tablas que se pusieron en el pizarrón, algunos hicieron gráficas de barras separadas y gráficas de barras juntas, mientras que otros lo hicieron con dibujos.



En la confrontación, algunos niños presentaron sus trabajos en plenaria, incluso hicieron comentarios de la gráfica realizada: que la barra más larga representaba el dulce más vendido y la barra pequeña el dulce que menos les había gustado. Así como también los tipos de gráficas realizadas, por qué se obtuvieron otras representaciones, por qué lo hicieron diferente y cuál gráfica les había gustado más.

El día viernes (07/12/2018) que era la última clase de Matemáticas hubo un imprevisto nuevamente y no se respetó el cronograma, íbamos a revisar las hojas del libro de Matemáticas correspondientes al tema, pero solamente se revisaron las páginas de la consigna 29 “Y tú, ¿a qué juegas?”. En binas, se pretendía concluir el trabajo, pero ante el imprevisto, no todos lograron contestar las páginas, por lo que algunas quedaron inconclusas, así como la revisión de las mismas.

A continuación, presento los cronogramas correspondientes a las dos semanas con las modificaciones correspondientes anteriormente comentadas:

Cronograma 3° A Primera semana					
Horario	Lunes 26/11/2018	Martes 27/11/2018	Miércoles 28/11/2018	Jueves 29/11/2018	Viernes 30/11/2018
8:00 – 8:20	Honores a la bandera	Educación Física	Matemáticas	Educación Física	Cambio de actividad (Junta de consejo técnico)
8:20 – 9:00	Matemáticas				
9:00 – 10:15	Español	Español	Inglés	Español	
10:15 – 11:00	Entidad	Entidad	Entidad	Inglés	
11:00 – 11:30	Recreo				
11:30 – 12:15	Formación C y E.	Club	Español	Club	
12:15 – 13:00	Ed. Socio-emocional		Ciencias Naturales		

Cronograma 3° A Segunda semana					
Horario	Lunes 03/12/2018	Martes 04/12/2018	Miércoles 05/12//2018	Jueves 06/12//2018	Viernes 07/12//2018
8:00 – 8:20	Cambio de actividad (Junta sindical)	Honores a la bandera	Matemáticas	Educación Física	Matemáticas
8:20 – 9:00		Educación Física	8:00 – 9:30		
9:00 – 10:15		Español	Entidad 9:30 – 10:15	Español	Inglés
10:15 – 11:00		Entidad	Inglés	Inglés	Español
11:00 – 11:30		Recreo			
11:30 – 12:15		Club	Español	Club	Ciencias Naturales
12:15 – 13:00			Ciencias Naturales		Educación Artística

Ante los imprevistos anteriormente comentados, la propuesta de mi plan de acción no se logró completar por cuestión de las suspensiones en los días planeados y por las distintas interrupciones que se realizaron de manera continua durante la jornada.

CONCLUSIONES

En una escuela regularmente se le asignan 10 horas para el curso de Matemáticas en dos semanas y en la primaria que se aplicó el plan de acción, me asignaron en el cronograma ocho horas con treinta minutos, de las cuales sólo se pudieron aplicar, en tiempo real, tres horas con cuarenta minutos en total. Cabe mencionar que utilizar menos tiempo para este curso en las sesiones ya programadas, resultó eficiente, puesto que se desarrollaron actividades distintas a las que normalmente se trabajan en el aula, utilizando la estrategia básica de Matemáticas a partir de un planteamiento y resolución de problemas en el momento del rincón de la tiendita, ya que trabajaron con un contexto real, lo cual implicaba elaborar y resolver problemas para comprar sus dulces con dinero. Los niños contaron y reflexionaron acerca de la cantidad dada para comprar los dulces que prefirieran.

Dada la hipótesis anteriormente comentada, los alumnos desarrollaron su pensamiento lógico-matemático mediante la actividad de la tiendita. Pude percatarme que se logró, gracias al monitoreo constante que realicé, al registro de mi diario y a las observaciones de los trabajos de los niños realizados en su cuaderno. Para realizar la actividad, los alumnos tuvieron que solucionar distintos ejercicios en su libreta para poder comprar sus productos y saber qué podían obtener con el dinero proporcionado.

Al revisar los trabajos de los alumnos puedo percatarme de que no sólo obtuve un resultado, sino que los alumnos lograron graficar de distintas formas la información correspondiente, es decir, obtuve cuatro resultados de gráficas distintas (gráfica de barras separadas, de barras juntas, con dibujos y de figuras) que no se habían visto como un tema en especial, sino que los alumnos lograron percatarse de esa información conforme a los temas vistos en clase, lo cual implicó darme cuenta de que durante la actividad los alumnos lograron desarrollar su pensamiento lógico-matemático, puesto que fueron actividades de su interés y entorno social.

Solicitar apoyo de la señora de la tiendita escolar para que les preguntará cuánto dinero era de sus compras fue una estrategia que realicé para percatarme si los alumnos pagaban con el dinero exacto. Gracias a las observaciones, algunos realizaban operaciones mentales, utilizaban sus dedos o los de un compañero para contar y poder realizar sus ejercicios. La utilización de distintos materiales ayudó a que los alumnos se interesaran más por el tema que se estaba viendo en la asignatura, pues ellos observaban y comentaban acerca de los mismos e incluso daban ideas distintas de hacerlo a sus compañeros.

Un área de oportunidad que identifiqué con mayor claridad tras realizar el análisis de mi intervención docente es la distribución pertinente del tiempo para el cierre de las sesiones, lo cual provoca que dedique mayor tiempo al inicio de las actividades, específicamente en las indicaciones, puesto que utilicé un lenguaje muy complejo para los alumnos, lo cual implica que no entiendan la actividad a realizar.

A través del proceso de ejecución del Proyecto Integral de Artes se detectaron diversas áreas de oportunidad y sugerencias para futuras intervenciones, como utilizar una gama más diversa de materiales de trabajo, tomando en cuenta para ello el grado en que se encuentra cada alumno, así como sus características e intereses.

Trabajar una propuesta de intervención socioeducativa a partir de un proyecto integrado de artes representó un gran reto para las docentes en formación, al poner en juego sus competencias genéricas y profesionales, articulando la teoría con la práctica en cada una de las fases del proyecto, de las más relevantes se pueden considerar las siguientes:

Genéricas

- Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones.

- Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social.
- Actúa con sentido ético
- Profesionales
- Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.
- Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
- Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

El hecho de mencionar en primer lugar las competencias genéricas responde a la relevancia que tuvieron las mismas en el desarrollo de la práctica, ya que si bien las estudiantes movilizaron las competencias profesionales relacionadas con el dominio teórico-metodológico en el diseño y evaluación de los proyectos de intervención socioeducativa, las bases para su desarrollo se identificaron en las competencias genéricas, las cuales se lograron potenciar desde el enfoque del aprendizaje-servicio, donde el trabajo colaborativo en pos de un beneficio a la sociedad propició su implementación en los jardines de niños, manifestándose en las estudiantes normalistas un compromiso por realizarlo y culminarlo a pesar de la premura del tiempo, o bien el desencanto y frustración de no poderlo llevar a la práctica como se había pensado, a pesar de estar bien diseñado.

Ante estas experiencias en el curso de Práctica Profesional correspondiente al octavo semestre se ha gestionado el espacio para que las estudiantes implementen nuevamente su propuesta de intervención socioeducativa como proyectos integrales de artes con reajustes al diagnóstico y calendarización de actividades a fin de lograr los procesos de sistematización y evaluación de los resultados.

REFERENCIAS

- Doménech, J., & Viñas, J. (1994). *El tiempo En La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo* (151). España: Editorial Graó, de services Pedagógics.
- Martinic, S. (abril-junio, 2015). *El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile*. Brasileira de Educação, vol. 20, pp. 22.
- Pérez, A., Ferrer, R., & García, E., (abril - junio, 2015). Tiempo escolar y su subjetividad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, pp. 23.
- Rodríguez, M. (diciembre 2007). El uso del tiempo en la práctica pedagógico de las escuelas adscritas a la Alcaldía Metropolitana. *Revista Universitaria de Investigación*, vol. 2, pp. 23.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción, Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones MORATA, S.L.
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2007). *Propuesta educativa multigrado* (2005). México: Subsecretaría de Educación Básica.
- Pozo, P., Puy, M., Domínguez, J., Gómez. M., & Postigo, Y. (1994). *La solución de problemas*. Madrid: Santillana, S. A.

LA PLANEACIÓN COMO ELEMENTO ESENCIAL DEL DOCENTE DE LA ESCUELA PRIMARIA

Juan Andrés Rodríguez Blanco

ja_rodriguez@bcenog.edu.mx

Guadalupe Vanessa Hernandez Manzano

gv_hernandezm@becnog.edu.mx

Angela Margarita Mendez Rodriguez

am_mendezr@becnog.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

RESUMEN

Después de haber realizado un profundo análisis en el registro de diferentes prácticas docentes en escuelas primarias, y analizando mis prácticas y planeaciones elaboradas durante varias jornadas anteriores, pude encontrar diversas dificultades que afectan en el aprendizaje de los alumnos.

En el desarrollo de este trabajo, planteo la situación problema (deficiencia de aprendizajes de los alumnos) y una de las tantas situaciones que lo generan, en lo particular, lo encontrado fue la falta de preparación de los docentes antes de trabajar

con los alumnos, ya que en ocasiones los docentes no tienen claro qué se va a trabajar, cómo trabajar, el significado de ciertos conceptos que son necesarios para revisar, cómo ir desarrollando las actividades, entre otras cosas.

Después de este análisis, se hace una primera propuesta de intervención en el aula para atender este problema, siendo elegida la planeación docente para atacar esa deficiencia de aprendizaje de los alumnos.

**PALABRAS
preparación,
análisis**

**CLAVE:
práctica,**

**Planeación,
organización,**

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante mi proceso de formación he tenido la experiencia de observar diversas prácticas docentes y también he sido partícipe de ellas en varias ocasiones, pues he realizado varias jornadas de prácticas en la escuela primaria con duración de 2 semanas. Durante cada experiencia de observación y práctica realicé un diario, en donde registré lo sucedido durante las sesiones; asimismo, realicé diferentes entrevistas y grabaciones, las cuales, me ayudaron

a hacer el análisis de las prácticas docentes e identificar áreas de oportunidad y fortalezas para tomar en cuenta en cada práctica que en el futuro pudiera realizar.

Después del análisis de los elementos de recogida de datos, pero principalmente de los registros de mi diario, pude encontrar que, en diferentes ocasiones, los docentes confundimos, explicamos y orientamos mal a los alumnos en cuestión de conceptos y procesos (suma, resta, multiplicación, división, etc), lo que se convierte en una problemática grande, porque los alumnos no tienen el aprendizaje eficiente y necesario, y esto afecta en su calidad de saberes. Además de esta problemática, encuentro que las planeaciones de los docentes son muy superficiales (no desarrolladas las secuencias didácticas ni específicas con respecto a material, tiempo, espacio, organización, etc) y la mayoría de las actividades planteadas no corresponden con los enfoques de las asignaturas.

Derivado de dicho problema, puedo argumentar que el aprendizaje de los alumnos es afectado por la falta de la claridad de conceptos del docente y planeación poco organizada, de manera que no permite atender los aprendizajes esperados y no es efectiva para atender el desarrollo de competencias. A partir de esto, surgen las siguientes preguntas, las cuales serán respondidas posteriormente: ¿Qué situaciones se presentan con los alumnos? ¿Qué no se consideró en la planificación y afectó en el aprendizaje de los alumnos?

Quiero mencionar que, para hacer una intervención efectiva a dichos problemas, tuve la oportunidad de practicar en una escuela primaria urbana, en la ciudad de Guanajuato. En esta escuela, practiqué con el grado de tercero, grupo B, conformado por 32 alumnos, muy particulares cada uno de ellos. El grupo tiene muchas características, debido al número de alumnos con alguna necesidad educativa, algunos con problemas de agresividad y otros, derivados de casa y contexto.

Los alumnos de este grupo presentan características muy particulares, retomo el rezago educativo de los alumnos, su deficiencia de conocimientos, la falta de pensamiento crítico, reflexivo, lógico; su comportamiento poco favorable y la falta de convivencia, integración y trabajo en equipo, que fue evidente en el desarrollo de las actividades en el aula.

En cuestión de la acción docente no se está considerando el contexto, las características de los niños, las necesidades de cada uno, los problemas y comportamientos personales, la caracterización de su manera de trabajo, actividades atractivas para los alumnos, actividades bajo el enfoque de cada asignatura, propósitos y contenidos, motivación a los alumnos, diagnóstico inicial de los aprendizajes previos de los alumnos, saber en qué momento y cómo dar indicaciones, y cómo llamar la atención de los alumnos.

Después de este análisis, puedo darme cuenta de que las problemáticas en el aula se derivan de la planeación y de la falta de preparación de la práctica docente. Por esta razón, ahora desarrollaré, analizaré y reflexionaré sobre dos preguntas: ¿Qué consideran los

docentes para una planeación efectiva que ayude a la construcción de aprendizajes de los alumnos? ¿La planificación será suficiente?

MARCO TEÓRICO

¿Qué es la planeación educativa?

Iniciando con esta investigación, definí que la planificación educativa es un proceso dinámico que parte de la necesidad de una intervención educativa activa, planificada e intencional, con el objeto de asegurar los aprendizajes significativos para el desarrollo integral del niño.

¿Qué características debe tener el docente?

Debemos tener muy en claro primeramente que la práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica y reflexiva que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos, dentro y fuera de las aulas. Los docentes tenemos un trabajo grande y conocimientos con los que debemos de contar antes, durante y después de la planificación y práctica. El psicólogo educativo estadounidense Lee Shulman, nos menciona que todos los profesionales de la enseñanza deben dominar dos conocimientos esenciales: El conocimiento de la asignatura y el conocimiento pedagógico nacional. Lo anterior relacionado con el tener en claro qué enseñar y cómo enseñar. Me parece importante detenerme en este punto, pues dentro del análisis de mi práctica y algunas otras, se puede encontrar que los docentes no tienen el conocimiento de lo que se va a enseñar; se tiene poca claridad de los enfoques de las asignaturas y asimismo sus propósitos y aprendizajes esperados, debido a esto, la práctica resulta poco efectiva, pues los conocimientos para consolidar con los alumnos no serán los mejores. Por otra parte, es importante considerar la parte pedagógica, pues así, conoceremos los niveles de desarrollo de nuestros alumnos y tendremos más claridad de lo que a ellos les gusta, interesa y cómo aprenden.

Otra función del maestro no es presentar nuevos conceptos e incertidumbres (conflicto cognitivo) para facilitar luego el proceso de construcción del nuevo concepto que permite superar las contradicciones y reducir la incertidumbre.

Otra característica importante de un docente o profesional de la educación es que debemos tener en claro que el objetivo es que el niño aprenda y se desarrolle, para ello, facilita la realización de actividades y media las experiencias significativas que, vinculadas con las necesidades, intereses y motivaciones de los niños y las niñas, le ayudan a aprender y desarrollarse. El educador debe asegurarse de que las actividades que realicen los niños sean una de las fuentes principales de sus aprendizajes y su desarrollo.

Una característica más que encuentro es que los docentes requieren del dominio de una serie de elementos y procedimientos pertenecientes a la diversidad conformada por el contexto escolar, entre ellos se encuentra el eje didáctico, el cual está conformado por la planificación y la evaluación de los aprendizajes, así como también las estrategias de enseñanza que permiten consumir los dos procedimientos anteriormente nombrados. Estas afirmaciones resaltan la importancia de las estrategias didácticas en el hecho educativo; las estrategias didácticas están conformadas por los procesos afectivos, cognitivos y procedimentales que permiten construir el aprendizaje por parte del estudiante y llevar a cabo la instrucción por parte del docente. Se afirma, en consecuencia, que las estrategias didácticas son fundamentalmente procedimientos deliberados por el ente de enseñanza o aprendizaje que poseen una intencionalidad y motivaciones definidas, esto acarrea una diversidad de definiciones encontradas donde la complejidad de sus elementos se ha diversificado al depender de la subjetividad, los recursos existentes y del propio contexto donde se dan las acciones didácticas.

Por último, la atención a las dificultades se deja para los profesores, lo que quiere decir que ellos mismos, deben tener entrenamiento específico y recursos para hacer frente a las necesidades del estudiante con dificultades de aprendizaje. Es aquí donde veo que la práctica durante el estudio de las licenciaturas relacionadas con la educación, deben tener tiempos de prácticas, para así identificar y conocer estrategias que ayuden a una mejor práctica.

¿En qué debemos basarnos para planificar?

Relacionando con lo anterior, para saber más sobre qué se debe enseñar, debemos tener en cuenta que tenemos Planes y Programas de estudios, que nos hablan de los contenidos que deben aprender los alumnos. Estos Programas pueden servir para revisar a mediano plazo el currículo, conocer las distintas formas de adaptación del mismo en contextos muy variables, consolidar la seguridad del docente al proporcionarle una guía para su conducción del proceso de enseñanza y contar con elementos para la mejora continua, postula para la planeación la secuencia: definición de objetivos, selección de actividades de aprendizaje, organización de dichas actividades y especificación de los procedimientos de evaluación.

Otra revista encontrada, nos menciona que también la planificación puede basarse en la planificación de otros docentes, las cuales se pueden realizar a través de planes y proyectos con finalidad de compartir experiencias, logros, secuencias efectivas que nos orienten al crear y adaptar secuencias con las características correspondientes a nuestro grupo.

¿Qué consideraciones se deben tener para la realización de la planificación?

La planificación debe considerar elementos básicos, como son:

- El niño en su desarrollo y su aprendizaje (recordemos que nuestro primer principio pedagógico es “poner al alumno y su aprendizaje en el centro del proceso educativo”).
- El contexto educativo donde ese niño se desenvuelve.
- El entorno familiar y comunitario del niño.
- Realizar una evaluación inicial de los alumnos para ver el nivel de desarrollo cognitivo de cada uno de los alumnos y de ahí desarrollar estrategias formales (estrategias no convencionales).
- Trabajar bajo una formación competencial para tener prácticas eficaces para resolver problemas y mejorar distintos contextos sociales; conocer las competencias que deben desarrollar los alumnos en cada proyecto o contenido y las competencias con las que debe contar el alumno al salir de la educación básica.
- Gestionar responsablemente del conocimiento
- Hacer un eficiente uso de los recursos.
- Imaginación y creatividad: esta dimensión que presta atención a los aspectos de la imaginación y la creatividad son esenciales para los materiales, de manera que se habilitan a los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Cuando la motivación, que considere apropiada para determinar si los materiales y sus propuestas de trabajo contienen motivación para el estudio. En términos generales, podemos decir que los materiales escolares son motivadores para aprender y usar estrategias innovadoras con opciones múltiples, refuerzo positivo de las tareas realizadas, uso de materiales en otros formatos además del papel y de ilustraciones atractivas. Sin embargo, pueden ser mejorados en aspectos relacionados con el refuerzo y variedad de soluciones para ejercicios.
- La asignatura, las metas y los métodos de enseñanza.
- Estrategias didácticas.
- Pensar en actividades constructivistas que ponen de relieve la participación constructiva de la mente de los alumnos y que se apropien y busquen, en vez de absorber y mantener. Desde la concepción de que el aprendizaje humano es una construcción que cada individuo logra al modificar su estructura mental y alcanzar un mayor nivel de diversidad, complejidad e integración y que es un aprendizaje que contribuye al desarrollo de la persona.

¿Para qué planificar?

Nos ayuda a la disminución de la incertidumbre o el aumento de la confianza; a la posibilidad de acceder a la instrucción, como aprenderse el material u organizar el flujo de actividad del grupo; o bien, al señalamiento de una función directa, como poner en marcha una actividad u ofrecer un marco a la instrucción y la evaluación.

Algunos de los maestros utilizan la planificación para cumplir con el requisito administrativo de presentar sus planes al director de la escuela, y también para los casos en los que se requieren planes especiales en previsión de la participación de maestros sustitutos.

También sirve a los maestros para adaptar los contenidos y actividades previstos en el currículo al grupo particular de alumnos que tienen a su cargo, y que las revisiones anuales de lo ocurrido los ubican en una perspectiva de mayor certeza sobre los contenidos a cubrir y sobre cómo hacerlo, ya que toman como punto de partida las secuencias y ritmos de enseñanza de la experiencia del ciclo escolar anterior para hacer los ajustes que se requieren.

¿Qué hacer después de la planificación?

Como proponen Arbesú y Figueroa (2001), Loredó y Grijalva (2000) y Arbesú y Rueda (2003), resulta conveniente desarrollar programas de evaluación y formación docente que partan del trabajo reflexivo de los profesores acerca de su acción docente, con la finalidad de que propongan mejoras a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

METODOLOGÍA

Después de esta detección de problema, su análisis e investigación de lo que se piensa desde nivel estatal hasta internacional, realicé el diseño del plan de acción, el cual, me basé en la metodología de investigación-acción según Antonio Latorre (2005), quien afirma: “trabajar sobre una familia de actividades que ayude a la mejora de una planificación identificando las estrategias a trabajar para después ponerla en acción, observar y reflexionar sobre lo ocurrido”.

Quiero mencionar que, para la ejecución de un primer plan de intervención, elegí la asignatura de Español, con el propósito de mejorarla pues de acuerdo con la maestra titular del grupo, es la asignatura en donde los alumnos tienen más problemas.

PRIMER PLAN DE INTERVENCIÓN

Propósito: Con este proyecto se pretende comprobar que los elementos a considerar antes, durante y después de la planificación, beneficiarán la práctica, mejorándola y ayudando a tener más clara la construcción de aprendizajes que deben lograr los alumnos.

Hipótesis de acción: Con la aplicación de este proyecto, pretendo mejorar las sesiones de la asignatura de Español, considerando que están siendo más entretenidas y con material concreto que los ayude a analizar, reflexionar y construir sus propios esquemas, por lo que se espera que los alumnos tengan primeramente, un mejor comportamiento e interés durante cada sesión, dando como resultado una mayor atención y comprensión del proyecto.

También creo que este proyecto puede ser más atractivo para los alumnos por las muestras físicas que se les dará y la libertad que tendrán para la elección de su investigación y publicación de sus propios artículos, por lo que se espera que también sus producciones sean de mayor nivel.

Principalmente, propongo incorporar conceptos en la planeación, tanto para el maestro como para los alumnos. Se espera que esto ayude a mejorar el dominio de conceptos y tener una mejor intervención en el aprendizaje de los alumnos. A los alumnos los beneficiará a tener un mejor entendimiento de conceptos y dominio de ellos.

PLANIFICACIÓN		
Asignatura: Español	Bloque: III	Fecha: 26 DE NOVIEMBRE AL 7 DE DICIEMBRE
Ámbito, eje o lenguaje artístico Literatura	Práctica social del lenguaje: <i>Armaz una revista de divulgación científica para niños.</i>	
Aprendizajes esperados: <ul style="list-style-type: none"> ● Identifica características y función de un artículo de divulgación científica. ● Identifica la utilidad de los títulos, subtítulos, índices, ilustraciones y recuadros en un texto. ● Emplea algunos recursos para la edición de una revista (portada, contraportada, créditos, secciones, índices). 		Tema / Contenido: Procedimental y conceptual
Competencias que se favorecen: <ul style="list-style-type: none"> ● Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. ● Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. ● Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones. 		Actividades permanentes: <ul style="list-style-type: none"> ● Lectura diaria 15 minutos ● Dictado diario
Propósito:		
Que los alumnos conozcan las características de un artículo de divulgación científica y de una revista para crear una revista de divulgación científica para niños mediante la revisión, investigación, análisis, clasificación y selección de información.		
Producciones para el desarrollo del proyecto (inicio, desarrollo y socialización) o secuencia:		

LUNES 26 DE NOVIEMBRE (8:30 am a 9:00)

-Comentar a los alumnos: Necesito que me ayuden. Para mi escuela me pidieron que investigara sobre los planetas, pero me dijeron que no podía llevar información de internet porque alguna información no es verdad. Entonces, ¿de dónde puedo buscar información? Posiblemente los alumnos comenten que de libros, sin embargo, se orientará a que los alumnos comenten sobre las revistas diciéndoles que ya busqué en libros y no encontré, que necesito más opciones. En caso de que no mencionen las revistas, preguntar: ¿Creen que de alguna revista pueda obtener información? ¿Todas las revistas me darán la información que quiero?

-Se llevarán a clase dos revistas para que los niños las puedan observar. Una será de divulgación social y otra de información científica. Preguntar: De estas dos revistas ¿puedo sacar información científica? ¿Cuál será la diferencia entre estas revistas? Orientar a los alumnos para que vean la diferencia entre las revistas y que la de divulgación científica habla de cosas de estudio y la otra no. Se analizará el tipo de información que contiene la revista.

Preguntar: ¿Alguien sabe cómo se le llama a este tipo de revistas? Ayudar y orientar a los alumnos a definir lo qué es una revista de divulgación científica.

*Revista de divulgación científica: Es una publicación periódica que intenta recoger el progreso de la ciencia, entre otras cosas, incluyendo informes sobre las nuevas investigaciones. Las revistas son altamente especializadas y están compuestas por artículos de opinión.

*Para los alumnos: Es una revista que nos habla de nuevas investigaciones científicas, de cosas nuevas, cosas descubiertas o noticias sobre la ciencia. Las revistas son siempre escritas por especialistas y todo lo escrito es real.

*Indicar a los alumnos que formarán equipos de 3, se les entregarán dos revistas de divulgación científica, los alumnos las revisarán y compararán el tipo de información que contiene y a quién va dirigido. En sus libretas anotarán de qué temas nos habla, elijan un tema, lo lean y expliquen la información que contiene, enfocándose en la información; si menciona a otras personas u otras investigaciones, en la estructura (título, texto corto o largo), si tiene alguna opinión del autor, nombre y firma del autor, cómo inicia, si hay preguntas, entre otras cosas. Con alguna revista, el docente pondrá un ejemplo con algún artículo para que los alumnos puedan orientarse.

*Compartir con otro equipo los puntos encontrados y explicar a sus compañeros en dónde y cómo encontraron esos puntos.

MATERIALES: de 32 revistas de divulgación científica

MARTES 27 DE NOVIEMBRE (8:00 am- 9:00 am)

-Recordar junto con los alumnos lo realizado en la sesión pasada.

-Comentar que les regresaré sus revistas con las que trabajaron la sesión anterior, pero ¿Cómo puedo saber cuál revista le había tocado a cada equipo? Posiblemente algunos identificarán sus revistas por los dibujos de la portada, posiblemente algunos otros por el título. Al momento de entregarlas, hacer la reflexión de que eso puede suceder si queremos sacar alguna información que antes ya habíamos vistos y queremos volver a encontrarla, por eso tenemos que revisar los nombres de las revistas.

-Una vez entregadas las revistas, comentar a los alumnos que cada equipo creará una revista de divulgación científica, pero para poder crearla necesitamos saber cómo hacerla, por eso, tendremos que identificar sus características. Pedirles que ahora revisen las dos revistas y escriban todos los elementos que encuentren (a manera

de listado), por ejemplo, si tienen portada o no y qué hay en esa portada, que información viene después de la portada, cómo están organizados los artículos. Harán una comparación de que tiene cada revista, en que son igual y en que diferentes (por ejemplo, el índice)

Elementos: Portada (Nombre de la revista, títulos, subtítulos, imágenes, pie de imagen) índice, juegos educativos, artículos de opinión (títulos, preguntas, palabras del glosario, imágenes, texto, número de página, autor) , glosario.

-En sus libretas también contestarán las siguientes preguntas: ¿qué información proporciona la portada? ¿Cómo puedes saber cuántos artículos contiene, qué temas aborda y cuál es la página en que se encuentra? ¿Qué le faltaría a la revista científica para niños para saber esta información? ¿Cómo puedes saber quién escribió el artículo?

Sus respuestas las discutirán con otro equipo, haciendo una conclusión de los elementos que encontraron en la revista y en caso de que haya algunos elementos que un equipo no tenga, los puede verificar y agregar a su listado.

MATERIALES: Revistas de divulgación científica.

TAREA: Llevar un artículo de divulgación científica que les interese.

*Artículo de divulgación científica: Textos que tienen el propósito de exponer y comunicar de manera exacta y real descubrimientos, sucesos, fenómenos u objetos. Son textos expositivos porque explican, ejemplifican, describen e informan, pero siempre usando el lenguaje literal. *Lenguaje literal: adjetivo empleado para referirse a aquella interpretación que se hace de un texto y que es fiel o se apega al sentido original de las palabras plasmadas en él.*

MÉRCOLES 28 DE NOVIEMBRE. (11:30 am- 12:15 pm.)

-Pedir a los alumnos que recordemos qué se vio la sesión pasada.

-Todos los equipos compartirán sus respuestas registradas con el análisis de la revista. Anotar en el pizarrón y cuando todos comenten sus respuestas, se hará una comparación de todos los elementos para ver en cuáles y en cuántos de sus resultados fueron iguales.

-El docente tomará una revista y la mostrará a los alumnos para analizarla juntos. Empezará desde la portada, el título, subtítulos, imágenes, editorial; se pasará al índice, cómo está organizado, qué nos indica, para qué sirve, qué está escrito; en cada artículo, cómo comienza, si tiene título, para qué sirven los títulos, si hay imágenes, de qué son las imágenes, para qué sirven, qué más contiene en el artículo. Hay algunos artículos que tienen juegos de aprendizaje, también hacer notar sobre este tipo de juegos.

-Pedir a los alumnos que individualmente lean los artículos que llevaron de tarea e identifiquen todos los elementos que debe contener el artículo. Los anotará en sus libretas y contestarán las siguientes preguntas: ¿Qué elementos le faltaron a mi artículo? ¿Para qué nos sirve una revista de divulgación científica? ¿Qué tipo de información nos brinda? ¿De qué temas te puedes imaginar que podamos encontrar en las revistas? ¿A qué tipo de gente van dirigidas estas revistas?

-Los alumnos comunicarán en parejas la información leída en sus artículos y sus respuestas a las preguntas anteriormente contestadas.

MATERIALES: Llevar una revista, algunos artículos para los alumnos que no lleven tarea.

TAREA: Volver a llevar sus artículos científicos.

JUEVES 29 DE NOVIEMBRE. (9:00 am-10:15 am)

-Entregar las revistas a los alumnos, ahora mencionando el nombre de la revista y los alumnos deben recordar cómo se llamaban las de ellos.

-Pedir que se vuelvan a juntar por equipos y contesten la siguiente tabla:

En la portada hay imágenes de ____ porque...	En la línea escribirán qué tipo de imágenes hay y en este recuadro por qué creen que están estas imágenes.
En la revista para niños, ¿qué cantidad de imágenes hay?	Contestarán con las palabras muchas, pocas, regular.
En la revista científica para adultos, ¿qué cantidad de imágenes hay?	Contestarán con las palabras muchas, pocas, regular.
En el artículo de ____ vienen imágenes de...	En la línea pondrán el título de un artículo que les agrade y en este recuadro escribirán qué tipo de imágenes hay.
Debajo, arriba, a los lados o adentro de las imágenes vienen textos que explican...	Revisarán varios artículos en donde encuentren información y escriban de qué trata (fechas, lugares, explicación de lo que está sucediendo, conceptos, etc.)
Las imágenes en los artículos de divulgación científica nos sirven para...	Escriban para qué piensan que sirve poner imágenes.
La revista que más me gustó es la de ____ porque...	En la línea escribirán cuál revista les gustó más (para niños o para grandes) y por qué.

-Se compartirán las respuestas a modo de plenaria y se hará una reflexión grupal de por qué será importante usar imágenes y de qué deben ser las imágenes.

-Con el artículo que los alumnos llevaron de tarea, compartir 3 artículos al grupo.

-Con esos artículos, los alumnos deben agregar (dibujar) algunas imágenes correspondientes a su información y, a los lados, escribir por qué agregaron ese dibujo.

MATERIALES: Revistas.

LUNES 03 DE DICIEMBRE (8:00 am-9:00 am sin contar honores)

-Entregar a los alumnos media hoja con información corta sobre algún tema científico. Los alumnos tendrán que leerla y analizarla.

-Preguntar: ¿Qué le hace falta a ese texto para convertirlo en un artículo científico? ¿Qué elementos le faltan? De ahí se pasará a recordar cómo estaban escritos los títulos y los subtítulos.

-Se les entregará a los alumnos una hoja de reúso, en donde formarán un primer artículo de divulgación científica. Tendrán que asignarle un título a esa información, pueden clasificar la información y usar subtítulos, imágenes, autor, fecha (cosas que anteriormente los alumnos ya analizaron).

-Su texto lo compartirán con otra persona y, por la parte de atrás, su compañero escribirá un texto dando la siguiente información: ¿Entendiste el texto de tu compañero? ¿Por qué? ¿Crees que las imágenes son de acuerdo con su tema? ¿El título tiene que ver con la información? ¿Tiene fecha y autor?

MATERIALES: 32 textos científicos, hojas de reúso

TAREA: Elegir un tema o pregunta que les sea de interés para ellos y para otros niños (se les darán varios ejemplos), investigar en varias fuentes sobre esa pregunta o tema y buscar muchas imágenes que puedan ocupar para explicar esa información. Llevar su diccionario.

MARTES 04 DE DICIEMBRE (8:00 am-9:00 am)

-El docente mostrará a los alumnos un artículo de divulgación científica en una hoja de rotafolio, la cual debe contener todos los elementos vistos. Se volverán a analizar para ver si todo está correcto. Servirá como ejemplo para que los alumnos realicen su propio artículo. Hay que comentar que la revista se realizará en equipos de 6, pero que cada alumno realizará un artículo.

-Se dará tiempo para que los alumnos realicen en su libreta un primer borrador del artículo, mencionar que aún no pegarán imágenes, solo leerán la información, la clasificarán, buscarán un título y subtítulos de ser necesario. En caso de que algún alumno termine, las correcciones se realizarán por parte de la maestra o el practicante. Se marcarán las palabras incorrectas y pedirán que investiguen en el diccionario su escritura correcta. También localizarán palabras que no saben su significado o a qué se refiere para que las investiguen.

MATERIALES: Artículo de divulgación científica en hoja de rotafolio, tarea de los alumnos.

TAREA: Si hay alumnos que no terminen en clase su primer borrador, lo terminarán en casa. Llevar hojas blancas y si gustan de colores.

MÉRCOLES 05 DE DICIEMBRE. (11:30 am-12:15 pm)

-El docente mostrará una revista de divulgación científica (creada por él, en hojas de rotafolio). Se irán analizando los elementos que están en la portada, índice, en cada artículo y se anexará un glosario. Explicar que es algo parecido al producto final que deben entregar y tendrán que realizar algunas cosas en equipo como la portada, índice, glosario y algún otro elemento que los alumnos necesiten agregar.

-Los alumnos realizarán sus productos finales en hojas blancas o de color (los que ya tuvieron su primera revisión), agregando ahora si todos los elementos.

-Cuando los alumnos vayan terminando, con ayuda de su diccionario, definirán las palabras localizadas que no habían entendido. Las escribirán en sus libretas para después escribirlas por equipo.

MATERIALES: Revista de divulgación científica (en rotafolios), hojas blancas o de color, diccionarios. Llevar imágenes de sus temas ahora para anexarlas a la portada.

JUEVES 06 DE DICIEMBRE. (10:15 am-11:15 am)

-Compartir 3 artículos que ya estén realizados por los alumnos. Retroalimentar entre todo el grupo y hacer observaciones de ellos.

-Los alumnos se integrarán por equipos (6 integrantes) y ya formados comenzarán a elaborar su portada de la revista, escogiendo un nombre e imágenes. Pueden elaborar también algún juego o algo de información, se pondrán varios ejemplos como el crucigrama, unas serpientes o escaleras, etc. Pueden agregar historietas, el índice (enumerar todos los artículos) y el glosario (construido entre todos).

-Se hará revisión constante del trabajo de los alumnos.

VIERNES 07 DE DICIEMBRE. (9:00 am-10:15 am)

- Por equipos, seleccionarán a un integrante para que pase a exponer su revista y su contenido. Se irán haciendo retroalimentación, reflexiones y felicitaciones.
- Los 5 o 6 integrantes formados, tendrán que pasar a un salón para exponer su revista de divulgación científica y prestarla al grupo algunos días para que la puedan leer. Serán acompañados los equipos, 3 por la maestra titular y otros 3 por el practicante.
- Al regresar al salón, escribirán en sus libretas: ¿Para qué nos sirven las revistas de divulgación científica? ¿Cómo te sentiste al realizar una? ¿Qué pudiste aprender?

Adecuaciones:

David Tadeo, Siempre trabajará con algún compañero, con la maestra titular o el practicante para ayudarlo con su escritura y organización. Las tareas serán las mismas, pero con ayuda de alguien, leerá el texto para que pueda entenderlos.

CALENDARIO DE CICLO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

A continuación, presento un calendario de ciclo (cronograma del aula) que se debió llevar a cabo y el que en realidad se realizó. Lo marcado en amarillo son las sesiones que no impartí, debido a que no pertenecían a las asignaturas de práctica.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:00 – 9:00	ESPAÑOL	ESPAÑOL	MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS	EDUCACIÓN FÍSICA
9:00 – 10:0	EDUCACIÓN FÍSICA	MATEMÁTICAS	ARTÍSTICAS	ESPAÑOL	ESPAÑOL
10:00 – 11:00	MATEMÁTICAS	INGLÉS	INGLÉS	INGLÉS	CIENCIAS NATURALES
R	E	C	E	S	O
11:30 – 12:15	FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA	CLUB	ESPAÑOL	CLUB	MATEMÁTICAS
12:15 – 1:00	CIENCIAS NATURALES	CLUB	CIENCIAS NATURALES	CLUB	ENTIDAD DONDE VIVO

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:00 – 9:00	ESPAÑOL Realización de Honores y la clase es de 8:30 a 9:00 am	ESPAÑOL	MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS	Suspensión de clases por CTE
9:00 – 10:0	EDUCACIÓN FÍSICA	MATEMÁTICAS	ARTÍSTICAS	ESPAÑOL	
10:00 – 11:00	MATEMÁTICAS	INGLÉS	INGLÉS	INGLÉS	
R	E	C	E	S	
11:30 – 12:15	FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA	CLUB	ESPAÑOL	CLUB	
12:15 – 1:00	CIENCIAS NATURALES	CLUB	CIENCIAS NATURALES	CLUB	

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:00 – 9:00	Suspensión de clases por junta sindical.	ESPAÑOL (30 min por honores)	MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS	EDUCACIÓN FÍSICA
9:00 – 10:0		MATEMÁTICAS	ARTÍSTICAS	ESPAÑOL	ESPAÑOL
10:00 – 11:00		INGLÉS	INGLÉS	INGLÉS	CIENCIAS NATURALES
R		C	E	S	O
11:30 – 12:15		CLUB	ESPAÑOL	CLUB	MATEMÁTICAS
12:15 – 1:00		CLUB	CIENCIAS NATURALES	CLUB	ENTIDAD DONDE VIVO

ACTIVIDAD	SUPERVISIÓN	COMENTARIOS
26 de noviembre de 2018		
Rescate de conocimientos previos: Se realizan preguntas para que los alumnos descubran diferentes fuentes de información, poniendo énfasis en las revistas de divulgación científica.	Se escuchan respuestas de los alumnos sobre las preguntas que realiza el docente hacia los alumnos.	
Comparación de revistas de diferente tipo, para que los alumnos puedan notar los diferentes usos de cada revista.	El docente guiará a los alumnos mediante preguntas para que noten las diferencias que tienen las revistas y qué hace especial a una revista científica.	En la planeación, se agregó el concepto de “revista de divulgación científica” para el docente y para cómo explicar a los alumnos.
Formar equipos para que los alumnos puedan analizar diferentes revistas de divulgación científica para niños y descubran algunos de los elementos que deben contener.	Se hizo un monitoreo constante en todos los equipos para orientar a los alumnos a encontrar el mayor número de características posibles de la revista.	Las revistas de divulgación científica para niños fueron de interés para ellos. Les fue fácil descubrir la mayor parte de los elementos. Los temas de las revistas fueron de interés para los alumnos, lo que permitió un mejor trabajo.
27 de noviembre de 2018		
Entregar a los alumnos nuevamente las revistas y analizar los elementos de todas las revistas, poniendo especial atención a cada artículo, cómo se organiza y qué contiene.	Ayudar a los equipos a encontrar cómo se organizan los artículos de divulgación científica y qué elementos contiene.	Se marcó la diferencia entre la revista y el artículo de divulgación científica. En la planeación, se define qué es el artículo de divulgación científica y cómo explicar a los alumnos. En la planeación, se especifica qué elementos son los necesarios para tener más claridad.
28 de noviembre de 2018		
Los alumnos llevaron de tarea un artículo de divulgación científica, por lo que analizaron los elementos que anteriormente analizaron en la revista con su artículo que llevaron de tarea. Los alumnos compararán y agregarán lo faltante a su artículo o a su lista realizada anteriormente.	Cada alumno debió tener su tarea. A los que no la llevaron, se les proporcionó alguno que el docente tenía o se les dejó que buscaran una pareja.	Esta tarea fue clave para que los alumnos comprendieran la diferencia entre la revista y el artículo, y entender que el artículo es un elemento de la revista.
05 de diciembre de 2018		
Los alumnos realizaron su primer borrador de algún artículo científico. Los textos fueron producidos de acuerdo con las tareas que anteriormente se les había pedido.	Se monitoreó constantemente a cada alumno para guiarlos en la realización de los textos. Se resolvieron dudas.	Esta actividad fue clave para mí, pues vi el nivel de comprensión de los alumnos, tanto de conceptos y de elementos.
06 de diciembre de 2018		

Mostrar una revista científica para niños en grande (hojas de rotafolio) para recordar los elementos y comparar con su primer borrador para agregar elementos que puedan faltar.	Con ayuda del docente, los alumnos se orientarán para saber qué les hizo falta a sus productos finales.	Me sirvió como una retroalimentación grupal.
Continuaron con su borrador, corrigiendo palabras, estructura, redacción y tratando de añadir ya todos los elementos del artículo a excepción de las imágenes.	Observar que los alumnos utilicen imágenes de acuerdo con el tema del que se habla.	Las palabras que deben ser corregidas, los alumnos las deben buscar en diferentes fuentes (libros, diccionarios, libretas, etc.).
07 de diciembre de 2018		
Elaboración del texto final, añadiendo las imágenes y elementos faltantes.		No se entregaron todos completos debido a que faltaron agregar imágenes o una segunda corrección.

EVALUACIÓN

Anteriormente se presentaron dos cronogramas, uno proporcionado para el trabajo esperado y el cronograma de trabajo real. Como se puede notar, hubo diferentes cambios en el cronograma, debido a suspensiones o tiempo restado por Honores a la Bandera. Estos tiempos perdidos afectaron a las sesiones de Español (recordemos que fue la asignatura elegida para llevar a cabo el proyecto de innovación), sin embargo, el enfoque del proyecto tenía que ver principalmente con la planeación, específicamente con el dominio de temas y conceptos por parte del docente para una mejor explicación u orientación con los niños para mejorar su aprendizaje. A continuación, explico los detalles cambiados durante la planificación y práctica, y lo sucedido en el proceso.

- La elaboración de una planeación más detallada en cuestión a descripción de las actividades, conceptos que se utilizarán, espacios y materiales específicos ayudó sin duda alguna a tener una mayor claridad de lo que se explicaría e indicaría a los alumnos, pues con ayuda de la planeación y tener claro el objetivo del proyecto, se logró una mejor comprensión de la práctica social del lenguaje por parte de los alumnos.
- La implementación de materiales concretos (relacionado con los temas y conceptos deseados) fue de gran utilidad, pues los alumnos pudieron interactuar físicamente con ellos, los vieron, analizaron, leyeron y reflexionaron la información para diferenciar, en este caso, los términos de revista y artículo de divulgación científica. Además de que les fue más fácil identificar los aspectos más relevantes de cada uno de ellos.
- Las actividades y preguntas de reflexión integradas a la intervención docente resultaron favorables para el trabajo realizado, sin embargo, no puedo dejar a un lado que las expectativas esperadas no se lograron debido a la poca regularidad de producir textos por sí mismos y, por tal razón, los alumnos tardaron más del tiempo destinado a la producción del resultado final.

¿Cómo pude valorar los resultados?

Durante el transcurso de la práctica pude notar algunos cambios positivos y algunos otros negativos en cuestión al trabajo y comprensión de tema por parte de los alumnos. Quiero exponer principalmente las mejoras encontradas durante la aplicación de este proyecto de innovación, según las hipótesis y lo esperado ya planteados con anterioridad.

La clarificación de conceptos (para el maestro y para el alumno) en la planeación, ayudó a una mejor organización por parte del maestro durante la intervención y explicación a los alumnos de lo que se requería y se pudo notar en la calidad de las producciones escritas por los alumnos en comparación de la primera jornada de práctica con el grupo. Además, se pudo notar de manera verbal al escuchar la respuesta de los alumnos y comentarios entre los mismos niños sobre los diferentes temas y aspectos revisados durante las sesiones de Español.

Los materiales usados y las actividades que ayudarían a reflexionar a los alumnos sobre la práctica social del lenguaje revisada contribuyeron a esa calidad de producción de texto, sin embargo, preguntas y explicaciones realizadas de manera verbal y escritas me comprobaron que a los alumnos les resulta complicado producir textos y reflexionar información debido a las prácticas habituales que realizan los docentes, pues están acostumbrados a la transcripción de textos y no se propicia la reflexión. Esta implementación de dichas actividades se notó en los alumnos, pues comenzaron a tener ideas y respuestas más coherentes y reflexionadas.

Dentro de las hipótesis, se mencionó que lo propuesto contribuiría a atraer la atención de los alumnos con mayor facilidad, lo cual fue notorio durante las sesiones, pues el iniciar con los materiales despertaba el interés de los alumnos por saber qué haríamos, cómo trabajaríamos, etc. Utilizar revistas de su interés por parejas ayudó a que complementaran sus reflexiones y tuvieran una mejor comprensión de las características principales de los artículos y revistas de divulgación científica.

Situaciones para mejorar

Nuevamente realizo una hipótesis para mejorar este proyecto de acuerdo con lo visto durante esta jornada, pues en este caso, la elaboración del producto final debía ser por equipos, pero durante el transcurso del proyecto se decidió no trabajarlo de esa manera debido al comportamiento y egoísmo de los alumnos. Los alumnos no acostumbran a trabajar en equipo dentro del aula, por lo que me resultó difícil y más aún cuando no se tuvo una planeación de equipos con anterioridad, es por eso por lo que, en una siguiente implementación, propondría desarrollar aún más las planeaciones, por lo que la organización

de trabajo y aula debe ser especificada más a detalle. En el caso de la implementación de equipos, se propone ya tener los equipos integrados con una organización lógica que ayude a mejorar este aspecto del trabajo en equipo.

¿Qué diferencias hubo con las demás asignaturas?

A modo de comparación, decidí no desarrollar todas mis planeaciones de la misma manera, por lo que, en algunas otras asignaturas se volvió al problema de no tener la claridad necesaria de qué y cómo trabajar con los alumnos, así como la claridad de conceptos que se explicarían a los alumnos. Uno de los ejemplos fue en la asignatura de La Entidad Donde Vivo, en donde los conceptos son claves para la enseñanza de la asignatura, en la cual, por no ser definidos ni tener la preparación necesaria para abordar el tema, el trabajo realizado fue de menor calidad.

CONCLUSIONES

Considero que este primer plan de intervención contribuyó a la mejora del aprendizaje de los alumnos, por lo que afirmo que el desarrollo más a detalle en todos los aspectos de la planeación, ayudará a tener una mejor intervención en la práctica docente, una mayor claridad de conceptos y del qué hacer en cada momento, por lo que recomendaría que los docentes tuvieran una mejor formación, investigación y reflexión en cuanto a la planeación, aunado al desarrollo de una observación en el grupo para atender todos los detalles encontrados, así como también desarrollar una mejor visión sobre qué puede pasar si no tienen una planeación.

REFERENCIAS

- Feo R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. Instituto Pedagógico de Miranda.
- García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- McGinn N, Porter L. (2005). El supuesto fracaso de la planificación educativa en América Latina. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México).
- Rodríguez J. (2017). Los problemas del aprendizaje en los libros de texto y materiales de enseñanza en Portugal. Ministerio de Educación - Grupo de Escuelas de Maia, Maia, Oporto, Portugal.
- Rueda Beltrán, M (2011). La investigación sobre la planeación educativa. Perfiles Educativos, vol. XXXIII Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México.
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2007). Propuesta educativa multigrado 2005. México: Subsecretaría de Educación Básica.

LA TUTORÍA EN LA ESCUELA NORMAL DE AGUASCALIENTES. UNA EXPERIENCIA EN EL PROGRAMA DE CAPACITACIÓN NACIONAL PARA DOCENTES 2018

Liliana Noemí González Miranda

gonzalez.miranda.ln@bine.mx

Raul Amigon Garcia

amigon.garcia.r@bine.mx

**Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla
“Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”**

RESUMEN

La Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior (CNBES), en conjunto con la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), publicaron la convocatoria del Programa de Capacitación Nacional para Docentes de Escuelas Normales Públicas 2018, intercambio de movilidad, con el cual fue beneficiada una servidora, docente del

Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” (BINE), con el propósito de llevar a cabo el proyecto que comprende del 20 de agosto al 14 de diciembre de 2018. El objetivo de la ponencia es socializar los resultados de la investigación realizada en la Escuela Normal de Aguascalientes (ENA)..

PALABRAS CLAVE: Tutoría, formación de profesores, proyectos institucionales, educación normalista.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente, México presenta un elevado número de estudiantes que desertan del nivel superior. Se han analizado las diferentes causas que lo provocan y éstas se pueden englobar en la falta de recursos económicos, falta de vocación y problemas personales como son: embarazos no planificados, desintegración familiar, depresión, desórdenes alimenticios, bullying, falta de atención y motivación, etc.

De acuerdo con los datos de 2018 que expone el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), se muestra la tasa de abandono escolar en el Estado de Puebla y Aguascalientes, en ambos estados se puede observar que es alto el índice, las interrogantes

que esto genera son ¿qué está haciendo mal el sistema educativo en el nivel superior?, ¿qué trabajo falta realizar a nivel superior para evitar que los alumnos abandonen los estudios?, y ¿cuál es el secreto para evitar la deserción estudiantil en nivel superior?

Actualmente, las entidades educativas están tomando cartas en el asunto proponiendo estrategias que beneficien a este nivel educativo; un ejemplo de ello lo podemos observar en el Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” (BINE). Una de las acciones emprendidas por la institución es la implementación de la tutoría a través de un programa institucional. Al igual que el Programa Institucional de Tutoría (PIT) existen otros programas institucionales como Asesoría Académica y la unidad de Psicopedagogía, los cuales buscan ofrecerle al alumno una educación integral y de calidad, es decir, brindarles apoyo académico y personal que les ayude a culminar exitosamente sus estudios superiores para insertarse al campo laboral.

MARCO TEÓRICO

La tutoría es un tema antiguo que se ha trabajado a través de los tiempos en diferentes lugares como Grecia, Roma, Reino Unido, Australia, Estados Unidos, España etc.; cada uno con un enfoque específico y dando como origen tres modelos de tutor específicamente: “El modelo alemán o humboldtano que tiene como objetivo la formación científica; el modelo francés o napoleónico que persigue como objetivo la formación para la profesión; y el modelo anglosajón que concibe la tutoría para el desarrollo humano” (Díaz, Bravo, González, Hernández, Menes, Bratuet, 2012, p. 91).

Por otra parte, respecto a México, la tutoría se incluyó hasta el año 2000 a diferencia de otros países que la trabajan desde tiempo atrás.

Asimismo, la figura del tutor no es exclusiva de los estudiantes con dificultades académicas y/o personales, sino que el estudiante debe poseer un tutor, quien lo acompaña a lo largo de la carrera, como forma de alcanzar un mejor desempeño, consolidar relaciones afectivas y comunicativas, así como para dar seguimiento a la evolución del educando (Díaz, et al. 2012, p. 93).

Por otra parte, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones en Educación Superior (ANUIES, 2000) define la tutoría como “un proceso de acompañamiento de tipo personal y académico del alumno a lo largo de su proceso formativo, con el objetivo de mejorar su rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social” (p.50).

En cuanto al Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN, SEP, 2018) estimula la organización, el funcionamiento y la

transformación de las normales, en aras de la calidad educativa y su consolidación como Institución de Educación Superior (IES). Por ello, las principales áreas de intervención del plan se encaminan al desarrollo académico y de gestión de las Escuelas Normales (EN), haciendo énfasis el día de hoy en “la realización de programas formales y permanentes de tutoría y asesoría, así como programas de seguimiento a egresados” (SEP, 2018, p. 5).

Por otra parte, el PACTEN 2018-2019 menciona: Que el objetivo de los programas de tutoría, asesoría y apoyo a estudiantes de nuevo ingreso es desarrollar programas y actividades para estudiantes de 1º a 6º semestres, tener un acompañamiento para titulación a estudiantes de 7º y 8º semestres. Por otra parte, crear programas de apoyo para alumnos de nuevo ingreso, así como tutoría para la práctica docente dentro de las instituciones. Finalmente, crear estrategias para los estudiantes que presenten carencias académicas detectadas en los exámenes de ingreso al servicio (SEP, 2018, p. 6).

Finalmente, el nuevo modelo educativo propone en el rediseño curricular de las normales, la incorporación de la educación socioemocional. Por lo tanto, se deben considerar las problemáticas académicas y personales que los estudiantes presentan. Esto los apoyará en su formación integral, así como en el cumplimiento de ofrecer una educación de calidad (SEP, 2017).

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, si un adolescente logra tener un equilibrio entre la parte académica y emocional, el desempeño que logrará a lo largo de su formación docente y en su vida diaria será el idóneo y se obtendrán egresados competentes y satisfechos, de acuerdo al programa educativo en el que se encuentren.

Por lo tanto, se busca fortalecer el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes de las Escuelas Normales con la finalidad de incrementar el porcentaje de egresados de cada institución educativa, así como lograr una educación integral para cumplir una de las metas principales del Gobierno Nacional, que es ofrecer educación de calidad.

Se puede concluir que el tutor es un facilitador a cargo de un pequeño grupo de estudiantes, a los cuales debe caracterizar y diagnosticar tras atender las dimensiones socio-familiar, personal, académica y laboral para conocer y satisfacer los requerimientos educativos (Díaz, et al. 2012, p. 92).

METODOLOGÍA

La metodología que se llevó a cabo en esta investigación fue cuantitativa-descriptiva. Según Hernández, et al. (2010), los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos a los que se refieren (p.80).

DESARROLLO

El objetivo de esta investigación se basó en fortalecer y estandarizar el proceso de acción tutorial en la Escuela Normal de Aguascalientes (ENA), ubicada en Avenida Paseo de la Cruz No. 904, Fracc. IV Centenario CP. 20260. El proceso de dicha investigación consistió en:

1. Realizar la encuesta para las coordinadoras de ambas licenciaturas, coordinación de tutoría, docentes, tutores y alumnas de la licenciatura en preescolar y primaria.
2. Aplicar las encuestas.
3. Llevar a cabo el análisis cuantitativo y cualitativo de la información.
4. Realizar la presentación de resultados.
5. Concluir con un taller para los tutores.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, se pretendió conocer la opinión, el funcionamiento y las necesidades de los tutores, pero principalmente, se identificaron las problemáticas que se presentan dentro del aula con las alumnas de la ENA. Así, se generó una propuesta de intervención tutorial para mejorar el desempeño académico y personal de las alumnas de dicha institución, para así formar docentes con el perfil de egreso idóneo, evitando la deserción estudiantil.

Las técnicas empleadas para la recogida de información fueron encuestas realizadas al coordinador del área de tutoría, a las coordinadoras de ambas licenciaturas, a cinco de 14 tutores y se aplicó la encuesta a una muestra representativa del 35% del universo de alumnas, es decir, 155 estudiantes de tercero, quinto y séptimo semestre de ambas licenciaturas, de un total de 442. El tipo de muestra de dicha investigación es intencionada, ya que se eligieron a las primeras diez o quince alumnas de cada grupo, de acuerdo a la lista de asistencia.

Cabe señalar que las alumnas de primer semestre no se tomaron en cuenta para la muestra porque son de nuevo ingreso y es muy poco el aporte que pudieran dar a dicha investigación con respecto al PIT.

RESULTADOS

En cuanto a la presentación de resultados, la entrevista realizada a la coordinadora de tutoría, quien lleva seis años laborando en la institución, de los cuales, un año y medio se ha desempeñado como coordinadora del área, menciona que su función principal es dirigir a los tutores de manera colaborativa al trabajo tutorial. Por otra parte, comenta que el objetivo de la tutoría es orientar, apoyar y dar seguimiento en relación con los procesos de aprendizaje y trabajo.

Es importante mencionar que anteriormente la tutoría en la ENA se había llevado de manera extracurricular y los resultados no habían generado un alto impacto en la institución. A partir del semestre A del ciclo escolar 2018-2019 se le asignaron a cada tutor tres horas a la semana dentro de la carga horaria para realizar tutoría, de las cuales dos horas corresponden a tutoría grupal y una hora para realizar tutoría individual o trabajo administrativo del área.

También se menciona en la encuesta que no existe un plan de trabajo contextualizado y colaborativo, es decir, no cuentan con un proceso de canalización de las alumnas en riesgo, así como tampoco utilizan un canal de comunicación establecido que le permita a todas las áreas tener conocimiento de las problemáticas que se viven dentro del aula y así poder gestionar acciones correctivas.

En cuanto al seguimiento de la acción tutorial que tiene el coordinador, es a través de tres reuniones con los tutores que se agendan a lo largo del semestre y algunas otras no previstas de manera individual. Asimismo, cada tutor, al final del semestre, debe entregar una carpeta física con las evidencias del trabajo realizado en el grupo y la evaluación que se realiza es por medio de encuestas al final del semestre, con el objetivo de tomar decisiones respecto a quién permanece como tutor. Sin embargo, no se profundiza en la información que las alumnas proporcionan respecto a los tutores y no se realiza una retroalimentación con los tutores de lo que están haciendo bien o de las áreas de oportunidad en las que deben trabajar.

Finalmente, la coordinadora hace mención de que el proyecto que tiene para el área es realizar un taller de intercambio tutorial con las diferentes normales de Aguascalientes, con el objetivo de unificar el enfoque y el proceso tutorial. De igual forma, hasta el momento no se ha ofrecido capacitación al personal para desempeñar esta función.

En cuanto a la encuesta realizada a cinco de los 14 tutores, la cual tuvo como objetivo conocer el funcionamiento y organización del programa de tutoría en la ENA, los resultados se muestran de manera general y global a continuación.

El tiempo que llevan laborando en la institución varía entre cada tutor, siendo dos años y medio quien tiene la menor antigüedad y 12 años el que ha prestado sus servicios por más

tiempo. Asimismo, el tiempo que llevan siendo tutores varía, quien más ha durado desempeñándose en esta área son cinco años y quien tiene menos tiempo, dos meses.

Respecto al perfil académico de los tutores es importante señalar que cuatro de los encuestados tienen posgrado, mientras que un solo tutor cuenta con el grado de licenciatura. Se hace énfasis en esta parte porque la mayoría de los docentes tiene el perfil idóneo para desempeñar la labor docente.

Cabe mencionar que no se tienen bien identificadas cuáles son las funciones del tutor porque en la encuesta la mayoría escribió características diferentes. Por ejemplo, que el tutor es quien ayuda a las alumnas en lo cognitivo y emocional, brinda asesoría para trabajo grupal, ofrece tutoría individual, promueve un ambiente cordial en el aula, orienta a las alumnas en lo académico y las acompaña en sus actividades dentro de la institución, que es el vínculo entre la dirección y el grupo y, por último, coadyuva el logro de propósitos en tiempo y forma.

También mencionaron que el objetivo de la tutoría en la ENA es darles acompañamiento a las alumnas en el ámbito académico y personal; orientar y apoyar a que las alumnas concluyan sus estudios y se inserten armónicamente al campo laboral; orientar a las alumnas de manera integral; lograr que las alumnas superen dificultades que les impidan estudiar y, finalmente, que su estancia sea acompañada hacia el logro del perfil de egreso.

En cuanto al tipo de tutoría que realizan los tutores, todos coincidieron en llevar a cabo la tutoría individual y grupal. Por otra parte, entre 29 y 40 es el total de tutoradas que atiende cada tutor. En cambio, es importante resaltar que los tutores no conocen muy bien el perfil que se requiere para serlo, porque sus respuestas fueron que el tutor debe tener mucha disposición, simplemente trabajar en la ENA, tener experiencia frente a grupo y los más acertados dijeron que debe ser empático, tener solvencia moral, buena escucha, actitud de servicio, compromiso, autoconocimiento y, finalmente, alto valor personal.

La información que proporcionaron los tutores sobre la implementación de un proyecto enfocado al grupo del cual son tutores fue que no cuentan con el mismo y los otros tres tutores hacen mención de que algunos temas son: desarrollo socioemocional, análisis de la vida de mujeres que cumplieron sus sueños rompiendo paradigmas a través de la lectura de un libro y, finalmente, fortalecer la identidad docente para lograr una calidad educativa. Sin embargo, no existe un sustento o diagnóstico que avale el por qué, para qué y cómo del proyecto.

De acuerdo con el proceso de canalización para aquellas alumnas que presenten algún tipo de riesgo académico y/o personal, se observa que los tutores no tienen un proceso específico para canalizar a las alumnas, algunos comentaron que utilizan la matriz FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas), otros que a través de la tutoría individual y/o grupal y a través del llenado de un formato para canalización.

Cabe resaltar que, según los tutores encuestados, las causas de deserción estudiantil en las licenciaturas de la ENA es principalmente la falta de vocación, problemas económicos o familiares y situaciones personales, como embarazos no planeados, entre otros.

Algunos tutores comentaron que desconocen si existen cursos de actualización tutorial porque tienen muy poco tiempo desempeñando esta función, mientras que otros dijeron que no existen dichos cursos y, finalmente, algún tutor mencionó que ocasionalmente lo organiza la coordinación.

Respecto a si los tutores cuentan con las herramientas necesarias para llevar a cabo su función como tutor, la mayoría contestó que no, porque consideran que no tienen el perfil idóneo o tienen poco tiempo desempeñándose en esa área, mientras que los demás dijeron que sí cuentan con el perfil, porque hay un psicólogo educativo y un docente que tiene formación en teatro y emplea estas estrategias dentro del aula.

En cuanto a las estrategias funcionales que utiliza un buen tutor se encuentran: conocer el propósito de las actividades, el diálogo cara a cara, la comunicación asertiva, practicar ejercicios de autoestima y resiliencia, promover dinámicas basadas en el teatro para el autoconocimiento, generar empatía, realizar actividades enfocadas en el trabajo cooperativo, etc.

Asimismo, los tutores mencionaron que dos o tres veces al semestre la coordinadora de tutoría realiza reuniones para tomar acuerdos o hablar sobre las diferentes problemáticas con las alumnas. De igual forma, la coordinadora tiene apertura para hablar con los tutores y/o alumnas cuando así lo requieran. Sin embargo, la problemática con la que se enfrentan es el horario, ya que muchas veces no coinciden en los tiempos.

Finalmente, se les preguntó sobre el mayor reto al que se han enfrentado como tutores y las respuestas fueron las siguientes:

- Falta de conocimiento sobre el programa de tutoría y sobre el rol del tutor.
- La tutoría individual es complicada cuando los grupos son numerosos.
- Falta de apoyo por parte de los directivos.
- La canalización no oportuna de las alumnas en riesgo.

A continuación, se presentan los resultados cuantitativos de la encuesta realizada, la cual tuvo como objetivo conocer el trabajo que se realiza desde el programa de tutoría, así como la perspectiva de las alumnas de la licenciatura en educación preescolar y primaria respecto al ambiente que se percibe dentro del aula y su opinión de acuerdo al trabajo tutorial que se ha tenido a lo largo de los diferentes semestres que han cursado.

En cuanto a las 'actividades propias de la licenciatura', de la primera pregunta de la encuesta, 129 de las 155 de las alumnas encuestadas, es decir, el 83.2% están

completamente de acuerdo en que la ENA debe generar visitas a parques, museos y exposiciones.

Respecto a la organización de encuentros deportivos, 80 de 155 alumnas, es decir, 51.6% de las encuestadas están completamente de acuerdo con que se lleven a cabo. Asimismo, 127 de 155 alumnas encuestadas, es decir, 81.9% están completamente de acuerdo en que la ENA organice visitas académicas y culturales a otros estados de la república para conocer otras ideologías, costumbres y tradiciones. Por otra parte, 49 alumnas de 155 están completamente de acuerdo en cuanto a realizar servicios sociales o actividades de vinculación en alguna casa cuna o casa hogar. En cuanto a organizar concursos de talento, fonomímicas, etc., 40 de las 155 encuestadas están completamente de acuerdo en que se lleven a cabo.

Respecto a la realización de conferencias en la ENA con expertos en diversos temas de interés de las alumnas, los resultados fueron que 89 encuestadas están totalmente de acuerdo con que se realicen este tipo de actividades.

Respecto al ambiente escolar, el objetivo fue conocer la forma en que las alumnas perciben la situación que se presenta en el aula, siendo la convivencia sana un punto crucial para el buen desempeño académico y que ayudará a los docentes a lograr un mayor índice de aprobación y no deserción estudiantil.

En cuanto a que en el grupo existe un ambiente cálido de cercanía y unión entre las compañeras, únicamente 12 de 155 encuestadas contestaron que esto es muy frecuente, mientras que 61 alumnas lo consideran frecuente, 58 medianamente frecuente, 18 poco frecuente y 6 dicen que no sucede.

Por otra parte, 65 de las 155 encuestadas, es decir, el 41.9% mencionaron que es muy frecuente que existan compañeras líderes que organizan al grupo para alcanzar objetivos comunes. Asimismo, 60 de 155 alumnas mencionan que es frecuente que en el grupo existan ganas de cooperar para invertir en proyectos extra que pide la escuela.

En cuanto a que hay alumnas que son excluidas por otras compañeras, 69 de 155 alumnas contestaron que no sucede, es decir, el 44.5% se inclinaron por esta opción. De igual forma se indagó si en los grupos existen rivalidades muy marcadas entre compañeras y 50 de 155 mencionaron que es poco frecuente.

Mientras que la opinión de las alumnas en cuanto a si el ambiente grupal se siente tenso por diferencias entre las compañeras, 56 dijeron que es poco frecuente. En cambio, 44 de 155 encuestadas dijeron que es poco frecuente que en los grupos exista apatía para participar en clase. Sin embargo, 52 de 155 encuestadas mencionaron también que es poco frecuente que en los grupos haya compañeras introvertidas que no se integran a la dinámica grupal.

Por otra parte, 112 de 155 encuestadas, es decir, el 72.2% dijeron que los salones están divididos por 'grupitos' muy frecuentemente. En cuanto a si las alumnas se encuentran identificadas y con la 'camisa puesta' como estudiantes de la ENA, 69 de 155 encuestadas dijeron que es muy frecuente.

Mientras tanto, en cuanto a la percepción de las alumnas acerca de la relación que tienen con los docentes, directivos y administrativos, 66 de 155 encuestadas contestaron que es cordial y de apoyo. Finalmente, 74 de 155 encuestadas dijeron que es frecuente que se perciba un ambiente cordial y armonioso entre los docentes.

En cuanto al programa de tutoría, el objetivo fue conocer la opinión de las encuestadas respecto al funcionamiento de dicho programa y así, poder realizar una propuesta de trabajo en la ENA. Respecto a si el programa de tutoría ha servido de apoyo para las alumnas, 38 contestaron que están de acuerdo. Por otra parte, 61 de 155 encuestadas, es decir, 39.3% dijeron que están completamente de acuerdo en que la figura del tutor está basada en la empatía. De igual forma, 49 de 155 encuestas están medianamente de acuerdo en que el tutor las ha orientado correctamente durante la carrera. Asimismo, se les preguntó su opinión respecto a si el espacio físico para la tutoría individual y grupal es el idóneo, a lo cual, 44 de 155 alumnas contestaron que están completamente de acuerdo.

En cambio, 50 de las 155 encuestadas están de acuerdo con las actividades que realiza el tutor porque son las adecuadas para lograr el objetivo que busca el programa. Referente a la necesidad de canalizar de forma externa a las alumnas para atender problemáticas personales no resueltas en la institución, 50 de 155 encuestadas, es decir, 32.2% están completamente de acuerdo con la opción de canalización externa. También, 98 de las 155 encuestadas, es decir, 63.2% están completamente de acuerdo con que el acompañamiento psicológico sirve de apoyo para un buen desempeño académico y personal. Finalmente, 96 de 155 encuestadas, lo que equivale al 61.9%, dijeron que están completamente de acuerdo en que aceptarían el apoyo de una dependencia externa para atender algunas problemáticas específicas, si así se requiriera.

Por otra parte, el instrumento tiene un apartado de preguntas cualitativas, las cuales se basan en el conocimiento de los temas de interés para que se tomen en cuenta al momento de ofrecer conferencias, de igual forma, la opinión de las alumnas en cuanto al programa de tutoría, recomendaciones que le harían a su tutor para mejorar el desempeño en el aula y, por último, conocer cuáles son las mejoras que le hacen falta a la ENA para ofrecer una educación de calidad. Esta información se presenta en el apartado de anexos junto con las gráficas que sustentan lo mencionado anteriormente.

A continuación, se muestran los resultados del taller para fortalecer la tutoría en la ENA, llevado a cabo el día martes 27 de noviembre de 2018 en el salón multimedia de dicha institución, en un horario de 18:30 a 20:30 hrs.

El objetivo principal de este taller fue, en primera instancia, darles a conocer los resultados de las encuestas realizadas a las alumnas y, en segunda instancia, fortalecer el programa institucional de tutoría para estandarizar el trabajo del docente tutor en la ENA.

Cabe resaltar que se esperaba la asistencia de entre 18 y 20 docentes, entre ellos, la directora, el subdirector, los coordinadores de las licenciaturas, la coordinadora de tutoría y los tutores de ambas licenciaturas. Sin embargo, fueron en total 14 asistentes al taller y cabe resaltar que entre las asistentes estuvieron las coordinadoras de bachillerato, turno matutino y vespertino, así como la coordinadora de tutoría de bachillerato, la directora, el sub director, etc.

En cuanto al desarrollo del taller, originalmente se tenían contempladas tres horas para llevarlo a cabo, sin embargo, por la hora y por el cansancio de los docentes se solicitó reducir el tiempo, por lo que se decidió no llevar a cabo dos actividades. Una fue la actividad “El ciego y el lazarillo”, la cual tenía como objetivo romper el hielo y la otra no se pudo realizar por falta de internet, pues se trataba de la transmisión de un cortometraje llamado La luna. Es así como se le dio prioridad a mostrar la información obtenida en la investigación, así como al contenido teórico del taller. El contenido del taller consistió en:

1. Antecedentes de la tutoría
2. Definición de tutoría
3. Objetivos de la tutoría
4. Perfil del tutor
5. Habilidades del tutor
6. Tipos de tutoría
7. Dimensiones de la tutoría
8. Fases de la tutoría
9. Propuesta de plan de acción tutorial
10. Proceso de canalización
11. Canal de comunicación
12. Estructura de carpetas digitales
13. Revisión propuesta de formatos estandarizados

Finalmente, al término del taller se entregó a los asistentes una lista de cotejo con el objetivo de evaluar el desarrollo y el contenido impartido en el taller, así como observaciones que pudieran hacer de acuerdo a lo que se presentó.

CONCLUSIONES

Es de suma importancia el fortalecimiento de la tutoría en las Escuelas Normales, ya que es una estrategia innovadora que le servirá a la ENA para disminuir la deserción estudiantil, así como para ofertar una educación integral y de calidad que al mismo tiempo beneficie a la sociedad de Aguascalientes.

De acuerdo a Castellanos mencionado por Ramos (2011), la tutoría debe considerarse como un aspecto esencial de la función docente, así como estar sujeta a una adecuada planificación y organización que requiere la participación de diversos actores (pp. 49).

Como se mencionó anteriormente, el proceso de acción tutorial es complejo, las fases que lo comprenden son la planeación, el diseño, la implementación y la evaluación, pero cuando el trabajo está organizado y realizado con base en un diagnóstico y enfocado a un propósito en específico, el proceso de acción tutorial es mucho más sencillo de llevar a cabo y los resultados son mucho más tangibles (Ramos, 2011).

De acuerdo con lo anterior, es de suma importancia realizar un trabajo colaborativo con las diferentes áreas involucradas, que son la dirección y la subdirección, las coordinaciones de las licenciaturas, las coordinaciones de tutoría, el departamento de psicología, los tutores y las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria de la institución para lograr el impacto y el fortalecimiento en el programa de tutoría en la ENA.

Es importante mencionar que la evaluación dentro del proceso tutorial es crucial, ya que los resultados obtenidos son el punto de referencia de lo que está bien y lo que no está funcionando, para poder tomarlo como un área de oportunidad. Lo que debe ser evaluado cada semestre es el impacto del proyecto de la coordinación de tutoría, así como el desempeño que cada tutor tuvo en el aula, para que este último sea evaluado por parte de las alumnas a través de una encuesta. De igual forma, los tutores deberán recibir una retroalimentación del trabajo realizado durante el semestre para lograr una mejora continua.

Por otra parte, para llevar a cabo la tutoría en el nivel superior, se necesitan diferentes recursos, como los personales, los económicos, los tecnológicos y los administrativos. Esto para implementar todas las modalidades de tutoría, ya sea presencial o virtual, individual, grupal o entre pares.

Asimismo, la capacitación y actualización tutorial debe ser constante, ya que esto permite expandir el conocimiento, aprender nuevas estrategias que se puedan implementar en el aula y el desarrollo profesional de cada tutor. Por lo tanto, esto se debe considerar dentro del Plan de Acción Específica (PAE) que elabore la coordinación de tutoría.

A su vez, se debe estandarizar la información solicitada por la coordinación de tutoría y emitida por los tutores, por ejemplo, los instrumentos de canalización, los proyectos de cada

tutor, el plan de acción tutorial de la coordinación, las carpetas físicas que se deben entregar, entre otros. Lo anterior, con el objetivo de facilitar el trabajo administrativo y recabar la información más relevante del área de una manera organizada.

Por su parte, el modelo humanista que la ANUIES (Ramos, 2011) propone para el nivel superior, tiene como objetivo preparar seres humano capaces de afrontar de la mejor manera las problemáticas que se presenten a lo largo de la vida. Por ello, la ENA debe considerar el apoyo psicológico para que sirva de guía y orientación en la vida profesional y personal de las estudiantes (p. 37).

Por lo anterior, se concluye que la acción tutorial va más allá de una comisión laboral, de manera que debe otorgarse a los docentes que tengan el interés, compromiso y el perfil idóneo para ser tutor, porque como se menciona en el documento, la empatía y el trabajo colaborativo son las características principales para lograr un buen desempeño entre alumno y tutor, logrando así el desarrollo integral de las alumnas.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2000). Programas Institucionales de Tutorías, Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior. México, ANUIES.
- Cisneros, L. y Robles, S. (2004). La tutoría académica y la calidad de la educación. Colección apoyo al tutor. México: UDG.
- Díaz, J., Bravo, G., González, Y., Hernández, E., Menes, L. y Bratuet, Y. (2012). El papel del tutor en la Educación Superior. Cuba: MediSur.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados 2000/2001 a 2017/2018. Recuperado de: http://www.beta.inegi.org.mx/app/tabulados/pxweb/inicio.html?rxid=85f6c251-5765-4ec7-9e7d-9a2993a42594&db=Educacion&px=Educación_11
- Ramos, A. (2011). La tutoría una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes. México: ANUIES.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales 2018-2019. México: SEP.

LA LECTURA COMO EJE PARA LA MOTIVACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJE

Luis Fernando López Guzmán

lfer_lopezg@bcenog.edu.mx

Rafael Stiveen Chávez Alvis

rs_chaveza@bcenog.edu.mx

Francisco Rafael García Cano

fr_garciac@bcenog.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

RESUMEN

Este proyecto de intervención fue diseñado para apoyar y contribuir a la falta de cultura lectora que tienen los alumnos de educación primaria, lo cual dificulta el aprendizaje en los alumnos severamente, que se ve presente en diversos escenarios áulicos en los que nos hemos visto inmersos de manera directa durante distintos periodos de prácticas, cursando la Licenciatura en Educación Primaria. El trabajo se sustenta en actividades que promueven la interacción de

los alumnos con la producción, el análisis y la reflexión de textos para la generación de aprendizajes, específicamente en la asignatura de Español de lo cual se rescatan resultados destacados y determinantes, que si pueden ser analizados mucho más a profundidad, aporta en la búsqueda de factores que atentan el desarrollo integro como personas en la vida académica de los alumnos

PALABRAS CLAVE: Produciendo, Analizando e intercambiando textos

PROBLEMA

El problema se presenta porque los alumnos del grupo no están acostumbrados a trabajar por medio de la lectura, cotidianamente realizan actividades que no requieren de leer y escribir como base para manejar el contenido, lo cual es un problema grave ya que no se llega a la consolidación de los aprendizajes y quedan un tanto vagos y dificulta la generación de un pensamiento crítico y reflexivo. Luego de establecer esta problemática me surgen las siguientes dos preguntas ¿Cómo motivar e impulsar la lectura dentro del aula de clases? ¿Cuáles son los impedimentos para que la lectura se vea como algo atractivo? ¿Cómo superarlos?

Propósito: Que los alumnos integren una comunidad que acostumbra trabajar con participantes lectores y escritores activos, produciendo, analizando e investigando en libros de texto como punto de partida para la generación de aprendizajes y conocimientos nuevos, para así lograr una consolidación de los mismos, sin perder de vista la intención de los contenidos como punto central de las secuencias didácticas.

MARCO TEÓRICO

Luego de ver que mi problemática está muy impregnada en mi contexto y que en realidad es un tema que afecta el aprendizaje de los alumnos, consulté en algunas fuentes confiables que me dieran información acerca del tema, aquí las menciono porque me serán muy útiles para tener una referencia teórica que me oriente hacia el proceso que me dirigirá a la solución innovadora.

“Debemos partir de la idea es que leer, como tal, si somos rigurosos, supone asignar un significado a las palabras y, en esa dirección, comprender lo leído. Sin embargo, hay muchos y variados niveles, tanto cualitativos como cuantitativos, de comprensión y cabe plantearse sí, en los textos de mayor complejidad léxica, sintáctica y semántica, es posible distinguir la capacidad de adquirir nuevos conocimientos mediante la lectura leer para aprender de la simple acción de leer (leer una novela o un periódico sin mayor interés que el propio reclamo del texto). Si estamos mínimamente de acuerdo con esta crucial distinción, más conceptual que real, sería posible enfrentarse a la identificación de las dificultades de ciertos alumnos. Nos da la impresión, coincidente con la siguiente expresión del profesor Emilio Sánchez Miguel, del instituto de Ciencias de la Universidad de Salamanca, que han aprendido a leer, pero no prenden leyendo”. (Romero, 2007, 21)

La lectura es una actividad compleja. En ella intervienen numerosos procesos, desde la percepción de los estímulos (letras, palabras, etc.) Hasta que se logra extraer el significado del texto; esto es la comprensión. En esta interacción es importante mencionar el rol de los factores como el contexto, las expectativas del lector, su base de conocimientos, así como de las variables del propio texto, su estructura, contenido, forma, etcétera.

“El esquema de comprensión de la lectura tiene cuatro rasgos característicos: poseer variables, encajar uno dentro de otro, representar el conocimiento a todos los niveles de abstracción y no ser definiciones. De éstos, el de representar el conocimiento a todos los niveles de abstracción es el que más complicaciones tiene en la comprensión de la lectura. Se plantea que existen esquemas elementales para el reconocimiento de letras y palabras, los cuáles activan esquemas intermedios, y éstos a su vez propongan su actividad hasta los esquemas superordinados más significativos y comprensivos” (Rumelhart-Ortony, 2008, 49).

La relación más directa del esquema con la lectura tiene que ver con la participación interactiva entre el escritor (emisor), el lector (receptor) y el texto (mensaje), pero fundamental es la relación entre el escritor y el lector.

El lector es quién asigna significado al texto mediante la elaboración de los signos impresos y el establecimiento de relaciones con su experiencia y su conocimiento. El escritor comunica a través de signos su pensamiento, sus opiniones y sus actitudes. En la medida en que la perspectiva del escritor y del lector se sincronice y se relacione el mensaje del autor con la información que tiene almacenar el lector, la comprensión del texto será más adecuada.

Las investigaciones que ha realizado Yolanda González de la Torre en su texto: configuraciones de las prácticas lectoras en contextos sociales, nos proporciona datos interesantes a cerca de este tema. Nos dicen que la investigación predominante sobre la lectura en el contexto escolar se ha dirigido a cuestiones como el desempeño de los lectores; al análisis de algunas habilidades y estrategias particulares, como la identificación de la información; y factores asociados con el ejercicio de algunas habilidades y estrategias, como la estructura del texto o las dificultades de los estudiantes. Entre los hallazgos principales se tiene que los estudiantes de diferentes niveles no logran desarrollar las habilidades que les permitan desempeñarse como lectores estratégicos, es decir, como sujetos que controlan y evalúan su proceso lector y la comprensión de lo que leen.

Sin embargo, existen cuestiones alrededor del lector escolar que en esos estudios no se consideran; entre esas cuestiones, Erickson (1988) señala la presencia de aspectos de organización social en la escuela que constriñen el rol y la relación maestro-alumno, los cuáles pueden ser externo o internos al aula.

“Como parte de los primeros se encuentran, por ejemplo, aspectos administrativos tales como la acreditación de ciertos estándares académicos cuyos resultados podrían afectar la situación laboral de los profesores” (Peredo y Greybeck, 2007, 42).

Al interior del aula existen factores que provienen del maestro y sus alumnos, aprendidos culturalmente acerca de conducta apropiada para la enseñanza y el aprendizaje, además del uso y la forma del lenguaje.

De este modo, el estudio del papel del contexto sobre la lectura, en el caso de instituciones como la escuela, implica revisar como la institución escolar, los directivos, los docentes y los estudiantes se relacionan para utilizarla, que vida académica generan, para que son utilizados los materiales de lectura, y quién y con qué criterios se asignan tareas en las que se requiere leer.

METODOLOGÍA

El sustento de este proyecto de intervención está basado en el método investigación acción de John Eliot. Luego que observar la problemática que se plantea en este documento como algo común en las aulas de clase en las que me tocaba participar, ya sea como observador o practicante, me puse a indagar acerca de ello para poder intervenir en el mismo, lo que me llevó a desarrollar mi plan de acción de la manera que lo tengo planteado en las siguientes secuencias aquí presentadas, priorizando el trabajo autónomo y ligado con el colaborativo para potenciar los aprendizajes en los alumnos y compartir los mismos entre ellos.

Basé mis investigaciones en referentes teóricos nacionales e internacionales para comparar las fuentes y tomar en cuenta las más constantes en cuanto a similitud de información y que me parecían más pertinentes para su aplicación.

Para la identificación de esta problemática me fue necesario revisar entre instrumentos de recolección de datos que estuve empleando desde mi primer semestre en la Licenciatura en Educación Primaria, (actualmente curso el 5to semestre) tales como: entrevistas, diarios, auto registros, grabaciones de video, resultados de planeaciones, entre otros.

Hipótesis de acción

- El interés que muestran los alumnos será mayor al incorporar situaciones que les son apegadas a su contexto, dando espacio a la lectura-escritura como eje para el desarrollo de las actividades (algo a lo que no están acostumbrados).
- El trabajo colectivo y autónomo entre alumnos será una herramienta clave con la que me apoyaré constantemente para llevar a cabo las secuencias, mejorará la adquisición de conocimientos para los alumnos gracias a las frecuentes discusiones e intercambio de opiniones.
- Sus producciones carecerán de contenido importante o aspectos relevantes propios de las cualidades de los textos, pero será un rasgo al cual me apegaré para una revisión constante, logrando así que sus textos incluyan un mejor contenido en todo sentido.

Plan de acción: 26 de noviembre - 7 de diciembre

<p>Nombre de la escuela: Ignacio Allende</p>	<p>Clave: 11EPR0108T</p>	<p>Dirección: Callejón de Púquero, subida de la calzada de Guadalupe.</p>
<p>.Zona: 501</p>	<p>Fecha: 26 Nov - 7 Dic</p>	<p>Nombre del docente: Luis Fernando López Guzmán</p>
<p>Grado: Cuarto</p>	<p>Asignatura: Español</p>	<p>Bloque: 2</p>
<p>Aprendizajes esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conoce las características de un instructivo e interpreta la información que presenta. ● Emplea verbos en infinitivo o imperativo al redactar instrucciones. ● Describe el orden secuencial de un procedimiento. 	<p>Competencias que se favorecen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Emplea el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. ● Identifica las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. ● Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones. ● Valorar la diversidad lingüística y cultural de México. 	<p>Tema:</p> <p>Instructivo para elaborar manualidades</p>

Propósito:

Que el alumno emplee el lenguaje escrito para potenciar su aprendizaje, partiendo del texto instructivo utilizándolo para la elaboración de distintos objetos inmersos en su contexto.

Sesión (1:30 hora)

Propósito: Que los alumnos identifiquen la importancia de utilizar un instructivo para elaborar una manualidad al momento de explicar el procedimiento a otras personas.

Inicio

Aprovechando que el grupo realiza diferentes tipos de juegos con los que se entretiene en momentos de ocio, incluso dentro del tiempo de clase, que necesitan de una sola hoja de papel para su elaboración, me apoyaré en este gusto suyo por hacer juegos de papel para conformarlos en equipos de cuatro personas de acuerdo su número de lista en ese orden.

Seleccionarán uno de esos juegos que ellos pueden realizar para elaborarlo con ayuda de un instructivo que deberán redactar a como ellos los conocen (esto me ayudará a identificar sus conocimientos previos acerca del tema)

Desarrollo

En el transcurso de la elaboración, deberán establecer en su instructivo los pasos, materiales y, si es necesario, imágenes de cómo va quedando el objeto tras la elaboración de dichos pasos, actividad que como es un equipo, todos tienen que participar activamente en su realización.

Para rectificar la comprensión del instructivo que realizaron, deberán leerlo mientras elaboran su manualidad.

Cierre

Revisarán el contenido de su instructivo con ayuda de las siguientes preguntas que los apoyarán en identificar la coherencia de su contenido:

¿Las indicaciones del proceso son claras?

¿Indicaron todos los materiales que se necesitan para elaborarlo?

Los verbos que agregaron en el procedimiento ¿son totalmente comprensibles?

¿Fue necesario agregar dibujos?

Después de revisar su instructivo bajo los puntos anteriores, un integrante de cada equipo se encargará de tarea en pasar en limpio el instructivo en una hoja de máquina.

Evaluación

Se notó muy clara la participación activa de cada uno de los alumnos dentro de los equipos en la producción de sus instructivos, había mucha discusión entre ellos sobre como plantear y distribuir

los pasos dentro del instructivo. Considero que comenzar la introducción del tema con algo que a ellos les gusta fue algo muy bueno, que ayudo en centrar su atención en algo que hacen comúnmente dentro del aula, pero ahora con un propósito didáctico.

Sesión 2 (1 hora)

Propósito: llevar a cabo los instructivos realizados por los alumnos para identificar las debilidades y fortalezas que tienen los alumnos al producir un instructivo para elaborar manualidades.

Al inicio de la clase, se integrarán en los equipos con los que trabajaron el instructivo la sesión anterior, cada equipo entregará su instructivo en limpio que se les encargó realizaran de tarea. Haremos un sorteo para que los equipos tomen un instructivo de otro equipo y así poder elaborar su juego con base en el instructivo que les haya tocado.

Cuando hayan terminado de elaborar el juego que les tocó, pasarán al frente (un equipo por turno) para leer el texto con el que se guiaron para desarrollar su objeto y representarán el procedimiento manual en la dicha elaboración.

Haremos este proceso hasta que todos los equipos hayan presentado su instructivo y los demás realizados cada uno de los procedimientos.

Al terminar, rescataremos las apreciaciones de los alumnos, con ayuda de las siguientes preguntas que deberán responder de manera individual:

¿Fue difícil realizar los objetos que pedían sus compañeros en los instructivos?

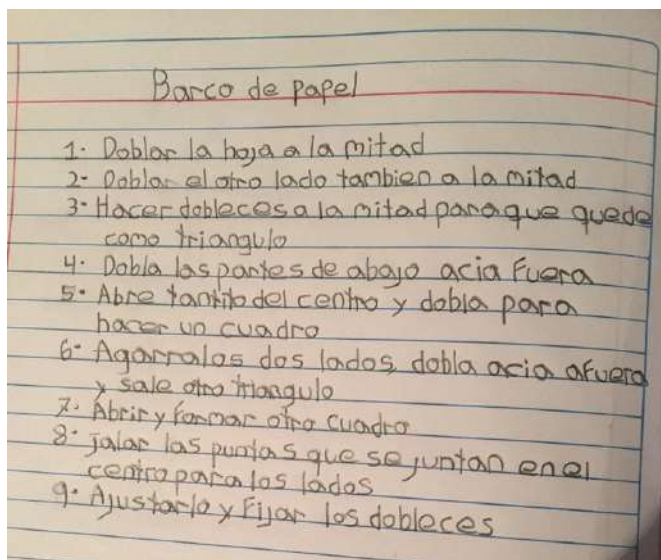
¿Qué indicación facilitaba la realización del objeto?

¿Qué puedo hacer para que sea más fácil realizar una manualidad, aparte de usar un instructivo?

Evaluación

Las producciones los alumnos fueron un tanto carentes de formalidad ya que el texto que hicieron simplemente lo redactaron de la manera en que ellos toman sus notas, sin tomar en cuenta que en éste se debía considerar el hecho que alguien más lo leerá y deberá comprender, en pocas palabras, escribirlo para que alguien más lo entienda no solo a como él le entiende. 4 de los 6 equipos que realizaron su instructivo agregaron dibujos además de texto en él, lo que facilitaba la comprensión del proceso teniendo un apoyo gráfico, como se ve en la siguiente evidencia del alumno Miguel Armando.

Hubo un ajuste en el desarrollo de la sesión, ya que los instructivos no se presentaron, si no que por turnos y por medio de pequeños lapsos, los equipos iban intercambiando con los demás equipos para producir la manualidad del instructivo que tenían en turno, lo cual, a mi percepción fue mucho más provechoso en cuanto a tiempo hábil de clase.



Sesión 3 (1 hora)

Propósito: revisar la estructura gramatical que compone un instructivo para reforzar la capacidad de redactar textos escritos con intención instructiva e imperativa y de seguimiento de instrucciones u órdenes a través de la comparación de ambos estilos de producción de textos.

Inicio

Juntados en parejas con su compañero de lado, trabajaremos en el libro de texto de español en las páginas 64 – 66 las cuales abordan contenido sobre los aspectos gramaticales principales que manejan los instructivos con una serie de actividades que los pondrán a reflexionar sobre el modo imperativo e instructivo de decir las cosas en un texto.

Desarrollo

Será necesario que se apoyen en su instructivo que realizaron en equipo para identificar las diferencias entre el modo imperativo (con el instructivo que está en el libro) y el instruccional (el que ellos produjeron) y con ello poder dar solución a las que cuestiones que plantea el libro.

Cierre

Después de haber asignado un tiempo para resolver la actividad, los alumnos se reunirán en equipos para compartir y comentar sus respuestas con las de sus compañeros y después a manera de plenaria, podamos revisar las respuestas que cada equipo dio a las cuestiones del libro.

Evaluación

El trabajo en esta sesión fue un poco complicado, porque los alumnos no comprendían la diferencia entre el modo infinitivo y el imperativo, principalmente en cuanto a la intención y la estructura del

verbo de cada una. Entonces lo que yo hice para facilitar la comprensión fue atenderlos en acercamiento maestro-alumno uno a uno para resolver sus dudas por medio de preguntas como: para el imperativo: Cuándo le das la orden a alguien que haga algo, ¿Cómo le dices? (dependiendo el verbo: que haga, que pinte, que corte, etc.), yo haré este trabajo, ¿Cómo me dirías?). Para el infinitivo era algo más fácil ya que son los verbos que ya han estado trabajando, así que bastaba con mencionarles cuestiones como las siguientes para aterrizar el concepto a lo que ellos conocen: dime cinco verbos normales que conozcas, ¿Qué terminación tienen? (ar, er, ir). Me percaté que les fue fácil comprender el contenido luego de explicarles a mi manera, quizás me hizo falta revisar más lo que manejaba este contenido para buscar estrategias que me ayuden a la explicación del mismo. Además, después de haber trabajado las sesiones anteriores en equipos, trabajar en parejas no les fue mucho de su agrado, comenzaban a distraerse en cada momento y dejaban de trabajar.

Sesión 7 (1 hora)

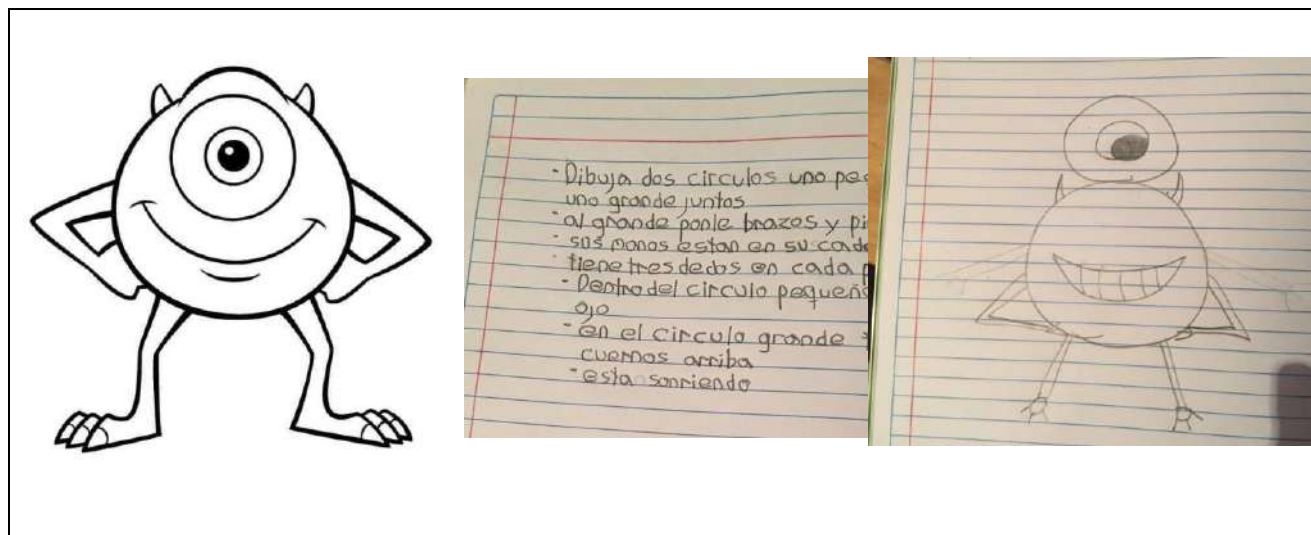
Propósito: Involucrar a los alumnos en un ambiente de competencia y sana convivencia jugando con el contenido que nos ofrecen los instructivos y utilizándolo como punto de partida para potenciar el conocimiento.

Se integrará al grupo en parejas, a un integrante de cada pareja se le entregará un dibujo, cuidando que su pareja no pueda verlo. La actividad consiste en que el alumno que tiene el dibujo en sus manos deberá darle indicaciones, simulando un instructivo, para que su pareja realice el dibujo en una hoja de su libreta. Bajo esta dinámica, habrá competencia de pareja contra pareja para ver y ganará quien tenga el dibujo más parecido al original, lo que involucra que hagan una buena dupla, uno que de buenas indicaciones a su compañero y otro para que las realice.

Se jugará en la modalidad de eliminatorias, para así encontrar a la bina ganadora de la competencia.

Evaluación

Esta fue una actividad en la que yo confiaba bastante, es por ello que decidí no realizar ajustes, aunque no estuviera tan apegada a lo que busca lograr el proyecto de intervención. Simplemente le hice el ajuste en que deberían escribir el instructivo en lugar de solo mencionarles lo que deberían hacer, así que por ello hubo unas producciones muy interesantes, ya que no solo reflejaban lo que el alumno transmitía en el texto, sino también lo que el compañero interpretaba y lo mostró en el dibujo, notando ahí la diferencia, importancia e influencia de la primera acción sobre la segunda que actúa como un cierre, meramente tenían el papel de emisor y receptor. Lo anterior se refleja claramente en el ejemplo de Crystel y Armando y su trabajo es el siguiente:



EVALUACIÓN

Rúbrica de las evidencias presentadas

Sobresaliente	Satisfactorio	Básico
<p>Presenta comprensión en el manejo de los contenidos, ya que llega a los resultados esperados de la problemática aplicando procedimientos idóneos en ellos, emplea de manera correcta el material proporcionado, respetando el turno de uso y su papel en la actividad en cuestión, se involucra en las actividades de lectura y escritura para desarrollar las actividades y presenta iniciativa para compartir sus resultados y procedimientos con sus</p>	<p>Presenta comprensión en el manejo de los contenidos, utilizando métodos un poco vagos o desconocidos, emplea correctamente el material proporcionado, pero a veces no respeta el turno de uso ni su papel en la actividad y comparte sus resultados y procedimientos con sus compañeros, aunque no de una manera clara y un tanto involuntaria</p>	<p>Presenta poca comprensión en el manejo de los contenidos, ya que no llega al resultado requerido, o si llega no sabe explicar cómo lo hizo, emplea el material proporcionado de una manera no tan correcta aunque suele respetar el turno de uso y su papel en la actividad y muestra los resultados y procedimientos a sus compañeros con el defecto de que lo hace de manera obligada y no voluntariamente.</p>

compañeros a la hora de realizar la plenaria.		
---	--	--

Lista de cotejo

Nombre del alumno	Trabajó independientemente de manera individual o en equipo de manera eficiente.	Se involucró continuamente en actividades que requerían de leer y escribir	Concluyó todas las actividades de acuerdo a lo esperado en la sesión.	Realizó las tareas que se le indicaron
Miguel Armando	3	4	3	2
Laura	4	3	3	3
Vanessa	4	4	3	3
Valentina	2	2	2	2
Luis	3	4	2	3
Mayte	3	4	2	3
Britany	4	4	4	4
Danae	4	3	4	2
Hugo	3	3	2	3
Sakura	2	2	2	1
Fátima	4	4	4	4
Evelyn	3	3	4	3
Josué	2	2	3	2
Emir	2	2	3	1
Valentina	2	3	2	2
Cristel	3	3	2	3
Sharon	2	2	2	1
Jonathan	1	1	1	2
Santiago	2	1	1	1

Nombre del alumno	Trabajó independientemente de manera individual o en equipo de manera eficiente.	Se involucró continuamente en actividades que requerían de leer y escribir	Concluyó todas las actividades de acuerdo a lo esperado en la sesión.	Realizó las tareas que se le indicaron
Akim	1	2	2	1
Alan salvador	1	2	2	2
Guadalupe	2	2	2	2
Estrella	3	3	4	3
Tania	3	3	4	2
María	2	2	1	1
Mateo	2	3	4	2

- 4.- frecuentemente
- 3.- Con regularidad
- 2.- En ocasiones
- 1.- Rara vez

Valores a obtener	Trabajó independientemente de manera individual o en equipo de manera eficiente.	Se involucró continuamente en actividades que requerían de leer y escribir	Concluyó todas las actividades de acuerdo a lo esperado en la sesión.	Realizó las tareas que se le indicaron
No. Alumnos con: Frecuentemente	5	6	8	2
No. Alumnos con: Con regularidad	8	9	5	8

Valores a obtener	Trabajó independientemente de manera individual o en equipo de manera eficiente.	Se involucró continuamente en actividades que requerían de leer y escribir	Concluyó todas las actividades de acuerdo a lo esperado en la sesión.	Realizó las tareas que se le indicaron
No. Alumnos con: En ocasiones	10	9	11	10
No. Alumnos con: Rara vez	3	2	2	6

Luego de analizar los resultados que obtuve al evaluar el desempeño durante la clase de los alumnos con esta lista de cotejo, me doy cuenta que la mayoría de los alumnos se desempeñaron de manera satisfactoria durante las sesiones, siendo pocos y específicos quienes no lo demostraron con el pasar de las actividades. Un rasgo importante a tomar en cuenta es la constante falta a clases de ciertos alumnos, en particular los que resaltan por tener bajas ponderaciones en la lista de cotejo.

CONCLUSIONES

Resultados obtenidos enfocados a las hipótesis de acción

- El interés que muestran los alumnos será mayor al incorporar situaciones que les son apegadas a su contexto, dando espacio a la lectura-escritura como eje para el desarrollo de las actividades (algo a lo que no están acostumbrados).

El interés si resultó más notorio al trabajar las actividades involucrando la redacción de textos y el trabajo colectivo, pero solo con la combinación de ambas, ya que cuando se trabajaba involucrando una sola de éstas el interés decaía y no trabajaban con la regularidad con la que llevaban a cabo las actividades planteadas con el propósito de este plan de intervención. El interés era provocado por la intención de redactar textos en grupo y la funcionalidad que se les daba al tener como objetivo la entrega a otro equipo del grupo para su análisis y el trabajo centrado en dichas producciones y en el intercambio constante de las mismas. Cuando se cambiaba esta modalidad de trabajo surgía un cierto descontento de los alumnos que se acoplaron muy bien a trabajar de esta manera.

- El trabajo colectivo y autónomo entre alumnos será una herramienta clave con la que me apoyaré constantemente para llevar a cabo las secuencias, mejorará el desarrollo de conocimientos para los alumnos gracias a las frecuentes discusiones e intercambio de opiniones.

Al prestarle a los alumnos la facilidad de trabajar cada equipo a su ritmo, se presentaban ciertos inconvenientes frecuentes, las distracciones era una de ellas, la cual se controlaba con un monitoreo constante que funcionaba para darle seguimiento al trabajo de los alumnos y a favorecer en el tiempo hábil de trabajo en clase.

- Sus producciones carecerán de contenido importante o aspectos relevantes propios de las cualidades de los textos, pero será un rasgo al cual me apegaré para una revisión constante, logrando así que sus textos incluyan un mejor contenido en todo sentido.

Las producciones que realizaban los alumnos superaron mis expectativas en cuanto a contenido de la estructura trabajada en curso, pequeños detalles fueron los que les faltaron y fue más por el lado de la caligrafía en donde se notaba más la carencia en sus textos, les cuesta trabajo darle formalidad a un texto sabiendo que será presentado a alguien más y debe estar lo más legible posible. Si pudiera efectuar una segunda etapa del proyecto enfocaría (no totalmente) a la intención que cada texto le da con su estructura para que sea leído por otra persona, resaltando ahí la importancia de la formalidad en la producción de textos.

En total se propusieron siete sesiones diseñadas para la intervención de este proyecto, pero, debido a que la escuela en la que estuve practicando se me solicitó realizar tareas o atender permisos imprevistos, solo pude poner en práctica las cuatro sesiones aquí mencionadas.

En muchas de las secuencias que diseñé considero que tomé un riesgo que debía correr si buscaba romper con el esquema de trabajo con el que cuentan los alumnos al trabajar con la maestra, y afortunadamente me resultó mejor que lo que tenía como expectativa, ya que requerían de una participación constante y que realmente se involucraran, tanto en el desarrollo de la misma como en la convivencia con sus compañeros para potenciar la adquisición de aprendizajes y tener mejores resultados en sus producciones en cuanto a contenido se refiere.

Después de esta puesta en común de mi plan de acción y considerando que puede ser pie de mi trabajo de titulación, considero que ya conozco áreas de oportunidad en las que puedo intervenir y también sé que herramientas utilizar para desarrollar una intervención en este tipo de problemáticas.

En dado caso que tuviera la oportunidad de efectuar una segunda fase de este proyecto de intervención, sabiendo que esta propuesta de trabajo que utilicé fue bien aceptada por los alumnos, considero que me enfocaría en trabajar de lleno en la búsqueda de herramientas para hacer uso de la transversalidad de contenidos con otras asignaturas, para que también en ellas se haga uso del trabajo colaborativo y la producción de textos como punto de partida para la generación de aprendizajes.

REFERENCIAS

Rempel, J. E. (2008). Olfaktorische Reize in der Markenkommunikation: Theoretische Grundlagen und empirische Erkenntnis zum Einsatz von Düften. Springer-Verlag.

Peredo, M., & Greybeck, B. (2007). El contexto del estudio. Lectura informativa. Entrenamiento escolar y metacognición, Guadalajara, Editorial Universitaria, 42-50.

ROMERO, Roberto, et al. The role of inflammation and infection in preterm birth. En Seminars in reproductive medicine. Copyright© 2007 by Thieme Publishers, Inc., 333 Seventh Avenue, New York, NY 10001, USA., 2007. p. 021-039.

<http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/search/results?query=ense%C3%B1anza+de+la+ciencia+en+preescolar&searchField=120>

http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/index.html

<http://www.uacm.edu.mx/Default.aspx?alias=www.uacm.edu.mx/andamios>

PROCESOS DE TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN COLECTIVIDAD: USO DE RECURSOS DIGITALES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO MULTIGRADO

Rafael Benjamín Culebro Tello
benjamin.tello@outlook.com
Jósé Javier Martínez Ramos

Universidad Pedagógica Nacional SLP

RESUMEN

El siguiente reporte parcial de investigación tiene la finalidad de conocer y documentar el uso de recursos digitales en contextos educativos multigrado en el nivel de primaria. Empleando la perspectiva metodológica del estudio de caso instrumental en el contexto de una colectividad de docentes que atienden escuelas multigrado se aplicó una serie de encuestas semiestructurada con preguntas abiertas para recuperar las nociones de los docentes en relación a la didáctica en contextos diversos, los procesos de diseño y aplicación de materiales didácticos, así como el uso de recursos tecnológicos (NTICS) en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los datos fueron analizados en el *software* de análisis cualitativo QDA miner versión 1.4 Lite

desde el enfoque de análisis de contenido, empleando categorías empíricas y descriptores en el proceso. Los hallazgos encontrados, tomando como referente la perspectiva Chevallariana de la transposición didáctica y objetos de conocimiento, brindan elementos para comprender la relación que los docentes tienen con la didáctica y el recurso (digital) como objetos que se reconstruyen en una espiral recursiva, alimentada por la experiencia, el sentido común, la formación y la interacción en colectividad.

PALABRAS CLAVE: Colectividad, educación multigrado, transposición didáctica, prácticas docentes, tecnologías educativas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Mirar a la educación multigrado implica abordar las grandes omisiones establecidas por los discursos institucionales en su normatividad, reformas y currículos para reconocer su importancia en “las realidades de la educación básica” referidas por Sacristán (2008). En 2005, a nivel nacional había 44 escuelas multigrado por cada 100 escuelas. Tabasco, Chiapas, Veracruz, Durango y San Luis Potosí son entidades con más del 45% de escuelas con modalidad multigrado. Para el ciclo 2011-2012 los estados que representaban altos índices de Escuelas Multigrado eran Zacatecas con el 57.4%; Chiapas con 69.6% y Durango con el 63.3%.

Estos datos revelados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), son indicadores calculados a partir de dos referentes: 1) El total de escuelas en el nivel educativo y 2) El total de escuelas en cada servicio. El estado de San Luis Potosí se distingue por ser de las cuatro entidades federativas a nivel nacional en atención multigrado, el 70 % de sus escuelas indígenas a nivel primaria son atendidas por la modalidad multigrado; la realidad educativa en la entidad comparte un número importante de escuelas y docentes multigrado.

La atención en este tipo de contextos es compleja y adquiere perspectivas metodológicas variadas y contextualizadas; Rockwell (2016) propone el siguiente modelo de atención: procesos de atención en escuelas. Por lo general, se considera atención multigrado a la situación en el aula de casos en donde se tiene un docente que es responsable de dos grados simultáneos hasta los seis grados en que se organiza la educación primaria.

Las modalidades de atención multigrado se catalogan como: unitario, (un docente para seis grados), bidocente, (dos docentes que se distribuyen los grupos y grados existentes en la escuela), tridocente (tres docentes distribuyen los grados existentes), algunas escuelas son tetradocentes (cuatro docentes distribuidos en los seis grados).

En consideración a estas condiciones, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), unidad SLP, se dio a la tarea de documentar las prácticas docentes en contextos multigrado en algunos espacios de oferta de profesionalización, considerando las experiencias en el trabajo de un profesor y el punto de vista de la didáctica concretada en la elaboración de materiales de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de conocer los procesos que siguen los docentes para llegar a la digitalización.

Por ello se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el uso de los recursos digitales, materiales didácticos, herramientas y dispositivos que emplean los docentes en contextos multigrado empleados en los procesos de enseñanza y aprendizaje? Con la finalidad de contribuir a la mejora de los procesos de profesionalización de la práctica con el empleo de tecnologías en contextos educativos diversos.

MARCO TEÓRICO

Rockwell y Rebolledo (2016) han identificado cuatro modelos básicos de trabajo en las aulas multigrado: El modelo cuasi-monogrado supone un esfuerzo arduo del docente por proponer estrategias didácticas diferenciadas para cada grado escolar, en esta metodología se trabaja separado desde la organización de tiempos y espacios, la provisión y utilización de recursos materiales y la evaluación.

Aunque en las escuelas tridocentes pareciera no ser tan complicado, ya que se atienden dos grados por maestro, el trabajo cuasi-monogrado representa la dificultad de integrar las áreas del conocimiento y la gestión de los aprendizajes en un objetivo común, convirtiéndose en una técnica individual que disminuye las expectativas del saber colectivo.

El modelo de programa multianual por ciclos organiza el trabajo del docente centrado por ciclos escolares, es decir, se sigue el currículo de un solo grado por año escolar, situación que permite encerrar estrategias en su mayoría más inclusivas para el aprendizaje y organizar grupos más cercanos a su madurez cognitiva. A su vez, puede lograr que los aprendizajes de alumnos que presentan más dificultades en un grado consoliden sus saberes al término del año escolar.

Sin embargo, el programa multianual por ciclos constituye una tarea complicada en escuelas bidocentes o unitarias, debido a que el docente requiere proponer diversas estrategias en un solo momento, además de que limita las condiciones del aprendizaje de los estudiantes con mejores posibilidades al grado, provocando su desinterés, ya que las estrategias diseñadas pueden no representar un reto.

Por otro lado, el modelo individualizado basado en materiales constituye la elaboración de materiales, fichas o guiones para el trabajo individual con el fin de que cada estudiante avance en virtud de su aprendizaje "...los alumnos se promueven de grado cuando terminan ciertos materiales, y pueden avanzar más en algunas materias que en otras. La actividad colectiva generalmente es de tipo social, artístico o deportivo" (Rockwell, 2016, p. 14).

Esta propuesta en teoría permite atender las particularidades de los estudiantes haciendo énfasis en los saberes que presentan más dificultades a través de estos materiales educativos diseñados especialmente para su desarrollo, esta metodología orienta y promueve la autonomía, así como la autoevaluación. Sin embargo, el uso de fichas puede restringir las cualidades del aprendizaje graduado, ya que con frecuencia son ofrecidas en el campo magisterial en guías y ficheros que han sido elaborados por terceros, estandarizadas y de mala calidad.

Por último, el modelo currículum común con actividades diferenciadas establece un tema en común para todo el grupo de estudiantes, con actividades diferenciadas según los grados y/o capacidades. Esta técnica permite planificar las actividades de enseñanza en beneficio de la diversidad y los ambientes heterogéneos a partir de contenidos diseñados de

acuerdo a las necesidades de los escolares, a través de tareas individuales con un objetivo en común que permite la colaboración de todos.

Es un modelo flexible en cuestión de tiempos, orientaciones didácticas, actividades, materiales y en el aprendizaje tanto individual como grupal, ya que las tareas fomentan la participación desde valores como la inclusión, equidad y justicia. Una de sus principales dificultades es

“hacerlo compatible con los planes y programas nacionales” según Rockwell (2016, p.14).

Sobre estos modelos de atención multigrado es importante mencionar el referente conceptual, derivado de las nociones de didáctica aplicada a ambientes educativos como material de enseñanza y aprendizaje contextualizado desde marcos políticos e históricos que permiten la articulación con la teoría y la práctica. De acuerdo con Díaz (1992) y el proceso de transposición didáctica de Chevallard (1998): “Un contenido de saber que ha sido designado como saber enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de aprendizaje” (p.45).

Es decir, el trabajo que permite la transformación que sufre un objeto de saber a enseñar un objeto de enseñanza, es el proceso que permite que el saber sabio (producto de la convencionalidad de la ciencia) sea transmitido por el profesor como un portador y vehículo de dicho saber para establecer medios y condiciones para que sea accesible en consideración al contexto, la historicidad de los sujetos y los procesos normativos e institucionales inscritos en dicha relación.

METODOLOGÍA

El instrumento es un cuestionario estructurado de 14 ítems con preguntas abiertas y de opción múltiple, el área con preguntas de opción múltiple pretende recabar datos de ubicación y preferencias en los docentes encuestados; en cambio el área de preguntas abiertas trata las siguientes temáticas: caracterización de los materiales didácticos en contextos multigrados de las asignaturas de Lengua, Matemáticas y Ciencias, procesos de elaboración y tipos, en relación a las prácticas de enseñanza o aprendizaje. La finalidad es conocer los referentes, preferencias y procedimientos en la elaboración y aplicación de materiales de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos multigrado, tomado como marco de referencia las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (ISTE).

La perspectiva metodológica se fundamenta en el estudio de caso instrumental desde la perspectiva de Stake (1998); el uso que se le dio al método consta de los siguientes pasos: 1) Contextualización del escenario, 2) Definición de las dimensiones para constituir el caso,

3) Definición del caso, 4) Caracterización, muestreo y aplicación de los instrumentos, 5) Contraste entre el dato obtenido y el caso, 6) Reporte de hallazgos.

La muestra es intencional, determinada por el interés expresado por colaborar en un colectivo que discuta y reciba información sobre didáctica en contextos multigrado, atendiendo al criterio de ubicación geográfica, se considera al municipio de Tierra Nueva, ubicado a 70 Km de la capital potosina sobre la carretera principal SLP-Querétaro en la región centro-sur del estado de San Luis Potosí.

La población participante labora en la zona escolar 058 perteneciente al nivel de primaria federal, integrada por 11 escuelas, de las cuales, una es unitaria, cinco son bidocentes, cuatro tridocentes y una de organización completa con 12 maestros y un director técnico. Es notable mencionar que esta zona escolar concentra una cantidad significativa de escuelas multigrado y los casos de las comunidades “El Camarón”, “La Ordeñita”, “Lobos” y “Paso de Balcón” que se encuentra ubicadas en la sierra a dos horas de la municipalidad, no cuentan con servicio continuo de suministro eléctrico, sin embargo, existe en la región un programa piloto de la CFE para proveer del servicio a las escuelas, empleando paneles solares; éstas escuelas multigrado cuentan con una dotación de equipo de cómputo para el uso de los estudiantes y maestros.

Al momento de la visita, los docentes y estudiantes reportan tener problemas técnicos con el suministro de electricidad, ya que altas y bajas de corriente deterioran el equipo, de manera que sólo se puede usar de manera intermitente y durante periodos cortos, además de que no cuentan con servicio de internet. En cuanto a las telecomunicaciones, la señal, tanto en la municipalidad como en sus colindancias es complicada, se satura y sufre interrupciones, por lo que no es confiable; esta localidad se distingue por ser pueblo cantero, es decir, la cercanía con sistemas montañosos y sierras proveen betas de piedra laja que se emplea de manera ornamental o para la cimentación en la construcción.

La principal actividad económica de la región es la industria debido a la cercanía con la zona industrial de la capital potosina; esta condición establece un nivel de marginación medio con acceso limitado a bienes y servicios digitales. El contexto está catalogado con un nivel bajo, pero muy alto de marginación.

Para el procesamiento del dato, se empleó el análisis de contenido por frecuencia a categorías empíricas obtenidas en las respuestas a las entrevistas aplicadas; se utilizó el software de análisis cualitativo QDA miner 1.4 versión lite de la empresa Polarys Reserch. Para la recuperación del dato se empleó el servicio encuestas de google, el contexto de aplicación fue durante una sesión de un taller en la capital de San Luis Potosí, sobre actividades didácticas y el empleo de software educativo freewere. Como parte de las actividades para la recuperación de ideas previas en los docentes multigrado participantes, se les convocó a colaborar en la encuesta, la cual fue respondida accediendo al servicio desde sus celulares.

RESULTADOS

Para el proceso de análisis de contenido de las encuestas se utilizaron las siguientes categorías empíricas que recuperan las temáticas de interés para la investigación: 1) Asignaturas que requieren material didáctico, 2) Conceptualización del material de enseñanza, 3) Cualidades del material didáctico, 4) Expectativas sobre el recurso digital, 5) Hardware empleado, 6) Internet, 7) Material para ciencias, 8) Material para Español, 9) material para Matemáticas, 10) Materiales de aprendizaje, 11) Paquetería de Office, 12) Pasos para diseñar el material, 13) Uso del material y 14) Software multigrado ideal. Los datos en la base de análisis de QDA miner se configuraron como caso único con la finalidad de hacer comparativas en el futuro con otras escuelas en condiciones contextuales y geográficas diferentes.

Estas categorías empíricas se acompañaron de descriptores, en total se utilizaron 79, agrupados en dichas categorías; la siguiente imagen muestra su distribución y organización:

Figura 1. Distribución de categorías empírica en QDA Miner.

Atendiendo al tema “Practicidad en la presentación de los resultados obtenidos por QDA miner”, se toma como criterio de significatividad a los resultados de frecuencia con un porcentaje reflejado en números enteros para el universo de descriptores empleados en el análisis de contenido a los cuestionarios; la siguiente imagen muestra los 20 resultados con mayor frecuencia.

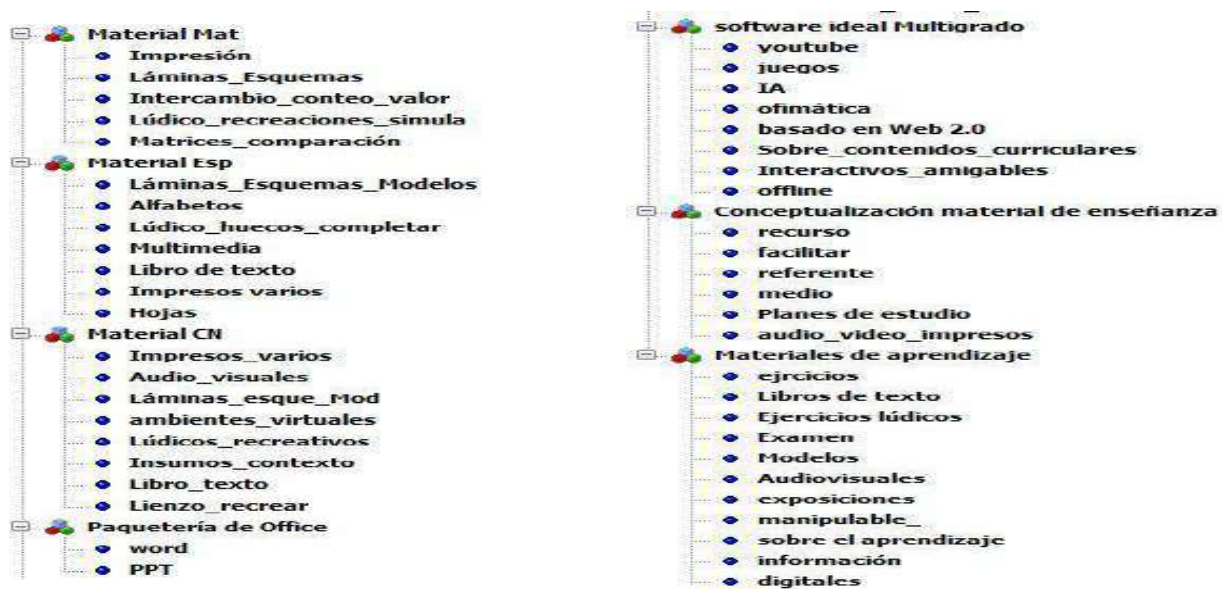


Figura 2. Imagen de la tabla de resultados en QDA miner con los 20 resultados con frecuencias significativas en la muestra analizada.

La categoría empírica con más frecuencia en el análisis se identifica como /material Mat/ en su descriptor /Lúdico_recreaciones_simulaciones/. El contexto desde donde se toma es con las respuestas asociadas al tipo de material didáctico que se utiliza en la asignatura de Matemáticas, ya que éstas giran en torno a que los docentes buscan materiales lúdicos en el sentido de concretos, manipulables y recreativos; también es posible identificar que las actividades tienden a recrear un micro escenario de la vida real en donde el intercambio y el valor proponen condiciones para generar problemáticas y experiencia (la tiendita, el cajero, pirinola y dados); otro de los materiales que se emplean son los que involucran representaciones de valor, seriación, agrupación y procesos que impliquen cambios con el valor convencional del número, su valor posicional, el concepto de cero y punto decimal (tablas tricolores, ruletas, memoramas, fichas, coleccionables, etc.).

La segunda categoría empírica con mayor frecuencia para el universo de significantes es /aprendizaje significativo/. El contexto textual de donde se obtiene ésta es al cuestionarlos sobre la principal cualidad que buscan al diseñar su material didáctico, sin embargo, es relevante mencionar que este concepto es confundido con relevante, adecuado o de interés; los procesos mentales no son un referente en las respuestas de los docentes, de hecho son ignorados o generalizados por lo que hablar de aprendizaje significativo en el diseño de material didáctico en esta muestra implica procesos que van más sobre la sorpresa, la novedad y la vistosidad; sin embargo, el grupo de docentes muestran la capacidad de aprender sobre la aplicación y uso de material al expresar en plenarios el impacto real sobre las expectativas generadas en el uso de un material “en realidad no vale la pena, se veía bonito, pero no cumple con el objetivo”.

En los siguientes resultados arrojados en el análisis, se encuentran las asignaturas de Ciencias y Español, ocupando el tercer y cuarto lugar respectivamente. El análisis resalta que los docentes en la enseñanza de la lengua usan lúdicos y juegos de palabras de diversos tipos, esto es comprensible por la influencia de los ficheros de actividades de la reforma de 1993; por lo general los docentes buscan contenidos en línea asociados con sopas de letras, crucigramas, cuestionarios e imprimibles varios, sin embargo, hay una clara dependencia al libro de texto y cuestionan la falta de actividades; en el material de enseñanza prevalece el uso de láminas, revistas y hojas blancas. En Ciencias o Conocimiento del Mundo Natural y social se concibe como material didáctico a monografías o afiches en diversos tamaños y presentaciones, representaciones a escala (maquetas) y algunos experimentos, los cuales hacen un especial énfasis en la utilización de los recursos naturales disponibles en el contexto (serranía semi-desértica).

Otros resultados, producto del análisis que resulta relevante mencionar, es sobre los procesos de diseño y aplicación de material didáctico. Sobre el diseño, refieren que se basan en el aprendizaje, de manera que considerando sus necesidades e intereses, es importante señalar que éstas consideraciones son generalizaciones empíricas, pues en realidad no cuentan con instrumentos o herramientas para diagnosticar con certeza estas necesidades, sólo se intuye con base en los resultados de un examen de conocimientos. El proceso dominante que se emplea para usar el material es inductivo, ya que parten de aspectos generales y con la interacción entre los niños y el docente conduciendo a aspectos más particulares u objetivos específicos, esto se debe a que un tipo de material se utiliza para tratar diferentes temas o incluso asignaturas, adecuando aspectos, reglas,

cualidades, cantidad o variantes, por lo que se puede decir que, de cierta forma, un buen material didáctico tiene un tipo de perspectiva modular y escalable.

Sobre el software que consideran ideal para el contexto multigrado, hacen alusión a las siguientes cualidades: programas que se alimenten del contexto similar a una inteligencia artificial, interactivos, sobre contenidos curriculares, offline y multimedia. En las respuestas se identificó el software y los recursos que más se emplean: basados en la web 2.0, ofimática diversa, audiovisual e interactiva, declaran no conocer otros recursos como programas o medios y tienen la curiosidad por diseñar y programar recursos digitales que apoyen a sus clases.

CONCLUSIONES

Es necesario conocer y reflexionar acerca de la realidad multigrado en la educación básica, invisibilizada por los modelos educativos y currículos nacionales; desde la reforma de 1993 y propuesta educativa multigrado en 2005 para la educación básica no había sido tan desentendido el tema multigrado.

En la actualidad, hay muchos datos contradictorios sobre la cantidad de escuelas multigrado y sus condiciones, al momento de escribir las conclusiones de esta investigación se encontró con cifras provenientes de una base de datos de la autoridad educativa local (SEGE) que maneja un porcentaje del 63% en contraste al 50% de la información federal, lo cierto es que en el estado de San Luis Potosí, una de cada dos escuelas de educación básica son multigrado y en contextos diversos. En el caso de la región Huasteca este porcentaje crece hasta un 70% de escuelas multigrado, pero que además atiende a pueblos originarios; este referente habla de condiciones institucionales, curriculares y normativas que son incompatibles con el contexto educativo multigrado.

La forma de trabajo que privilegia es la atención individualizada, lo ideal es que los procesos se dieran sobre el diseño o la reconversión de los programas de estudio anual con actividades diferenciadas referidas por Rockwell (2016), pues esta alternativa permite atender las necesidades de grupos paralelos y rompe con las barreras de los grados escolares, privilegiando la socialización y el trabajo colaborativo a manera de una comunidad de aprendizaje, concepto utilizado por Cámara (2009); en esta perspectiva, la didáctica es clave en el diseño de ambientes de aprendizaje, sin embargo, la formación del docente es una variable que determina la calidad y pertinencia de estos diseños y aplicaciones, antecedentes en los docentes como el desarrollo infantil, procesos metales y de maduración, así como el dominio de las asignaturas, son clave al momento de realizar, utilizar y adquirir material didáctico; no obstante, hay una evidente deficiencia en la formación didáctica de los docentes que se compensa con la experiencia, el sentido común y la colaboración entre colegas.

A pesar de las limitaciones curriculares, normativas y de formación, los docentes hasta cierto punto manifiestan procesos de transposición didáctica, esto se debe a la claridad en

los objetos de conocimiento adecuados al grado escolar que cursan y la edad. Estos dos factores son el criterio dominante en las elecciones didácticas que contemplan en la planeación de las actividades, sin embargo, éstos son de sentido común. Como referente de la cultura, no se muestran o expresan antecedentes relacionados con la maduración de los niños, procesos psicogenéticos o psicosociales especializados que den sustento a las acciones necesarias, por ejemplo, es común escuchar a los docentes decir que los niños de primer grado deben aprender a leer por el hecho de que tienen de 5 a 7 años en su mayoría, o porque se encuentran en el primer ciclo de la educación primaria, creencia que carece de un fundamento sólido con base en el desarrollo infantil y sus procesos.

Este tipo de criterios, la experiencia, el sentido común y la intuición prevalecen en muchos de los aspectos de la educación multigrado, son pocos los casos en el que docente tiene un control referencial, teórico-didáctico-conceptual para el diseño de una didáctica congruente y sólida; sin embargo, existen y se manifiestan los casos asociados a experiencias de formación de los docentes en posgrados, diplomados o talleres.

El uso de recursos digitales en contextos multigrado depende de la influencia, tendencia, moda, accesibilidad, experiencia producto de la formación continua y el hecho de que el docente pertenece a una colectividad que le permite compartir y socializar esta experiencia. El hecho de que un docente haga uso de un determinado recurso depende de la experiencia socializada con sus colegas, muchos vicios, malos empleos o aplicaciones exitosas dependen de esta fuente; por su parte, el sentido que el docente construye sobre el material didáctico y sus procesos son producto de la colectivización a manera de comunidad de práctica (Wenger, 2001).

Los docentes afirman que todas las asignaturas requieren de procesos didácticos y materiales digitales para guiar estos procesos, no obstante, la asignatura de Matemáticas en el aspecto de pensamiento matemático, Español en el uso social de la lengua y Ciencias en el aspecto del conocimiento del medio son las que tienen prioridad en el diseño y uso de material didáctico. El instrumento confirma que los docentes tienen claridad tanto en la economía del sistema didáctico y en la utilidad, sin embargo, no es claro el problema didáctico, Chevallier (1998) refiere al respecto: “el trabajo de la transposición didáctica es un trabajo que se continúa después de la introducción didáctica de objeto del saber” (p. 57), es decir, existen procesos de recursividad sobre la utilidad del material didáctico que constituye al saber sabio transmitido en procesos dialécticos entre el docente, el contexto, el dicente y el conocimiento que pretende la asignatura. Los procesos didácticos que llegan a un estado de madurez se perfeccionan en espirales de recursividad que garantizan actualización y sofisticación del material didáctico, es de considerar que este es ideal, se genera en condiciones de reflexión y problematización de las prácticas docentes que no están garantizadas en la mayoría de los contextos.

El análisis de los datos permitió identificar indicios de condiciones y características para una incorporar NTICS en contextos diversos, como el caso del multigrado; las respuestas de los docentes atribuyen una serie de elementos a considerar como interactividad, multimedia, contextualidad, acompañamiento, colectividad, colaboración, portabilidad y escalabilidad modular. Respondiendo a estas características, se puede deducir que el tipo de tecnologías educativas que cubren y de acuerdo al avance tecnológico disponible serían inteligencias artificiales con bases de datos interactivas por voz que cumplan la tarea de asistentes y brinden a los estudiantes una serie de recursos tanto bibliográficos, como multimedia o interactivos.

Este tipo de acompañamiento, con base en la relación tutora referida por Cámara (2005), se constituye en insumos para que el trabajo multigrado y complementos al trabajo del profesor, de ninguna forma sustituyan la formación o la intervención docente como especialista de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la actualidad, se pueden ver modelos como operativos a la venta en el mercado como Google Home, Google Now, Cortana y Alexa, pese a que son sistemas sofisticados se encuentran dirigidos al consumo y gestión del mismo.

Para el ámbito educativo multigrado, debido a su complejidad y actores involucrados, las IA se tendrían que basar en el diagnóstico clínico similar a Watson de IBM, no obstante, en la actualidad se ofrecen algunos asistentes basados en IA que responden a bases de datos precargadas con opción a realizar búsquedas basadas en la web similares a máquinas reactivas como deepblue, sin embargo, lo ideal sería el diseño de tecnología educativa basadas en la teoría de la mente, que aprendan de la experiencia y colaboren, que respondan al acompañamiento más que al consumo de medios y objetos.

REFERENCIAS

- Cámara, G (2005) Enseñar y aprender con interés. Logros y testimonios en Escuela Pública. México: Convivencia Educativa.
- Chevallar, Y. (1998) ¿Qué es la transposición didáctica? En la transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado. Argentina: Aique
- Díaz, A. (1999) Didáctica y currículum. México: Paidós Educador.
- Rockwell, E (2016) Yoltacah. Estrategias didácticas multigrado. México: Autores.
- SEP (2009) Plan de Estudios 2009. México: CONALITEG.
- Wenger, E. (2001) Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós.

EL ARTE ABSTRACTO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE INDÍGENA Y ALGO MÁS

María del Carmen Frías de la O

marifdlo@hotmail.com

Maricarmen Frías Juárez

maricarmenjuarez766@gmail.com

Aurelio René Hernández de la O

aureliodlo@hotmail.com

Instituto de Educación Superior del Magisterio

RESUMEN

La interculturalidad es un proceso de interrelación social entre las personas y reconoce que parte de las desigualdades sociales y políticas se deben a la indocumentación acerca del tema por parte de las mismas. En las comunidades indígenas los niños ingresan a las escuelas con una lengua materna en sano desarrollo y una segunda lengua incipiente, donde se presupone que se imparten clases de esta lengua materna, sin embargo, la realidad en la que vivimos es otra.

Muchas veces escuchamos decir que la lengua (en particular la lengua materna) es riqueza cultural de todos, pero, ¿todos nos preocupamos y ocupamos por preservarla?

En esta ponencia, hacemos de su conocimiento cómo nosotros, alumnos del IESMA, nos estamos formando para ser profesores indígenas interculturales bilingües, y hacemos una reflexión para, a partir de lo que vimos en nuestras primeras prácticas, evaluar, valorar y analizar aquello que estamos haciendo bien y sobre todo atender las áreas de oportunidades que tenemos en la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna yokot'an.

PALABRAS CLAVE: Interculturalidad, lengua materna, formación profesional indígena intercultural bilingüe, identidad indígena..

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Kola k+ ye'benlajo' de kajini jonla (Vamos a enseñarles de qué estamos hechos).

Somos cursantes de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe, en el Instituto de Educación Superior del Magisterio (IESMA) donde nos enseñan el idioma yokot'an.

Nuestra institución (IESMA) al ofrecer la enseñanza de la lengua indígena yokot'an, permite que en un futuro, al trabajar con niños hablantes de esta lengua, podamos atender sus necesidades sin caer en el tradicionalismo o en los errores que muchos docentes cometen.

¿Cómo nos formamos como profesores interculturales bilingües para la escuela indígena en un ambiente de simulación de la interculturalidad? Gracias a las prácticas que se realizan cada semestre en nuestra institución, hemos tenido la dicha de convivir con niños, docentes y padres de familia de habla yokot'an.

En nuestra jornada de observación y entrevista en Nacajuca, Tabasco, tuvimos la oportunidad de asistir a escuelas interculturales bilingües, donde en nuestro primer acercamiento nos dimos cuenta de que la calidad de la educación que reciben nuestros niños debe ser sustancialmente transformada.

La preocupación surge especialmente porque, como ya dijimos, son nuestros niños el futuro del país. Tal vez suene un poco desmesurado para aquellos que no conocen la realidad en la que vivimos como pueblo indígena, pero no lo es cuando tenemos sentido de pertenencia. Basta con acercarnos un poco para ver que estamos lejos de cumplir las condiciones mínimas para que pueda darse el acto educativo.

Los acercamientos a las escuelas indígenas, como lo son las observaciones y prácticas profesionales, son puntos clave en nuestro proceso de formación profesional, pues nosotros como futuros docentes en educación primaria indígena intercultural bilingüe, además de contemplar los elementos pedagógicos, psicológicos entre otros, que requiere todo docente para su ejercicio, debemos conocer las especificidades culturales y lingüísticas, pues son éstas las que van a demandar nuestra práctica docente.

El IESMA nos permite acceder e interpretar la realidad de la situación histórica, económica, social y cultural, en la que se encuentran las poblaciones y los escolares indígenas; asimismo, nos proporciona los elementos suficientes para buscar alternativas de solución a los problemas que actualmente enfrenta la educación indígena.

MARCO TEÓRICO

La enseñanza de la lengua materna presenta un campo de reflexión importante en la discusión sobre la educación indígena. Es decir, frente a las deficiencias y desorientación en la enseñanza de la lengua materna, se hace cada día más urgente una seria educación continuada, una clara vocación y una profunda preparación en quienes se dedican a la docencia de la misma (Torres Bonilla, 2004).

En su obra *Didáctica de lengua y literatura españolas*, Julio Larrea y Elba A. Martínez (1961) afirman que, en el capítulo relativo a las tendencias modernas de mayor importancia sobre la docencia de la lengua, éstas "aluden al deber de crear atmósferas de interés, de actividad, de libertad en beneficio de la expresión personal". Y agregan: "No podría canalizarse de otro modo el poder de la individualidad en la promoción de la personalidad. Si la expresión es la cifra de la personalidad, el profesor tiene que llegar, con su orientación, a cada uno de sus alumnos, no solamente en el sentido de ejercitación, sino en cuanto a valor significativo de originalidad" (Larrea & Martínez, 1961).

En las escuelas indígenas, los programas de estudio son los mismos que en las escuelas monolingües. Los contenidos están organizados y definidos desde la cultura y cosmovisión de la lengua dominante. La diferencia fundamental es la asignatura de lengua, en la que los estudiantes "aprenden" la lengua de sus padres, la refuerzan o aprenden a escribirla. No obstante, el resto de los conocimientos, tales como Matemáticas y Ciencias se estudian en la lengua dominante.

En estas circunstancias, la cosmovisión asumida en el ámbito de la clase es ajena a la de los estudiantes. Las formas de numerar los objetos, la percepción de los objetos de la realidad, la clasificación natural de las especies vegetales y animales no son necesariamente correspondientes en ambas cosmovisiones. Al respecto, Bonfil Batalla (1987) afirma que: Los mexicanos que no dominamos alguna lengua indígena hemos perdido la posibilidad de entender mucho del sentido de nuestro paisaje: memorizamos nombres de cerros, de ríos, de pueblos y de árboles, de cuevas y accidentes geográficos, pero no captamos el mensaje de esos nombres. Aquí, toda la geografía tiene nombre. En el fondo de toda esta cuestión está el hecho de que nombrar es conocer, es crear. Lo que tiene nombre tiene significado o, si se prefiere, lo que significa algo, tiene necesariamente un nombre (pág. 61).

Tal diferencia entre cosmovisiones conlleva una dificultad para los estudiantes de lengua originaria, toda vez que deben comprender académicamente un mundo diferente al que han asumido en la vida familiar.

METODOLOGÍA

El diseño metodológico del presente trabajo fue de tipo cualitativo, de corte exploratorio y transversal. Se realizó en el contexto de las prácticas de observación de la Licenciatura. En el transcurso de dichas prácticas se procedió a la observación y entrevista en las distintas comunidades, mismas que fueron una experiencia inolvidable en la que debíamos recabar información sobre cultura, lengua y las perspectivas de los adultos acerca de la niñez.

Las comunidades visitadas fueron 3, R/a El Chiflón (con escuela indígena), La Cruz de Olcuatitán (con escuela indígena) y colonia 17 de julio (escuela urbana). Todas ubicadas en Nacajuca, Tabasco. En cada comunidad hicimos 2 entrevistas: una dentro de la escuela y otra a algún habitante de la comunidad.

Recorrimos la comunidad e hicimos una entrevista a algún habitante de la comunidad y así recabar la información necesaria. La totalidad del grupo se dividió en tres equipos, cada uno fue en fechas diferentes, lo que nos permitió tener mayor validez en las observaciones, asimismo la estrategia utilizada por cada equipo fue dividirse en dos partes, unos dentro de la institución y otros fuera de ella, lo más enriquecedor al ir en diferentes fechas fue que al final de cada observación se compartía todo lo que el equipo en turno había observado, lo que nos permitió una comprensión más profunda y clara de los escenarios.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Siendo no hablantes de una lengua indígena, comprendemos que hemos dejado a un lado nuestras raíces. Desde el inicio de nuestra licenciatura y actualmente cursando el segundo semestre hemos aprendido muchas cosas sobre los pueblos originarios que antes ignorábamos a pesar de ser parte de un contexto donde se encuentran estos pueblos.

Queremos expresar que nos sentimos muy orgullosos de formar parte del IESMA y contarles lo que hemos aprendido, lo que vivimos en el acercamiento a las escuelas primarias indígenas y la realidad que se vive en ellas.

Recorrimos todas las comunidades para realizar entrevistas, recabando información sobre distintos temas y algo que nos inquietó mucho fue que un ama de casa nos dijo: “yo me vine criando desde chiquita hablando en yokot’an, pero como ya ahorita mis hijos y mi nuera no lo hablan, parece ser que ya no manejo muy bien el yokot’an”. Aquí tenemos un claro ejemplo de las consecuencias que trae consigo que los niños en las escuelas no reciban las clases adecuadas en su lengua materna, provocando que pierdan el interés en su lengua y la dejen de lado.

Es frecuente que los niños con idiomas minoritarios asistan a clases que se imparten en un único idioma impuesto, en el cual se poseen destrezas insuficientes a nivel oral y escrito por ser de procedencia cultural y lingüística diferente, lo cual en muchos casos dificulta su

rendimiento escolar, porque están expuestos a una lectoescritura en una lengua que no hablan ni conocen y se obligan a aprender conocimientos en una lengua que no dominan. Asimismo, pueden ocasionar problemas en su desarrollo personal y, como si no fuese suficiente, también favorecen el posible empobrecimiento de su bagaje cultural al descartar saberes propios de la cultura originaria negados en el discurso oficial de los programas de estudio. Por ejemplo, “Una comparación de los términos que designan las diversas partes de la planta del maíz, sus variantes y sus etapas de desarrollo, ha mostrado que las lenguas indígenas usadas en el estudio poseen una terminología más rica que el español, lo que denota una clasificación más detallada, que descansa en un conocimiento más preciso de las características botánicas del maíz. Por otra parte, las terminologías botánicas que han sido estudiadas en algunas lenguas mesoamericanas permiten una primera aproximación seria al conocimiento de los principios en que descansa la clasificación; estos principios, junto con los que poco a poco se van encontrando en los vocabularios que se refieren al cuerpo humano y sus enfermedades, al reino animal, a los suelos y a la bóveda celeste, darán cuenta de la forma en que se entiende el universo dentro de la civilización mesoamericana, lo que a su vez permitirá comprender mejor la manera específica en que se propone la relación del hombre con la naturaleza” (Bonfil Batalla, 1987, pág. 63).

Con estas reflexiones podemos adelantar que los estudiantes en el nivel básico requieren que la educación recibida se realice en la lengua materna, toda vez que es ésta la que le proporciona un conocimiento previo o punto de partida para la adquisición de cualquier otro conocimiento. No respetar esta condición es exponer al estudiante a esfuerzos adicionales para la comprensión de los temas escolares con un alto riesgo de fracaso escolar.

Nos hemos percatado de que las personas que hablan yokot’an son muy pocas y, de acuerdo con las investigaciones en la jornada de observación y entrevista, antes todos los habitantes de los pueblos indígenas hablaban en su lengua materna, lo cual nos ha llevado a preocuparnos por la pérdida de identidad de las personas.

La identidad surge de la relación entre el individuo y la sociedad, constituye un elemento de la realidad subjetiva, expresa la manera de ser o pertenecer a un pueblo y estar en el mundo, está formada por la cultura, la tradición y la lengua. Al perder su lengua materna, los niños pierden parte de su identidad y una parte esencial de su ser y sus efectos, es decir, no sólo son tratados con poca sensibilidad por parte de los sistemas escolares, sino que también son incomprendidos.

Durante estas observaciones no sólo fuimos a escuelas indígenas, sino también a una escuela urbana, lo que nos permitió hacer una comparación entre éstas dos, lo cual para nosotros fue bastante enriquecedor, porque nos dimos cuenta de que los contextos son totalmente diferentes.

Nos percatamos de que los niños de la escuela urbana tienen un conocimiento nulo acerca del yokot’an, en la mayoría de los casos ni de su existencia sabían. Los habitantes de

los pueblos tienen una ventaja muy grande con respecto a esto, ya que muchos de ellos comienzan a hablar desde pequeños, por lo que pueden ser factores de cambio dentro de la comunidad urbana y de esta forma hacer que la lengua sea más conocida por muchas más personas, así como generar interés en aprender a hablarla, y así hacer que esta riqueza cultural no se quede aislada en los pueblos.

Caemos en cuenta que nosotros como maestros bilingües tenemos un gran trabajo, compromiso y responsabilidad: llevar conocimientos a ambos contextos.

En ningún nivel educativo anterior habíamos tenido una formación donde nos empapáramos de información sobre los pueblos indígenas, sin embargo, en el trayecto de nuestra formación profesional como docentes en el IESMA hemos ido dándoles más valor a estas personas y a estos pueblos, nuestros pueblos.

Nuestro plan de estudio marca que:

La interculturalidad aspira a analizar y mediar no sólo en los procesos concretos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula, sino con relación a todo un contexto sociocultural, lingüístico o interlingüístico que profundice en las distintas concepciones y motivaciones de los actores educativos, en sus aspectos cognitivos y emocionales, los cuales configuran una identidad personal, sociocultural o étnica (DGSPE, 2019).

Podríamos decir que la interculturalidad es una parte fundamental de la sociedad, pues abarca desde la cultura, las tradiciones, la danza, la música, la gastronomía, entre otras cosas que nos definen como nacajuquenses, tabasqueños y mexicanos, sobre todo recae en nosotros, como docentes en formación, la responsabilidad de que esta interculturalidad sea real. Al visitar nuestros pueblos indígenas nos enriquecemos y enamoramos día a día de todo lo que estamos hechos y potenciamos nuestros conocimientos para brindar las atenciones que necesitan nuestros niños, pues eso forma parte de lo que queremos lograr a nuestro egreso: no ser docentes del montón, queremos marcar la diferencia, tener la capacidad para atender a alumnos hablantes de la lengua materna, generar un cambio positivo para la sociedad y mostrarle a nuestros alumnos que la multiculturalidad de Nacajuca, Tabasco y México es inmensa, y el más grande ejemplo que tenemos es la lengua con sus variantes dialectales, con lo que podemos dar el ejemplo que la interculturalidad puede lograrse y no ser una simulación.

Más adelante el mismo plan de estudio nos recalca:

La educación desde el enfoque intercultural bilingüe... Pretende superar concepciones monolingües y monoculturales mediante el impulso de aspectos culturales y lingüísticos propios de cada cultura. Atiende principalmente a niños, niñas y jóvenes con características étnicas, lingüísticas y culturales diversas, con el objetivo de favorecer la construcción de identidades nacionales en las cuales confluyen ciudadanos con un origen diverso. Promueve

también la valoración del legado cultural y simbólico de los pueblos indígenas que forman parte del patrimonio cultural del país y de la humanidad en general (DGSPE, 2019).

Estamos de acuerdo con lo anterior, por eso desde nuestra llegada al IESMA nos propusimos de manera general tres puntos:

- Conocer no sólo “lo necesario” sobre la cultura yokot’an.
- Entender y hacer entender que el mundo es multicultural, es decir, que existen muchas culturas conviviendo, pero no siempre hay una relación de intercambio y de enriquecimiento entre ellas, casi siempre hay una relación de colonización, en donde la cultura dominante despoja a la cultura dominada.
- Aplicar en el aula y en la sociedad lo expresado en los dos puntos anteriores, para que juntos, independientemente de nuestra cultura nos apoyemos los unos a los otros, de tal manera que todas las culturas crezcan.

RESULTADOS

El plan de estudios que actualmente tenemos en nuestra licenciatura con adecuaciones internas nos permitió en el curso de “Lengua indígena” aprender expresiones cotidianas de la lengua yokot’an, parentescos, conocer los números, los numerales, y saber cómo está estructurada la gramática de la misma, por lo cual, actualmente somos capaces de hacer pequeñas traducciones. Del nivel en el que empezamos, podemos decir con seguridad que tenemos un buen avance tanto en la pronunciación como en la escritura.

Las observaciones que nos permite el curso “Herramientas de observación y análisis” es la atribución de una cosmovisión más amplia de los escenarios en los que, en un futuro, nos desempeñaremos como docentes, sin embargo, pensamos que no es suficiente. Nos gustaría tener más participación en estas escuelas para seguir enriqueciendo nuestro aprendizaje, pero lo que es más importante para nosotros es la retroalimentación que nos permiten dar estas visitas, el análisis que podemos hacer para mejorar y la práctica de lo que aprendemos en el instituto.

Las observaciones nos permitieron dimensionar la complejidad y la diversidad de contextos en los que se encuentran inmersas las escuelas indígenas. Encontramos comunidades prácticamente monolingües, tanto en lengua indígena como en español, comunidades en donde la lengua indígena corre el riesgo de desaparecer, con padres y madres de familia jóvenes que no hablan ni enseñan a sus hijos la lengua indígena y una amplia valoración del español como lengua de aprendizaje en la escuela.

La lengua más utilizada en los salones de clase es el español; incluso en el espacio de enseñanza de la asignatura Lengua Indígena, las explicaciones se hacen en castellano.

Durante las entrevistas, la mayoría de las personas admiten el valor de su cultura y su lengua, pero no se reconoce la utilidad ni la importancia de su enseñanza en la escuela; nos encontramos también docentes que, al ser de origen indígena, valoran más la enseñanza del español en la escuela, y docentes preocupados por conservar y transmitir las expresiones culturales de la comunidad.

CONCLUSIONES

Las lenguas son el resultado de una experiencia histórica y colectiva, y expresan concepciones del mundo y sistemas de valores que tienen su propia especificidad cultural. La enseñanza de los niños indígenas requiere de una convivencia cotidiana en la propia lengua. Generar una enseñanza en otra lengua, en este caso el español, y destinar un espacio curricular aislado para la enseñanza de la lengua originaria no es interculturalidad.

La responsabilidad que tenemos como docentes en formación inicial indígena intercultural bilingüe es enorme, no existe la menor duda de que la preparación permite colocar la iniciativa personal por encima de las disposiciones generales, lo cual conduce a la interpretación de las situaciones reales (tan cambiantes como siempre) y a la comprensión de la importancia dinámica. Además, representa la aportación activa y emprendedora de cada uno frente a su propia circunstancia.

El IESMA, a pesar de ser un instituto joven en la formación inicial de docentes, nos brinda una preparación con conocimientos reales de la práctica docente, para un buen desempeño en las aulas, no totales, pero sí suficientes, esperamos y estamos seguros de que conforme vayamos avanzando, iremos teniendo una cosmovisión más clara para ser competentes y capaces de atender a un grupo de niños con una lengua materna.

No estamos seguros de si la enseñanza de la lengua necesita fundamentarse en la preparación docente, pero sí estamos totalmente seguros de que ninguna preparación puede ser tan buena como cuando la iniciativa es personal, ya que las cualidades profesionales se asientan sobre las cualidades personales.

Nos gustaría terminar con una frase que ha resultado fascinante para nosotros; un día un profesor muy querido nos la mostró y se volvió de nuestras favoritas...

No sabía a qué dedicarse,
así que decidió dedicarse a todo,
decidió ser maestro.

-Anónimo

REFERENCIAS

Bonfil Batalla, G. (1987). México profundo. Una civilización negada. México: Grijalbo.

DGSPE. (29 de Enero de 2019). Licenciatura en educación primaria indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe (Planes 2018). Obtenido de Centro virtual de innovación educativa: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/64>

Larrea, J., & Martínez, E. A. (1961). Didáctica de Lengua y Literatura Españolas. México: Editorial Hispano-Americana.

Torres Bonilla, J. (2004). Reflexiones sobre la docencia de la lengua materna. Universitas Humanística, 15, 18-23. Recuperado el 31 de Enero de 2019

EL DESEMPEÑO DE LOS ADOLESCENTES DE TELESECUNDARIA DESDE UNA MIRADA DE NORMALISTAS EN UN CONTEXTO SEMI URBANO

Adriana Paola Ramos Alonso

alineselener@gmail.com

Cabrera Anaya Xochilt

Soldier_96@outlook.com

Gil Peralta Jazmín

Escuela Normal Primaria Oficial

"Profesor Jesus Merino Nieto"

RESUMEN

El presente trabajo describe los resultados de una investigación de normalistas con adolescentes de telesecundarias a partir de la multiculturalidad del contexto semiurbano. Los aspectos que se encontraron que influyen de manera decisiva en los alumnos tiene lazos con la cultura que viven en este entorno y la atención que los padres brindan a sus hijos respecto a su educación; articulado lo anterior con el papel que desempeña el normalista en

las jornadas de práctica con las expectativas e interés por adquirir conocimientos de los adolescentes, además de una mirada acerca del desempeño del normalista al encontrarse con problemáticas que afectan el proceso de enseñanza y el cómo las atiende con el fin de lograr aprendizajes en el educando.

PALABRAS CLAVE: TELESECUNDARIA, CULTURA, ADOLESCENTES, NORMALISTAS, DESEMPEÑO.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente la educación dirigida a los jóvenes es un punto clave hacia la mejora del país, puesto que representa una oportunidad palpable para resignificar nuestra posición como mexicanos en un contexto global, dónde los problemas económicos, los valores, las identidades se han ido transformando, tomando diversos rumbos. Sin embargo, no se ha atendido particularmente a los adolescentes, sus intereses, su diversidad, su multiculturalidad, por lo que es necesario voltear la mirada y entender lo que sucede en su entorno. Así el planteamiento del problema de la presente investigación es: Analizar la relación motivación-desempeño académico de los adolescentes de acuerdo con sus características en un contexto semiurbano en el Estado de Puebla.

MARCO TEÓRICO

Siendo objeto de estudio el “adolescente” se abordará desde un punto de vista cognitivo-biológico, donde el enfoque constructivista concibe el aprendizaje como un proceso de desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas alcanzadas en ciertos niveles de maduración. Este proceso implica la asimilación y acomodación lograda por el sujeto, con respecto a la información que percibe. Se espera que esta información sea lo más significativa posible, para que pueda ser aprendida; se realiza en interacción con los demás sujetos participantes, ya sean compañeros y docentes, para alcanzar un cambio que conduzca a una mejor adaptación al medio.

Con base a las características antes mencionadas se desarrolla el adolescente, que siendo el actor principal del presente trabajo es necesario describir; en el aspecto biológico, psicológico, social y cognitivo comprendiendo así las tres fases correspondientes: edad temprana que va de los 10 a los 13 años de edad; edad media que va de los 14 a los 16 años de edad y la edad avanzada que va de los 17 a los 21 años de edad. Cada una de estas fases distingue cambios en los campos antes mencionados, éstos varían de acuerdo con el género, contexto, principios, entre otros factores, es decir, no se producen al unísono ni de la misma manera entre adolescentes de la misma edad.

Se percibe la adolescencia como tránsito entre dos periodos: la niñez y la etapa adulta, la transición subraya el síndrome de rebeldía, conflictos consigo mismo y el medio. Se inicia con los cambios biológicos de la pubescencia y finaliza con la asunción de los derechos y deberes sexuales, económicos y legales del adulto. Es el periodo crucial del ciclo vital en el que los individuos toman una dirección de un desarrollo, alcanzan una madurez sexual, se apoyan en los recursos psicológicos y sociales recuperando las funciones que le permitan elaborar su identidad y plantearse un proyecto de vida propio.

El adolescente puede caracterizarse por estar en el sistema escolar, en algún otro contexto de aprendizaje profesional o a la busca de un empleo estable; dependiendo de sus padres y viviendo con ellos, la transición de un sistema de apego centrado en la familia, en el grupo de iguales, del otro sexo, por sentirse miembros de una cultura de edad, por obtener sus propios modos y hábitos, su propio estilo de vida, sus propios valores, por tener preocupaciones e inquietudes que no son ya las de la infancia pero que todavía no coinciden con los adultos. Por lo que durante en tránsito de la educación secundaria se produce un desarrollo de las habilidades motoras y cambios físicos y puberales asociados a la propia imagen e identidad sexual y de género, la cual se entiende como la experiencia interna de mismidad, de ser nosotros mismos en forma coherente y continua, a pesar de los cambios internos y externos que enfrentamos en nuestra vida. Erikson (1974) considera que para construir la propia identidad es necesario volver a sintetizar todas las identificaciones de la infancia de manera original y, al mismo tiempo, concordante con los roles sociales que la

cultura le ofrece. Es importante para el docente conocer al adolescente, para comprenderlo y facilitar la transición a la edad adulta, G. Stanley Hall (1904) considera esta época de la vida como un periodo de tormenta y drama, de turbulencias, de cambios dramáticos, de tensiones y sufrimientos psicológicos, pero también es importante mencionar que no es fundamentalmente una época de tensiones si el docente está en constante comunicación con ellos.

En este orden, la presencia del docente es fundamental, específicamente al hacer referencia a la formación de docentes en Telesecundaria en las instituciones definidas como “Normales”, que se encargan de preparar a estudiantes. Un aspecto importante de la formación son las jornadas de observación y práctica, que brindan insumos al estudiante en contextos reales, los cuales permiten la adquisición del conocimiento en las diferentes formas de interacción de los alumnos, el ritmo de trabajo, los diversos intereses, la diversidad cultural y la influencia del contexto en los estudiantes.

El trabajo de observación permite conocer al grupo de alumnos con el que se practicará mientras que la jornada de práctica lleva a identificar las necesidades, deficiencias, oportunidades y fortalezas del grupo debido a la relación con los alumnos. Así dentro del aula se establecen vinculaciones con los alumnos, que resultan ser muy distintas a las que llegan a tener con su maestro titular. A partir de las experiencias vividas se ha conceptualizado que los alumnos de secundaria se muestran con negligencia ante un practicante, por el hecho de que el adolescente no ve al normalista como el maestro que les generará una calificación y que les dará pie para seguir en su proceso educativo, motivo para que los alumnos no se muestren con interés ante las clases.

METODOLOGÍA

La presente investigación se aborda desde un enfoque cualitativo y desde la perspectiva de la investigación-acción. Entendiendo así esta metodología como una serie de estrategias que los docentes abordan en sus aulas, para llevarlas a una reflexión y mejorar la práctica docente haciendo las modificaciones que se requieren para adecuarlas a cada grupo. De acuerdo a ello se presentan experiencias y resultados de una serie de actividades llevadas a cabo en las jornadas de práctica, para lograr una reflexión sobre la enseñanza, se recurrió a algunos instrumentos de recogida de datos, (diario del maestro, guía de observación y portafolios).

Se atendió a una población de 99 estudiantes de educación básica en la modalidad de Telesecundaria, se detectaron una serie de problemáticas, es en ese momento, cuando se tomó distancia para analizar las fallas que pudo tener durante el proceso de su planeación, o durante el desarrollo de la misma, según Dewey (1988), el proceso de reflexión empieza

cuando los docentes se enfrentan con alguna dificultad, incidente problemático o una experiencia que no se puede resolver de inmediato.

En la acción reflexiva se usa simultáneamente la razón y la emoción, así que para Dewey (1988) hay tres actitudes básicas para esta acción: mente abierta, responsabilidad y honestidad. Para lograr un aprendizaje significativo se requiere un docente con pensamiento crítico, promotor de acciones para comprender y cuestionar la realidad y ayudar a transformarla para el bien común, se considera un docente responsable cuando se cuestiona a sí mismo y se preocupa por las formas en las que enseña y enseñará, así como en ver si está funcionando, y si es que se está consiguiendo un aprendizaje real, englobando los tres componentes se podrá llegar a una reflexión sobre nuestra propia enseñanza y como está influyendo en los estudiantes.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

La investigación que a continuación se presenta se sitúa en la Región VII (Tehuacán) ubicada al sureste del Estado de Puebla, con colindancias a la Sierra Negra, dando paso a que una cierta cantidad de habitantes de la ciudad son provenientes de ella, estando presente la multiculturalidad en esta zona. Los bagajes culturales que se crean a partir de este intercambio crean una diversidad de prácticas sociales reflejadas en sus costumbres y tradiciones, dando un impacto transversal a la educación. De manera específica hablamos de tres instituciones educativas, escuela Telesecundaria “Otilio Montaña” siendo participes 32 alumnos, “Juana de Asbaje” con 31 estudiantes y “Charles de Gaulle” atendiendo a 37 educandos, todos con un rango de edad de 12 a 13 años, estas instituciones están ubicadas en los municipios de Santiago Miahuatlán, La Magdalena Cuayucatepec y San Lorenzo Teotipilco.

Una característica común de estos municipios son las grandes empresas textiles con las que cuentan, el municipio de Santiago Miahuatlán cuenta con 23 empresas textiles, entre maquilas y confecciones, es muy conocido por la elaboración y venta del famoso pan de burro o pan de Tehuacán, al igual que por el cultivo del chile miahuateco y con ello la elaboración del mole miahuateco productos nativos del lugar. La comunidad de La Magdalena Cuayucatepec cuenta con 6 empresas textiles, al igual que cuenta con fábricas dedicadas a la producción de mármol y ónix, mismas que son unas de las principales actividades económicas de esta comunidad. Mientras tanto San Lorenzo Teotipilco cuenta con su característico manantial “Axoxopan”, con un alto contenido de minerales que es reconocida mundialmente, lo que lo lleva a situarse en un lugar turístico.

Pese a su cercanía con la ciudad de Tehuacán, la variedad de empresas textiles y las diversas industrias en la zona, la mayoría de las familias se dedican a trabajar en las maquilas cubriendo tareas, pues de acuerdo a la función que se tiene cada obrero debe de

cumplir con una cantidad de productos, por ello con el afán de tener más bienes para solventar a sus familias, trabajan ambos jefes de familia, lo que lleva a desatender a sus hijos, generando así un bajo rendimiento académico, problemas de conducta y asociarse con jóvenes mayores que llegan a confundirlos o a introducirles ideas erróneas sobre la vida.

Cómo parte de la investigación-acción se realizó un diagnóstico y se llevó a cabo un proceso de intervención en dos jornadas de práctica. La primera jornada, consistió en una semana de trabajo, que dio apertura a conocer el ritmo de trabajo que lleva el maestro titular con el grupo de alumnos y las carencias presentes, con el fin de cubrir las necesidades que presentaban cada grupo y así desarrollar actividades con estrategias que favorecieran la adquisición del aprendizaje.

Se observaron diversos factores que repercuten en el desempeño de los alumnos mucho influye la relación que se establece entre ambos actores; maestro-alumno, ya que los jóvenes se sienten más en confianza con su maestro titular cuando existe una relación que va más allá de lo académico sin dejar de lado lo profesional, existe un mejor desempeño por parte de los adolescentes cuando hay tiempos en los que conocen entre sí sus valores, filosofía, vida personal, necesidades, creencias, etcétera. La relación con padres de familia definirá igualmente el rumbo que se ha preestablecido, de esta manera se tendrá una idea de cómo intervenir para favorecer el desarrollo de un buen desempeño en el ámbito escolar, tomando en consideración la comunicación y relación entre el trío de éstos importantísimos actores, permitiendo proponer alternativas para la organización de la enseñanza y la función docente, con el fin de mejorar las condiciones para un aprendizaje significativo.

Para entender mejor este sistema educativo de telesecundaria se mencionan algunos antecedentes; nació durante la administración del presidente Díaz Ordaz entendido como un servicio del gobierno de México, mediante el cual, se imparte enseñanza media por televisión para solucionar los problemas educativos en las zonas geográficas menos favorecidas de la república y en aquellas localidades en que por su reducida población no se justificaba realizar la inversión que significan las escuelas ordinarias.

El maestro de telesecundaria se encargaría de manejar de forma general todas las áreas del programa y por consiguiente de mantener una relación interpersonal más directa y constante con sus alumnos, son quienes además se han interesado en revivir costumbres, tradiciones, artesanías y expresiones artísticas locales, orientando y reforzando la vinculación con las comunidades, tornándose como una necesidad educativa de la telesecundaria al realizar actividades productivas con la participación de alumnos, padres de familia y miembros de la comunidad, enfatizando en una relación interpersonal con los maestros de ésta modalidad, ya que se les encauza hacia la superación y el progreso.

Al realizarse el proceso de investigación en tres telesecundarias, tomando en cuenta el desempeño y características de los estudiantes se analizan las actividades planeadas y en este instante se observa que algunas no llegan a ser las apropiadas de acuerdo a las

deficiencias o problemas que presenta el grupo, por esta razón se recurre a hacer adecuaciones durante las prácticas, en este caso se retoma la influencia del contexto, a lo que Shon llama “Reflexión durante la acción” (1983) es decir, cuando los profesionales se acercan de forma reflexiva a la resolución de problemas, esto es, intentan definirlos y resolverlos en el momento en que éstos surgen.

A continuación, se describen los casos donde se puede distinguir la influencia que tiene el normalista en el desempeño académico de los adolescentes de acuerdo a las características de un contexto semiurbano, teniendo en cuenta que la asignatura con la que se trabajo fue Lengua Materna. Español 1. Y su correspondiente secuencia 5. Escribir un cuento. de Aprendizajes Clave.

Caso 1

En la escuela Telesecundaria Otilio Montaña atendiendo al grupo de primero “B”, se pueden plantear algunas de las problemáticas que se tuvieron durante la segunda jornada de práctica, uno de los principales problemas que presentó el grupo es el ritmo de trabajo, se hizo notar el bajo interés que presentaban ante las actividades académicas y la poca motivación hacia el aprendizaje , si bien, se puede decir que mucha de la influencia para estos factores des-motivantes en la educación son el contexto en el que se vive, se dará una breve explicación del por qué se considera así:

Durante las clases, eran muy notorias las inasistencias que tenían ciertos alumnos, pues los educandos tenían que trabajar al menos dos días a la semana para ayudar con los gastos de la casa, así como por las tardes tenían que cubrir medios tiempos, algunos en maquilas y algunos otros en diversas industrias. De igual manera debido a que sus padres trabajan todo el día, ellos tenían que tomar el papel de atender y cuidar a sus hermanos más pequeños descuidando así la escuela. Para atender a estos casos se tomó en cuenta sus diferencias, capacidades y habilidades para elaborar textos de diversas índoles, mismas que no solo le servirán académicamente, si no que le serán útiles para desarrollarse en un mundo laboral un poco más complejo, cumpliendo así con el propósito de la secuencia.

Otra problemática que se tenían dentro del salón era que no cumplían con las tareas solicitadas por el docente, lo que retrasaba aún más el trabajo en el aula, la mayoría de las actividades planeadas para la jornada fueron realizadas dentro del aula, por equipos para que pudieran intercambiar ideas y opiniones sobre los temas. Se implementó el uso del diario de clase, en donde los alumnos de acuerdo a una serie de preguntas realizadas por el docente expresaban las dificultades que habían tenido durante las clases, así como se hacía una breve mención de las actividades que más les habían gustado y facilitado estas con el fin de poder buscar algún método o estrategia que le ayudara al alumno a una mejor comprensión.

La motivación fue de vital importancia para el desempeño académico de los adolescentes, debido a que desde el inicio de las practicas fue un factor observable influyente, por lo que durante la jornada de práctica se pretendió motivar a los alumnos a través de actividades como lo fue la proyección de videos alentadores al final de las clases, con el fin de crear reflexión sobre la importancia que tiene la educación en adolescentes de su edad, así mismo al final de las clases se destinaba un tiempo extra a los alumnos que no habían comprendido, con el fin de ayudarlos a lograr un aprendizaje, también se motivó a los alumnos con un concurso de cuentos que se realizó dentro de la institución con los grupos A, C y D, mismo que sirvió para que los alumnos participaran y dieran lo mejor de sí en sus cuentos. Como tal se obtuvo de producto final una antología de cuentos de diversos géneros literarios elaborada por ellos mismos, en donde reflejaron el trabajo realizado durante la jornada. Resulta necesario mencionar la multiculturalidad presente en la cultura del grupo se tomó en cuenta en todo momento enfatizado en la atención a los adolescentes.

Caso 2.

En la escuela telesecundaria Juana de Asbaje se trabajó con la asignatura Lengua Materna Español I en el primer grado grupo “C con la secuencia correspondiente 5. Escribir un cuento, la dificultad que se mostró fue que los alumnos presentan poco interés por realizar tareas, la motivación que el maestro titular repercute en sus alumnos es mínima, al trabajar el normalista durante las clases éste avanzó en el desarrollo de las producciones escritas para hacer una antología grupal. Al ir de la mano con todos los alumnos el ritmo de trabajo de cada uno era homogéneo, dentro del aula realizaban las actividades y ejercicios que se señalaban en la planeación en el tiempo establecido, al final se contó con todos los borradores corregidos, pero no con las versiones finales, fue una tarea que se asignó, pasar el borrador en limpio con algunos dibujos, para la clase siguiente fueron entregados 23 de 31 producciones.

A pesar del seguimiento que se dio al grupo, se reitera que la motivación de los adolescentes está sujeta a diversas causas, aun tomándose en cuenta la multiculturalidad que presentan los adolescentes, percibiéndose que lo realizado no influyó del todo en el desempeño de los alumnos.

Caso 3

En la telesecundaria “Charles de Gaulle” el grupo de primero “C” presentaba diferentes actitudes e intereses respecto a sus clases y tareas. Durante las jornadas de práctica en esta institución, se identificaron las causas del ritmo de trabajo de los alumnos. Algunas de ellas dependían en gran medida la motivación que el estudiante tenía por el estudio y la que el

practicante emite. De acuerdo con Brunner la motivación determina el nivel con qué energía y en qué dirección actuamos.

En la primera jornada se conoció mejor al adolescente, esto permitió que para la segunda práctica se tomaran en cuenta las características que estos estudiantes reflejan para planear las actividades adecuadas sin perder el propósito de secuencia. En la segunda jornada de práctica el grupo respondió con mayor motivación al comentarles el producto final de la secuencia.

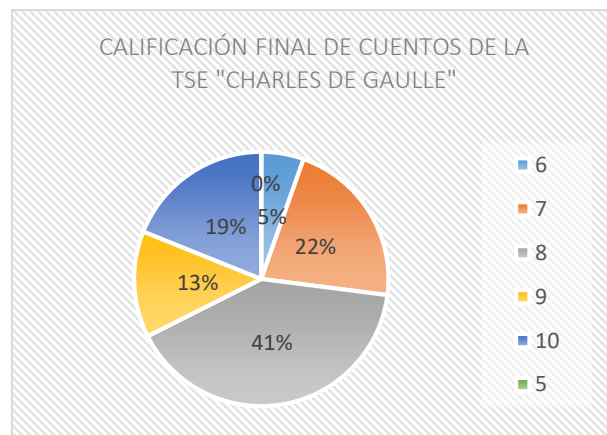
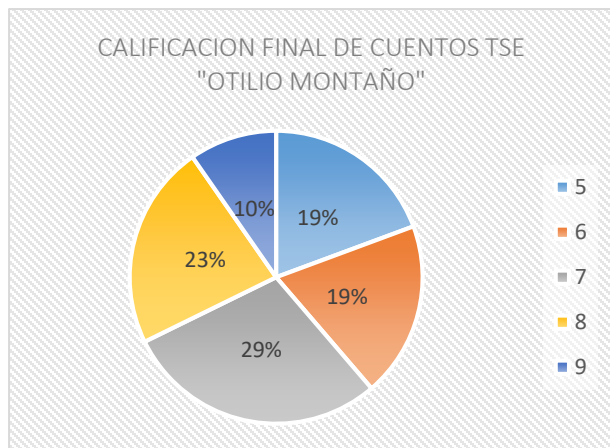
Debido a la etapa en la que se encuentran los adolescentes algunos de ellos se enfrentan con situaciones de “cutting” y con características de bajo autoestima, condición que afecta en el interés para querer hacer las actividades o no cumplir con las tareas que se les deja para hacer en casa. El maestro titular comento que él ya ha intentado solucionar estas problemáticas, pero los padres de familia no tienen el interés o tiempo de apoyar a sus hijos, motivo para que todo lo que el docente haga con la intención de mejorar a sus alumnos no tenga resultados buenos ya que por el contexto en el que se encuentran los padres ponen en prioridad su trabajo porque dependen de él todos los miembros de la familia.

En la jornada de práctica se trabajó con los adolescentes en relación con su desempeño para que este mejorará, se les supervisó y animó a realizar sus cuentos, así también con los que presentaban más dificultad se les dedicaba tiempo extra para que no se quedaran atrás y lograran crear su cuento final acciones que resultaron satisfactorias. Algunas de las motivaciones que se generó en los alumnos para ensamblar su antología fue que se les otorgo actividades en las que pudieran poner en juego sus habilidades tales como: el dibujo que permitió dar una mejor vista a los separadores de los diferentes subgéneros.

Al término de la secuencia se llevó a cabo un café literario con otro grupo. Esta última actividad fue de mucho agrado para ellos ya que compartieron y leyeron distintos cuentos, comentaron que hubo unos muy buenos mientras que otros no, reconocieron qué les hacía falta a estas creaciones literarias y cómo podrían mejorar.

Se percibe que la multiculturalidad en la que se encuentran estos alumnos es símbolo de afectación para ellos, debido a los agentes que influyen en su proceso académico, pero sin embargo se puede dar solución mientras que se cuente con el apoyo y dedicación del docente por querer formar buenos ciudadanos y no dejan a un lado el apoyo de los padres de familia que bien favorecerían para mejorar el desempeño del estudiante.

RESULTADOS



Estas graficas reflejan la calificación predominante en cada uno de los grupos. Al estudiarlas se percibe y comprende que la multiculturalidad que se presenta en este contexto influye verdaderamente en la motivación de los alumnos en este caso para realizar sus cuentos, a pesar de haber desarrollado diferentes soluciones para combatir el problema no todos los adolescentes responden para conseguir el producto final de manera exitosa en donde los diferentes factores de intervención tales como la desatención por parte de padres, la economía familiar, los lazos de amistad con individuos mayores y sobre todo la etapa en la que se encuentran repercuten en el interés por la escuela, que toda la motivación que el normalista intenta generar no sea satisfactoria y relevante para ellos.

CONCLUSIONES

Se entiende que el papel del docente es primordial dentro del aula, pues juega un rol sumamente importante en los educandos, en este caso en la etapa adolescente. El normalista deberá de guiar el proceso educativo, así fomentar en ellos una valoración personal y que genere motivación para obtener buenas notas y no solo ello, sino que resulte un aprendizaje significativo y útil para poder emplearlo en la vida diaria.

Es por ello por lo que durante las sesiones se motivó a los alumnos de los diferentes grupos para que cumplieran en lo más posible con sus trabajos, dedicando esfuerzo y que este se pudiera reflejar en la calidad de sus cuentos finales.

De acuerdo con los resultados obtenidos se concluye que el adolescente se encuentra influido por multiplicidad de factores en esta etapa tan vulnerable de su vida, donde la escuela no es un elemento prioritario en los contextos que pertenecen a ámbitos multiculturales o que presentan dificultades en todos los sentidos, pero donde la interacción, el apoyo, la disposición y vocación que muestran los normalistas en las jornadas de práctica permiten motivar a los adolescentes generando un interés y una actitud positiva hacia su proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Montoya, Alberto (1996), "Televisión y enseñanza media en México: el Sistema Nacional de Telesecundaria", en Bases para dirigir el proceso educativo. Curso para directores y supervisores de Telesecundaria, México, UTS-SEP, pp. 443-473.
- Unidad de Telesecundaria (1998), "El proceso enseñanza-aprendizaje en la comunidad", en La metodología de telesecundaria y el personal de equipos técnicos", México, SEP, pp. 38-41.
- Krauskopf, Dina (1996), "Procesos psicológicos centrales en el adolescente", en José Ángel Aguilar Gil y Beatriz Mayén Hernández (comps.), Hablemos de sexualidad. Lecturas, México, Conapo/Mexfam, pp. 65-108.
- Palacios, Jesús (1995), "¿Qué es la adolescencia?", en Jesús Palacios, Álvaro Marchesi y Cesar Coll (comps.), desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva, t. i, Madrid, Alianza (psicología), pp. 299-309.
- Monereo, Carlos. "Análisis de los factores que intervienen en el aula en la enseñanza-aprendizaje en el aula", en Estrategias de enseñanza y aprendizaje, México, SEP/Cooperación Española, 1998.
- Dewey, John (1988). "¿Qué es pensar?", en Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo, Barcelona, Paidós, pp.21-31.
- Zeichner, Kenneth M. y Daniel P. Liston (1996). "Raíces históricas de la enseñanza reflexiva", en Reflective Teaching. An Introduction, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1996, pp. 8-18.
- Latorre, Antonio (2003), La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. España, GRAÓ
- Alvarez-Gayou Jurgenson, Juan Luis (2003), "Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología." México, Paidós Educador.

EXPERIENCIAS BILINGÜES CON ENFOQUE INTERCULTURAL, EN LA ESCUELA NORMAL DE VALLADOLID, YUCATÁN. PLAN DE ESTUDIOS 2012

Ramos Martin Silva Castro

22rmsc@gmail.com

Landy Aracelly Loeza Rosado

landyara3@live.com.mx

Silvia Lucelly Rico Aguilar

luz-lucelly@hotmail.com

Escuela Normal "Juan de Dios Rodríguez Heredia"

RESUMEN

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2010) cerca de 800 000 personas mayores de 5 años son mayahablantes en Yucatán, donde se reportan 538 355.

De acuerdo con Krotz (2008), Valladolid es uno de los municipios del estado que cuenta con mayor cantidad de hablantes de lengua maya.

El plan de estudios 2004, Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB), atiende a esta población ya que nuestros estudiantes realizan sus prácticas docentes y prestan sus servicios profesionales con niños del municipio de las cuales aproximadamente el 50% son maya hablantes en su totalidad.

Desde 2005 la escuela normal "Juan de Dios Rodríguez Heredia", tiene bajo su responsabilidad impartir la LEPIB, siendo esta escuela la única en el Estado con dicha Licenciatura.

Debido a las características de los alumnos que ingresan, los cuales la mayoría no habla el idioma maya, se han implementado diversas acciones para la enseñanza de esta lengua en correspondencia con el perfil de egreso del plan de estudios 2012.

La reforma del plan de estudios 2012, contempla las competencias docentes interculturales bilingües, lo que enfatiza la adquisición de las habilidades lingüísticas de la lengua originaria, en este caso la lengua maya.

PALABRAS CLAVE: Plan de estudios 2012, Competencias docentes interculturales, Enfoque intercultural, Lengua maya.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Dado que la escuela normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia”, se encuentra en una región en donde la lengua maya está viva, a pesar de los esfuerzos históricos hechos para desaparecerla, hoy día se encuentra más viva que nunca, por lo que en su momento cambió el plan 1997 por el de 2004 cuya característica de este último es el enfoque intercultural bilingüe en su afán de ofrecer a la sociedad, docentes que cumplan con las exigencias actuales en materia educativa intercultural bilingüe, se enfrentaron ante retos significativos, tales como la falta de la exigencia del idioma maya para el perfil de ingreso a la escuela, se aceptan alumnos monolingües en español, pero a su vez las prácticas de la docencia, exigen docentes de acuerdo con el programa de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, 2004, contribuir a la modificación de las formas de abordar y atender la diversidad cultural de las escuelas, a mejorar las relaciones entre los sujetos y a fortalecer los planes y programas de estudio, la organización de la enseñanza, las actividades didácticas en el aula y la gestión institucional. Al mismo tiempo, fomenta procesos pedagógicos participativos dinámicos e interdisciplinarios que ayudan a vincular la realidad sociocultural y lingüística de los educandos con la escuela y a la escuela con la comunidad. Se espera que los futuros maestros tengan capacidad de incluir y articular como un recurso pedagógico la diversidad presente en las aulas, por lo que se propiciará desde la escuela normal la vivencia y recreación de los principios de la interculturalidad tales: como el conocimiento de la diversidad, el respeto de las diferencias, el reconocimiento y aprecio de otras identidades y la disposición para la convivencia con otros estilos culturales.

Así que este estudio se pretende realizar porque se desconocen los niveles de dominio de la lengua maya que tienen los 289 alumnos de nuestra institución.

Aunado a lo anterior, la situación geográfica de este lugar, contempla poblaciones aledañas con escuelas multigrado e incluso en las periferias de la misma ciudad. Por otro lado, en investigación de dicha institución sobre el seguimiento a egresados, se ha reflejado también la debilidad en sus competencias docentes interculturales. Por lo que se realiza el planteamiento de la siguiente problemática:

¿Cómo favorecer la adquisición de una segunda lengua en alumnos monolingües en español y fortalecer su identidad cultural?

MARCO TEÓRICO

En el artículo segundo de la constitución política de los estados unidos mexicanos “se reconoce la composición pluricultural de la nación mexicana sustentada originalmente en sus pueblos indígenas y se garantiza el derecho de dichos pueblos de preservar y enriquecer su cultura, lengua, conocimientos y valores, y es obligación gubernamental establecer políticas e instituciones sociales orientadas a que los pueblos y las comunidades alcancen la igualdad de oportunidades, la eliminación de prácticas discriminatorias, así como su desarrollo integral, mediante la participación activa de los propios “indígenas”, además en la ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, se establecen las normas para una política lingüística que aliente el fortalecimiento y desarrollo de la lenguas originarias de México” de tal forma que el “futuro docente tiene que revertir los efectos de la desigualdad social y la discriminación” incorporando el estudio y la reflexión acerca de la propias condiciones socioculturales y lingüística.

De acuerdo con el INALI (2008), la variación lingüística de la lengua maya que se habla en tres estados (Yucatán, Campeche y Quintana Roo) no es significativa, por lo que puede decirse que es la misma lengua.

La inclusión del enfoque intercultural se fue dando de manera transversal desde los programas del Plan 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria, hasta el actual plan 2012 de la LEPIB, así como la constitución de un trayecto formativo denominado Lenguas y Culturas de los Pueblos Originarios.

Según Salmerón (2010) los propósitos de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural son entre otros:

Revertir los efectos de la desigualdad y la discriminación social

- Favorecer cambios de fondo en la mentalidad de los diversos actores educativos, en particular, los futuros docentes.
- Fomentar procesos pedagógicos participativos, dinámicos e interdisciplinarios que ayuden a vincular la realidad sociocultural y lingüística de los educandos con la escuela y de la escuela con la comunidad.

Asimismo, hay que tomar en cuenta que las competencias docentes interculturales que deben tener los egresados de esta licenciatura son:

- a) El dominio de la lengua indígena.
- b) El reconocimiento y la valoración de los saberes, conocimientos y valores construidos histórica y culturalmente por los pueblos y comunidades indígenas.
- c) El conocimiento de las características y estructura de las lenguas indígenas.

- d) La comprensión de los procesos que se conjugan para la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua.
- e) La competencia didáctica.
- f) Las competencias para el estudio y el aprendizaje permanentes en la formación general y en la formación específica.

Ante esto, la necesidad de adquirir el aprendizaje de la lengua maya, en los futuros maestros, se circunscribe en el marco de la cultura y lengua, asimismo aceptar el valor que tiene para utilizarla y posteriormente, enseñar utilizando la lengua materna como medio de instrucción, comunicación y como objeto de estudio de manera adecuada en la atención a la diversidad.

Se han definido con la mayor precisión posible los rasgos del maestro de educación primaria que atienda la diversidad sociocultural, lingüística y étnica desde el enfoque intercultural bilingüe que México requiere.

Esos rasgos responderán no sólo a las necesidades de conocimiento y competencia profesional que plantea la aplicación del currículo de la escuela primaria, sino también a las actitudes y valores que caracterizan a los educadores en el ámbito más amplio de sus relaciones con los niños, con las familias y con el entorno sociocultural de la escuela. Igualmente se consideran las capacidades que permiten el aprendizaje permanente, tales como el estudio sistemático de la experiencia docente, su análisis y reflexión, que deben estar presentes en todo egresado de las instituciones formadoras de docentes. Diario oficial (2009).

El plan 2012 contempla dentro del perfil de egreso las competencias docentes interculturales bilingües, las cuales señalan que debe ser un medio de enseñanza, de conocimiento y como objeto de estudio, se articulan en un conjunto de trayectos y cursos orientados al logro del perfil de egreso del futuro maestro de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, que integran la malla curricular. Es necesario que los maestros al trabajar en contextos de contrastes socioculturales y lingüísticos, cuenten con competencias docentes interculturales bilingües, basadas en fundamentos de procesos pedagógicos y habilidades comunicativas, así como en el análisis y diagnóstico de la realidad cultural y lingüística, particularmente enfocadas a los pueblos originarios. Estas competencias constituyen, junto a las genéricas y profesionales, el perfil de egreso.

La competencia intercultural es una de las competencias que un profesor de lengua debe tener para enseñarla y transmitirla. El futuro maestro deberá desarrollar conocimientos y competencias que le permitan conocer el tipo de bilingüismo con el cual inician los estudiantes su escolaridad. La formación docente se considera como un proceso que se desarrolla en distintos tiempos y espacios a través del cual se adquiere una forma de reflexionar y actuar en la profesión docente.

Por otra parte, en la nueva reforma plan 2012, se hacen pertinentes acciones que apoyen a los alumnos para poder desarrollar habilidades lingüísticas y metalingüísticas durante sus prácticas profesionales para el logro del perfil de egreso.

Según López (2005) “Es una realidad que la escuela es un espacio de la diversidad. Esta situación es así porque en ella confluyen niño de diferente origen étnico, cultural y lingüístico, además porque en ella se hace presente la diversidad de género, capacidades diferentes, por ritmos de aprendizaje, por situaciones socioeconómicas, etc”.

De acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 y el Programa Nacional de Educación 2001-2006 señalan que México, por ser un país étnicamente diverso, debe transitar hacia una realidad en que sus diferentes culturas se relacionen entre sí con aprecio, reconocimiento y respeto a sus diferencias.

De acuerdo con las políticas que orientan la atención educativa de la diversidad cultural y lingüística en nuestro país, la Secretaría de Educación Pública incorpora la perspectiva de la educación intercultural para todos los mexicanos a la formación de profesores que cursen la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997.

Según Méndez (2008) “La interculturalidad se refiere a la convivencia de distintas culturas en un mismo entorno. Este entorno es el propio de una de estas culturas, que reconocemos dominante, en tanto que las otras culturas se encuentran en minoría”.

De acuerdo con López (2005) algunos conceptos que fundamentan a la educación intercultural son:

IDENTIDAD: Es la afirmación, reconocimiento y vinculación con la realidad de los sujetos que se constituyen y reconstituyen en las distintas culturas.

LENGUA: Es un elemento fundamental para la transmisión y comunicación de la cultura. Es herramienta del pensamiento, vía de comunicación y expresión, así como memoria histórica de cada una de las culturas. Desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la vida sociocultural de todos los individuos.

DIVERSIDAD: Es la realidad humana y superficie de inscripción de las culturas mismas. Tal realidad supone que cada persona, grupo, comunidad, tiene una identidad constituida por los múltiples contactos culturales; es decir, tienen su propia especificidad a partir del otro. La identidad de los grupos es la existencia y la expresión de lo específico, lo cual da sentido a la diversidad.

MULTICULTURALIDAD: Puede entenderse como la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio, en donde existe el reconocimiento del otro como distinto, pero esto no significa necesariamente el establecimiento de relaciones desde el plano de igualdad entre los grupos.

INTERCULTURALIDAD: Se presenta como un proyecto social amplio, postura filosófica y funcionamiento cotidiano ante la vida; es una alternativa que permite repensar y reorganizar el orden social. La interculturalidad reconoce al otro como diferente sin borrarlo, sino comprendiéndolo y respetándolo.

METODOLOGÍA

Desde 2005 la escuela normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia”, tiene bajo su responsabilidad impartir la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe, debido a las características de los alumnos que ingresan se han diseñado desde entonces siete cursos de la lengua maya a lo largo de tres años y medio: maya inicial (nivel 1 y 2), maya intermedio (nivel 1 y 2), maya avanzado (nivel 1 y 2) y un curso de reforzamiento para el último grado que van apoyando las producciones de los cursos de las asignaturas de la formación específica para la atención educativa a la diversidad cultural, lingüística y étnica (lengua y cultura 1,2 y 3, procesos bilingües, taller de diseño de propuestas didácticas, etc.) y la elaboración del trabajo de titulación.

Para diagnosticar el nivel de dominio de lengua maya, se utilizó el instrumento diseñado por la Universidad de Oriente, el cual consiste, según Cortés, (2010):

En un software que permite el manejo de texto, imágenes y voz, así como la calificación automática de los reactivos correspondientes a comprensión lectora, comprensión auditiva y los tres primeros niveles de la competencia de expresión escrita. La mayor parte de los reactivos de este instrumento, son de opción múltiple, a excepción de los niveles cuatro y cinco de la competencia escrita y todos los niveles de la competencia oral.

La tabla de especificaciones recomendada por los expertos determinó el mínimo de reactivos por nivel. Se elaboró con el propósito de descartar los que no fueran apropiados, después del pilotaje; sin embargo, lo que se hizo fue reformularlos y conservar el número con que se elaboró, con el propósito de tener mayor oportunidad de probar el nivel de competencia.

Tabla 1. Niveles de dominio de la lengua maya de acuerdo al marco común europeo

Nivel inicial (0-30%)		Nivel intermedio (30/60%)		Nivel avanzado (60/100%)	
A1 (0-10 %)	A2 (10-30%)	B1 (30-40%)	B2 (40-60%)	C1 (60-80%)	C2 (80-100%)
El alumno es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso frecuente: frases sencillas para satisfacer necesidades inmediatas, puede autopresentarse y presentar a otros, en L2, puede hacer preguntas de uso cotidiano para recabar información.	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevante (información básica sobre sí mismo y su familia, oficios, animales domésticos, silvestres, uso de pronombres...) puede comunicarse de manera básica a la hora de llevar a cabo tareas simples.	Comprende los puntos principales en textos claros si tratan sobre temas conocidos (cuentos leyendas, mitos, himno nacional...) Ya sea en situaciones de trabajo, estudio o tiempo libre (uso cotidiano) Puede desenvolverse en la mayoría de las situaciones que pueden surgir durante un viaje en zonas donde se hable la lengua, es capaz de producir textos sencillos y coherentes con temas que le sean familiares o en los que tiene un interés personal.	Es capaz de entender las ideas principales de textos que traten de temas complejos y abstractos, siempre y cuando este en el campo de su especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad. Puede producir textos claros acorde al tema o interés del educando. (aplica entrevistas en lengua maya, entiende pláticas)	Nivel de comunicación casi como un hablante nativo, capaz de desenvolverse en el ámbito profesional. Es capaz de comprender una gran variedad de textos y con cierto nivel de exigencia, así como reconoce sentidos implícitos en ellos. Muestra el uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.	Comprende todo lo que oye o lee, igual a un hablante nativo, crea argumentos de manera coherente y resumida, produce textos que no requieran revisión por parte del docente, el alumno alcanza un nivel de certificación de una segunda lengua (L2).

Los datos fueron analizados mediante estadística descriptiva, con el apoyo del Software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), mediante el cual se obtuvo el puntaje global, por grados, niveles, competencias, alumnos y por sexo, los cuales nos dieron elementos para realizar diversas inferencias y conclusiones que nos ayudarán a implementar diversas acciones que favorezcan la adquisición del dominio de la lengua maya por parte de nuestros alumnos.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

En el plan de estudios 2012, se contempló una serie de actividades en diferentes asignaturas que exigen la construcción de textos de manera bilingüe (maya-español) por lo que da por hecho que los alumnos tienen ciertas habilidades lingüísticas en maya, de las cuales carece en la mayoría de los casos, ya que del total de los alumnos que ingresan a la escuela normal, solo algunos hablan el idioma maya, pero no lo escriben y los restantes carecen de esta herramienta. Por otra parte, en cuanto al nivel de dominio siempre ha sido para la institución un reto el formar alumnos bilingües.

Actualmente y en correspondencia al plan de estudios vigente, se realizan las siguientes acciones:

a) El taller de lengua maya que se imparte con dos horas semanales de manera obligatoria del primero al quinto semestre, maneja tres niveles sustentados en el Marco Común Europeo para la enseñanza de las diferentes lenguas del mundo: el primer nivel “inicial” con un dominio de cero a treinta por ciento de la lengua, subdivididos en nivel A1 como inicial y A2 como inicial avanzado, el nivel intermedio comprende un dominio de la lengua de treinta por ciento a sesenta por ciento, divididos en B1 intermedio inicial y B2 intermedio avanzado, por último el nivel avanzado con un dominio de la lengua de sesenta a cien por ciento: divididos en C1 avanzado intermedio y C2 nivel avanzado.

b) Se diseñó por docentes de la institución dos cursos optativos de la enseñanza de la lengua maya I y II el cual fue aprobado por la Dirección de Educación Superior y la DGESEPE para impartirla como curso optativo en el 6º. Y 7º. Semestre de la malla curricular del Plan de Estudios 2012.

c) Se elaboró la ruta de aprendizaje con respecto a la lengua, correspondiente a las actividades del Trayecto Formativo de Lenguas y culturas de los pueblos originarios que comprende las siguientes asignaturas y a la cual se le da seguimiento puntual:

PRIMER SEMESTRE. Diversidad cultural y lingüística en México e interculturalidad. Se construyen puntos nodales, proyectos para la inclusión a la lengua, programas para la inclusión de la lengua y cultura, se elaboran guías de observación y de entrevistas y elaboran un formato de herramientas para la comunicación. (Vocabulario de frases relacionadas con la escuela).

SEGUNDO SEMESTRE. Procesos interculturales y lingüísticos en educación. Se elaboran frases en maya. Se trabajan los temas de bilingüismo social (contexto), y en educación (escuela). Didáctica de la lengua (Métodos inductivo, comparativo, directo, sonidos, etc) Se elaboran secuencias didácticas a través de vinculación con la asignatura de educación primaria.

TERCER SEMESTRE. Lenguas originarias como objeto de estudio I.

A parte se trabajan los niveles de la lengua, fonética (sonidos), fonología (palabras) pares mínimos (pata, bata) español (Miis/gato, Miis/barrer; Páak /Tomate, Paak/pegar)

CUARTO SEMESTRE. Lenguas originarias como objeto de estudio II

Se trabaja la morfología (orden de las palabras) semántica (orden de palabras-oración) Sintaxis (estructura de la oración) y Pragmática (producción de oraciones). Se plantea un texto (se terminan las cinco habilidades lingüísticas).

QUINTO SEMESTRE. Las lenguas originarias y su intervención pedagógica. Se aplican los diagnósticos psicolingüísticos y sociolingüistas (padres de familia) (aula). A través de saberes comunitarios como estrategias de la lengua (clasificación taxonómica) (campos semánticos, construcción del conocimiento, objeto de estudio) crean teorías, se elaboran proyectos de planeación y secuencias didácticas.

SEXTO SEMESTRE. Investigación educativa aplicada a las lenguas y culturas originarias. Se parte de un plan de acción de un plan detectado a partir del cual se plantea una idea general que se desea. Se parte de la estructuración de un plan de acción de acuerdo con el enfoque teórico metodológico de la investigación-acción y su implementación relacionado con las lenguas y culturas.

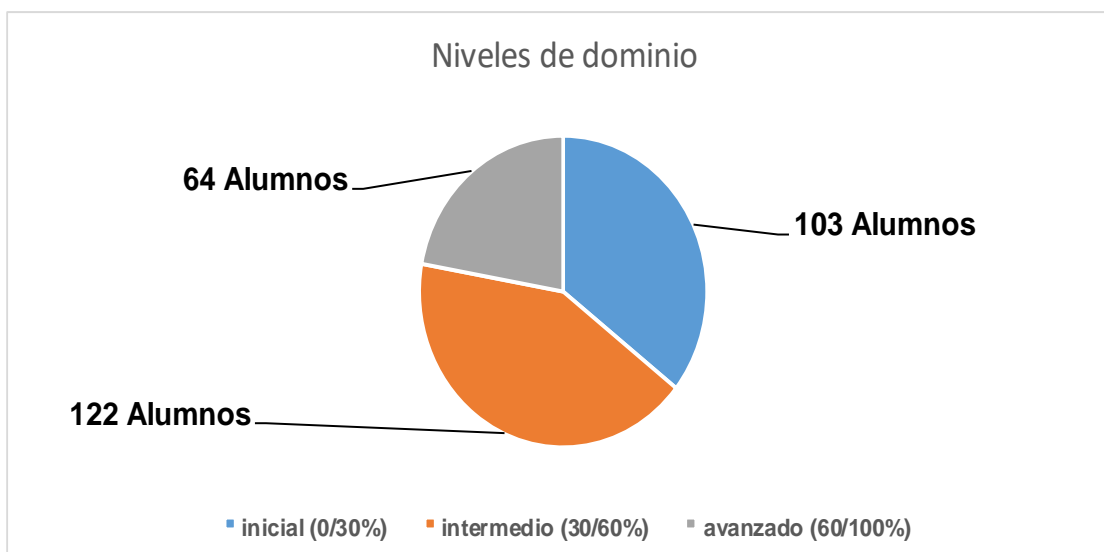
SÉPTIMO SEMESTRE. Investigación aplicada a la investigación pedagógica en contextos interculturales. Elaboran una propuesta de intervención pedagógica pertinente al contexto de diversidad lingüística y cultural.

d) Se desarrolla un proyecto de “tutores internos” entre pares, cuyo objetivo es reforzar y promover la lengua maya durante las clases, a través de diversas actividades que se vayan realizando de manera permanente, en los cursos del trayecto formativo de lenguas y cultura de los pueblos originarios y en los talleres de lengua maya durante los semestres. (1º. A 7º. Semestre). Las acciones que se realizan al respecto son: a) apoyar en las clases durante las actividades que se vayan desarrollando en los cursos y acompañar a sus compañeros monolingües en español. b) Durante las jornadas de observación y ayudantía, para apoyar en el uso de la lengua maya (como medio de comunicación), fortalecer y apoyar en su traducción, c) En el uso de la lengua maya y su escritura, durante los diferentes eventos culturales que se vivencien o realicen, mediante realizaciones de (informes etnográficos y ediciones de videos), d) En las visitas de observación y prácticas docentes que se realicen (Vaquerías, gremios, hanal pixan, jeests’mek, looj, etc) f) Orientar en la elaboración de las herramientas de investigación (revisión de formatos de herramientas para la comunicación (frases de maya), planes de clase (maya), informes etnográficos en la lengua maya. Guías de entrevistas en Maya-español.

RESULTADOS

Tabla 2. Resultados del curso escolar 2017-2018 en cuanto al dominio de la lengua maya con referencia al Marco Común Europeo

	inicial (0/30%)		intermedio (30/60%)		avanzado (60/100%)	
	A1 (0-10 %)	A2 (10-30%)	B1 (30-40%)	B2 (40-60%)	C1 (60-80%)	C2 (80-100%)
1°	9	16	22	22		
2°	37	9	6	8		
3°		18	18	18	18	18
4°		14	14	14	14	14
TOTAL:	46	57	60	62	32	32
TOTAL DE ALUMNOS:		289				



De acuerdo a la tabla y gráfica presentada:

- Únicamente el 16% (46) alumnos de 1ero y 2ºo. grado se encuentran actualmente en el A1.
- El 20% (57) alumnos se encuentran en el A2 el cual es el mínimo deseable.
- El 64% (186) se encuentran entre el B1 y el C2, los cuales sobrepasan el mínimo deseable.
- El 80% (56) de los alumnos del 4º. Grado se encuentran entre el B1 y el C2 y únicamente el 20% (14) están en el mínimo deseable.

e) El 100% de los alumnos del 3º. y 4º. Grado han alcanzado el mínimo deseable (A2).

En cuanto a los logros obtenidos se pueden mencionar los siguientes:

- La institución en años anteriores a apoyado en su actualización a los maestros en diferentes cursos y diplomados en lengua maya, impartidos por organismos externos.
- Se aplica un examen de diagnóstico a los aspirantes a la Licenciatura Primaria Intercultural Bilingüe de la Escuela Normal Juan de Dios Rodríguez de Valladolid, Yucatán, para conocer su nivel de dominio de la lengua maya.
- A finales del curso escolar pasado (2016-2017) tres docentes y veinte alumnos de los distintos grupos (segundo semestre, cuarto y sexto) se certificaron en Lengua Maya. La certificación fue realizada por la Universidad de Oriente con recursos del ProFEN.
- Sin duda alguna, uno de los logros más importantes fue la elaboración de dos cursos de lengua maya, los cuales, debido a su pertinencia, la Dirección de educación Superior aprobó su aplicación como curso optativo avalado por la DGESEPE.
- En el curso escolar 2016-2017 un alumno realizó su trabajo de titulación en la modalidad de tesis de investigación, escrito y disertado en Lengua Maya.

CONCLUSIONES

A partir de las experiencias contempladas en el presente trabajo, se concluye lo siguiente:

- Es importante lograr que los alumnos normalistas comprendan y realicen de manera pertinente sus planeaciones durante su práctica docente desde una perspectiva intercultural, dado los contextos de las escuelas donde están asignados.
- Es trascendental que los alumnos normalistas tengan el dominio de los principios básicos de la educación intercultural bilingüe y valorar cómo ésta contribuye al logro de las finalidades de la educación con calidad, equidad y pertinencia.
- Es prioritario atender la enseñanza de la lengua maya para la adquisición de las habilidades lingüísticas correspondientes para un desempeño óptimo en las prácticas profesionales que realizan los alumnos normalistas y para su vida profesional.
- Es necesario contar con docentes que dominen la lengua originaria, donde se imparta la Licenciatura Intercultural Bilingüe.

REFERENCIAS

Diario oficial de la Federación (2009).

Cortés, C.G. (2010) *¿Educación Bilingüe en Lengua Maya?*, México D.F.

Krotz, E. (2008) *Yucatán ante la ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.*

López, S. J. (2005) *Del Monoculturalismo a la pluralidad en Educación. SEP México, D.F.*

INALI. (2008). *Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, México, D.F.*

INEGI (2010) www.inegi.org.mx. Recuperado el 30 de enero de 2019

Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 y el Programa Nacional de Educación 2001-2006

Méndez P.A.M. (2008), *Propuesta de formación para profesores interculturales bilingües, México, D.F.*

Salmerón C. (2010) *Educación Intercultural y Bilingüe en el Sistema Educativo Mexicano. México, D.F.*

SEP, (1997) *Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria, México, D.F.*

SEP, (2004) *Plan de estudios 2004. Licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe, México, D.F.*

SEP, (2012) *Auerdo 654, Plan de Estudios para la formación de Maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, México D.F.*

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA: UNA RUTA HACIA LA INCLUSIÓN Y LA INTERCULTURALIDAD EN LAS ESCUELAS NORMALES PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Laura Gabriela Sagástegui Rodríguez

gabidibella@hotmail.com

María Guadalupe Cardiel Cháidez

cardiel_yo@hotmail.com

Escuela Normal Superior de Especialidades

RESUMEN

Esta propuesta de intervención educativa, presenta un planteamiento que fundamente paso a paso las líneas que guían un programa para enseñar la lengua inglesa a la luz de un horizonte que respeta y fomenta la interculturalidad. No pasa por alto los riesgos que enfrenta y anuncia las fortalezas con las que cuenta.

La propuesta se guía a partir de la fenomenología hermenéutica, que permite describir las vivencias, comprender los significados y proponer una postura crítica – dialógica que colabora a seguir una visión que

contrasta los avances y abatares que han atravesado las estrategias de enseñanza de las lenguas, dentro de las diferentes culturas que se han puesto en juego.

A partir del Iceber cultural que se propone se tome como referente principal en la propuesta, que no descalifica, sino supera las barreras culturales ocultas, de manera que pueda superar dialécticamente a sí misma.

PALABRAS CLAVE: Cultura Lengua extranjera Interculturalidad Bilinguismo Escuelas Normales Alteridad Iceber Cultural.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El árbol vive de lo que tiene oculto.

Gastón Bachelard

Emprenderemos el camino para llegar a nuestra propuesta, a partir de una anécdota: Si uno sobrevuela por la zona en que desemboca el río Amazonas, puede verse un tubo de agua dulce que se inserta en las aguas poderosas del océano. Este maravilloso fenómeno puede observarse a lo largo de casi un centenar de kilómetros: el río sigue siendo río bajo el mar. Sólo muchos kilómetros más adelante, el río empieza a ser un poco de mar, y el mar estará constituido también por el río. Ambos distintos, pero también iguales.

No podríamos decir que cada río del mundo, aporta poco al mar, ya que, si éstos cauces se secan, el mar sería cada vez más pobre, y su concentración lo convertiría en un mar muerto.

Tanto el mar como el río existen gracias al intercambio dinámico que los enriquece y renueva. Así sucede con las culturas, cuando una frente a la otra, no intenta frenar la infusión con un muro: como dice Gloria Anzaldúa en el prefacio de su libro *Borderlands/La Frontera* (1987): fronteras espaciales, raciales, culturales, lingüísticas, sexuales.

La práctica de la enseñanza de una lengua extranjera implica el encuentro e interacción entre dos culturas, la interculturalidad.

Al enseñar una lengua extranjera, se abre la puerta a una cultura diferente, así como a la posibilidad de llevar a cabo interacciones con personas distintas. Hablar una lengua extranjera es despertar la consciencia de que existe "el otro", que no es mejor o peor, sino diferente.

En esta propuesta, es vital para el aprendiz tomar consciencia de que no es necesario abandonar la cultura propia, los valores propios, para absorber, valorar y "aprehender" otra cultura. En cambio, es posible descubrir nuevas fuentes de reflexión y aprendizaje. Es justo este proceso de interacción positiva, lo que llamamos interculturalidad.

Puesto que la lengua no puede ser imaginada en abstracto, sino en un marco contextual, situacional y cultural, nuestra propuesta de intervención educativa invita a la indagación por parte de los alumnos en los conocimientos y representaciones que se construyen sobre la dinámica cultural y social de la comunidad hablante de la lengua extranjera.

Nuestra propuesta gira en torno a un enfoque intercultural para la enseñanza de la lengua extranjera, que ponga de relieve la riqueza de comprender lo diferente de otra cultura; que, en la indagación de dicha cultura, se profundice el conocimiento de la propia identidad cultural y se pondere la propia disposición a la convivencia pacífica y democrática, en tanto el "otro" representa una alteridad no unificable.

Nuestra propuesta es la ruptura de estereotipos culturales como representaciones negativas o estáticas de ciertos grupos sociales o culturales, la desarticulación de conceptos arcaicos fincados en el etnocentrismo, para dar lugar a la apertura y la inclusión.

Riva de Almeida, puntualiza que nuestras aulas suelen constituirse como “arenas culturales y políticas” (2011: 41), pues suponen la discusión de valores, ideas y posiciones.

Nuestra propuesta es promover un enfoque intercultural del aprendizaje de la lengua extranjera, en el que los normalistas se embarquen en un proceso continuo de intercambio entre la identidad y la alteridad, para así descubrir un concepto más dinámico y fluido de identidad y cultura, uno que jamás termina de formularse, porque se enriquece constantemente en la interacción con el otro.

El enfoque intercultural se construye como una alternativa al etnocentrismo cultural, en donde, dos los enemigos de la inclusión, el pasado y la pertenencia (Benjamin, W. 2005) acaban por fundirse en un flujo dinámico de enriquecimiento cultural, en donde se pierda el miedo a apropiarse de un nuevo idioma, porque éste puede abrir un canal hacia otro mundo que se vuelva sin retorno (Kierkegaard, 2010).

En el escenario actual de las Escuelas Normales, es común encontrar estudiantes cuyas familias o parte de ellas radican en EEUU. La experiencia de estas familias es la adquisición de bilingüismo sustractivo, donde el aprendizaje de la segunda lengua por causas socioeconómicas. Por su condición de inmigrantes, una lengua se valora más que la otra y el bilingüismo es percibido como una amenaza de pérdida de identidad. Son familias “mestizas”, cultural y lingüísticamente, como bien las dibujó Gloria Anzaldúa en su obra, son habitantes de la frontera entre el español y el inglés, ni mexicanos ni norteamericanos, intentando definirse en el medio cultural estadounidense, desde su condición de minorías, desde la cual rechazan al mundo anglosajón (De Vita, 2008).

En otros casos, no se ha experimentado la migración, pero se ha crecido en una familia o una cultura que desprecia a los vecinos del norte. Ser mexicano es “enfrentar ese mundo de ricos prepotentes” (De Vita, 2009).

El contexto actual, plantea la necesidad de una visión más amplia de la educación bilingüe e incluyente; un bilingüismo aditivo en el cual se valora a las dos lenguas por igual, y en donde el ambiente social que rodea al alumno considera la adquisición de una segunda lengua como un enriquecimiento cultural.

Por ello, se propone la enseñanza de una segunda lengua en un contexto intercultural en donde se indague y se dialogue sobre temas referidos a la cultura, la historia, y la sociedad con el fin de establecer una relación entre culturas donde las diferencias sean vistas como s y enriquecimiento y no una negación.

Por otra parte, la interculturalidad no implica negar las tensiones tanto presentes como históricas que al entrar en contacto con otras culturas se ponen en juego. Lengua, cultura e interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras· ANA BUGNONE resto de América Latina, así como la producción de sus propias estrategias, serían las políticas más apropiadas para mejorar la situación actual del país. Parece claro que la interculturalidad es un proceso continuo, que el conocimiento, aceptación y construcción del intercambio entre la identidad y la alteridad no terminan de formularse de una vez y para siempre. Las diferentes opiniones que expresaron cuando se afirmó que Argentina es un país de alta alfabetización –cuya tasa es del 98% y se encuentra ubicado entre los más alfabetizados de la región⁴-, o bien cuando se dijo que la colonización española fue un proceso “civilizatorio”, con lo que varios estuvieron “algo de acuerdo”, asimismo cuando se sostuvo que la colonización había sido un “genocidio” –refiriéndonos al conocido proceso de matanza generalizada por pertenecer a una etnia diferente de la propia, producido por los españoles-, situación hoy reconocida por los especialistas y el pensamiento crítico en general, y donde la dispersión de las respuestas no deja de llamar la atención, muestran que se juegan aspectos del imaginario europeo sobre el resto del mundo, especialmente sobre zonas del globo que han sido objeto de disputa territorial, política y económica. Por ello, la incorporación de la enseñanza y el debate de temas referidos a la cultura, la historia, la política y la sociedad parece imprescindible para componer una relación entre culturas donde la concepción de las diferencias sea un aporte y no una negación. Esto implica concebir la interculturalidad como un ejercicio de dar a conocer diversas posiciones sin negar las tensiones y disputas históricas y presentes que allí se ponen en juego. Tal como sostiene Riva de Almeida, “es importante no olvidar que los conflictos son inevitables y hay que comprender que las interacciones del profesor y del alumno son arenas culturales y políticas, en donde los valores están en constante debate, estableciendo así relaciones interculturales. El aula debe ser vista como un lugar en donde no hay verdades preestablecidas, no saberes inmutables. El aula debe ser un acontecimiento en donde los profesores y alumnos, en tanto dan lugar a constantes transformaciones: construir y deconstruir, un lugar en constante ebullición”.

La importancia de integrar la perspectiva de inclusión e interculturalidad en el aula de las Escuelas Normales, tiene como fin la reflexión sobre nosotros mismos, en un contexto amplio y plural, un laboratorio que posibilite la elección de actividades que permitan la construcción de un bilingüismo aditivo y una visión amplia e incluyente.

De vital importancia es también la adecuación de las estrategias de enseñanza a las circunstancias contextuales inmediatas de los estudiantes normalistas para atender a la diversidad presente en nuestras aulas y para preparar a los alumnos para la integración de alumnos con discapacidades, cuya plena integración en un contexto social bilingüe requerirá de grandes esfuerzos para evitar la exclusión apriorística, que niegue igualdad de oportunidades.

Los retos no son pocos.

Desde maestros que no dominan la lengua y están de paso, hasta maestros que dominan la lengua, pero no cuentan con herramientas didácticas y pedagógicas para la enseñanza de la lengua, lo cual empobrece la enseñanza de la lengua (Alumnos de Barbania, 2006).

Podemos plantear que la inclusión a la cultura de orientación inglesa, a través del aprendizaje del idioma inglés es, en muchos casos, ha sido, en un alto porcentaje en nuestras Escuelas Normales, y, por supuesto, en la vivencia de un proceso intercultural de enriquecimiento y creación entre los dos pueblos, con excepción de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en dicha lengua, quienes deben entrar a la carrera con un nivel de inglés ya adquirido, un rotundo desatino.

MARCO TEÓRICO

1. Primera línea de reflexión. Lo ingenuo: una actitud de apertura

Consideramos que el aprendizaje de una lengua extranjera es una eficiente manera de cultivar una actitud de apertura, apreciación y respeto hacia otras formas de ser, de pensar y de vivir. Es un camino hacia la sensibilidad intercultural y la inclusión.

Cada cultura supone un sistema de comunicación y valores que constituyen los pilares fundamentales en la identidad de ese grupo humano y que regulan los usos y costumbres de su vida en comunidad (Willener, 1970). El lenguaje es piedra angular de cada cultura, por lo tanto, aprender un idioma nuevo, lleva consigo aprender sobre otras culturas y cosmovisiones: “el lenguaje es el acontecimiento del sentido” escribe Paul Ricoeur (Ricoeur, 1995).

Es así que las nuevas mallas curriculares en donde el aprendizaje del inglés como lengua extranjera toma importancia, constituyen una valiosa oportunidad para fomentar en los normalistas la capacidad de explorar su propia identidad en confrontación con otras identidades, de potenciar la convivencia y cooperación de personas diversas, en muchos sentidos, han de ser aplicadas en su totalidad.

Al potenciar en nuestros futuros educadores el reconocimiento y apreciación de las diferencias, así como de los valores que nos integran como parte de la humanidad, sentamos las bases para garantizar la igualdad de oportunidades académicas para todos. La educación inclusiva supone variados contextos de aprendizaje en donde tanto los contenidos como la lengua vehicular juegan roles trascendentales.

Este es nuestro discurso de apertura.

Lo primero que nos planteamos fue: es verdad que: “¿el aprendizaje de una lengua extranjera es una eficiente manera de cultivar una actitud de apertura, apreciación y respeto

hacia otras formas de ser, de pensar y de vivir”. Constatamos que no siempre: en la época de la segunda Gran Guerra, muchos alemanes aprendieron francés y jamás se abrieron a esa cultura, ni lapreciaron, ni respetaron, al contrario: la atacaron (Levinas, 1993). En cambio, tenemos que, un grupo de españoles, algunos misioneros, aprendieron las “lenguas de origen” en Nueva España y se sumaron a un proyecto cultural novedoso (Pérez 2014), como sucedió también con los jesuitas en las misiones del Guaraní. Primer hallazgo: surge una paradoja: no todo es apertura e inclusión para propiciar la interculturalidad, y también hay testimonios de dicha apertura a lo nuevo.

En lo segundo que hemos de pensar es: ¿Será verdad que el crear nuevas mallas curriculares, en donde el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, constituyen una valiosa oportunidad para fomentar en los normalistas la capacidad de explorar su propia identidad en confrontación con otras identidades, de potenciar la convivencia y cooperación de personas diversas, en muchos sentidos, se puede garantizar a partir de la aplicación de dichas mayas curriculares?

En la práctica resulta difícil ver este resultado. Cantidad de personas que aprenden inglés, aprenden una lengua vacía, la cual no les lleva a internarse en la cultura inglesa y, en parte, por los diversos pueblos que la hablan.

Hay que recordar la descripción que hace Octavio Paz, sobre la “antropología de lo abierto y cerrado”, en la que describe la defensa del mexicano para no perder su identidad, ante el riesgo de diluirse totalmente en lo extraño. La vivencia del “síndrome del colonizado”, expresión de Miguel Jarquín (Jarquín, 2018), nos lleva a entender la entronización que hace el colonizado del colonizador y el miedo a perder su identidad, por lo que lucha a toda costa por seguir siendo él mismo.

El tercer punto sobre el cual debemos plantear un cuestionamiento, es que la aceptación de las diferencias, no garantiza la igualdad de oportunidades académicas. Un estudiante puede aceptar que, un compañero suyo, invidente, es una persona diferente y no por eso, apostar a la igualdad de oportunidades, ya que, a la hora de la hora, las opciones se abren de manera desigual para uno y para otro.

En mucho, en nuestro país hay discursos sobre la aceptación del diferente que no son sino demagogia. “El diferente aún no nace”, ha planteado un escritor francés.

Estos cuestionamientos nos llevan a presentar, primeramente, el proyecto “iceberg” y luego alternar la propuesta.

2. Segunda línea de reflexión. Un presupuesto: mirar es hacer

El proyecto “iceberg” busca construir puentes de comprensión y confianza cultural. Quiere que cada cultura se comprenda a sí misma y explore sus valores culturales, y

desarrolle una postura de respeto y comprensión por los derechos de los otros y tiene la aspiración de construir comunidades de aprendizaje que propicien, a partir del aprendizaje del inglés, la inclusión a vivencias de interculturalidad.

Entiende por cultura un sistema de valores y creencias que compartimos con otros. Afirma que la cultura da una sensación de identidad y propone: “hagamos observables los elementos culturales ocultos”.

Esta propuesta, cuenta con un ¿“desde” dónde se hace? Nos parece que la imagen del iceberg, no está lejana de la visualización que hizo el propio Sigmund Freud (Freud, 1981) para explicar su teoría del “consciente-inconsciente”: el penacho que aparece en la superficie es el consciente y es lo conocido por nosotros. El enorme cuerpo que se hunde en las profundidades del océano, es el inconsciente, del cual no sabemos nada. La tarea del psicoanálisis es hacer consciente lo inconsciente, es decir, conocido lo desconocido.

La propuesta en la teoría del iceberg, es exactamente eso: lograr que lo desconocido sea conocido: valores, tradiciones, formas de comer, conductas, rituales, etc. Así, al conocerse lo oculto en las culturas, se hará un intercambio cultural que permitirá la inclusión. El conocimiento garantiza la vivencia de la interculturalidad a partir de la inclusión que se inicia a través del aprendizaje del inglés.

Sin embargo, es insuficiente esta teoría, pues la cultura requiere de una parte oculta para nutrirse, como

“el árbol vive según lo que tiene oculto”, según reza la fórmula de Gastón Bachelard (Bachelard, 1986).

La cultura se insufla de los vientos que exhiben sus movimientos y los hace visibles, así como de los ríos subterráneos que llevan agua fresca a los manantiales de las culturas que florecen en las conductas visibles y en los rituales ocultos. La cultura es luz y sombra; si sólo es luz, deslumbra y se vuelve desértica, si sólo es sombra se torna oscura y pantanosa, volviéndose ideológica y tiránica.

3. Tercera línea de reflexión. La lengua: conquista y liberación

Como dejamos sentado arriba, la cultura se expresa, en buena parte, a través del lenguaje. El lenguaje expresa el sentido de la voz que habita en el interior de la persona. El lenguaje es instrumento al servicio del quehacer humano y así, puede caminar por los senderos de la dominación, como avanzar por las sendas de la liberación.

Recordemos: en la Grecia clásica (Jarquín, 2014), el proceso de helenización, fue convertir a los “bárbaros”, es decir, a aquellos seres que no eran humanos, pues carecían de lenguaje y había que convertirlos en “hombres de verdad” y, el único camino era que

aprendieran a hablar griego, para así, aprender a “mirar” el mundo como griego. La helenización fue el proceso de conquista griega sobre los pueblos diferentes a través de la lengua griega. El riesgo del inglés es, justamente el mismo: conquistar al mundo de los diferentes a través de la lengua inglesa. Así como la paideia griega fue el modelo educativo a través del cual los griegos transmitieron a los pueblos que conquistaban sus valores: hacerlos griegos, ahora la paideia inglesa, sería el modelo educativo a través del cual el mundo técnico y confortable conquista a los pueblos que no consideran que esos sean los valores primordiales de la vida, esto es: el valor de la vida y la pasión.

El otro lado, nos lleva a valorar el papel de la enseñanza de la lengua bajo el modelo del diálogo: “El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la historia”, según afirma Paulo Freire. (Freire y Faundez. 2016).

Ahora sí: el diálogo desata la palabra y la convierte en herramienta de liberación, pues, ante a apertura que propicia el diálogo y la resquebrajadura de los esquemas personales por la acción dialéctica y mediación ante la realidad, la lengua nos lleva al mundo de la novedad (Ribeiro Júnior, 1982).

La verdadera lengua dice la realidad y de esta suerte, aprender una lengua es aprender una realidad distinta que aún, no hemos dicho en nuestro propio imaginario. Cada nueva palabra enuncia una nueva realidad que, una vez dicha, nos hace salir de nuestra ignorancia sobre lo real. La palabra liberadora hace que aparezca el nuevo mundo. Por eso la lengua es la alborada de la esperanza.

4. Cuarta línea de reflexión. La cultura: un espacio para el otro

La cultura es, un poco más que la definición que dimos más arriba: es la personalidad de un grupo o comunidad en un tiempo, un espacio y un tipo de relaciones, determinada y ésta se expresa en una civilización que traduce ese perfil en formas concretas de funcionamiento y conceptos que traducen las ideologías específicas.

Pues bien, hace más de 10,000 años, que se fue armando y sistematizando algo que Miguel Jarquín llama: la “civilización de los iguales” (Jarquín, 2015). Esta civilización fue constituyendo y fraguando la visión que defiende que sólo los iguales son valiosos, son dignos de pertenecer al grupo dominante, son representantes de los valores verdaderamente humanos y así, cada grupo, con esta visión, lucha para garantizar la sobrevivencia de “sus” iguales.

A lo largo de la historia han aparecido diferentes que vienen a romper el esquema del dominador y se aparece como el “Otro” (Freire, 2000). El otro es el que resquebraja los esquemas del imperio que se sustentan en la lengua de la dominación. Por otro lado, el

diálogo genera el espacio para que el otro aparezca en total novedad. Para lograrlo, Freire sostiene: "...un convivir con la cotidianidad del otro es una experiencia de aprendizaje permanente" (Freire y Faundez, 2016).

METODOLOGÍA, DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Nuestro camino siguió la fenomenología-hermenéutica (Ricoeur, 1993) que nos permite describir las vivencias de las personas que se sienten excluidas, merced a una lengua desconocida, en un mundo que se vuelve de barbarie (Henry, 2007), así como las personas que, a través del diálogo se abren a nuevos horizontes y se incluyen a las nuevas culturas en donde se vuelven protagonistas, así como comprender las formas de la conciencia que, en ocasiones se cierra y asegura su permanencia en el mismo lugar y su estancia con el grupo de iguales al que pertenece, o bien lanzarse al diálogo y, a través de las mediciones del mundo, se atreve a aprender una lengua que le permita decir su palabra en la liberación que lo lleva al nuevo mundo (Freire, 1978).

En sentido pedagógico, queremos generar un taller de cultura inglesa, no de lengua inglesa, que permita a los estudiantes abrirse al diálogo que pueda introducirlos a un horizonte que los lleve a un lugar desconocido para ellos.

Sabemos que esto, les conducirá a vivir la experiencia de expatriados, pues es sentirse, al principio, extranjeros en una tierra que no conocen, en costumbres que no identifican y, sobre todo, una ausencia de pertenencia: separados de su grupo de origen.

Sin embargo, si lo logran, habrán dado un paso hacia los caminos de liberación, que les llevarán a la inclusión en culturas desconocidas.

RESULTADOS

¿Cómo llevar a la práctica esta propuesta?

Sin dudas, la incorporación de situaciones de aprendizaje relacionadas con otras culturas y sociedades se constituyen en elementos importantes en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

El primer semestre del ciclo 2018-2019 nos ha permitido analizar la propuesta de forma empírica. Hemos desarrollado situaciones de aprendizaje, y registrado conversaciones y observaciones.

Los siguientes ejemplos son actividades de aprendizaje con temas relacionados con la cultura, la sociedad y la historia.

Las estudiantes cursan en la materia de Lengua Extranjera en la Escuela Normal Superior de Especialidades. Los resultados que aquí se presentan no pretenden extenderse como muestra representativa, sino como evidencia de la aplicación de la estrategia.

CONCLUSIONES

A lo largo del semestre pudo palpase el interés creciente que mantenían los estudiantes al investigar y representar una cultura o región, su historia y costumbres. Se presentan algunos videos.

Este proceso se dio en concordancia con el aumento de su capacidad de comprender y hablar la lengua extranjera. Podemos observar los avances entre la presentación y las entrevistas posteriores. Se presentan entrevistas.

Con el permiso de la alumna, se presenta un fragmento de un diario reflexivo en donde explica que las actividades de la clase de lengua extranjera han sido motivo para reflexionar sobre los estereotipos y preconceptos que tenía sobre la lengua y cultura extranjera.

Asimismo, otra alumna menciona en una entrevista que el panorama para su proyecto de vida se ha ampliado, ya que ve en el dominio de la lengua extranjera, la posibilidad de ampliar sus horizontes profesionales, en el contexto de la investigación y las oportunidades de desarrollo laboral internacional.

Los catedráticos de las Escuelas Normales tienen la posibilidad de jugar un rol crucial observando y recogiendo sistemáticamente los resultados de las estrategias didácticas, situaciones de aprendizaje concretas, y mediante el intercambio información con otros docentes para lograr la inclusión y la competencia intercultural de los normalistas.

REFERENCIAS

- Alumnos de Barbania. (2006). Carta a una Profesora. México: Quinto Sol.
- Bachelard, G. (1986). La poética de la ensoñación. México: FCE.
- Benjamin, W. (2005). Tesis sobre historia y otros fragmentos. México: Contrahistorias.
- Boros, L. (1972). Somos futuro. Salamanca: Sígueme.
- Buber, M. (1977). Diálogo y otros escritos. Barcelona: Ríopiedras.
- De Vita, A. (2008). Creación social y tiempo presente. En Educación permanente, globalización y movimientos sociales. Xátiva: Ediciones del CREC.
- De Vita, A. (2009). La creazione sociale. Relazioni e contesti per educare. Roma: Cariocci.
- Domenach, J-M. (1983). Las ideas contemporáneas. Barcelona: Kairós.
- Freire, P. (1978). La educación como práctica de la libertad. México: Siglo veintiuno.
- Freire, P. (2000). Cartas a Guinea-Bissau: apuntes de una experiencia pedagógica en proceso. México: Siglo XXI.
- Freire, P. y Faundez, A. (2016). Por una pedagogía de la pregunta. México: Siglo veintiuno.
- Freud, S. (1981). Obras completas (3 volúmenes). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Henri, M. (2007). La barbarie. Madrid: CAPARRÓS. Colección Esprit.
- Hall, E. T. (1966). The hidden dimension. Garden City, N.Y: Doubleday.
- Hall, Stuart(2010):“La cuestión de la identidad cultural”. En: Hall, Stuart (2010): Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Po-payán/Lima/Bogotá/Quito, Universidad Javeriana/Instituto de Estudios Peruanos/Universidad Andina Simón Bolívar/Envión Editores.
- Jaeger, W. (1980). Paideia: los ideales de la cultura griega. México: FCE.
- Jarquín, M. (2014). Hacia una Poética del Otro. 1. La persona: presencia inefable. Zapopan: Yoltéotl.
- Jarquín, M. (2015). Hacia una Poética del Otro. 2. La educación: el florecer de la existencia. Zapopan: Yoltéotl.
- Jarquín, M. (2018). El humanismo: la rebelión de la esperanza. Culiacán Rosales: Editorial de la Universidad Nexum de México.

- Jarquín, M. (2019). *Hacia una Poética del Otro*. 3. Conciencia: Sentido y existencia. Zapopan: Yoltéotl.
- Kierkegaard, S. (2010). *Post Scriptum no científico y definitivo a «Migajas Filosóficas»*. Salamanca: Sígueme.
- Laín Entralgo, P. (1983). *Teoría y realidad del Otro*. Madrid: Alianza.
- Levinas, E. (1993). *Humanismo del Otro Hombre*. Madrid: CAPARRÓS. Colección Esprit.
- Paz, O. (1972). *El laberinto de la soledad*. México :Fondo de Cultura Económica
- Pérez, J. (2014). *Vasco de Quiroga*. Salamanca: Kadmos. Colección Sinergia. Serie Verde.
- Riva de Almeida, Mariza(2011). *Um olhar intercultural na formação de professores de línguas estrangeiras*: Tesis, Universidad Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
- Reimer, E. (1981). *La escuela ha muerto. Alternativas en la materia de educación*. Barcelona: Guadarrama/Omega.
- Ribeiro Júnior. (1982). *A festa de povo, pedagogia de resistência*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: UIA/Siglo veintiuno.
- Ricoeur, P. (1993). *Amor y justicia*. Madrid: CAPARRÓS. Colección Esprit.
- Todorov, T. (2007). *La conquista de América. El problema del Otro*. México: Siglo veintiuno.
- Willener, A. (1970). *The Action: Image of Society on Cultural Politicization*. Londres: Tavistock.

USO DE LAS TIC EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Yesica Beatriz Cob León
cobyesica1998@hotmail.com
Silvia Itzel Xacur González
silviaxacurg@gmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar de Yucatán

RESUMEN

El presente trabajo de investigación es de diseño no experimental de tipo descriptivo, el objetivo principal fue identificar el uso de las TIC de los docentes de educación preescolar en su práctica, además de los recursos tecnológicos, la formación y su actualización. Se aplicaron cuestionarios a 20 docentes de sexo femenino y tres directoras. Los resultados manifestaron que la mayoría de las educadoras han tenido algún curso referente a

las TIC, mayormente enfocado al uso de programas de video, pero en su formación docente no tuvieron algún curso específico de uso de las TIC en la enseñanza, por ello la mayoría solamente trabaja con recursos de video y audio.

PALABRAS CLAVE: TIC, recursos tecnológicos y educación preescolar.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente, la sociedad vive muchas transformaciones debido al proceso de globalización, por lo tanto, es de esperarse que en la vida de las personas la tecnología ocupe un lugar importante, especialmente en los niños pequeños. Se ha observado en los jardines de práctica que la tecnología es algo que está presente, saben utilizarla y es una fuente de entretenimiento. Lo anterior es una oportunidad para que los docentes implementen las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como recursos que apoyen la práctica profesional y el proceso de enseñanza-aprendizaje, como se estipula en el Plan de Estudios de Educación Preescolar (2017).

La investigación tiene como finalidad identificar el uso que los docentes de educación preescolar le dan a las TIC en sus clases, debido a que el Plan de estudios 2017: Aprendizajes clave menciona que el profesor debe aprovechar las tecnologías disponibles como medios para lograr el aprendizaje en el aula, potenciar el aprendizaje colaborativo, promover la generación de soluciones a diversos problemas y participar en comunidades colaborativas (Secretaría de Educación Pública, 2017).

De acuerdo con la UNESCO (2015), las TIC permiten a los alumnos tener acceso al conocimiento y a la información, favorece la participación enfatizando el respeto, su uso contribuye a la resolución de problemas, y aprender a convivir juntos; ya que son un medio de comunicación que a través de las aplicaciones propician el trabajo cooperativo. Por ello, si los docentes no crean las condiciones oportunas, los alumnos no desarrollarán las habilidades para el manejo y el procesamiento de la información, así como para el uso consciente y responsable de las TIC.

Es por eso que su implementación es un reto para los maestros, de ellos depende contribuir al mejoramiento de la calidad de sus estudiantes (Parra, Gómez y Pintor, 2014).

Se pretende por medio de la investigación, conocer si los docentes están siguiendo lo que el plan de estudio vigente establece con respecto a las tecnologías, el tipo de uso que le dan a los recursos tecnológicos y la forma en la que lo aplican en el aula.

Objetivo general

- Identificar el uso de las TIC que los profesores de educación preescolar implementan en su práctica docente en escuelas preescolares de la ciudad de Mérida.

Objetivos específicos

- Identificar los recursos tecnológicos disponibles en tres escuelas preescolares de la ciudad de Mérida.

- Identificar la formación en Tecnologías de los profesores de educación preescolar en escuelas de la ciudad de Mérida.

MARCO TEÓRICO

Las TIC se pueden definir como los dispositivos y aplicaciones que permiten la producción, transmisión, circulación y orientación de la información, facilitan la comunicación entre personas de diferentes ubicaciones geográficas empleando recursos audiovisuales y redes de comunicación (Kristcautzky, 2012)

y la mediación entre docentes, estudiantes y contenidos (Coll, 2009). Un recurso tecnológico se entiende como un medio que se vale de la tecnología para cumplir con su

propósito; los recursos tecnológicos pueden ser tangibles como una computadora, o intangibles como una aplicación virtual (Diccionario de Oxford, 2018).

Las TIC en la educación tienen como objetivo influir en el proceso de enseñanza y aprendizaje, Kisaí (2014) menciona que son de suma importancia para dicho proceso, y se deben considerar un elemento clave para el desarrollo de la educación, además de ser un elemento que influye en los docentes, alumnos, comunidad educativa y sociedad en general; mientras que Díaz (2013) habla de la forma en que se puede construir y consolidar un aprendizaje significativo a través de la tecnología, en general se refiere al uso pedagógico de la tecnología en la educación.

La Secretaria de Educación Pública (2017) menciona que es importante que las escuelas cuenten con conectividad, red interna y equipos de cómputo u otros dispositivos electrónicos; porque al tener los recursos los alumnos pueden empezar a interactuar con esos medios digitales ya que, pueden ser un medio por el cual los alumnos conozcan y aprendan a utilizar las tecnologías de manera adecuada, al mismo tiempo que se desarrollan las habilidades digitales. En la etapa preescolar las docentes suelen utilizar estos recursos para la proyección de vídeos para enseñarles algún contenido a los alumnos.

El Plan de Educación Preescolar: Aprendizajes clave, establece un perfil de egreso que debe poseer el alumno de este nivel educativo con respecto a las tecnologías en donde menciona que el educando debe “estar familiarizado con el uso básico de herramientas digitales a su alcance” (SEP, 2017, p. 69).

Por lo tanto, los preescolares no solo deben conocer los recursos tecnológicos, sino que deben interactuar con ellos para que aprendan a utilizarlos y se empiecen a familiarizar con la tecnología, ya que posteriormente en el transcurso de su educación básica puedan seguir ampliando su repertorio de conocimiento sobre estos recursos.

En el 2014 Sánchez, Martínez e Hiracheta mencionaron en su estudio que las TIC en la educación pueden tener diversas aplicaciones, se puede mencionar que las TIC, “ofrecen diversidad de recursos de apoyo a la enseñanza desarrollando creatividad, innovación, entornos de trabajo colaborativo, promoviendo el aprendizaje significativo, y activo” (Perea, 2014).

Existen tipos de TIC que pueden emplearse en el aula, de acuerdo con Álvarez (2017) son: los recursos en internet, los cuales contribuyen al desarrollo profesional de los docentes; los visualizadores y software educativo, los cuales permiten que los alumnos examinen interactivamente la información; el correo electrónico resulta un medio fácil, y efectivo para comunicarse y obtener información; las presentaciones permiten la proyección de diapositivas ofreciendo una forma sencilla para incorporar texto, imágenes, sonido y animaciones a la información que se dé a conocer; y las grabadoras de audio y de vídeo

que resultan funcionales implementarlas, por medio de presentaciones de los estudiantes, además de que captan la atención, motivando el aprendizaje.

Uso de las TIC en preescolar

Lo que pretende el programa de aprendizajes Clave que menciona respecto a las TIC, solo será posible si los docentes emplean diversas estrategias o actividades donde se involucre el uso de las mismas. Algunas categorías de usos de las TIC en la práctica docente, basándose de premisas previas dictadas por Coll (2009):

1. Relaciones entre estudiantes y contenidos de aprendizaje: acceder a contenidos que utilizan diferentes formas y sistemas de representación (materiales multimedia e hipermedia, simulaciones, entre otros.).

2. Relaciones entre los profesores y los contenidos de enseñanza y aprendizaje: elaborar y mantener registros de las actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas, de su desarrollo, de la participación que han tenido en ellas los estudiantes y de sus productos o resultados.

3. Actividad conjunta desplegada por docentes y estudiantes: como auxiliares o amplificadores de determinadas actuaciones del docente (explicar, ilustrar, relacionar, sintetizar, entre otras.).

Las TIC se utilizan fundamentalmente como herramientas que le permiten a los docentes apoyar y diversificar sus clases: como es el uso de internet o de un CD en el aula para ilustrar una explicación o apoyarla con la presentación de imágenes, documentos, esquemas o gráficos, por ello se puede decir que las TIC son herramientas utilizadas para pensar, aprender, representar y transmitir los conocimientos, destrezas y valores adquiridos (Campos, Jiménez; 2014).

Cagiltay y Kara (2017) mencionan que la manera en la que los maestros de preescolar en servicio utilizan la tecnología es mediante la computadora, el proyector, retroproyector y TV, ya que con esto se apoyan para explicar un tema por medio de videos o ponerles a los niños caricaturas educativas. Masoumi (2015) sostiene que las TIC se han aplicado de formas distintas en el aula: a) como un objeto para enriquecer las prácticas existentes que facilitan la práctica pedagógica del maestro; b) como un mediador cultural, enriquecen el ambiente para responder a las necesidades sociales de los niños; c) como una forma de entretener a los niños pequeños; d) como una herramienta de comunicación y documentación.

Con respecto a los recursos tecnológicos Perea (2014) menciona que resulta importante acercar a los estudiantes a las tecnologías y que la institución debería tener infraestructura tecnológica como el ordenador, la cámara de vídeo, bocinas, proyector, grabadora, pizarra digitales, conexiones a internet y la televisión para que se conviertan en un instrumento de apoyo y se empleen con finalidades diversas, así como hacer uso y

disfrute de estos medios para realizar actividades educativas que apoyen al desarrollo del alumnado.

Sin embargo, los programas de estudio vigentes establecen la importancia del equipamiento informático (SEP, 2017). Los cuales son otorgados mediante programas de rehabilitación y mejoramiento de infraestructura educativa, como puede ser: Escuelas digitales, Aprende 2.0 y Escuelas al Cien, que se encargan de dotar a las escuelas de recursos tecnológicos, establecen que las escuelas deberían contar con conectividad, red interna y equipo de cómputo u otros dispositivos electrónicos.

Con relación a la formación de los profesores en las TIC, Sevillano y Fuero (2013) mencionan que se debe potenciar la valoración de las TIC en la formación docente y en la formación permanente de los docentes ya que, se presenta una insuficiente formación en el manejo de los recursos. Los maestros deben de diseñar sus propios medios didácticos, deben ser críticos de las nuevas tecnologías, ser capaz de mantener una actitud abierta ante la tecnología, dándole la importancia y el valor necesario para la educación, esto por medio de cursos y capacitaciones.

Padilla (2018) mencionó que la mayoría de los docentes hacen uso de las tecnologías de primera generación, es decir, son consumidores de información, que productores de materiales; utilizan el correo, la mensajería instantánea, internet, software (paquete de Office) y la computadora, sin embargo gran parte de ellos no conocen la tecnología de segunda generación, la cuales son herramientas interactivas y de creación de contenidos, como los wikis, blogs, páginas web o Google Docs, que están ligados a una enseñanza activa, y la minoría que sí lo conocen tampoco han tomado cursos sobre ellas, no las han explorado por su cuenta, por lo tanto no hacen uso de ellas.

Con respecto a los docentes que no contaron con la enseñanza de las TIC en su formación inicial deben buscar las estrategias con las cuales logren aplicarlas en las aulas escolares, de igual manera para el docente que está en proceso de formación requieren ser preparado para incorporar tales herramientas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, aunque muchos docentes han recibido capacitación mediante cursos por iniciativa propia o atendiendo requerimientos de los programas educativos; una gran parte de ellos aún se sienten poco preparados para utilizar la tecnología en el aula, esto quiere decir que no tienen la confianza para llevar la teoría a la práctica (Cuevas, García, 2014).

METODOLOGÍA

La investigación es de diseño no experimental de tipo descriptivo, porque no hubo una manipulación intencional y ninguna asignación al azar de la muestra, sino que se entrevistó a las docentes de las escuelas de prácticas; se buscó describir las tendencias de uso de las tecnologías de las maestras, es decir, "se pretendió medir

de manera conjunta la información obtenida sobre las variables establecidas en los objetivos de esta investigación” (Hernández, Fernández, Baptista; 2014; p. 152).

La muestra se conformó por veinte maestras de sexo femenino de tres Jardines de Niños públicos en la ciudad de Mérida, tienen una edad promedio de 42.3 años y una desviación estándar de 8.70, y se encuentran trabajando frente a grupo en este ciclo escolar; se buscó identificar el uso y dominio que las maestras tienen sobre las TIC, su formación tecnológica y los recursos tecnológicos con los que cuenta la institución. Los datos se recolectaron mediante la aplicación de dos cuestionarios a tres jardines de niños, uno dirigido a las veinte maestras con el propósito de determinar el uso que le da a las TIC, el otro era para la directora de cada plantel con el fin de conocer los recursos tecnológicos con la que cuenta la escuela.

El cuestionario de las docentes contaba con 20 reactivos, y las dimensiones fueron: formación docente, el uso y dominio de las TIC de los docentes, y el uso de las tecnologías para mantener comunicación con los padres de familia, y la frecuencia con que aplican las TIC; el cuestionario a las directoras tenía 28 reactivos. El análisis de los datos se hizo mediante el programa de Excel, en el que se crearon tablas o gráficas para representar los resultados obtenidos.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos demostraron que los recursos tecnológicos no son suficientes en las aulas, sin embargo, los docentes emplean recursos básicos para trabajar como la computadora, el proyector y la televisión, lo cual tuvo similitud con los resultados obtenidos en la investigación de Cagitay y Kara (2017), en donde mencionaron que al realizar su entrevista a los docentes de preescolar obtuvieron que los recursos tecnológicos que utilizan para la enseñanza son el proyector, la computadora y la televisión con la finalidad de poder transmitirle a los alumnos contenidos.

Padilla (2018), mencionó también en su investigación, a partir de los resultados, que el obstáculo más frecuente para integrar las TIC es la falta de soporte técnico y la resistencia del profesorado para implementar las tecnologías, sin embargo, en la investigación realizada, los resultados demostraron que los docentes reconocen la importancia de implementar las TIC en el aula y se encuentran a favor de ellas, pero coinciden en que los recursos no son suficientes.

Con respecto a la formación y actualización docente, Servillano y Fuero (2013) mencionaron que los docentes presentan una insuficiencia en el uso de las TIC, y con base en los resultados obtenidos se contrasta la idea planteada, ya que no todos los docentes en su formación inicial tuvieron un curso con relación a las TIC por lo cual muchos de ellos aún no saben cómo implementarlas en las clases áulicas y aunque no llevaron en su formación

docente cursos de TIC, tampoco tuvieron la iniciativa de tomar alguno en línea que hiciera referencia al uso e implementación de las tecnologías en preescolar.

Los resultados obtenidos demostraron que los docentes emplean las TIC como una herramienta de comunicación y documentación; el uso común que le dan las docentes a las TIC es para comunicarse con los padres, darles avisos, comentarles sobre algún problema que se presente y pocas ocasiones para informarles sobre el rendimiento de los alumnos.

RESULTADOS

Recursos tecnológicos

En la tabla 1 se puede observar los resultados obtenidos del equipamiento tecnológico con el que cuentan los tres Jardines de Niños. Se encontró que el recurso con el que más se cuenta son las bocinas las cuales son suficientes para los veinte salones, los proyectores son pocos para dar abasto a las aulas; se tiene señales de internet pero no son usadas en la práctica debido a que no se cuenta con los recursos.

Tabla 1

Recursos tecnológicos con la que cuenta cada Jardín de Niños

Recurso	Total
Bocina	19
Televisión	10
Proyector	6
Grabadora	6
Conectividad (red de internet)	5
Computadora	1
Cámara de video	0
Pizarra digital	0

Formación docente

Las veinte maestras encuestadas mencionaron que han tomado algún curso en línea con o sin temática referente a las TIC, demostrando en sí, que todas han llevado a cabo alguno. Con relación a los cursos que han tomado las docentes respecto a las TIC, sólo 9 de las docentes encuestadas han tomado algún curso acerca del uso de las TIC.

En la tabla 2 se puede observar que no todas las docentes recibieron información o algún curso durante su formación inicial como docentes, debido a que no se encontraba en el curriculum o en el perfil de egreso de las educadoras cuando cursaron la licenciatura.

Tabla 2.

Formación inicial y actualización docente de las maestras.

Indicador	f Sí	% Sí
Formación inicial	9	45
Actualización docente	9	45

La figura 1 demuestra que las docentes sí tuvieron algún curso con referente a las TIC, sin embargo, la mayoría no tuvo algún contenido específico sobre el uso e implementación de las TIC durante su formación como profesoras.

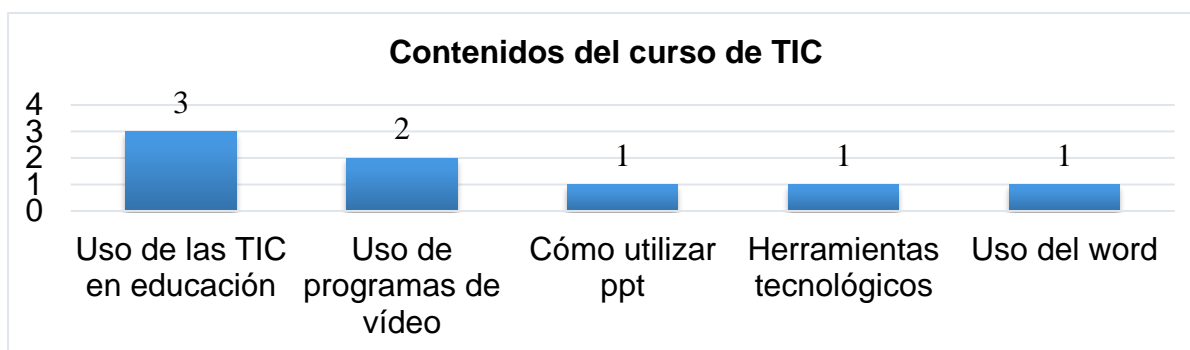


Figura 1. Contenidos del curso de TIC en la formación inicial.

Uso de las TIC en la actividad docente

En la figura 2 se muestra que sólo 5 de las 20 educadoras entrevistadas cuentan con el material suficiente para sus actividades, sin embargo, la mayoría de ellas están de acuerdo con que el material con el que cuentan le es útil para llevar a cabo sus actividades, también tres cuartos de ellas son hábiles con el uso de éstas. Casi todas están de acuerdo con que los alumnos pueden adquirir habilidades y todas están a favor del uso de las mismas en el área de preescolar.



Figura 2. Uso y dominio de las TIC.

Sólo 9 de las educadoras entrevistadas utiliza frecuentemente las TIC en la enseñanza de sus contenidos. En la tabla 3 se observa que los recursos tecnológicos más utilizados por parte de las maestras son los de video y los audios, los que son utilizados en menor frecuencia, son las páginas web, el internet y contenido multimedia.

Tabla 3.

Frecuencia del uso de las TIC en la actividad docente.

	Poco		Frecuentemente		Casi siempre		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%
¿Con qué frecuencia utiliza recursos tecnológicos de audio para la enseñanza de sus contenidos?	3	15%	6	30%	9	45%	2	10%
¿Con qué frecuencia utiliza recursos tecnológicos de vídeo para la enseñanza de sus contenidos?	3	15%	7	35%	9	45%	1	5%
¿Con qué frecuencia utiliza el internet para la enseñanza de sus alumnos?	4	20%	8	40%	7	35%	1	5%
¿Con qué frecuencia incluye en sus actividades contenido multimedia?	7	35%	7	35%	5	25%	1	5%
¿Con qué frecuencia utiliza páginas web para la enseñanza de sus contenidos?	10	50%	6	30%	3	15%	1	5%

La figura 3 presenta los recursos tecnológicos empleados por las educadoras para comunicarse con los padres, obteniendo que el recurso que se utiliza con mayor frecuencia es el celular ya que, tanto los padres como los docentes lo poseen y eso facilita la comunicación entre ellos.

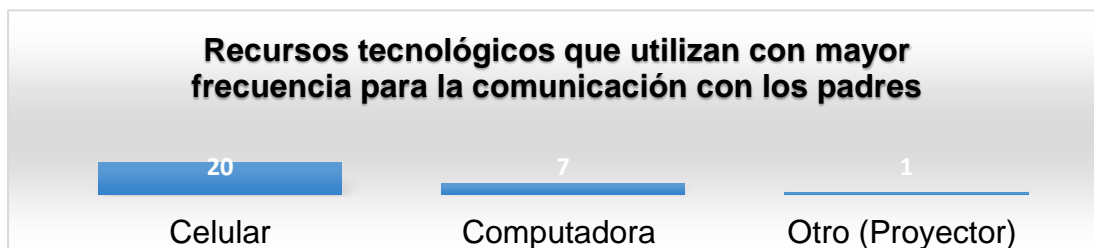


Figura 3. Uso de los recursos tecnológicos.

En la figura 4 se observa que los mensajes instantáneos son usados con mayor frecuencia para comunicarse con los padres de familia, para compartir avisos o algún tipo de información.

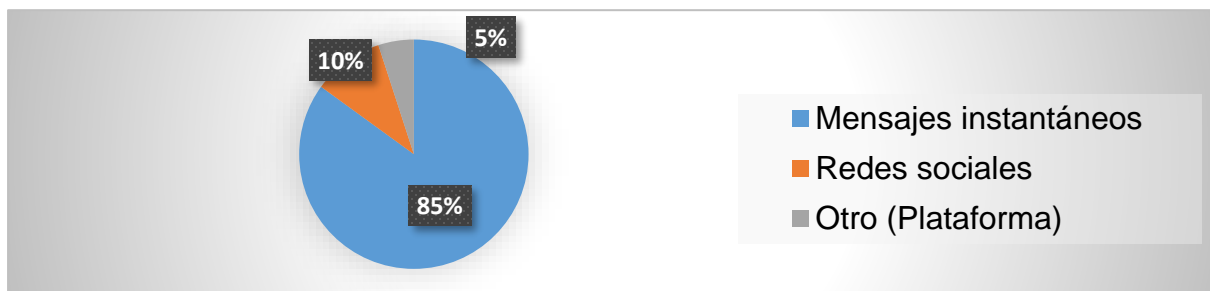


Figura 4. Uso de las aplicaciones para comunicarse con los padres de familia.

En la figura 5 se puede observar que los docentes utilizan los mensajes de texto del celular para comunicarse con los padres de familia y compartir información con respecto a los avisos, siendo ésta la más frecuente y lo emplean en mayor medida para hablar de algún problema o acerca del rendimiento de los niños, ya que ese tipo de información se da de manera personal.

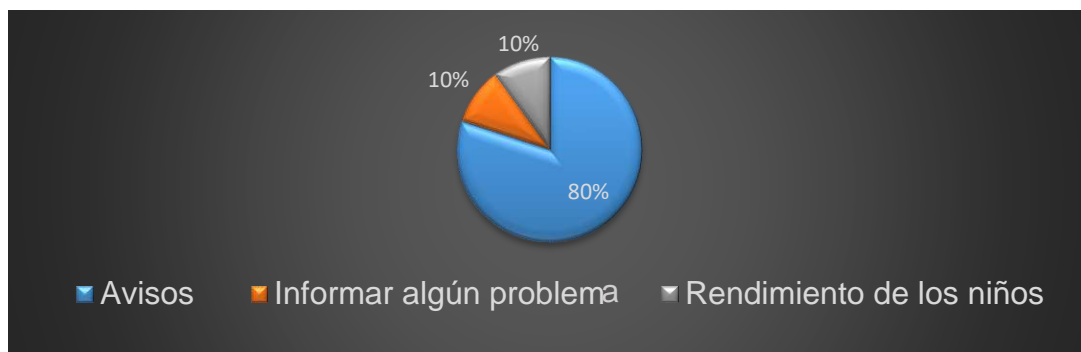


Figura 5. Porcentaje del uso de aplicaciones tecnológicas.

CONCLUSIONES

Las instituciones educativas cuentan con recursos escasos para emplear en el aula, de los 20 salones con los que se realizó la investigación, sólo 6 cuentan con proyector y ninguno de ellos posee computadora, pizarra digital y cámaras de vídeo; el recurso tecnológico con el que la mayoría de las docentes cuenta es con la bocina, que se presenta en 19 salones.

El recurso tecnológico que utilizan las docentes de preescolar con mayor frecuencia para comunicarse con los padres de familia, es el celular, el cual todas emplean, por la facilidad y uso de éste, sin embargo, no emplean algún otro medio tecnológico para hacerlo, ya que sólo una de ellas utiliza plataformas para relacionarse con los padres.

Los docentes emplean éstas herramientas para informar avisos, informar algún problema y para hablar del rendimiento de los niños.

En cuanto a la formación docente con respecto a las TIC se consideraron 4 variables, la primera consistió en saber si los docentes han tomado un curso en línea, en donde todos los docentes entrevistados mencionaron que han tomado un curso en línea, sin embargo, algunos de ellos no fueron relacionados con las TIC a pesar de que en algunos casos no tomaron un curso sobre el uso de las tecnologías en su formación inicial. Otra variable que se consideró fue saber si han tomado algún curso que tenga referencia con las TIC, se obtuvo que la mayoría no ha cursado.

La tercera variable fue conocer si durante su formación inicial tuvieron un curso sobre las TIC, en donde 9 mencionaron que sí, y de igual manera se consideraron los temas que abordaron los docentes cuando cursaron las TIC en su formación inicial y dentro de los contenidos se encuentran el uso de las TIC en educación, el uso del PPT, herramientas tecnológicas, uso de Word y estrategias para la implementación de las tecnologías, y uso de programas de vídeo.

El estudio de investigación cuantitativo, tuvo como objetivo general identificar el uso que los profesores le dan a las TIC en educación preescolar y cómo lo implementan en su práctica docente y se obtuvo como resultado con respecto al uso y dominio de las TIC en la actividad docente que 20 estuvieron a favor del uso de las TIC en preescolar, es decir, todos los maestros estuvieron de acuerdo a pesar de no haber contado con la formación en las TIC desde la formación inicial; la mayoría mencionó que el material didáctico que ofrecen las TIC son útiles para la enseñanza, aunque cuentan con recursos insuficientes para su implementación. También se obtuvo que la mayoría de las educadoras son hábiles en el uso de las tecnologías, y están de acuerdo con que los alumnos de educación preescolar pueden adquirir habilidades tecnológicas.

Con relación a la frecuencia con la que las docentes utilizan las TIC, una mencionó que lo utiliza siempre y la mayoría frecuentemente, lo cual se debe a que no se cuenta con los recursos necesarios. Con respecto a la frecuencia del uso del internet para la enseñanza, una educadora mencionó que siempre lo utiliza, y menos de la mitad lo emplea frecuentemente; en cuanto a los diversos recursos tecnológicos, se observa que solo el 10% utiliza siempre los recursos de audio, la mayoría de ellas lo emplea frecuentemente o casi siempre. Los videos en las clases lo emplean casi siempre, ya que se muestra un alto porcentaje, un 45% de las educadoras. El recurso tecnológico de menor utilización es la página web.

Las docentes tienen disposición para emplear las TIC en el aula y las emplean cuando se les es posible, teniendo en cuenta que los niños pueden desarrollar habilidades a partir de las herramientas tecnológicas, sin embargo, no cuentan con recursos suficientes para emplearlos frecuentemente y ponerlo en práctica en el aula.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. (2017). Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en torno a la formulación y nomenclatura de la química inorgánica a través del diseño de estrategias didácticas mediadas por las TIC. Recuperado de: <http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/1076/1/Proyecto%20de%20Investigaci%C3%B3n%20Final%20.pdf>
- Cagiltay, K., Kara, N. (2017). In-service Preschool Teacher's Thoughts about Technology and Technology Use in Early Educational Settings. *Contemporary educational technology* 8 (2), 119-141.
- Coll, C. (2009) *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades*. En Caneiro, J; Toscano, T; Díaz, C. (Eds.) Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Madrid: Colección Metas Educativas.
- Cuevas, F., y García, J. (2014). Las TIC en la formación docente. Trabajo presentado en Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires Argentina. Recuperado de: [file:///C:/Users/pc/Downloads/1159%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/pc/Downloads/1159%20(2).pdf)
- Hernández, R; Fernández, C; Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Díaz, F. (2010). Las TIC en la educación y los retos que enfrentan los docentes. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/metas2021/expertos02.htm>
- Kisaí, G. (2014). *¿Qué son las TIC?*. Durango: Universidad Juárez del Estado de Durango.
- Kriscautzky, M. (2012). *Prácticas de lectura y escritura en entornos digitales: la pertinencia de incluirlas desde la alfabetización inicial*. España: Océano.
- Masoumi, D. (Marzo, 2015). Preschool teacher's use of ICT's: Towards a typology of practice. *Contemporary Issues in Early Childhood* 16 (1), 5-12.
- Padilla, S. (2018). Usos y actitudes de los formadores de docentes ante las TIC: Entre lo recomendable y la realidad de las aulas. *Apertura* 10 (1), 15-19.
- Perea, A. (2014). Importancia de los recursos tecnológicos en el aula, formación de los docentes y manejo de herramientas tecnológicas. Recuperado de: http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/1244/1/TFG_PereaAguiayo%20Almudena.pdf
- Sánchez, M; Martínez, A; Hiracheta, R. (2014). El uso del material didáctico y las tecnologías de información y comunicación (TIC), para mejorar el alcance académico. Recuperado de: https://www.palermo.edu/ingenieria/pdf2014/14/CyT_14_11.pdf
- Secretaria de Educación Pública. (2017). *Plan de estudios Aprendizajes Clave: Educación preescolar*. México: SEP.

Sevillano, M; Fuero, L. (2013) Formación inicial del profesorado en TICS: Un análisis de Castilla la Mancha. Revista de Currículum y Formación de Profesorado 17 (3), 151-183.

UNESCO. (2015). Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el caribe. Recuperado de:
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>

IMPLEMENTACIÓN DE LAS TIC EN EL PROGRAMA DE ESTUDIO DE LAS ESCUELAS NORMALES EN MÉXICO

Lucia Graciela Wade Flores

luciagwade@gmail.com

Wilbert Pinelo Alegría

wilbertpinelo1975@gmail.com

José Manuel Hernández Franco

jmanufranco35@gmail.com

Escuela "Rosario María Gutiérrez Eskildsen"

RESUMEN

Las Escuelas Normales Primarias en México, han sufrido transformaciones importantes a partir de la consolidación de la educación normalista como licenciatura; las tecnologías de la información han jugado un papel importante para el replanteamiento de los planes y programas del 1984, 1997 y 2012. En la Escuela "Rosario María Gutiérrez Eskildsen" Licenciatura en Educación Primaria, a través del Departamento de Seguimiento a Egresados, se llevó a cabo esta investigación cuyo propósito es establecer un acercamiento con los egresados para valorar la adquisición de las competencias informáticas en el campo de trabajo. Entre los hallazgos se encuentran el bajo impacto que tuvo el curso durante la

formación de los estudiantes que implica una necesidad educativa centrada en el uso de las tecnologías en el aula, además de un deseo de seguir formándose para poder implementar las tecnologías como conocimientos, habilidades y actitudes en contenidos que deben ser aprendidos por los estudiantes como una nueva forma de conocer y no solo como recursos que se incorporan en la escuela dentro del curriculum de los aprendizajes clave del modelo educativo para la educación obligatoria actual.

PALABRAS CLAVE: Escuela Normal Primaria, Formación de formadores, Planes de Estudio, Reforma Curricular, TIC.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La reforma educativa plantea un modelo curricular basado en el modelo sociocultural desde el nivel inicial articulado a la educación media superior, esto, con la finalidad de atender las demandas que la sociedad emite. La educación básica está conformada por la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, los planes de estudio y programas se

presentan como aprendizajes clave en cuanto a sus enfoques, organización, orientación, evaluación, planeación, uso de los materiales, ambientes de aprendizaje, entre otros; a su vez los planes de estudio de las escuelas normales, quienes son las encargadas de formar a los docentes que atenderán a los educandos, se han visto reformados hasta ahora en tres ocasiones, teniendo como resultado tres planes de estudio el 1984, 1997 y el 2012.

Actualmente, vivimos en un mundo globalizado, que cada día las demandas de la sociedad varían, conocer los diferentes dispositivos y tecnologías, saber cuáles utilizar según sus necesidades: informar, aprender, comunicar o jugar; la reforma reconoce a la sociedad del conocimiento un contexto emergente, donde todo se consulta, comparte, publica y difunde a través de las TIC. Por esta razón la Escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” (ERMGE) Licenciatura en Educación Primaria, por medio del Departamento de Seguimiento a Egresados de la misma, lleva a cabo un análisis a través de los planes de estudio de la licenciatura en educación primaria, el grado de satisfacción de sus egresados de los distintos planes de estudio impartidos, en cuanto al manejo de las tecnologías de la información y la comunicación.

MARCO TEÓRICO

La evolución de la formación docente nos remonta al plan de estudios de 1984, ya que para la época la educación normal adquiría el estatus de educación superior, dándole el grado de licenciatura, asumiendo un modelo universitario de organización académica, adquiriendo funciones distintas, para las cuales no estaban preparadas (Guevara, González, 2004). Era el gobierno de Miguel Alemán y la secretaria de educación estaba a cargo de Jesús Reyes Heróles quien busco la introducción de la enseñanza tecnológica en la educación pública a nivel básico, la innovación tecnológica se vio reflejada en el programa MicroSEP (programa que fue cancelado en 1991). MicroSEP fue un proyecto ambicioso, debido a que el mercado de las computadoras era muy variado el gobierno mexicano decidió comprar los chips para los ordenadores y ensamblar el resto del equipo en una planta del Instituto Politécnico Nacional. Ésta tenía su propio sistema operativo y una serie de programas educativos (software) para facilitar la enseñanza de matemáticas, historia y español. (Ávila, 2010)

La llegada del world wide web de Tim Berners-lee, facilitaba la transferencia de información dentro del internet y se consolidaba como una conexión más avanzada con todos los países del mundo, en este caso entrelazaba con mayor facilidad a los científicos y las universidades. Sin embargo, para el año de 1993 el centro europeo para la investigación nuclear pone en el dominio público el software www, el cual otorgaba la licencia a toda clase de persona para su uso, transformando el internet y popularizando dicha herramienta (O'Lunaigh, 2014).

Al año siguiente la sucesión presidencial enfatizó que este sería el año del internet, fortaleciendo la infraestructura, la ciencia y la tecnología para seguir impulsado a México en el ámbito internacional, diversificando las relaciones, y transformando las reformas estructurales para el beneficio del país (Plan Nacional de Desarrollo, 1995).

La perspectiva de la educación en México se encontraba en una encrucijada, ya que la prioridad estaba enfocada en seguir los pasos de las transformaciones económicas y sociales del país, pero ahora retomando aspectos sugeridos por los órganos internacionales para encaminar a la educación del país a esta visión globalizadora enfocada en tecnología. Además, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 Educación Media y Superior mostraba otros retos como el de aumentar la matrícula de la educación media y superior, brindarle a la educación media una educación profesional y técnica para que con ello pudieran alcanzar el ingreso a las distintas licenciaturas; la calidad y la cobertura se aunaban a la reorientación de los programas educativos. La reforma de los planes y programas de estudio también tenían que retomar la eficiencia del conocimiento y avances del mismo, es aquí donde se sumaban acciones para la habilitación de temas de informática y lenguas extranjeras.

Esta visión de educación generó las reformas a los planes y programas de las Escuelas Normales propiciando el plan de estudios de 1997, la perspectiva de las autoridades se visualizaba en la reducción de cursos dentro de la malla curricular, con el fin de evitar la saturación en los estudiantes; también en dicho plan se esperaba que el conocimiento fuese gradual y sistemático dentro de las aulas. Las competencias que los estudiantes adquirirían a lo largo de su formación académica eran fundamentales para ponerlo en práctica dentro de su formación como docentes.

Los cursos que dejaron de ser parte de la malla curricular eran aquellos que hablaban del uso de la tecnología: para tercer y cuarto semestre se eliminó la asignatura “tecnología educativa I y II”, para quinto semestre “computación y tecnología educativa” y “educación tecnológica I”; por último, en sexto semestre “educación tecnológica II”. El propósito era el fortalecer otras áreas del conocimiento, probablemente esperando que dicho conocimiento tecnológico fuera adquirido por los estudiantes a lo largo de su educación media superior, ya que como bien los mencionaba el programa de desarrollo, los estudiantes estarían capacitados con educación tecnológica.

Sin embargo, dentro de la restructuración del programa si ofertaba el “programa de actividades de formación complementaria” (Plan de Estudios 1997, pág. 47), el cual daba autonomía a cada escuela normal en conjunto con la autoridad educativa estatal para ofertar, a criterio de cada escuela, los talleres necesarios que retomaran los campos de formación, tales como:

a) Aprendizaje de una lengua extranjera, procurando asegurar como mínimo la comprensión de lectura.

b) Aprendizaje o consolidación del dominio de una lengua indígena, particularmente en las entidades con mayor proporción de hablantes de algunas de ellas.

d) Uso de las computadoras personales y de las redes de acceso a información como medio para el estudio y la consulta.

Estas actividades se ofertarían fuera del horario de trabajo académico y que tomara en cuenta la flexibilidad en cuanto a requisitos de la administración escolar. Además, que la secretaria de educación se comprometía al financiamiento de las instalaciones y del equipo necesario. En la Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” se llevó a cabo el taller de computo el cual ofertaba a los estudiantes capacitación en dicho rubro, aunque no se tiene registro de la medición de su alcance, este curso cumplía con las exigencias de las autoridades educativas y el financiamiento del mismo, proporcione a maestros especialistas en la materia para su impartición.

Para el año 2011, la reforma del plan 1984 y 1997 ya no eran suficientes para cumplir las demandas y exigencias que el mundo cambiante requería ver en un profesor, debido al acelerado desarrollo científico – tecnológico, además de la cuantiosa generación, producción y circulación de conocimientos es que surge la necesidad de reformar los planes y programas y estudio de las escuelas formadoras de docentes, entre ellas la Licenciatura en Educación Primaria. Uno de los cambios más significativos que se pueden observar en la nueva denominada “malla curricular” del Plan de Estudios 2011 es que se reincorporan, (con otro nombre y propósito), en el primer y segundo semestre materias relacionadas con la tecnología y computación. Lo anterior, debido a que la OCDE, señala entre las competencias clave más representativas para afrontar los problemas y retos de las sociedades del conocimiento: “usar herramientas de manera interactiva: habilidades para usar el lenguaje, los conocimientos, la información y las tecnologías” (Reforma Curricular de Educación Normal 2011, pág. 7); y México siendo miembro de este organismo debe implementar las sugerencias pertinentes que este mismo realice, resultando como aspectos innovadores de la reforma curricular: la centralidad en el aprendizaje, la flexibilidad, el desarrollo de competencias, el impulso de una alfabetización mediada por las TIC en contextos de innovación, de mejora continua y una evaluación permanente.

Antes de la reforma al plan de estudios, ya la educación básica había sufrido reformas en sus propósitos y enfoques de enseñanza (primaria 2009). Por lo anterior se requerían de maestros que no solo dominarán los contenidos de los planes de estudio, sino que comprendieran los nuevos enfoques y se adaptaran a nuevos contextos de manera innovadora, es por ello, que la reforma curricular de la educación normal tiene como propósito fundamental mejorar cualitativamente la formación inicial de los futuros profesores para la educación básica (Reforma Curricular de Educación Normal 2011, pág. 13).

Para lograr la tan mencionada adaptación e innovación a la hora de abordar los contenidos en el aula, en la nueva malla curricular del plan de estudios de la Licenciatura en

Educación Primaria los cursos se agrupan en grupos de trayectos formativos, destacándose el de “Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación” que según el documento base de la reforma curricular de educación normal:

“abarca los aspectos relacionados con el manejo de una lengua adicional que posibilite la comunicación efectiva entre los futuros docentes con el mundo global en que desempeñarán su tarea... Comprende, además el desarrollo de habilidades digitales y tecnológicas para enriquecer el trabajo en el aula y el aprendizaje permanente y autónomo rompiendo las barreras del espacio y el tiempo”.

Dentro del trayecto antes mencionado, abarca los cursos de Las TIC en la Educación en 1er. Semestre, las Tecnologías Aplicadas a los Centros Escolares en 2° Semestre, Inglés A1 en 3er semestre hasta concluir con un Inglés B2 en 7° semestre.

En los cursos relacionados con las TIC, en el primer semestre, el futuro maestro aprende a utilizar estas herramientas como mecanismo para favorecer el aprendizaje autónomo, siendo un elemento indispensable la selección de las aplicaciones que se encuentren a su disposición, asimismo, será capaz de utilizar las redes como recurso para acceder a la búsqueda, selección, organización y utilización de la información para su desarrollo académico. Una vez que el alumno comprendió los diversos usos y empleos de las TIC, en el segundo semestre se busca que el estudiante investigue en diferentes plataformas digitales que se utilizan en la educación básica, así como promover la aplicación de estrategias y situaciones didácticas que involucren el uso de las tecnologías, a través de un proyecto de aplicación en su escuela primaria dónde debido al curso de observación de la práctica educativa, ellos se encuentran, valga la redundancia observando el quehacer docente, como un primer acercamiento al mismo.

Basado en el currículo que exige el nuevo modelo educativo 2018, se considera que el uso de las TIC maneja dos vertientes: la destreza técnica para el manejo solvente de dichos recursos y la utilización de estos con fines educativos, para uso y manejo dentro de la formación docente. A medida que la tecnología se encuentra inmersa dentro de las áreas educativas, el uso de ellas se convierte en una necesidad propia del docente y del futuro docente; la interacción mediada que se desarrolla en las aulas funciona como parte del material didáctico reforzando estrategias de enseñanza, no solo para el uso y manejo de la tecnología, sino también porque inspira a la diversidad de material visual para la elaboración de productos, el trabajo colaborativo y su respectiva evaluación. Otra situación que se puede determinar es la interacción directa con los dispositivos electrónicos que se focalizan dentro y fuera del aula, ya que los estudiantes usan en gran medida estas herramientas electrónicas para desarrollar investigación y con ello nutrir el aprendizaje individual, por consiguiente, la construcción del conocimiento de manera colaborativa se da de manera paulatina.

Para la inclusión digital, el programa de aprendizajes clave dentro de la educación detalla que los modelos de uso de las TIC son integradores ya que consolidan el trabajo

colaborativo de las partes, así como dota destrezas y oportunidades para que cada uno de los estudiantes logren las competencias digitales necesarias; en específico: buscar, seleccionar, evaluar, clasificar e interpretar información; presentar información multimedia, comunicarse, interactuar con otros, representar información, explorar y experimentar, manipular representaciones dinámicas de conceptos y fenómenos, crear productos y evaluar los conocimientos y habilidades de los estudiantes.

METODOLOGÍA

La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo-descriptivo con corte transversal, dentro del aparte de la observación indirecta, se eligió la encuesta como instrumento para recabar la información que se desea conocer. El instrumento que se aplicó tenía el propósito de:

“Establecer un acercamiento con los egresados de la Escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”, Licenciatura en Educación Primaria, de la ciudad de Villahermosa, Tabasco, propiciando con ello dar seguimiento a su trayectoria profesional, para que desde nuestra escuela normal se contribuya al fortalecimiento de la formación y actualización docente”

La encuesta fue enviada a través de las jefaturas de sector del estado de Tabasco a los municipios de: Paraíso, Cárdenas, Centro, Jalpa de Méndez, Nacajuca, solo por mencionar algunos; logrando tomar una muestra de 348 egresados de los diferentes planes de estudio que han existido de la licenciatura (1984. 1997 y 2012).

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

El instrumento se dividió en cinco apartados, en dónde se les solicitaban datos personales, profesionales, laborales, grado de satisfacción tanto con el plan de estudios cursado como de cuestiones de infraestructura de la Institución y por ultimo un apartado donde podían expresar sugerencias y comentarios.

En un primer corte, y con los antecedentes mencionados acerca de las diferentes reformas que ha sufrido el Plan de Estudios, específicamente en los temas relacionados con el uso, manejo y aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, se realizó un comparativo de acuerdo al grado de satisfacción de los egresados en temas relacionados con las TIC.

RESULTADOS

En la figura 1, se muestra el porcentaje por plan de estudios que representa cada uno dentro de la población encuestada; es decir de 348 egresados, que representaría un 100%, se logró obtener la opinión del 49.17% de los egresados del Plan 1984, el 29.31% del Plan 1997, el 14.08% del Plan 2012 y un 7.47% no respondió a que Plan de Estudios perteneció.

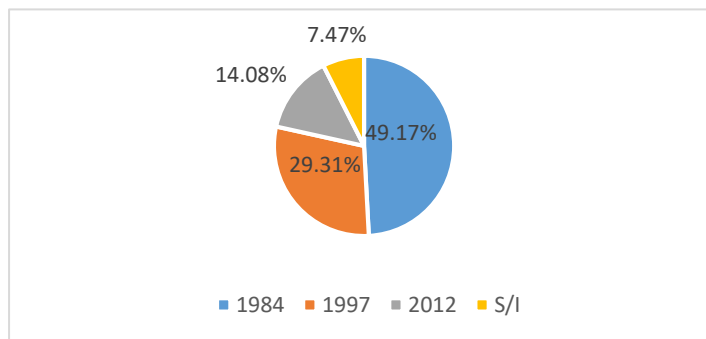


Figura 1 Porcentaje de Población Encuestada por Plan de Estudio.

En cuanto al manejo de las TIC, en la figura 2 se muestra el porcentaje del grado de satisfacción en general que la población manifiesta; obteniendo como resultado que el 22% se siente insatisfecho con el manejo del uso de las TIC, el 25% regular, el 43% bueno y sólo el 10% excelente.

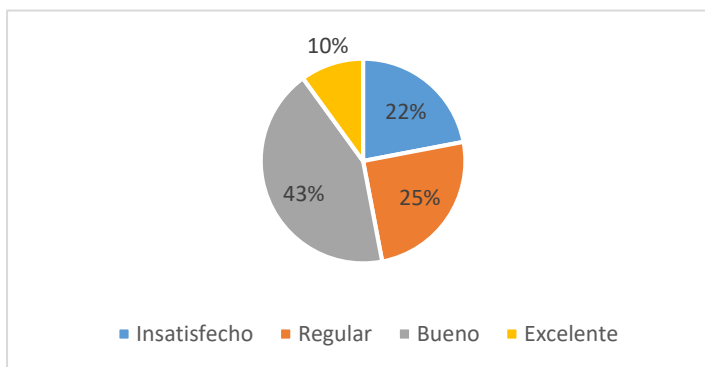


Figura 2 Porcentaje de grado de satisfacción del manejo de las TIC.

Debido a los resultados arrojados del gráfico anterior, se realizó otro análisis donde el corte se realizó por plan de estudios. En la figura 3, se muestra el número de encuestados y su grado de satisfacción con respecto al manejo de las TIC, donde se puede observar que los encuestados del plan 1984, son quienes despuntan en los resultados representando que su grado de satisfacción es bueno, y por otro lado también se sienten insatisfechos; del plan 1997, la mayoría de los encuestados consideran bueno su manejo y muy pocos se encuentran insatisfechos; del plan 2012, la mayoría de los egresados se sienten satisfechos de manera buena y excelente en cuanto al manejo de las TIC y la minoría respondió que insatisfecho; por último aquellos que se desconoce a qué plan de estudios pertenecieron son quienes manifiestan estar insatisfechos al igual que regular; pero por no saber a qué plan pertenecen no se puede identificar a qué se debe su opinión.

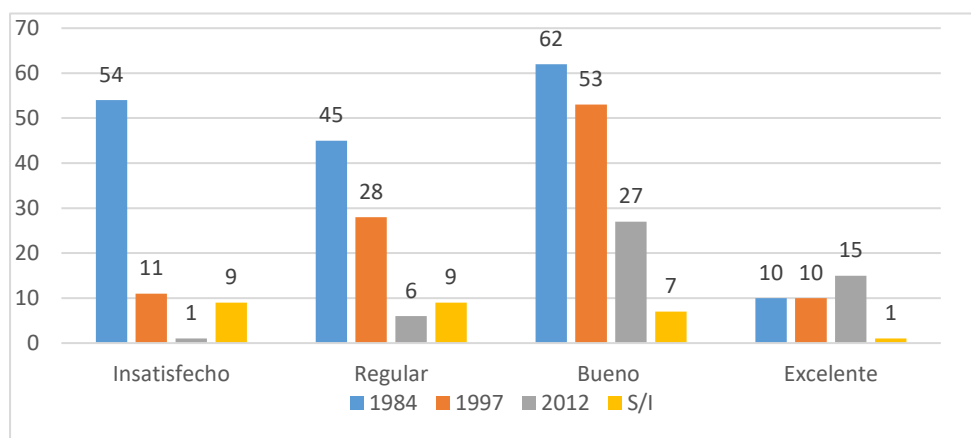


Figura 3 Encuestados y su grado de satisfacción por plan de estudios.

De acuerdo a los resultados arrojados por la gráfica anterior, y para analizar el porqué de su satisfacción y/o insatisfacción, en un siguiente corte, se analizó que pensaban de las instalaciones tecnológicas con las que contaba la institución en el tiempo que ellos estudiaron, gráfico que se muestra en la figura 4.

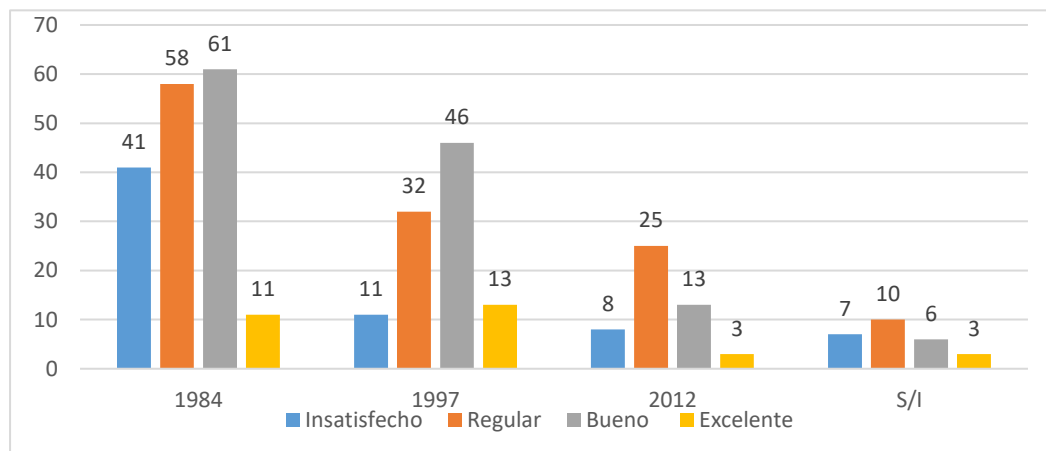


Figura 4 Grado de satisfacción de las instalaciones tecnológicas de la institución por plan de estudios.

El análisis muestra que tanto en los planes 1984 y 1997, el grado de satisfacción es bueno; y, por otro lado, en el plan 2012 y en los encuestados que se desconoce su plan, su grado de satisfacción es regular con respecto a las instalaciones, cuestión que debería de ser a la inversa, debido las ultimas renovaciones que en cuestión de infraestructura ha sufrido la institución, con la finalidad de cubrir las necesidades que demanda el último plan de estudios.

CONCLUSIONES

En resumen, la reincorporación al plan de estudios de cursos relacionados con la computación y tecnología, aunque bajo un diferente enfoque y propósito, beneficia al estudiante tanto en su vida académica como lo hará en su vida profesional; puesto que se le está preparando para aprender a manejar las TIC a su favor y crear ambientes de aprendizaje innovadores y enriquecedores que facilitarán promover el aprendizaje significativo en sus futuros educandos.

A manera de conclusión, a través del resultado y análisis del instrumento aplicado a egresados de los tres planes de estudios, se puede notar que muchos de los egresados del Plan 1984 y 1997 están satisfechos con su preparación en el área del uso y manejo de las TIC, a pesar de que en el plan 1997 las TIC no eran un curso obligatorio de la licenciatura; en contraste, con el plan 2012, donde la institución solo ha tenido dos generaciones de egresados, y ha invertido en infraestructura para lograr abastecer todo el plantel con el servicio de internet, los egresados no se encuentran completamente satisfechos en el uso y manejo de las mismas. La era de la información requiere competencias en gestión de la información, manejo de metadatos, habilidades de discriminar información, entre otras.

Por lo anterior, la Escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” Licenciatura en Educación Primaria, debe capacitar a los docentes que imparten los cursos de las TIC y por otro lado mejorar el funcionamiento de la red que provee internet a la Institución para lograr por completo las demandas de la reforma del plan 2012 en cuanto al área de las TIC.

Otra propuesta sería que los profesores se conviertan en curadores de la información, de tal forma que con la experiencia que ya tienen en relación al aspecto cognitivo puedan ampliar sugerencias de búsqueda de información en otros repositorios distintos a los comerciales, dejar de ser consumidores de información y crear redes de apoyo entre disciplinas para diseñar espacios educativos abiertos.

REFERENCIAS

- María del Refugio Guevara, Laura Elena González. (2004). Atraer, formar y retener profesorado de calidad actividad de la OECD. 2018, de OECD Sitio web: <https://www.oecd.org/mexico/32023694.pdf>
- Raúl de Ávila. (2010). Remembranza de Microsep. Reyes Heróles: Una Ventana al Futuro. 2018, de Pensamiento Libre ISSN 2007-5685 Sitio web: <http://www.revistapensamientolibre.com/single-post/2016/08/17/Remembranza-de-Microsep-Reyes-Heróles-Una-Ventana-al-Futuro?page=1>
- Edgardo Oikión. (2008). El proceso curricular normalista del 84. México: Universidad Pedagógica Nacional
- María Luisa Santillán y Salvador Gutiérrez. (2015). artículo. 2018, de UNAM Sitio web: <http://www.fundacionunam.org.mx/unam-al-dia/mexico-se-conecta-a-la-red-mundial-con-internet/>
- Gloria Koenigsberger. (2014). Los inicios de internet en México. México: Dirección general de divulgación de la ciencia UNAM
- Cian O'Lunaigh. (2014). World Wide Web born at CERN 25 years ago. Enero 2018, de CERN Document Server Sitio web: <https://home.cern/about/updates/2014/03/world-wide-web-born-cern-25-years-ago>
- Arriaga, Víctor. (1994). "El manejo de la relación con Estados Unidos, 1990-1994". Foro internacional 34: 572.
- Diario Oficial de la Federación. (1994). DECRETO de promulgación de la Convención de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. Sitio web: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4710963&fecha=05/07/1994
- Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 Educación Media y Superior. (1995). Sitio web: <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res097/txt7.htm#1>
- Plan de estudios 1997. (1997). Licenciatura en Educación Primaria. Secretaría de Educación Pública. México. 2002.
- Reforma Curricular de Educación Normal (2011). Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. México.

SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE: NUEVAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN EN LA DOCENCIA (USO DE LAS TIC EN PROCESOS FORMATIVOS) TRANSFORMANDO LA PRÁCTICA Y LA FORMACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE UN PORTAFOLIO DIGITAL, ASÍ COMO FORTALECER EL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS EN LA ESCUELA NORMAL DE ATIZAPÁN DE ZARAGOZA

Paulina Giovanna González Hernández
maestra.paulina@gmail.com
Escuela Normal de Atizapán de Zaragoza

RESUMEN

El presente trabajo se planteó, para transformar el proceso de la práctica educativa, así como conocer algunas habilidades cognitivas que se desarrollan a partir del proceso de construcción de un portafolio digital, como instrumento de evaluación del aprendizaje, en el curso “herramientas para la

investigación” del quinto semestre de la licenciatura en educación preescolar de la Escuela Normal de Atizapán.

Partimos de una concepción constructivista, pero también de una concepción distinta que motive al estudiante a reflexionar sobre su propia práctica y su propio aprendizaje, a través del portafolio electrónico,

con una perspectiva metodológica cualitativa, mediante el diseño de estudio de casos y el método de Investigación acción; los resultados permiten conocer las habilidades, aprendizajes, evidencias y reflexiones que los estudiantes plasman a través de sus trabajos en los portafolios electrónicos.

Las conclusiones apuntan, a que el portafolio electrónico ofrece al alumno la posibilidad de demostrar la sistematización de la práctica y de las evidencias, así como las habilidades tanto en el plano conceptual como

procedimental; la importancia de resaltar su práctica educativa, y lograr sistematizar las evidencias, que estas responden a una mayor articulación con el aprendizaje; finalmente, el carácter reflexivo del portafolio permite cuestionar e identificar también sus niveles de desempeño.

PALABRAS CLAVE: práctica docente, portafolio digital, evaluación, habilidades cognitivas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La importancia que reviste la reforma curricular 2012, de las Escuelas Normales (EN), exige tres modalidades de titulación, que anteriormente no existían y actualmente se deben de contemplar, como son: el informe de prácticas, la tesis y el portafolio de evidencias.

En el caso particular de éste último, se carece de una metodología explícita para su implementación, lo cual se complica desde el momento en que se tienen ya las primeras generaciones de egresados. De ahí el interés por estructurar una metodología acorde a las necesidades y exigencias de la reforma en cuestión. Que a su vez encuentre sustento en el modelo por competencias y uso de las tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) aplicadas a la educación, la sistematización de su práctica docente, así como las competencias para realizar investigación educativa como estrategia de reforzamiento y complementaria para una docencia regular. En este marco el empleo de portafolios digitales cobra importancia y trascendencia en las escuelas normales y en la presente investigación.

MARCO TEÓRICO

García-Cabrero, Loreda, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008), plantean la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa, se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo.

Todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente, en tanto que los factores

contextuales, antes tratados como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje, aquí se consideran parte de la práctica educativa. Por tanto, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos.

Al respecto, Zabala (2002) señala que el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro alumnos y alumnos-alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente, así como implementar las TIC, para fortalecer estos procesos.

En la formación de estudiantes normalistas, se busca esa integración de conceptos concretos y abstractos en sus prácticas educativas, así como el desarrollo de las competencias didácticas que favorezcan la evaluación y reflexión sobre la práctica, la identidad profesional y ética que requieren para asumir la docencia como una carrera de vida. Algunos autores como Prendes y Sánchez (2008) sostienen que la introducción de los portafolios en el ámbito educativo respondió a la necesidad de buscar metodologías de naturaleza predominantemente cualitativa para la evaluación de los aprendizajes, de tal manera que el profesor pudiera valorar el proceso del desarrollo de los aprendizajes de cada estudiante.

Los portafolios como herramientas suponen una manera de entender tanto el aprendizaje como el proceso de evaluación del mismo, generando una articulación estrecha entre currículo y prácticas evaluativas (Klenowski, 2005).

Para la presente investigación el objetivo general fue sistematizar la práctica docente, a través de la sistematización de lecturas, conocimiento y evidencias, así como las habilidades cognitivas que se desarrollan a partir del proceso de construcción de un portafolio digital, como instrumento de evaluación del aprendizaje en el curso “herramientas para la investigación” del quinto semestre de la licenciatura en educación preescolar en la Escuela Normal de Atizapán de Zaragoza.

La Pregunta de investigación giro en torno a lo siguiente ¿Cómo se favorece la práctica y la formación docente a través de un portafolio digital, así como fortalecer el proceso de evaluación del aprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas de las estudiantes del 5º semestre de la licenciatura en educación preescolar, durante el curso herramientas para la investigación, en la Escuela Normal de Atizapán de Zaragoza?

Es primordial saber que las habilidades cognitivas son las destrezas y procesos de la mente necesarios para realizar una tarea, además son las trabajadoras de la mente y facilitadoras del conocimiento al ser las responsables de adquirirlo y recuperarlo para utilizarlo posteriormente (Reed, 2007). Para adquirir una habilidad cognitiva es necesario que se ejecuten tres momentos.

En un primer momento, la persona desconoce que la habilidad existe; en un segundo momento, se realiza el proceso en sí de adquirir la habilidad y desarrollarla a través de la práctica y, en un tercer momento, la habilidad ya es independiente de los conocimientos pues ha sido interiorizada de tal manera que su aplicación en casos simples es fluida y automática (Hernández, 2001).

De manera general, la palabra portafolio puede referirse tanto a un espacio físico, como digital y/o virtual que sirve para recopilar trabajos, escritos, fotografías y cualquier otro elemento de registro que responda a los objetivos que se pretenden alcanzar a través de él (Murillo, 2012). La diferencia principal entre los portafolios tradicionales y electrónicos, es que estos últimos usan tecnologías tales como CD, DVD y la Web, así como la información organizada sistemáticamente como se muestra en la figura del Portafolio digital; Esto permite a los estudiantes reunir y organizar información en muchos tipos de medios (audio, vídeo, gráficos y texto). Los estudiantes también utilizan enlaces de hipertexto para organizar el material y conectar evidencia con los resultados apropiados, las metas o estándares (Barrett, 2006). Además de lograr sistematizar la práctica.



Fig.1. Portafolio Digital y organización del contenido

En palabras de Espinosa y Vera (2008), el portafolios puede concebirse como una metodología que apoya el proceso de enseñanza aprendizaje, que implica algo más que la

mera recogida de trabajos, implica una reflexión y un acopio de productos y experiencias, que le permiten a la persona que lo realiza y a otras, analizar, valorar, revisar y evaluar el proceso educativo en el que se encuentra inmersa la persona, lo que le permite conocer profundamente las habilidades y destrezas específicas que ha desarrollado hasta ese momento, aumentar el pensamiento crítico y su potencial de aprendizaje.

El desarrollo del portafolio implica por tanto documentar no solo los logros conseguidos, sino también las autoevaluaciones, las estrategias aplicadas y el análisis sobre las experiencias de aprendizaje, por lo que es mucho más que una simple colección de tareas. (Klenowski, 2005:40)

Conocer el lugar que ocupan los estudiantes, según su nivel de capacidad no es lo mismo que reconocer lo que realmente saben, la educación es algo más que el logro de un estándar prefijado, requiere una definición única y personal de cada alumno...

La formación es un proceso personal y un logro único (Mabry, 1999:26).

Los portafolios reflejan diversos modos de evaluar el progreso de los estudiantes, el trabajo puede usarse para verificar el avance, así como el reconocimiento y la importancia de la evaluación para el aprendizaje, se debe entender que los portafolios utilizados con objetivos formativos se centran en la mejora del aprendizaje.

A continuación, las fases de desarrollo propuestas por (Torrance, 1997).

Fase 1: conceptualización de los portafolios, para apoyar los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Fase 2: construcción y desarrollo del portafolio para apoyar los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Fase 3: clasificación de los portafolios (sumativo-formativo)

METODOLOGÍA

El enfoque utilizado para la presente investigación fue cualitativo, por considerarlo pertinente a los propósitos de la intervención educativa elegida.

En ese sentido se trabajó la construcción, el desarrollo y el diseño de un portafolio electrónico. La acción directa consistió en emplear las habilidades tecnológicas, reflexivas y críticas, sistematización de evidencias, como trabajos, fotografías, diarios reflexivos de la práctica, protocolos de inicio de investigación, videos, etcétera, que serían retroalimentados por los compañeros (coevaluación) y por el docente responsable del curso (heteroevaluación). Para tales efectos se eligió el empleo de tecnología google sites y face, como se muestra en la siguiente fig.2

La población elegida estuvo constituida por 22 estudiantes de quinto semestre de la licenciatura en educación preescolar.



PORQUÉ IMPLEMENTAR LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN, EN EL MARCO METODOLOGICO

La investigación acción es una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas del individuo, ya que como señala Dick (2005.176), “una de las diferencias básicas entre investigación acción y otras formas de investigación es la exigencia de cambio real como consecuencia de su accionar; lo que no ocurre con otras estrategias investigativas”

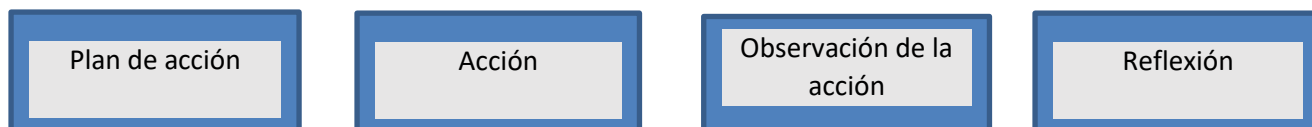


Fig. 3. Modelo de Lewin, adaptando algunas fases en conjunto para la construcción del Portafolio.

En ese sentido y como se señaló en la introducción, la importancia del contexto actual por el que transitan las escuelas normales, exige de propuestas de intervención, una transformación real de la práctica, y de la evaluación basadas en modelos por competencias pero que a la vez sean producto de una realidad muy particular al interior de las mismas instituciones. Por lo cual la investigación acción resulta una metodología idónea para tal propósito.

a) Plan de acción: se comenzó a trabajar meta cognitivamente, es decir, empezar la búsqueda de una herramienta que conjagara la tecnología, aprendizajes, conocimiento,

evaluación. El resultado fue el portafolio. El cuál es el medio para que los estudiantes puedan mostrar su aprendizaje y sus procesos pedagógicos.

b) La acción que se llevó a cabo en varios momentos:

- Navegación en el sitio Google sites para descargar la plantilla, con la cual se llevó a cabo el diseño, se descarga teniendo una cuenta de correo de Gmail.

- Estructuración del portafolio docente, que es con el cual se trabajó para objeto de este documento.

- Selección de las áreas a desarrollar, por ejemplo, unidades o bimestres, así como sección de fotografías, videos, espacios de reflexión y autoevaluación

- Selección de trabajos que se elaboraron durante la clase y fueron complementados con las reflexiones que hacen dentro del mismo. Se trata de una colección sistemática y organizada de evidencias utilizadas para supervisar la evolución del conocimiento.

c) Observación de la acción se realizó la evaluación y el objetivo de promocionar el aprendizaje dentro de la evaluación formativa, que es la que más destaca en esta investigación, ya que la evaluación consistió en subir los documentos e interiorizar el contenido temático para llevar a cabo el proceso de reflexión.

d) La reflexión. Este proceso reflexivo va unido a una autoevaluación y la metacognición de conceptos y argumentos sobre lo que ha aprendido sobre el trabajo los portafolios.

e) Entender la práctica como eje rector, que detona, una cantidad importante de situaciones, que configura el acto educativo y pedagógico, en función de determinados objetivos.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

La carpeta del estudiante o portafolio, se integró como se muestra en la siguiente figura para organizar el trabajo de manera continua.

Estudiante

1.- INDICE DE LOS DOCUMENTOS QUE CONTIENE: Propuesta sobre los elementos básicos en la elaboración del portafolio,

2.- INTRODUCCIÓN

Presentación personal

Perspectivas del curso

3.- CONTENIDO

Información sobre lo que ha sido, o está siendo el desarrollo académico, sus experiencias de aprendizaje más significativas, su futuro más inmediato, sus expectativas con la asignatura, su utilidad potencial, con su futuro desarrollo como profesional, de la enseñanza, la relación de la asignatura con otros contenidos de la titulación, esta información se recoge a través de la siguiente ficha:

- ✚ Situación Académica
- ✚ Perspectiva que espera del curso de herramientas de investigación educativa
- ✚ Unidades y distribución de la documentación académica y conocimiento de la práctica profesional.
- ✚ Información del protocolo de investigación.
- ✚ Información de las Unidades trabajadas
- ✚ Documentos que se trabajaron dentro de cada unidad
- ✚ Reflexiones o progreso de los documentos trabajados(permanentes)

Fig. 4. Estructura propuesta, en este curso para la construcción en digita

El enfoque propuesto, es un intento de desarrollo de un modelo competencial de formación basado en el aprendizaje autónomo y significativo, lo que implica la puesta en marcha, por un lado, de nuevas metodologías, que introducen al estudiante como el protagonista en su proceso de enseñanza aprendizaje y por otro, el uso del portafolio como metodología de evaluación seleccionada por su coherencia con el tipo de conocimientos que se pretende identificar y validar.



Fig. 5. Red semántica

Esta Red semántica, como se muestra en la figura, es una aportación y clasificación conceptual, después de la incorporación del portafolio digital al trabajo del aula.

Si bien es cierto, la evaluación como parte fundamental del aprendizaje ha ido modificando sus propósitos a lo largo del tiempo, de esta manera, las aproximaciones al concepto han sufrido transformaciones y se han planteado nuevos retos, como se muestra en la Lista de chequeo para el portafolio de la ENAZ, adaptada de Parra (2008). Del cuestionario aplicado como técnica para la recolección de datos, como se muestra en la siguiente figura:

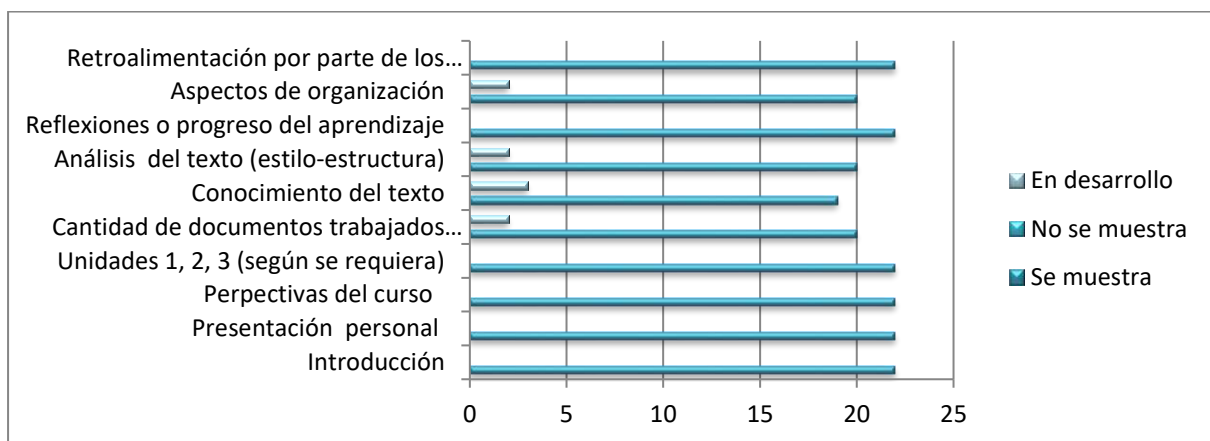


Fig. 6 Resultados de lista de chequeo

Entonces se puede definir que los portafolios como herramientas responden a una manera de entender y de construir, que generan una articulación estrecha, entre el dominio disciplinar y las prácticas evaluativas, así como habilidades que no se mencionan, pero que impactan de manera directa en su intervención y una forma distinta de evaluar, para no evaluar productos, si no procesos, como se muestra en la siguiente aportación, en la siguiente figura:

<p>Evaluar conocimientos</p> <p>Evaluar productos</p> <p>Evaluación externa al término del curso</p> <p>Sólo evaluaciones escritas</p> <p>Referencia a las normas</p> <p>Evaluación sumativa del aprobado</p>	<p>Evaluar habilidades y comprensiones</p> <p>Evaluar procesos</p> <p>Evaluación interna durante el curso</p> <p>Uso de diversos métodos y evidencias</p> <p>Referencia a los criterios</p> <p>Información formativa de las fuentes y debilidades, además el registro a través de reflexiones o registro de logros</p>
---	--

Fig.7.Cambio en el enfoque de evaluación. Fuente: Torrance (1997)

RESULTADOS

En este sentido, coincidimos con Barrios (2000) al indicar que el portafolio de trabajo, empleado como una estrategia didáctica, permite visualizar el progreso o desarrollo del alumno a través de los registros en cuanto a evidencias, fotografías, documentos, retroalimentación y reflexiones acumulados y los comentarios entre pares acerca de las aproximaciones sucesivas en el logro de los aprendizajes, facilitando al mismo tiempo la autoevaluación y mejora del alumno en la ENAZ.

Una de las habilidades que consideramos de gran impacto, fue el lograr que los estudiantes activaran procesos de reflexión, que mejoraron su desempeño.

- Habilidades de organización: La organización y planificación es la capacidad de fijar metas y prioridades a la hora de realizar una tarea, desarrollar un área o un proyecto conviniendo la acción, así como su aplicación.
- Habilidades de comunicación Se abre una interacción directa entre los pares académicos que no pudieron abrir los sitios y se apoyaron entre sí, para diseñarlo, así como con la docente responsable del curso y de generar este trabajo de tanta innovación, reflexión y sistematización de la información.
- Habilidad para interpretar, evaluar y utilizar la información de fuentes variadas. Una de las habilidades más importantes implicó un cambio en la forma de estructurar y por lo tanto de verbalizar, pero lo más relevante, fue la posibilidad de escucharse entre ellos mismos, así como compartir los constructos o las argumentaciones de las lecturas vistas.
- Habilidades para escribir. En las escuelas Normales, hay que reconocer que si algo nos hace falta es poder aterrizar las ideas en documentos. en ese sentido el ejercicio de escritura en el portafolio fue un gran avance.
- Habilidades Tecnológicas. Se comprobó, que no se necesita ser un experto en tecnología para construir portafolios digitales. Pues existen importantes desarrollos tecnológicos que, como el elegido, son incluso gratuitos.

CONCLUSIONES

A través de los portafolios expuestos en este trabajo fue posible constatar que las ventajas de incorporación del portafolio a la educación superior son múltiples, promueven el aprendizaje colaborativo, reflexivo y significativo, colaboran en el desarrollo del pensamiento crítico y favorecen la coevaluación y la evaluación formativa.

La práctica la ponen al centro de la mesa, como parte se concibe como una serie de acciones que el profesor, detona y desarrolla en el aula, resaltando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como proponen Arbesú y Figueroa (2001), Loredó y Grijalva (2000) y Arbesú y Rueda (2003), resulta conveniente desarrollar programas de evaluación y formación docente que partan del trabajo reflexivo de los profesores acerca de su acción docente, por ello la importancia de proponer una herramienta que me permitiera llevar y profundizar todos estos elementos, como el portafolio electrónico, con la finalidad de que propongan mejoras a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, la exposición fue total, entre todos los compañeros del grupo, la información resultante de la evaluación realizada por los alumnos, las propias ideas que los maestros tienen de sí mismos (auto-evaluación) y la evaluación de los pares.

Parte de la premisa de que el desarrollo de programas de evaluación/formación docente, deben promover un trabajo reflexivo, el análisis crítico, tanto en los alumnos, como en los profesores, acerca de su acción docente, con la intención de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Carranza, 2007). Y así se construyen estos elementos para las construcciones de nuestros portafolios.

Para finalizar, es importante señalar que la adopción del portafolio electrónico como herramienta puede incidir, apoyar, fortalecer en y para la práctica docente dentro del proceso de formación docente, dentro de la práctica evaluativa formativa, representa un recurso que implica un cambio en la concepción de aprendizaje, el concepto de evaluación y sus funciones; así mismo representa un deseo de formar, no solo de informar, de hacer un cambio de papeles donde el profesor se transforme en un mediador en lugar de un transmisor de conocimiento y el alumno, se convierta en una persona activa en el proceso de aprendizaje; el portafolio digital se convierte en una herramienta valiosa de enseñanza -aprendizaje que permite al usuario acceder a él, que tenga relación profunda para su conocimiento, y que a su vez impacte en su aprendizaje, en su forma de estructurar el conocimiento, sistematizando absolutamente todo lo que le sirva para retroalimentarse, sin limitaciones de tiempo y espacio; el proceso les apoyo a elegir lecturas, que iban a compartir, así como ser más analíticos y reflexivos en el proceso de su propio aprendizaje, igualmente fungió como motivador para el aprendizaje y desarrollo de aptitudes cognitivas de orden superior; permite una evaluación y colabora en la obtención de aprendizajes más significativos y duraderos.

REFERENCIAS

Arbesú, I. y Figueroa, A. (2001). La evaluación docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz Pontones (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior* (pp. 161-174). México: CESU-UAM.

Barberà, E., Bautista, G., Espasa, A., y Guasch, T. (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(2), 55-66, Recuperado 10/02/2014. http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/Barberà_bautista_espasa_guasch.pdf

Barrett, H. C. (2005). White paper: Reading Electronic Portfolios and Learner Engagement, 1-26. Recuperado 12/02/2014 <http://electronicportfolios.org/reflect/whitepaper.pdf>

Barrett, H. C. (2006). Using Electronic Portfolios for Classroom Assessment.

Connected Newsletter, 13 (2), 4-6. Recuperado 17/02/2014 <http://electronicportfolios.org/portfolios/ConnectedNewsletter-final.pdf>

Carranza, G. (2007). La construcción de un modelo de docencia a través del trabajo colaborativo. En *Actas del Congreso Internacional Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado*, Universidad de Barcelona y Grupo FODIP Barcelona.

García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

Hernández, (2001) Citado por Ramírez Montoya et al. Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos recuperado el 25 de agosto de 2016. *Revista recuperada* 12/12/2014

<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=34&articulo=34-2010-23>

Klenowski, V. (2005). Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación: procesos y principios. Madrid: Narcea.

Espinosa, P.y Vera, M. (2008, Marzo). Portafolios electrónicos: posibilidades para los docentes. Revista de medios y educación. 32. 21- 34.

Murillo, S. G. (2012). El portafolio como instrumento clave para la evaluación de la educación superior. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 12(1), 1-23. Recuperado 05/05/2014 http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/portafolio-instrumento-clave-evaluacion-educacion-superior-murillo.pdf

Prendes, E. M. y Sánchez, U. M. (2008). Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes. Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación, (34), Recuperado 09/06/2014 <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n32/2.pdf>

Secretaria de Educación Pública. Lineamientos para el proceso de Titulación, Escuelas Normales del Estado de México. Recuperado 10/06/2015 http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos_orientadores/lineamientos_para_organizar_el_proceso_de_titulacion.pdf

Mabry. (1999: 26) Citado por Klenowski, V. (2005). Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación: procesos y principios. Madrid: Narcea

García, D. F. (2005), El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza aprendizaje de las lenguas, GLOSAS DIDÁCTICAS: Revista Electrónica Internacional, (14), 112-119, Recuperado 20/08/2015 <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/10.pdf>

Torrance (1997) El portafolio digital como instrumento de evaluación.Ed.

Barrios, O. (2000). Estrategias del portafolio del alumnado. Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio. Barcelona: Octaedro

Reed, S.K. (2007). Cognition. Theory and Applications. USA: Thomson Wadsworth.

Dick, B. La Investigación-Acción: Estrategia Cualitativa de Investigación. Revista candidus. Año 2 N° 6. Abril-junio.

Zavala, A. (2002). La práctica educativa, cómo enseñar. Barcelona: Grao.

EL USO DEL SOFTWARE *TELL ME MORE* COMO HERRAMIENTA DE APOYO PARA EL APRENDIZAJE DE INGLÉS EN LA ESCUELA NORMAL RURAL “CARMEN SERDÁN”

Erwin Santana Ortega¹

tareascarmenserdan@gmail.com

Alberto Santana Ortega²

jgsraso@gmail.com

Oscar Nelson López López¹

oscarnelson2009@hotmail.com

¹Escuela Normal Rural "Carmen Serdán"

²Instituto Politécnico Nacional

RESUMEN

El aprendizaje del inglés en las escuelas normales es un reto que inició a partir de 2012 pero ha tenido dificultades para su implementación. En el presente trabajo se reporta sobre el impacto que tiene el uso del software Tell me More en el aprendizaje de una segunda lengua, con el propósito de mejorar su aprendizaje. La investigación se llevó a cabo mediante un estudio exploratorio en el que se analizaron los avances en cuanto a competencias comunicativas que las estudiantes alcanzaron con cada una de las dos modalidades propuestas con una metodología cualitativa-cuantitativa y un

examen estandarizado. La investigación se realizó con un grupo de alumnas de la Escuela Normal Rural “Carmen Serdán”, en el estado de Puebla, durante un periodo de 16 semanas contempladas en el curso de inglés A1 del programa de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar. Los resultados muestran que una propuesta basada en el uso del software favorece el aprendizaje del idioma inglés por parte de las futuras docentes.

PALABRAS CLAVE: Tell me More, competencia lingüística, segunda lengua, primera lengua, software.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El estudio del lenguaje es una mirada a la esencia de la raza humana y por tanto causa fascinación entre los investigadores, sin importar que dicho estudio se refiera al estudio de una primera lengua, de una segunda o incluso tercera lengua. Es innegable que cuando menos todos conocemos un lenguaje: nuestra lengua madre (L1). También es cierto que “cualquier niño normal nacido en cualquier parte del mundo es capaz de aprender cualquier idioma sin importar sus características raciales, geográficas, sociales y económicas. El idioma que aprenderá el infante será aquel al que esté expuesto” (Fromkin, Rodman & Hyams, 2013, p. 35).

En el plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar de la educación normal se proponen 6 cursos para que las estudiantes transiten desde un nivel A1, hasta llegar al nivel B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Dichos cursos pertenecen al trayecto formativo Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018). El objetivo del presente trabajo se centra en determinar si el uso de un software especializado favorece el aprendizaje de una segunda lengua (inglés) en un grupo de alumnas normalistas rurales de segundo grado. Aunque este trabajo se realizó con las estudiantes de la licenciatura en educación preescolar, el estudio puede ser replicado en toda la comunidad educativa de esta institución, lo cual incluye licenciadas en educación primaria y telesecundaria.

MARCO TEÓRICO

Como ya se ha mencionado, todos conocen cuando menos una lengua. Pero, ¿qué significa saber un idioma?

Aunque muchas personas saben que existen diferentes idiomas, en realidad les es difícil decir quién conoce y domina la lengua inglesa. Algunos piensan que conocer una vasta cantidad de vocabulario es suficiente para determinar si alguien sabe inglés, mientras que otros aceptarían que alguien tiene dominio del inglés solo si es capaz de aprobar los exámenes estandarizados (e.g., Test Of English as a Foreign Language, Certificate in Advanced English, Online Oxford Placement Test). Otros dirían que alguien conoce el idioma inglés si es que esa persona puede hablarlo y no solo escribirlo.

Fromkin, Rodman y Hyams (2009) aseguran que “conocer un lenguaje consiste en conocer los sonidos, las palabras escritas y la infinidad de oraciones posibles que se puedan formar con ellas, además de sus reglas para combinarlas” (p. 11).

Se puede decir que conocer una segunda lengua engloba conocer el significado de las palabras y las reglas para combinar dichas palabras para formar oraciones, además de reconocer el sonido que producen nuestras cuerdas vocales cuando pronunciamos dichas

palabras y oraciones. Además, conocer una segunda lengua –como el inglés– implica producir y entender un número infinito de oraciones incluso si nunca antes las hemos escuchado o leído.

En referencia al aprendizaje de la lengua en la niñez, Chomsky (1986) afirma que “estamos diseñados para caminar... que nos enseñen a caminar es imposible. Y lo mismo pasa con el lenguaje. A nadie se le enseña el lenguaje. En realidad, no puedes prevenir que un niño lo aprenda” (p. 18).

En realidad, nadie recuerda cómo fue aprender una lengua cuando era niño. Cuando se tiene alrededor de 1 año y medio no se necesita de un maestro con especialidad en español para que enseñar a decir las primeras palabras en lengua materna. Los padres, abuelos, tíos y todas aquellas personas con las que se pasa tiempo durante el periodo de 2 a 5 años son con quienes se aprende a hablar español, y ni siquiera se da uno cuenta de ello.

Si los bebés empiezan a decir las primeras palabras en su lengua materna cuando tienen entre uno y dos años de edad (Yule, 2010), entonces ¿por qué es difícil aprender el inglés cuando se es adulto? Primero se debe diferenciar entre el aprendizaje y la adquisición de una segunda lengua. Krashen (1981) postula su hipótesis de Adquisición-Aprendizaje. La Adquisición del inglés se refiere al proceso natural de asimilación que lleva hacia un aprendizaje inconsciente como en los niños. Además, es el resultado de interacciones reales entre personas en ambientes ingleses, donde el aprendiz es un agente activo. Mientras que el aprendizaje del inglés se aproxima más a la forma tradicional de estudiar idiomas y que hasta el día de hoy aún se practica en las aulas de clases del sistema educativo mexicano, en el cual la mayor parte de la atención está canalizada en la estructura gramática. Sin embargo, el aprendizaje requiere esfuerzo intelectual y razonamiento deductivo para entender las reglas del inglés (Schütz, 2012).

Lo que podría hacerse en las escuelas normales para transitar de los métodos tradicionales del aprendizaje del inglés, donde se usa la traducción pura y se enseñan solo las estructuras gramaticales, hacia la adquisición de éste dentro y fuera del salón de clases es tomar decisiones con base en lo que dicen las investigaciones al respecto. Krashen (1981) afirma que todos adquirimos el lenguaje de una sola forma, cuando somos capaces de entender mensajes. Se puede intentar todo lo demás, como enseñar gramática, hacer que los alumnos memoricen el vocabulario, también que las personas memoricen diálogos, en realidad se ha intentado todo, pero lo único que funciona es dar a las personas mensajes que puedan entender.

Según este autor se obtiene una mayor recompensa en cuanto a la adquisición del inglés si se reciben mensajes ya sea hablados o escritos y pueden ser entendidos por otras personas, en comparación con aprender el inglés aprendiendo solamente las reglas gramaticales o mediante la memorización aislada de interminables listas de verbos para después usar el idioma.

Competencia comunicativa

Con base en el plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar de la educación normal (SEP, 2012, p. 4): “se entiende como competencia al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema”. Es importante destacar que esta competencia está confinada muchas veces al interior del salón de clases de inglés, dónde las actividades pueden ser en algunas ocasiones, ideales.

Por otro lado, Hymes (1972, p. 269) sostiene que “la competencia comunicativa es la habilidad de adaptar el lenguaje para comunicarse con los demás”, mientras que Fromkin et al. (2013) señalan la diferencia que existe entre la competencia comunicativa y el desempeño comunicativo. La primera indica todo el conocimiento que se tiene acerca de una lengua, por otra parte, el segundo es el uso que se hace de dicha competencia para producir y comprender el lenguaje. En otras palabras, podría entenderse a la competencia comunicativa como la teoría sobre un idioma y al desempeño comunicativo como la práctica de su uso.

Enfoque comunicativo para la enseñanza del inglés

El enfoque comunicativo se toma como base para usarlo al interior del salón de clases para guiar el uso de TMM. A continuación, se muestran (figura 1) algunas características no limitativas del enfoque de la enseñanza del inglés. De acuerdo con Brown (2000), este enfoque es unificado y amplio, además se fundamenta en la posición teórica acerca de la naturaleza del lenguaje y de su enseñanza y aprendizaje.

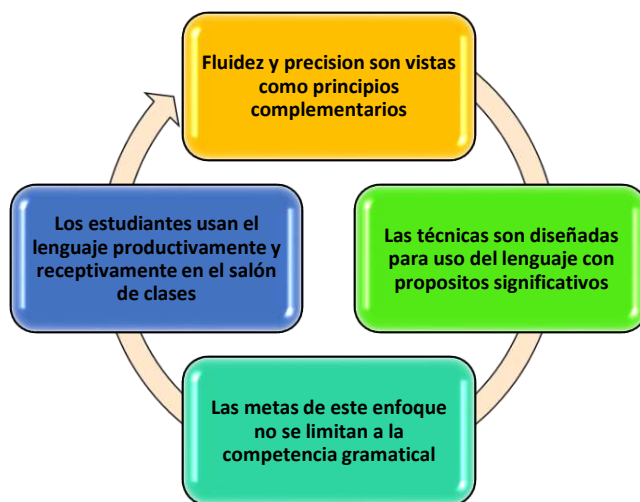


Figura 1. Características del enfoque comunicativo de enseñanza del inglés. Adaptado de H. D. Brown, *Principles of language Learning and Teaching*, 2000.

La tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés

Por medio de la tecnología se pueden crear situaciones reales de una manera mucho más sencilla, cómoda y rápida, de tal manera que se movilicen nuestras competencias lingüísticas para poder comunicarnos en una segunda lengua. La tecnología está presente en nuestra vida diaria en actividades rutinarias.

Entonces, también debe facilitarse traer la tecnología adentro del salón de clases de inglés de una escuela normal rural y ayudar a que los alumnos aprendan de una mejor manera. Ennslin y Krummes (2013) han llamado a esta interacción –para usos educativos– entre los estudiantes y la tecnología como interacción electrónica, la cual es una interacción computadora-humano en términos de individuos usando el hardware y el software de una computadora ya sea conectados al internet o sin acceso a la red, la cual incluye computadoras de escritorio y dispositivos móviles, software diseñado para el estudiante y sitios web. La interacción electrónica puede llevarse a cabo en entornos de enseñanza y en contextos fuera del salón de clases (e.g., correo electrónico, chats, redes sociales, blogs y wikis).

El uso de las Tecnologías de la información y la comunicación se sujetará a la interacción electrónica donde uno o más individuos interactúen de manera simultánea con la plataforma para aprendizaje del inglés, siempre que ello tenga fines educativos.

El software Tell me More

Es un programa computacional cuya intención es ser usado en un formato auto-aprendizaje para aquellas personas que deseen hacerse competentes en el idioma inglés. Las siguientes son razones por las que Tell me More (TMM) es un software apropiado para utilizarse en la escuela normal. Primero, porque todo está incluido en esta aplicación sin necesidad de hacer fotocopias o diseñar materiales extra. Además de eso hay un ícono que permite escuchar una pronunciación correcta de alguna palabra desconocida y su traducción al español, esto es como un diccionario de fácil acceso.

Por otro lado, y a diferencia de las plataformas en la red, los audios y videos ya están cargados en la computadora y no se necesita una conexión a internet para acceder a ellos. En términos de utilidad, Yunus, Hashim, Amin y Aqsha (2010) observaron que el software resulta de mucha ayuda para mejorar la competencia del idioma inglés en los estudiantes de nivel superior según un estudio realizado en Malasia. Finalmente, es importante decir que TMM cuenta con reconocimiento de voz, el cual permite medir la correcta pronunciación de las palabras y frases por parte del usuario.

Jamieson, Chappelle y Preiss (2005), después de investigar el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua en una universidad comunitaria de Nueva York, encontraron que el 90% de los participantes –alumnos, maestros y desarrolladores– reportaron haber tenido

un impacto positivo al usar una plataforma equivalente a TMM. En otro estudio, realizado en 2013 en España se concluyó que el sistema de reconocimiento de voz es una de las fortalezas de TMM, puntualizando que mientras que para algunos usuarios esta tecnología es uno de los aspectos a mejorar, para otros se trata del mayor atractivo de dicho software.

Oxford Online Placement Test

La prueba Oxford Online Placement Test (OOPT) está basada en un test desarrollado en 1985 por Dave Allan. El OOPT es un instrumento que cuenta con un banco de preguntas que han sido validadas estadísticamente en un estudio previo y amplio (Purpura, 2010) y debe llevar entre 30 y 40 minutos contestarlo, aunque es deseable que cada participante tome el tiempo que necesite para finalizar la prueba. Para Purpura (2010), las ventajas de este instrumento son las siguientes: permite conocer el nivel de los estudiantes en un período breve de tiempo, es un instrumento confiable, su acceso es rápido y fácil a través de internet, y es económico. Los resultados de dicha prueba tienen un rango de 0 a 120 puntos. A continuación, se muestra, en la tabla 1, la correspondencia del score del examen OOPT y relación con el MCERL.

Tabla 1. Correspondencia OOPT-MCERL

MCERL	A1	A2	B1	B2	C1	C2
PUNTAJE OOPT	1-20	20-40	40-60	60-80	80-100	100-120

El contexto del estudio

Las participantes de esta investigación fueron 9 alumnas de la Escuela Normal Rural “Carmen Serdán” (ENRCS) pertenecientes a la licenciatura en educación preescolar (LEPRE) y tienen un rango de edad entre los 19 y los 25 años. Estas estudiantes provienen de los estados de Puebla y Veracruz. Durante la entrevista que se les realizó en el mes de enero, 7 de las alumnas reportaron tener un nivel bajo de inglés, mientras que solo dos dijeron que su nivel de inglés lo concebía como medio. En el pre-test las 9 alumnas estaban posicionadas en el nivel A1, aunque las dos que reportaron tener un nivel intermedio de inglés fueron las que obtuvieron las puntuaciones superiores. Dichas estudiantes reportaron haber aprendido todo lo que sabían de inglés en escuelas públicas, siendo solo una de las participantes quien mencionó haber tomado clases extra-escolares de inglés y de computación.

Las alumnas de la ENRCS viven dentro del internado desde que inician sus estudios, hasta que se presentan su examen de titulación del programa. Durante el tercer semestre, las alumnas de la LEPRE tienen una carga horaria de 40 horas a la semana, de las cuales solo dedican 4 de ellas para aprender inglés en un curso titulado Inglés A1, lo cual puede

considerarse como tiempo insuficiente para aprender una segunda lengua a un nivel adecuado. Sin embargo, en el nuevo plan de estudios recientemente reformado (SEP, 2018) para este programa académico, el número de sesiones por semana se ha incrementado a 6, creando mejores condiciones para el aprendizaje de una segunda lengua.

METODOLOGÍA

El enfoque de este estudio es mixto. Mientras que los test permiten comparar datos cuantitativos al inicio y al final, la evaluación de desempeño (figura 2) permite recolectar información semanalmente para apoyar a las alumnas que están retrasadas.

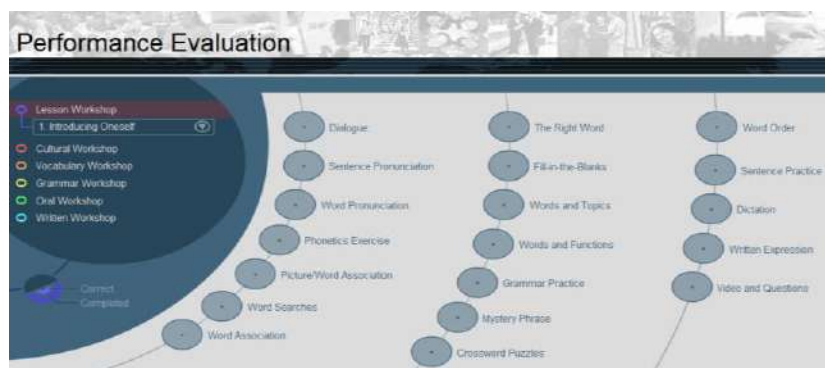


Figura 2. Evaluación del desempeño

Por otro lado, las entrevistas grupales permiten tener acceso a aquellas cualidades que podrían explicar las diferencias entre las estudiantes en los resultados de los exámenes.

Este estudio se desarrolla en cuatro fases (figura 3) que se muestran enseguida:



Figura 3. Fases del estudio

Las participantes en este estudio tomaron el examen OOPT el día 3 de octubre de 2018, en el laboratorio de inglés de la ENRCS. Los encargados de supervisar la realización y seguimiento de esta prueba son los maestros de inglés de esta institución. Contestar el examen les tomó a algunas participantes hasta 80 minutos para ser terminado, aunque hubo quien solo necesitó 35 minutos para finalizarlo.

Descripción de las sesiones en la que se utilizó el software TMM

Durante las 16 semanas del proceso, las alumnas que usaron el TMM fueron video grabadas. Inicialmente las alumnas reciben una instrucción de cuatro horas para familiarizarse con el uso de la interface de dicho programa, sin embargo, la idea es que las estudiantes utilicen TMM de una manera autónoma en lo subsecuente.

Inicialmente las estudiantes del grupo mostraron buena disposición para aprender a manejar TMM. Sin embargo, fue evidente la frustración de ellas en algunas actividades debido a que el reconocimiento de voz que hacia la computadora forzaba a las estudiantes a repetir muchas veces antes de tomar las oraciones como correctas en los ejercicios de pronunciación de frases, orden de palabras, y dictado.

A partir de la tercera sesión de trabajo, las alumnas sabían que hacer al llegar al laboratorio de inglés. Una vez a la semana, ellas debían prender su computadora, pulsar en el ícono de TMM para luego iniciar con las actividades previamente calendarizadas. Podían escoger el orden en el que ejecutaban las actividades. Es decir, ellas seleccionaban primero una actividad de escuchar, luego una de vocabulario y finalmente una actividad de gramática. Sin embargo, otras estudiantes lo podían hacer en diferente orden.

Todas las alumnas tienen acceso al programa en las computadoras del laboratorio de inglés de la escuela, pero no en su computadora portátil. Ello debido a que no toda la alumna de este grupo cuenta con una computadora personal donde se pueda instalar TMM. Se lleva registro del avance por parte de las estudiantes, así como por el profesor semanalmente, mediante el uso de la herramienta que se muestra en la siguiente figura. Esta pantalla (figura 4) permite verificar el avance de las estudiantes en las actividades asignadas, además del porcentaje de actividades contestadas correctamente.



Figura 4. Control y guía de actividades en TMM

Actividades posteriores al uso de TMM

Luego de haber concluido con el uso de TMM, se llevaron a cabo entrevistas en equipos pequeños de 4 y 5 integrantes durante el mes de enero de 2019. Las preguntas que se realizaron sirvieron para obtener información respecto a las experiencias previas de las alumnas con el aprendizaje del inglés en secundaria y bachillerato, su percepción sobre el uso de TMM y finalmente sobre el nivel de inglés que ellas perciben ostentar. La información fue audio-grabada para posterior análisis. Los aspectos relevantes de dichas entrevistas han sido examinadas y utilizadas; se pueden encontrar en los siguientes apartados: las estudiantes, descripción del contexto, y conclusiones.

RESULTADOS

Con la aplicación del pre-test y del pos-test se obtuvieron una serie de resultados, mismos que se presentan a continuación (Tabla 2):

Tabla 2. Resultados del Pre-test y Pos-test

Tipo de Test/Medida	Media	Mediana	Desviación Estándar
Pre-test	9.30	4.00	9.78
Pos-test	19.40	17.50	11.27
Diferencia Pre/pos	10.10	13.50	1.49

Se observa que cuatro de las nueve alumnas solo obtuvieron un acierto de los 120 posibles, es decir, no demuestran nociones básicas del idioma inglés, esto debido a su falta de uso, agregando bajo desempeño por los altos niveles de ansiedad por tomar la prueba (Nation y Macallister, 2010). Otras cuatro estudiantes se pueden categorizar en un nivel A1, haciendo la diferenciación entre quienes tienen un nivel A1 débil (A1-) y quienes tienen un nivel A1 sólido (A1+). Solamente una de ellas obtuvo nivel A2 según el MCERL, y ninguna alumna ostentó resultados para situarse en un nivel B2 o mayor.

Durante el pos-test los resultados incrementaron de la siguiente manera: las medidas de tendencia central, media y mediana, aumentaron más de diez puntos cada una con respecto al pre-test. Esto quiere decir que, las estudiantes mostraron un avance superior a la mitad de uno de los 6 niveles correspondientes al MCERL. Por otro lado, la desviación estándar nos arroja la diferencia entre los puntajes altos y bajos en los exámenes. La diferencia entre estas medidas fue de solamente 1.49. Esto nos indica que hubo alumnas a quienes les favoreció más el uso del TMM que a otras.

DISCUSIÓN

Aunque en el estudio inicial el número de participantes en esta investigación fue muy reducido 9 alumnas en total, para este año se tiene contemplado reproducirlo con las estudiantes de la licenciatura en educación primaria, aumentando la cantidad de participantes a 50. Además de ello, un nuevo estudio permitirá reducir las inconsistencias que ésta primera prueba pudiera haber acarreado.

Es importante señalar que para el pre-test y pos-test se utilizó un mismo examen (OOPT), sin embargo, el primero fue administrado de manera digital y el segundo contestado en modo papel y lápiz por parte de las estudiantes, esto podría hacer que no fueran totalmente equivalentes los resultados. Debido a esto se deberían unificar las modalidades de pre-test y pos-test para futuras investigaciones.

Otro aspecto relevante de estos hallazgos es que TMM es un software con un costo de más de tres mil pesos por licencia individual para la versión base, mismo que lo hace poco atractivo para ser adquirido por estudiantes de esta y de otras escuelas normales rurales del país.

CONCLUSIONES

Una ventaja importante del trabajo realizado fue que las alumnas pudieron aprender el inglés cada una a su ritmo, diferente de las demás, cuando se les pedía trabajar con cierto número de actividades previamente seleccionadas. Mientras algunas de ellas necesitaban solamente 40 de los 60 minutos de cada sesión, algunas otras necesitaban mayor tiempo o dejaron algunas actividades inconclusas.

Así, TMM está siendo utilizado como una herramienta que motiva y potencializa el aprendizaje de una segunda lengua en alumnas de la ENRCS. Al igual que en el estudio realizado por Jamieson, Chapelle y Preiss (2005), aquí es posible afirmar que el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua se ve favorecido para las estudiantes que usaron TMM. La forma en que se ha utilizado TMM en esta investigación, ha servido para comprender mensajes hablados o escritos que irán abonando en la adquisición de una segunda lengua, tal y como lo propone Krashen (1981). Comunicar mensajes para que alguien más los entienda es una, si no es que la más importante, de las funciones del lenguaje humano.

Después de llevar a cabo este estudio y analizar los datos de los resultados, se considera importante que instituciones similares a la ENRCS contarán con un software de apoyo para promover el aprendizaje del inglés tal como TMM, y así incrementar las competencias comunicativas de las futuras docentes que egresan de las escuelas normales rurales.

REFERENCIAS

- Barrios, E. (2013). Learning English with Tell Me More. Perspectives of university teaching staff as users of the online platform. *Revista de Educación (Madrid)*, 362, 506-534.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Longman.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language*. New York: Praeger.
- Ennslin, A., & Krummes, C. (2013). Electronic interaction and resources. In J. Herschensohn & M. Young-Scholten (Eds.), *The Cambridge handbook of second language acquisition* (pp. 292-312). Cambridge: University Press.
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2013). *An introduction to language* (9th ed.). Boston, MA: Cengage Learning.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). London: Penguin.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- López, V. S., M. García, M.D., Insa, J. R., y Gómez, A. (2012). Evaluación de la competencia en inglés de futuros maestros con el Oxford Online Placement Test. *Lenguaje y Textos*, 35, 85-93.
- Nation, I.S.P., & Macalister, J. (2010). *Language Curriculum Design*. New York: Routledge
- Purpura, J.E. (2010). The Oxford Online Placement Test: What does it measure and how? Language focus: Use of English and listening ability [en línea]. <www.oxfordenglishtesting.com/>. [Consulta: Diciembre 2018]
- Rounds, M. (2018, Noviembre 14). Stephen Krashen on Language Acquisition. [Archivo de video]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=NiTsdURreug>
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Plan de estudios. Licenciatura en educación preescolar*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Plan de estudios 2018. English starting basic communication*. Mexico: Autor

- Schütz, R. (2012). Language acquisition - Language learning. Recuperado de <http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>.
- Yule, G. (2010). The Study of Language (4th edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yunus, M. M., Hashim, H., Amin, M., y Aqsha, M. (2010). The utilization of ICT in the teaching and learning of English: "Tell Me More". Procedia Social and Behavioral Sciences, 9, 685–691.

LOS SABERES DIGITALES DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS. CASO: CENTRO REGIONAL DE EDUCACIÓN NORMAL “MARCELO RUBIO RUIZ”, LORETO, BCS

Julia Graciela Arce Mayoral

yulay131@hotmail.com

José Alejandro Lara Rivera

alejandrolara@udo.mx

Abel Antonio Grijalva Verdugo

abel.grijalva@udo.mx

Centro Regional de Educación Normal Marcelo Rubio Ruiz, Loreto BCS

RESUMEN

Los saberes digitales forman parte de los conocimientos por los estudiantes de las Escuelas Normales utilizan durante su trayecto formativo. El propósito de esta investigación fue el evaluar los saberes digitales del estudiante normalista en sus cuatro dimensiones: Administración de sistemas digitales; Creación y manipulación de contenidos digitales; Socialización en entornos digitales; y Manejo de la información. con el propósito de conocer el nivel en que se encuentren en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Participaron 119 estudiantes que cursan los distintos semestres de la Licenciatura en Educación Primaria del

CREN “Marcelo Rubio Ruiz” de Loreto BCS. El instrumento utilizado fue un cuestionario compuesto por 60 ítems para evaluar el nivel en que se encuentran los estudiantes normalistas con respecto a los diez saberes que componen las cuatro dimensiones, dentro de los resultados resalta haber obtenido un nivel de Bueno en sus tres primeras dimensiones mientras que la dimensión manejo de la información fue Regular.

PALABRAS CLAVE: Saberes digitales; Tecnologías de la Información y Comunicación; formación docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las Tecnologías de la Información y de Comunicación (TIC) forman parte de la cotidianidad de las prácticas sociales de los actores de la comunidad escolar en las Instituciones de Educación Superior (IES); herramientas y aplicaciones tecnológicas que son incorporadas a programas presenciales, programas educativos híbridos (b-learning) y en línea (online). La relevancia de utilizar las TIC en el campo educativo y particularmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje se debe a la facilidad para el acceso a una diversidad de fuentes de información disponible en Web; a base de datos confiables creados por instituciones educativas y centros de investigación; además, por su flexibilidad, las TIC también facilitan procesos de comunicación sincrónica y asincrónica mediante conferencias, correo electrónico y redes sociales, permiten un mejor procesamiento de la información a través de programas informáticos y aplicaciones tecnológicas, sin embargo, no sólo es formación y educación, también las TIC son utilizadas en el campo de la cultura general, el empleo, el entretenimiento y ocio.

Por otra parte, las Escuelas Normales, como integrantes de las IES y comprometidas con iniciativas internacionales han incorporado paulatinamente el uso de las TIC a Planes y Programas de estudio: así tenemos a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) al proponer a sus países miembros, recomendaciones sobre la incorporación de las TIC a la educación (UNESCO 2008; DGESPE, 2013). En el contexto nacional, las Escuelas Normales son motivadas por las recomendaciones que organismos evaluadores nacionales, como el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), hacen a las instituciones con el fin de obtener el reconocimiento como institución educativa de calidad a nivel internacional.

En este escenario dinámico, las Escuelas Normales incursionan en la introducción de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante su aplicación en programas presenciales, mixtos (b-learning) y/o en línea (online), dependiendo de la intencionalidad institucional y del paradigma educativo en que se inscriba, por lo que las instituciones que adoptan estos modelos de enseñanza-aprendizaje tienen el potencial para aprovechar las habilidades digitales que los estudiantes ya han desarrollado, ya sea de manera formal (dentro de su trayecto formativo) o de forma independiente. Además, los entornos de aprendizaje b-learning y online pueden ofrecer posibilidades diferentes a las que proporcionan los centros educativos físicos, tales como la oportunidad de mayor colaboración y desarrollo de habilidades digitales por parte de estudiantes y profesores.

Las habilidades digitales no sólo se circunscriben a la racionalidad instrumental de las tecnologías, sino que implican un conjunto de conocimientos para la búsqueda de la información en Internet; el procesamiento de la información y la curación de contenidos a través de programas informáticos (software) y aplicaciones tecnológicas (Apps); la

comunicación (sincrónica y asincrónica) en el ciberespacio; y la socialización en espacios físicos y virtuales de ese nuevo conocimiento construido por los sujetos (Gros, 2006).

En este sentido, Guitert (2014, p. 22) considera tres retos principales a los que se enfrenta el sistema educativo actual: “a) replantear los procesos educativos, b) integrar las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje y c) afrontar la formación del profesorado”. Retos que están siendo adoptados por diversas IES, entre las que podemos ubicar al CREN “Marcelo Rubio Ruiz”, en Loreto, Baja California Sur.

El antecedente más cercano para enfrentar estos retos en la formación docente en escuelas normales relacionados con las TIC y los procesos de enseñanza-aprendizaje lo encontramos en los Planes y Programas de estudio 2012 de las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria al incluir en su malla curricular dos asignaturas relacionadas con esta intencionalidad: en el primer semestre la asignatura Las TIC en educación y La Tecnología Informática Aplicada a los Centros Escolares, en el segundo semestre, ambos cursos con 4 horas a la semana y pertenecen al trayecto formativo de Lengua Adicional y TIC (DGESPE, 2012).

Si bien, estos cursos están diseñados desde la concepción de competencias digitales desde tres aspectos: a) Nociones básicas; b) Profundización del conocimiento; y c) Generación de conocimiento (UNESCO 2008, DGESPE 2013), los saberes digitales propuestos por Ramírez y Casillas (2014) y las dimensiones de las competencias digitales descritas por Adell (2010), ofrecen un panorama más amplio sobre las habilidades que los estudiantes de una IES deben desarrollar en la sociedad de la información (Bell 1977, citado por Pérez, 2004) y del conocimiento, (Druker 1969, Castell 1996, citados por Pérez 2004), así como también sobre el debate y la discusión que existe en torno a lo que representan las competencias, saberes, habilidades, destrezas, capacidades o cualquier otro término propuesto por diversos autores, en torno al uso de las TIC.

La presente investigación genera una taxonomía conceptual a partir de las clasificaciones anteriores, retoma principalmente la propuesta de Ramírez y Casillas (2014), la cual contempla cuatro dimensiones y diez saberes digitales, que expresan de manera cercana el contexto mexicano y en este caso se ha adaptado de manera particular a la Educación Normal.

Cuadro 1. Esquema de las dimensiones de los saberes digitales

SABERES DIGITALES	
Dimensiones	Descripción
Administración de sistemas digitales	Saber usar dispositivos
	Saber administrar archivos
	Saber usar sistemas de información especializada
Creación y manipulación de contenido digital	Saber crear y manipular archivos de texto
	Saber crear y manipular conjuntos de datos
	Saber crear y manipular medios y multimedia
Socialización en entornos digitales	Saber comunicarse en entornos digitales
	Saber socializar y colaborar en entornos digitales
Manejo de la información	Saber ejercer y respetar una ciudadanía digital
	Literacidad digital

Fuente: Elaboración propia a partir de Ramírez y Casillas (2014)

Desde esta perspectiva, los saberes digitales forman parte de las prácticas escolares y conocimientos adquiridos por los estudiantes normalistas de manera formal o informalmente, orientando las acciones y prácticas escolares de su trayectoria formativa en los contextos propios de sus clases de la respectiva Escuela Normal, o bien, durante sus prácticas en las escuelas de educación básica, de aquí que la pregunta de investigación es: ¿Cuál es el nivel de saberes digitales de los estudiantes normalistas del CREN “Marcelo Rubio Ruiz” en las dimensiones de administración de sistemas digitales, creación y manipulación de contenido digital, socialización en entornos digitales y manejo de la información?

Marco teórico

La intención de este trabajo no va encaminada a plantear un debate teórico entre competencias y saberes. Si bien en las últimas décadas la tendencia en la educación superior ha estado encaminada a la adecuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y al enfoque por competencias con la intención de acercar a los estudiantes a escenarios reales

que permitan poner en práctica los conocimientos adquiridos, también hay que resaltar lo que entendemos por saberes digitales, es decir, una evolución del concepto de competencias tecnológicas, ya que como lo expone Le Boterf (2000), la persona competente es la que sabe construir saberes para gestionar situaciones profesionales cada vez más complejas.

Según Ramírez y Casillas (2014) son 10 los saberes digitales propios de una ciudadanía del siglo XXI. Estos saberes se insertan en cuatro rubros, a saber:

Imagen 1. Las dimensiones de los saberes digitales



Fuente: Elaboración propia a partir de Ramírez y Casillas (2014)

De la primera dimensión, el manejo de sistemas digitales, se detallan sus tres elementos. El primer saber (de diez), usar dispositivos, consiste en el conocimiento de las funciones de operatividad del *hardware*, el dominio del ambiente gráfico, las funciones de conexión de dispositivos y las funciones de conectividad.

Este conocimiento va desde lo básico, es decir, el encendido de aparatos con sistemas digitales como los *smartphones*, tabletas, computadoras, cajeros inteligentes, entre otros, pasando por la interacción con sus componentes gráficos del sistema operativo (barra del menú, botones, íconos) mediante sus componentes físicos (pantalla, *mouse*, teclado táctil) y dispositivos periféricos (impresora, proyector, escáner, televisión, cámara web) o redes de datos (alámbrica o inalámbrica).

En el segundo saber se identifican sus conocimientos en la administración de archivos en dos niveles: operaciones básicas de archivos y operaciones de intercambio de archivos; si es capaz de crear, explorar y manipularlos (copiar, pegar, borrar, renombrar, clasificar) su

edición, y transferencia por medios locales (USB, disco duro externo), por proximidad (*bluetooth*, *airdrop*) o remota (*inbox*, la nube).

El uso de programas y sistemas de información especializados va encaminado al conocimiento y habilidades sobre dos elementos: el *software* que le permite realizar sus actividades académicas y profesionales, y el segundo relacionado con las fuentes de información de su disciplina o área de conocimiento en bibliotecas virtuales o bases de datos con información primaria.

La segunda dimensión, manipulación del contenido digital, posee tres elementos. Saber crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido, que va orientado al conocimiento y habilidades para crear un nuevo documento (procesador de textos, presentaciones animadas) o entrada a un blog (con texto, audio, imágenes, video); la configuración y manipulación del contenido del texto y/o su enriquecimiento con la adición de audio, imagen o video y el diseño de presentaciones en diversos formatos. Le continúa la capacidad de crear y manipular conjuntos de datos a través del conocimiento y la habilidad de manejar *software* relacionado con hojas de cálculo, estadísticas o base de datos, su edición y manipulación para incorporar fórmulas o algoritmos matemáticos, así como la visualización de los datos creados. Saber crear y manipular medios y multimedia engloba la identificación, reproducción, edición de objetos multimedia, curación de contenidos, producción multimedia integrando diferentes medios en un producto multimedia, así como su distribución en diferentes soportes digitales.

La dimensión de comunicación y socialización en entornos digitales se forma a partir de la comunicación a través de entornos digitales y de socializar y colaborar en entornos digitales. El primero va en la dirección de tener el conocimiento y la habilidad para establecer una comunicación sincrónica o asincrónica para transferir voz, mensajes de texto, fotos, videollamada. El segundo es una continuidad del anterior, en donde intervienen diversas aplicaciones para la difusión de información (blogs personales o de invitación) la interacción en redes sociales; presencia en la red con su participación en encuestas o puntos de vista; el trabajo colaborativo en plataformas tecnológicas mediadas por la web.

La cuarta y última dimensión es el manejo de la información, conformada por el crecimiento y respeto hacia una ciudadanía digital y la literacidad digital. Ambas como conceptos emergentes en una sociedad red, en la cual aparecen nuevos escenarios para la interacción humana. En este sentido, saber ejercer y respetar una ciudadanía digital va en correspondencia con la e-ciudadanía, por lo que su centro se focaliza en las acciones éticas que se pueden realizar a través de las TIC; es el entendimiento del respeto a la propiedad intelectual, al uso de un lenguaje y comportamiento adecuado en las redes sociales y buen uso de las TIC (Netiquette), especialmente en los espacios públicos y escolares; el cuidado de su presencia y prestigio digital al navegar por internet; la publicación responsable de contenidos para evitar riesgos como datos personales, financieros, fotografías o videos;

prácticas digitales legales en el marco de respeto a la autoría de textos, textos enriquecidos, multimedia y el uso de programas informáticos de manera legal. La literacidad digital, como saber, va encaminada al desarrollo de los conocimientos, las habilidades y actitudes para la búsqueda y manejo de contenidos digitales mediante el uso de palabras clave y metadatos a través de su consulta en base de datos, aplicando estrategias de búsqueda e identificación mediante el uso de filtros y operadores booleanos, así como su debida acreditación y referenciación de la autoría del contenido digital.

Metodología

El paradigma metodológico de la investigación fue cuantitativo en cuanto la intención es evaluar/medir la percepción que los estudiantes tienen sobre sus saberes digitales, para lo cual se planteó como variable independiente el uso de las TIC y como variable dependiente los saberes digitales.

La evaluación de los saberes digitales se realizó mediante la aplicación de un cuestionario compuesto por 60 ítems. Dicho instrumento contempla las cuatro dimensiones propuestas por Ramírez y Casillas (2014), referentes a los saberes digitales: a) Administración de sistemas digitales, b) Manipulación de contenido digital, c) Socialización en entornos digitales y d) Manejo de información.

La muestra se conformó por 119 estudiantes de un universo de 190 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria bajo la técnica del Muestreo Simple Aleatorio (MSA) con la siguiente fórmula:

$$n = \frac{NZ^2pq}{d^2(N-1) + Z^2pq}$$

Simbología:

N = Población (190)

p = 95% (nivel de confianza o probabilidad de éxito)

q = 5% (probabilidad de fracaso)

d = 3% (precisión expresada en porcentaje)

Z = 95% (nivel de confianza o seguridad $1 - \alpha$)

Proporción esperada de pérdida = 5%

De donde:

n = 119 (tamaño muestral)

Para el cálculo de la fiabilidad se utilizó el método de consistencia interna Alfa de Cronbach. En un primer momento se aplicó el instrumento a una prueba piloto realizada a 12 estudiantes, con la escala Likert descrita anteriormente con valores de 1 a 5. El resultado obtenido fue de 0.95, por lo que se considera que el instrumento tiene consistencia interna suficiente.

Desarrollo y discusión

Una vez diseñado, piloteado y validado el instrumento por expertos, se procedió a su aplicación, la cual se realizó en un periodo de cuatro días, mediante las siguientes estrategias:

- Captura del cuestionario tipo escala Likert en la aplicación de Google Forms como herramienta de apoyo.

- Explicación a los alumnos seleccionados y a los profesores a cargo sobre el objetivo y la estructura del cuestionario y su acceso al formato digital desde sus teléfonos celulares o computadoras y se permaneció en el lugar hasta la conclusión de la encuesta (<https://goo.gl/forms/b2N9DoKzuIDXhxNB3>).

- Una vez aplicados los cuestionarios requeridos, se suspendió la recepción de más respuestas (recordemos que la muestra fue de 119 alumnos, sin embargo, se registraron 178 respuestas en la plataforma, por lo que se hizo una depuración de manera aleatoria).

- La aplicación Google Forms generó las respuestas en tiempo real y permitió exportarlas a Excel para su análisis, por lo que se extrajo la información de la base digital y se configuró una base de datos de la investigación con apoyo del programa Excel; se depuró y filtro la información: se procedió al análisis de datos y la generación del reporte

Los 60 ítems tienen la finalidad de crear un perfil del alumno respecto al nivel de competencia digital con que cuentan. Una vez calculados los valores de los ítems en una escala del 1 al 5, donde 5 representa el lado positivo de la escala y 1 el negativo.

Cuadro 2. Valores asignados en la escala Likert

Respuestas	Valor
Sí y podría explicarlo	5
Frecuentemente	4
Sólo con ayuda	3
Tengo poco conocimiento	2
Nunca lo he hecho	1

No. de ítems: 60
 Valor máximo por ítem: 5
 Puntaje máximo esperado = $(60) \cdot (5) = 300$ puntos

Fuente: Elaboración propia

La puntuación máxima es 300 (resultado de multiplicar los 60 ítems por 5) por lo que se procedió a establecer rangos que permitieran ubicar a los sujetos a partir de las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones.

Cuadro 3. Nivel de la evaluación por alumno

Evaluación por alumno			
Rango		Nivel	
286	300	Excelente	100%
271	285	Muy bueno	95%
241	270	Bueno	90%
181	240	Regular	80%
0	180	Bajo	60%

Fuente: Elaboración propia

Se establecieron algunos criterios para determinar el nivel de competencia adquirida, de tal manera que los alumnos que obtienen 0% a 60% del total de puntos, se catalogan con un nivel de competencia Bajo, el rango de 60.1% a 80% entra en un nivel Regular, de 80.1% a 90% obtiene la categoría de Bueno, de 90.1% a 95% se encuentra en un nivel Muy Bueno y los que obtengan arriba del 95% serán considerados con un nivel de competencia digital Excelente.

Resultados

Una vez procesados los datos a través del paquete informático de Excel versión 15.29, se realizaron diversos análisis de carácter descriptivo y relacional, es decir, se obtuvieron medias, frecuencias y porcentajes de los saberes digitales por cada dimensión. Posteriormente se hicieron cruces desde las variables de agrupación Avance en la Carrera, con la finalidad de poder explorar las diferencias entre los grupos. La siguiente tabla muestra los resultados obtenidos de manera individual y el status donde se ubica cada alumno del CREN "Marcelo Rubio Ruiz".

Evaluación global de los saberes digitales

Para ubicar el nivel de las dimensiones de los saberes digitales, se procedió a asignar el puntaje máximo esperado a partir de multiplicar sus 3 componentes; a) El número de ítems; b) El valor máximo por ítem y c) El tamaño de la muestra.

Cuadro 4. Distribución global de los valores por dimensión

Administración de sistemas digitales Dimensión con 16 ítems				Creación y manipulación de contenido digital Dimensión con 11 ítems			
RANGO		%	NIVEL	RANGO		%	NIVEL
9,045	9,520	95.1% - 100%	EXCELENTE	6,219	6,545	95.1% - 100%	EXCELENTE
8,569	9,044	90.1% - 95%	MUY BUENO	5,892	6,218	90.1% - 95%	MUY BUENO
7,617	8,568	80.1% - 90%	BUENO	5,237	5,891	80.1% - 90%	BUENO
5,713	7,616	60.1% - 80%	REGULAR	3,928	5,236	60.1% - 80%	REGULAR
0	5,712	0% - 60%	BAJO	0	3,927	0% - 60%	BAJO
No. de ítems: 16 Valor máximo por ítem: 5 Tamaño de la muestra: 119 Puntaje máximo esperado = $(16) \cdot (5) \cdot (119) = 9,520$ puntos				No. de ítems: 11 Valor máximo por ítem: 5 Tamaño de la muestra: 119 Puntaje máximo esperado = $(11) \cdot (5) \cdot (119) = 6,545$ puntos			
Socialización en entornos digitales Dimensión con 15 ítems				Manejo de información Dimensión con 18 ítems			
RANGO		%	NIVEL	RANGO		%	NIVEL
8,480	8,925	95.1% - 100%	EXCELENTE	10,176	10,710	95.1% - 100%	EXCELENTE
8,034	8,479	90.1% - 95%	MUY BUENO	9,640	10,175	90.1% - 95%	MUY BUENO
7,141	8,033	80.1% - 90%	BUENO	8,569	9,639	80.1% - 90%	BUENO
5,356	7,140	60.1% - 80%	REGULAR	6,427	8,568	60.1% - 80%	REGULAR
0	5,355	0% - 60%	BAJO	0	6,426	0% - 60%	BAJO
No. de ítems: 15 Valor máximo por ítem: 5 Tamaño de la muestra: 119 Puntaje máximo esperado = $(15) \cdot (5) \cdot (119) = 8,925$ puntos				No. de ítems: 18 Valor máximo por ítem: 5 Tamaño de la muestra: 119 Puntaje máximo esperado = $(18) \cdot (5) \cdot (119) = 10,710$ puntos			

Fuente: Elaboración propia

La evaluación global de los saberes digitales en los estudiantes normalistas ubica al CREN “Marcelo Rubio Ruiz”, en un nivel Bueno, habiendo obtenido 29,127 puntos de un total de 35,700 posibles. Así, podemos observar que el 8% de los alumnos se ubica en la categoría de Excelente, el 13% en Muy bueno, el 37% en Bueno, el 39% en Regular y el 3% en un nivel de competencia Bajo.

Cuadro 5. Evaluación global

Evaluación global sobre los saberes digitales			Nivel	Total	Frecuencia relativa
Rango		Resultados	Excelente	10	8%
33,196	35,700	Excelentes	Muy bueno	15	13%
32,131	33,915	Muy bueno	Bueno	44	37%
28,561	32,130	Bueno	Regular	47	39%
21,421	28,560	Regular	Bajo	3	3%
0	21,420	Bajo	TOTAL	119	100%

Fuente: Elaboración propia

Evaluación por dimensión de los saberes digitales

Las dimensiones de los saberes digitales se sintetizan en el siguiente cuadro, que incluye el procedimiento para evaluarlas.

Cuadro 6. Evaluación por dimensión de los saberes digitales.

Administración de sistemas digitales		
RANGO		RESULTADO
9,045	9,520	EXCELENTE
8,569	9,044	MUY BUENO
7,617	8,568	BUENO
5,713	7,616	REGULAR
0	5,712	BAJO
Ítems		16
Valor máx del ítem		5
Encuestas		119
Valor máximo dimensión		9,520
Valor obtenido		8,005
Porcentaje		84%

Creación y manipulación de contenido digital		
RANGO		RESULTADO
6,219	6,545	EXCELENTE
5,892	6,218	MUY BUENO
5,237	5,891	BUENO
3,928	5,236	REGULAR
0	3,927	BAJO
Ítems		11
Valor máx del ítem		5
Encuestas		119
Valor máximo dimensión		6,545
Valor obtenido		5,339
Porcentaje		82%

Socialización en entornos digitales		
RANGO		RESULTADO
8,480	8,925	EXCELENTE
8,034	8,479	MUY BUENO
7,141	8,033	BUENO
5,356	7,140	REGULAR
0	5,355	BAJO
Ítems		15
Valor máx del ítem		5
Encuestas		119
Valor máximo dimensión		8,925
Valor obtenido		7,580
Porcentaje		85%

Manejo de información		
RANGO		RESULTADO
10,176	10,710	EXCELENTE
9,640	10,175	MUY BUENO
8,569	9,639	BUENO
6,427	8,568	REGULAR
0	6,426	BAJO
Ítems		18
Valor máx del ítem		5
Encuestas		119
Valor máximo dimensión		10,710
Valor obtenido		8,203
Porcentaje		77%

Fuente: Elaboración propia

Un primer acercamiento a estos valores indica que, en la dimensión Manejo de la información, se alcanzó el nivel de Regular (77%); este nivel está constituido por acciones éticas en la red, que incluye esta dimensión de la navegación por la red de forma ordenada y respeto a la autoría del contenido digital.

Evaluación por dimensión de los saberes digitales por año escolar

En esta misma lógica metodológica, llamó la atención la evolución de los saberes digitales según el semestre que cursan dentro de la licenciatura. Si bien se ubicaron en el mismo nivel (Bueno), los estudiantes más avanzados alcanzaron mayores valores en estas dimensiones. Una posible respuesta a esta diferencia creciente es la necesidad de aplicar sus conocimientos con mayor profundidad por la complejidad de la licenciatura en la medida que se va avanzando, además de que los estudiantes de 2do a 4to año, cursaron dos asignaturas en su primer año escolar de la licenciatura.

Cuadro 6. Evaluación por dimensión de los saberes digitales

1er año			2do año		
RANGO		RESULTADO	RANGO		RESULTADO
11,401	12,000	EXCELENTE	9,406	9,900	EXCELENTE
10,801	11,400	MUY BUENO	8,911	9,405	MUY BUENO
9,601	10,800	BUENO	7,921	8,910	BUENO
7,201	9,600	REGULAR	5,941	7,920	REGULAR
0	7,200	BAJO	0	5,940	BAJO
Ítems		60	Ítems		60
Valor máx del ítem		5	Valor máx del ítem		5
Encuestas		40	Encuestas		33
Valor máximo dimensión		12,000	Valor máximo dimensión		9,900
Valor obtenido		9,392	Valor obtenido		8,219
Promedio		235	Promedio		249
3er año			4to año		
RANGO		RESULTADO	RANGO		RESULTADO
5,986	6,300	EXCELENTE	7,126	7,500	EXCELENTE
5,671	5,985	MUY BUENO	6,751	7,125	MUY BUENO
5,041	5,670	BUENO	6,001	6,750	BUENO
3,781	5,040	REGULAR	4,501	6,000	REGULAR
0	3,780	BAJO	0	4,500	BAJO
Ítems		60	Ítems		60
Valor máx del ítem		5	Valor máx del ítem		5
Encuestas		21	Encuestas		25
Valor máximo dimensión		6,300	Valor máximo dimensión		7,500
Valor obtenido		5,188	Valor obtenido		6,328
Promedio		247	Promedio		253

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Los hallazgos dan cuenta de que el currículo escolar está impactando de manera positiva en la adquisición de saberes digitales, dado que a pesar de que todos los niveles se ubican en el estatus de Bueno, los alumnos de primer año obtuvieron 235 puntos en promedio, mientras que los de cuarto año obtuvieron 253. Además, el coeficiente de correlación entre puntaje obtenido y avance en la carrera es positivo (0.2159).

Al hacer el análisis de cada dimensión se observa que se obtuvo el status de Bueno en administración de sistemas digitales, creación y manipulación de contenido digital y en socialización en entornos digitales, mientras que en la categoría de Manejo de información el resultado fue Regular. Se considera importante reforzar esta última categoría, especialmente en lo referente a ciudadanía digital, dada la importancia que actualmente tiene en los foros académicos internacionales.

De esta manera, los objetivos de la investigación de evaluar los saberes digitales en sus cuatro dimensiones: 1) Administración de sistema digitales, 2) Creación y manipulación de contenido digital, 3) Socialización en entornos digitales y 4) Manejo de la información, se alcanzaron en la medida que se puede percibir el grado de complejidad para cada una de las categorías, es decir, las primeras tres muestran resultados favorables (Bueno) y la dimensión referida a Ética y Ciudadanía digital representa un área de oportunidad para la universidad y los actores educativos, dada la urgencia de generar un pensamiento crítico que ubique a los sujetos desde una perspectiva de conciencia global sobre la forma en que producen contenidos y comparten la información en distintos escenarios digitales.

Referencias

- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. Revista electrónica de tecnología educativa Edutec-e, 7,7.
- Gros, B. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. Revista Iberoamericana de educación 42, 103-125.
- Guitert, M. (2014). El docente en línea. Aprender colaborando en la red. Barcelona: UOC.
- Le Boterf, G. (2001). Ingeniería de las competencias. Barcelona: Gestión 2000.
- Pérez, C. (2004). Revoluciones tecnológicas y capital financiero. La dinámica de las grandes burbujas financieras y las épocas de bonanzas. México: Siglo XXI Editores.
- Ramírez, A., y Casillas, M. (2014). Saberes digitales: ejes para la reforma del plan de estudios en la facultad de Biología. Reporte de un proyecto de intervención. Universidad Veracruzana. Obtenido de:
<https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2015/02/Psicologia-Saberes-Digitales.pdf>
- SEP (2012). Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. SEP-DGESPE: México.
- UNESCO (2008). Estándares de Competencias en TIC para Docentes. Obtenido de:
<http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>

DE LAS TIC A LAS TAC EN LA ENSFEP

Mirna Martínez Solís

mirna.martinezs@gmail.com

Ana Eugenia Ruiz Camacho

anae.rc@hotmail.com

Alma Patricia García Llamosas

galla1965@hotmail.com

Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla

RESUMEN

El presente trabajo de investigación, es un avance de un trabajo colaborativo que se lleva a cabo con otros Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación bajo el tema “Análisis comparativo del uso de las TIC y las TAC”, en esta ocasión presentamos un avance de un estudio realizado al interior de la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla (ENSFEP), en tres academias: Educación Inicial, Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas y Educación Secundaria con especialidad en Lengua Extranjera (Inglés).

Se parte de unos breves antecedentes con la finalidad de ubicar al lector sobre el

tiempo que se tiene incursionando con el uso de las TIC e identificar quienes trascendieron hacia las TAC. Es importante señalar que nos referimos a TIC como la abreviación de ‘Tecnologías de la Información y Comunicación’ considerando que son los medios y recursos que se tienen a disposición y facilitan la información y comunicación; mientras que TAC es la abreviación de ‘Tecnología del Aprendizaje y el Conocimiento’ y se refiere a la aplicación de las TIC en un entorno educativo que pone énfasis en potenciar el aprendizaje y la enseñanza.

PALABRAS CLAVE: TIC, TAC, formación

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La ENSFEP, es una institución de origen Federal creada en el año 1988 y ofertó la licenciatura para maestros en servicios en los periodos de vacaciones, recesos y días sábados, nació sin infraestructura, al inicio ocupó los espacios de la Secundaria Técnica No. 1. En 1999 se ve la necesidad de buscar otro espacio pues la secundaria se vio afectada por un temblor y ya no fue posible trabajar en ella, posteriormente se situó en el Centro Escolar “José María Morelos y Pavón”, en el área de primaria, las condiciones fueron difíciles, pues el número maestros en formación era alto y los salones pequeños y con mesa-banco lo que hacía incómodo estar toda la jornada de trabajo. Fue así que se empezaron a ser gestiones

para tener un edificio propio, logrando primeramente la donación de un terreno, al pasar de los años, cada vez se hacía más difícil estar en el Centro Escolar, pues precisamente en 1999, cambia la modalidad de atención y ahora es Mixta con una duración de seis años, así como el nombre de la Licenciatura y en lugar de trabajar Licenciatura en Educación Media en el área de Ciencias Naturales y la de Ciencias Sociales, pasamos a tener la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en: Biología, Química, Geografía e Historia, así como la de Español, Matemáticas y Lengua Extranjera (Inglés) que ya se tenían, pero se aumenta de 5 a 7 programas, lo que implica mayor número de salones. Ante esta necesidad, directivos, docentes y estudiantes empiezan a realizar gestiones ante las autoridades para la construcción del edificio escolar y es hasta el año 2004 cuando se tienen los primeros espacios, aunque en condiciones poco favorables, pero ya se tenía “una casa de estudio”, logrando mayor identidad y dignificando la escuela de los maestros en servicio. Es importante señalar que el personal de base era reducido, cuatro de tiempo completo y ocho de horas asignatura, el grueso de la planta docente se constituía por personal de gratificación (docentes que recibían una gratificación al año de servicio).

Los recursos tecnológicos que principalmente se ocupaban durante estos años en las clases fueron el proyector de acetatos y de filmas. Con el Programa de Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN) las Escuelas Normales del país a partir de los años 90s iniciaron con procesos de mejora ante la inaplazable participación de las instituciones de educación superior como agentes de innovación en las sociedades del conocimiento y el fortalecimiento cultural educativo que implica la revolución tecnológica de manera globalizada.

Es así como la ENSFEP empezó a tener las primeras computadoras y proyectores (cañón) que se solicitaban a préstamo para cierta hora clase, pues no se contaba con suficientes para todos los grupos. Es cuando los docentes empiezan a diseñar diapositivas en PowerPoint. Años más tarde se apertura la modalidad escolarizada y es con estos estudiantes que los docentes se enfrentan a un gran cambio de su práctica, pues los jóvenes demandan mayores recursos durante sus clases. Los docentes empezamos a capacitarnos en el uso de las TIC y a conocer la variedad de recursos en la red; con los recursos del Programa para el Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas se logra empezar a equipar las aulas y también tener una sala de cómputo, pero el servicio de internet es deficiente. La práctica educativa sigue siendo dominada por el docente que expone y luego da un giro hacia el estudiante que expone.

Al considerar que la actuación del docente de la escuela Normal es uno de los factores fundamentales en la calidad de los resultados de los aprendizajes de los futuros profesionales en educación básica, en el ciclo escolar 2011-2012 se realizó el primer acercamiento para conocer ¿Cómo los profesores de la ENSFEP emplean la tecnología educativa e innovan en los procesos de enseñanza y aprendizaje? En este año, la planta docente de base era de 21 y 20 de gratificación, debido a la disminución de la matrícula por ir concluyendo la modalidad

mixta. Los resultados fueron los siguientes: Un grupo reducido de docentes, principalmente los mayores de edad se rehúsan a utilizar las TIC, esto debido al analfabetismo tecnológico; otro grupo de docentes si utilizan algún recurso tecnológico pero con el mismo sustento tradicional de la clase; un menor número de docentes utilizan indiscriminadamente diversos recursos tecnológicos, saturando a los estudiantes con herramientas tecnológicas, que en muchas ocasiones, no logran acercarse al propósito de la asignatura; fueron muy pocos los docentes que hicieron uso de las TIC como medio para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes y buscaron que los recursos fueran novedosos y de interés para sus grupos. Uno de los señalamientos que hicieron los docentes fue la falta de internet en los salones, así como la capacitación en nuevos programas.

En el 2012, con la llegada de un nuevo directivo, durante su gestión trata de dar un nuevo impulso al uso de las TIC, se actualiza el equipo de cómputo, se tiene la plataforma Moodle y un sistema de Control Escolar, se promueve la certificación en habilidades digitales, se incrementa el servicio de internet, se tiene un laboratorio de idiomas, se incrementa la planta docente de base y disminuye la de gratificación.

En el 2015, se realiza un estudio comparativo entre estudiantes de primer semestre de la Normal con estudiantes de la Licenciatura en Administración de Empresas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla con la finalidad de identificar si alguno de los grupos estudiados presentaba mayores habilidades en el uso de las TIC.

En el ciclo escolar 2017-2018, nuevamente se realiza un estudio para conocer el uso de las TIC y cómo estas facilitaron la comunicación durante el sismo ocurrido en septiembre de 2017 y apoyaron a continuar de manera virtual con las clases, porque la institución permaneció cerrada por tres semanas hasta que fue evaluada en la infraestructura y contó con el dictamen que le permitió nuevamente operar en sus instalaciones. Con los resultados de esta investigación, se observó que la mayoría de los docentes hizo uso de algún recurso tecnológico para estar en contacto con sus grupos, ya que como el evento sucedió a inicio del semestre, no todos los docentes tenían su clave de acceso a la plataforma, o bien desconocían su utilidad.

Ahora, se da continuidad a la investigación y se toma como referencia el semestre non del ciclo escolar 2018-2019 con los docentes de las Academias de Inicial, Matemáticas e Inglés, con el siguiente planteamiento: ¿Cómo los docentes de la Normal Federalizada hacen uso de las TIC y exploran el uso de las TAC en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación de los nuevos profesionales de la educación?

MARCO TEÓRICO

Las TIC se perciben en la actualidad como un componente esencial de la educación del siglo XXI para que los jóvenes desarrollen las competencias necesarias que les permitan participar plenamente como ciudadanos en una sociedad de la información en la que les corresponde vivir.

En la actualidad, la habilidad para desarrollar nuevas competencias, aprendiendo y desaprendiendo de forma continua, es muy importante para el ser humano del siglo XXI (Cobo, 2009).

No hay duda de que la educación es un pilar fundamental en la formación integral de los individuos, en la escuela se adquieren las competencias que la era de la globalización y la sociedad competitiva actual demanda, en donde las TIC tienen gran influencia. Philippe Perrenoud dice que la educación se debe adaptar al mundo cambiante y en especial a la vertiginosa velocidad de los nuevos inventos y descubrimientos de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Del mismo modo, autores como Marchesi (2009), Caneiro, Toscano & Díaz (2009), Area, Gutiérrez y Vidal (2012), y Pinto & Díaz (2015) analizan las nuevas competencias que debe desarrollar el individuo en sociedad mediada por las TIC, junto con los diferentes roles que realizan en los círculos escolares.

La competencia digital es entendida como

“habilidades para buscar, obtener, procesar, y comunicar información, y para transformarla en conocimiento” (Gutiérrez y Tyne 2012, p.37).

Es por esto que, el enfoque actual de enseñanza por competencias toma en cuenta la incorporación de elementos tecnológicos en la educación de los adolescentes y en la formación de los docentes, quienes deben desempeñar el papel de facilitadores del aprendizaje, tutores, orientadores educativos, diseñadores de materiales didácticos, elaboradores de instrumentos de evaluación, asesores para paterfamilias, etc. El adquirir nuevas competencias como planificadores y orientadores en la búsqueda y construcción del conocimiento permitirán a los docentes en ser agentes de cambio en los escenarios de aprendizaje.

Sin embargo, el docente no será únicamente un expertis en el uso de las TIC, sino que al mismo tiempo encontrará las formas necesarias para utilizarlas con propósitos claros de aprendizaje y empleará las TAC como competencia de implementación y evaluación de actividades que van más allá del uso de los dispositivos, sistemas y procesos para diseñar escenarios que favorezca el interés y la gestión por aprender, ejercitar, ilustrar, proponer, interactuar y ejemplificar. Lozano (2011) plantea que las TAC es un uso estratégico de las TIC, donde las herramientas tecnológicas están al servicio del aprendizaje y de la apropiación del conocimiento.

Finalmente, se reconoce que el uso de las TIC y las TAC como procesos de innovación en la educación y en esta era digital como necesidades básicas del docente en su forma de enseñar y de aprender, donde día con día mejorará niveles de competencias que requiere para ser un profesional de la educación.

METODOLOGÍA

Se trabajó esta investigación bajo un enfoque cualitativo, para aproximarse a la problemática descrita de manera a priori y a la práctica de los docentes de la ENSFEP. La adopción de este enfoque, permite conocer cómo los docentes hacen uso de las TIC y explorar si están incursionando en el uso de las TAC en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación de los nuevos profesionales de la educación.

La población se integra por 38 docentes responsables de impartir los diferentes cursos y/o asignaturas, de la Licenciatura en Educación Inicial, Licenciatura en Secundaria con especialidades en Matemáticas y con especialidad en Lengua Extranjera (Inglés) en modalidad escolarizada. El total de docentes participantes en el estudio fue de 29. La técnica de recolección de la información elegida fue un instrumento elaborado en Google forms, con un guion inicial elaborado ex profeso. Esta técnica ya en el momento de llevarse a cabo, se convierte en una táctica que permite el encuentro entre investigador y entrevistado en un medio digital sencillo y comprensible para el rescate de sus experiencias en alguno de sus cursos o asignaturas impartidos.

Para el análisis de datos aplicamos la frecuencia obtenida en cada uno de los ítems considerados. El análisis se representa con el porcentaje expresado en el uso de las tecnologías, en el uso didáctico de éstas y en las percepciones de los docentes hacia las TIC y las TAC. De la misma manera, se contrastaron los resultados con la literatura revisada a fin de dar las explicaciones a las preguntas de investigación planteadas.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

El uso de las TIC obliga a los usuarios a tener una alfabetización tecnológica que permita el uso en primera instancia de la computadora y el Smartphone. Por esta razón, para los docentes de la ENSFEP, la computadora tiene 3 funciones: la que podemos llamar tradicional como instrumento para que los estudiantes adquieran un mínimo de conocimientos informáticos, la de apoyar y complementar contenidos curriculares y la de medio de interacción entre estudiantes, entre docentes y entre docentes y estudiantes.

A pesar de las políticas y disposiciones normativas que buscan beneficiar la integración de las TIC a las aulas de la Educación Normal, los avances son pocos, desde el inicio del siglo XXI se tienen altas expectativas acerca del uso de las TIC y las TAC y con ello, la

transformación de las prácticas educativas. Desafortunadamente, en los resultados de este avance de investigación, no se perciben grandes cambios.

Se destaca también las pocas percepciones negativas de los profesores hacia las TIC, pero sí, un uso deficiente de ellas y, por tanto, un bajo nivel de integración. Los resultados arrojan desconocimiento de herramientas hacia la aplicación del conocimiento, su uso y las ventajas que pueden brindar a la educación, lo que se traduce en una baja motivación para su integración al aula, que también se ve afectado por las fallas en el servicio de internet en todas las áreas de la Normal.

La correlación entre la edad de los docentes y la baja integración de las TIC, no es una determinante, los docentes con mayor edad, han incluido en sus clases los recursos tecnológicos.

RESULTADOS

En este trabajo sintetizamos las respuestas obtenidas y sólo ilustramos algunas de ellas que se consideran mayormente representativas al problema planteado y el objetivo propuesto. En el semestre non de ciclo escolar 2018-2019, la Academia de la Licenciatura en Educación Inicial, estuvo integrada por 21 docentes, pero solamente 17 respondieron el instrumento. Con relación a su formación académica dos de ellos tienen el grado de Doctorado, otros dos se encuentra estudiando el doctorado, dos con licenciatura y todos los demás con Maestría. El rango de edad es de 31 a 60 años, estando la mayoría entre los 31 a 46 años; quién menos experiencia tiene en la docencia es de cuatro años y la mayoría se encuentra entre los 8 y los 15 años.

La Academia de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas estuvo integrada por 8 docentes, de los cuales 7 respondieron el instrumento. Con relación a su formación académica cuatro de ellos tienen el grado de maestría, 3 tienen la maestría terminada pero no titulada. La docente más joven tiene 42 años y la de mayor edad es de 71, el resto está en un rango de 54 a 65 años. El 57% de los docentes tiene menos de 10 años de experiencia en la docencia y el 28 % entre 20 y 30 años y el 15% (un docente) tiene 46 años de experiencia docente.

La Licenciatura en Lengua Extranjera (Inglés) con Planes 1999 y 2018 cuenta con una plantilla de personal de 9 integrantes, distribuido de la siguiente forma 4 profesores de Tiempo Completo, 1 profesor por horas y 4 profesores de gratificación. En relación al perfil profesional del personal docente, la academia de Inglés cuenta con 7 docentes con Licenciatura, 2 con Maestría que hacen un total de 9 profesores, de los cuales 5 son mujeres y 4 son hombres, tienen edades que van de los 30 a los 57 años. Los docentes que respondieron a este instrumento fueron 7, de los cuales 3 profesoras tienen más de 30 años de experiencia y 4 profesores cuentan con una experiencia de 4 hasta 20 años. Cabe mencionar que el 7.7 %

de los docentes tiene estudios en la enseñanza del idioma inglés como perfil idóneo para esta licenciatura y para uso y manejo de las TIC y TAC como competencias transversales para la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua.

En la siguiente tabla se expone el uso que los docentes hacen de recursos tecnológicos.

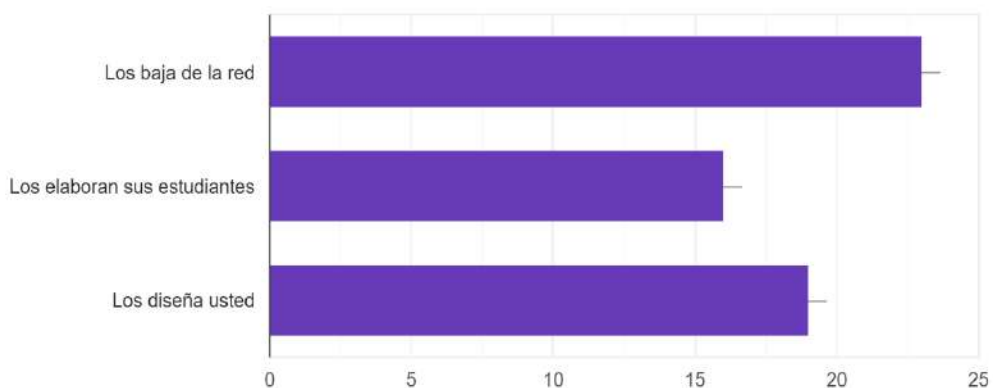
¿Qué recursos tecnológicos utilizó con sus grupos durante el semestre par 2018?							
Plan de Estudio	Total	Moodle	Facebook	Google Drive	WhatsApp	Otro	¿Cuál?
Licenciatura en Educación Inicial 2013	17	4	9	5	10	10	Youtube Google Classroom Correo Edmodo
Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas 1999	7	0	3	2	5	5	Correo Word Power Point Geogebra
Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Lengua Extranjera (Inglés) 1999 Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria 2018	6	4	2	4	6	6	Edmodo Word correo Messenger Oxford Prezzi Mindomo Tunning Adobe after effects Youtube Word 365 Nube USB Movie maker

La tabla muestra que la mayoría utiliza más de un recurso tecnológico y que se inicia a trabajar con las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento.

Ahora bien, para indagar sobre el desarrollo de recursos con las TIC, se planteó lo siguiente:

4. Los materiales didácticos que utiliza como apoyo para sus clases

29 respuestas

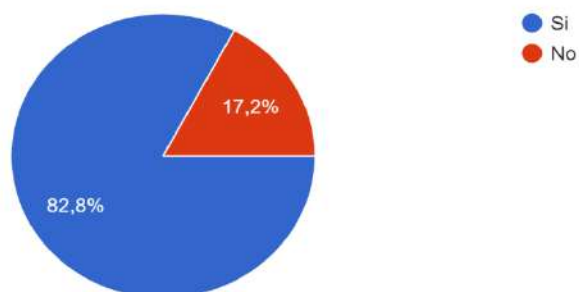


Con esta pregunta quisimos conocer sobre el uso que les dan los docentes a los recursos tecnológicos, y muestra que la mayoría son consumidores de lo existente o bien promueve que los estudiantes lo hagan.

Otro cuestionamiento que nos permitió conocer la opinión de los docentes sobre el impacto en el aprendizaje de los estudiantes fue el siguiente:

12. ¿Detectó usted un avance en sus estudiantes con el uso de los recursos tecnológico empleados en sus clases?

29 respuestas



La mayoría de los docentes consideran que si fue positivo el uso de la tecnología en sus clases, pues los estudiantes lo reflejan en diversas formas como en los videos realizados, porque los docentes en formación se mostraron ya más relajados al hablar a una cámara, otro comentó que a sus estudiantes les gusta y les atrae cuando hacen uso de diversos recursos y responden mejor a los contenidos a trabajar. Hay quienes opinan que es un recurso positivo y motivante para ciertas actividades. Favorece al área visual y auditiva. El uso de goggle classroom motivó a los estudiantes a desarrollar blogs y explorar otros sitios web. Los videos les ayudaron a comprender mejor los temas vistos y ya no surgieron dudas, mejoraron en sus presentaciones, un docente comentó “descubrí que el uso de goggle docs fue bastante eficiente para corregir y editar ensayos”.

CONCLUSIONES

La incorporación de las TIC a la formación docente es un imperativo, tanto para su propia formación como para promover el aprendizaje de sus estudiantes. Es necesario en las Escuelas Normales apoyen a los docentes en formación a que conozcan y usen equipos tecnológicos, además de que manejen las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento, pero sobre todo contribuir a una reflexión acerca de sus potencialidades y límites, su impacto en la enseñanza y el aprendizaje.

La preocupación por el uso de las tecnologías en la educación no es una temática reciente; ha habido esfuerzos anteriores por dotar de infraestructura a la ENSFEP y de que sus docentes se habiliten en su manejo. Sin embargo, se observa de acuerdo a la sistematización de los instrumentos aplicados la constante falla de conectividad del internet lo que provoca el desánimo por su utilización dentro de la escuela, las herramientas más empleadas en el aula son el proyector con la computadora y el diseño y utilización de materiales en PowerPoint, el WhatsApp y correo electrónico también son muy utilizados, lo cual indica de acuerdo al uso de las herramientas que son de acceso a la comunicación e información, por lo que se concluye que están asociadas a modelos de trasmisión del conocimiento.

A partir de la reforma educativa y la generación de un nuevo modelo, la educación Normal también inició su transformación, reformando sus planes de estudio e incluye ahora el plan 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria, que era la que no había sufrido cambios desde este año, mientras que las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria fueron reformadas en el 2012. Ahora las licenciaturas que atienden a la educación básica cuentan con nuevos planes 2018.

Con relación a esta reforma se hace necesario señalar que en los planes 2012 se integra en las mallas curriculares los cursos: Las TIC en educación y La Tecnología

Informática aplicada a los centros escolares, en primer y segundo semestres respectivamente, el plan 1999 no contempla una asignatura específica sobre el uso o manejo de las TIC, sin embargo, es una de las habilidades que engloba el perfil de egreso y en el campo de formación específica se procura en la parte didáctica hacer su inclusión, pero al no estar claramente especificado se convirtió en una gran brecha digital.

En los planes 2018 no se contempla algún curso sobre TIC, pero entre las competencias genéricas se tiene “Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica”, y se considera que son de carácter transversal y están explícita e implícitamente integradas a las competencias profesionales, además del uso de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), y las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP). En este contexto es importante, crear un escenario donde los profesores y las propias autoridades educativas consideren la urgente habilitación de los docentes, la actualización y/o equipamiento tecnológico en las aulas y el servicio de internet que para muchas instituciones sigue siendo un problema y en especial para los docentes y estudiantes de la ENSFEP, además se requiere de un acompañamiento especializado con una seria revisión externa que favorezcan adecuadamente la transformación de las Escuelas Normales en el uso de las TIC, TAC y TEP.

REFERENCIAS

- A., M. (2009). Las Metas Educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista Iberoamericana de Ciencia tecnología y Sociedad* 4, 87-157.
- Area, M. G. (2012). Alfabetización digital y competencias informacionales. España: Fundación telefónica.
- Carneiro, R. T. (2008). Los desafíos de la TIC para el cambio educativo OEI. Madrid: OEI.
- Cobo, C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento (Vol. 27). ZER.
- Gutiérrez, A. &. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación* 38, 31-39.
- Lozano, R. (2011). "Las 'TIC/TAC': de las tecnologías de la información y de la comunicación a las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento". *Anuario ThinkEPI* 5, págs. 45-47.
- Pinto, A., Cortés, O., Díaz, J., Rodríguez, B., & Atrio, S. &. (2014). Formación constructora en tecnología educativa sobre el desarrollo espiral de las competencias TICTACTEP. [Informe Proyecto de Investigación]. . Colombia: Universidad de La Granjira.
- SEP (Ed.). (2018/74). DGESE. Plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria. Obtenido de <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios>.
- Vaillant, D. (2013). Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la educación básica en América Latina. Obtenido de Recuperado de http://www.unicef.org/argentina/spanish/educacion_Integracion_TIC_sistemas_formacion_docente.pdf.

LA NOCIÓN DE TIEMPO OPERATIVO MEDIANTE LAS TAC: UNA EXPERIENCIA EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

Nancy Pérez Morales

perezmn.lee15@bine.mx

María Anabell Aguilar Zaldívar

aguilar.zaldivar.ma@bine.mx

**Benemérito Instituto Normal del Estado
"Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"**

RESUMEN

Las personas con Discapacidad Auditiva (DA) tienen una restricción en el intercambio verbal, por lo que la comprensión y asimilación de conceptos complejos como el tiempo es más bien literal y de difícil acceso, ya que éstos demandan mayor uso del lenguaje para su explicación. Las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) ofrecen alternativas en la comunicación por facilitar la construcción de significados. El presente estudio se realizó en un grupo de alumnos con DA de segundo grado de primaria que aún no cuenta con la noción de tiempo operativo, lo que puede complicar la comprensión del tiempo medible, aspecto que a su vez impactaría desfavorablemente al interactuar

con el medio social. El objetivo de este trabajo es identificar de qué manera es posible favorecer el aprendizaje de la noción de tiempo operativo en dichos alumnos. Se trata de una investigación cualitativa, de tipo investigación-acción participativa, que se lleva a cabo mediante una propuesta de intervención. Los resultados preliminares revelan que el uso de las TAC favoreció en el 80% de los alumnos la asociación de acción-momento de ejecución, observándose interacciones incipientes con el medio.

PALABRAS CLAVE: Nociones temporales, Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y discapacidad auditiva.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el Centro de Atención Múltiple (CAM) ubicado en la ciudad de Puebla de Zaragoza, en el que se realiza la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, los grupos se encuentran organizados por áreas de atención: Intelectual y Audición. En el grupo de segundo grado de primaria del área de audición, los educandos presentan una dificultad para la

comprensión del tiempo operativo. ¿Por qué sucede esto? ¿De qué manera es posible favorecer el aprendizaje de las nociones de tiempo operativo? ¿Qué importancia tiene favorecer en los alumnos la noción de tiempo operativo?

A partir de estas preguntas surgió el interés por desarrollar la presente investigación, ya que al ser un grupo en el que la discapacidad es de tipo sensorial y no existe compromiso cognitivo, es necesario diseñar una propuesta que permita a los alumnos consolidar el aprendizaje de la noción de tiempo operativo, ya que carecer de este aprendizaje les dificultaría tener las bases para acceder al siguiente nivel que es el tiempo medible, lo cual limitaría su interacción con el entorno. Por otra parte, y considerando las ventajas de la implementación de las TAC en el campo de la pedagogía al ser un recurso propositivo, interactivo y altamente visual que facilita el traslado de la información por otros canales (Lozano, 2011) es pertinente plantearse la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera es posible favorecer el aprendizaje de la noción de tiempo operativo mediante las TAC en alumnos con discapacidad auditiva de segundo grado en educación primaria en un CAM?

MARCO TEÓRICO

Noción de tiempo

Hablar acerca del concepto de tiempo es sumamente complejo, León (2011) destaca que definir el tipo de tiempo de acuerdo a la perspectiva es importante, ya que tiene diferentes maneras de ser interpretado dependiendo del campo de aplicación del que se trate y esto deriva en el sentido y valor que se le da al concepto puesto que, al ser abstracto, la percepción y procesamiento del constructo suele ser de manera personal. De acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española (2018) este concepto tiene más de diez acepciones, en este caso se destacan aquellas que definen al tiempo como: “Magnitud física que permite ordenar la secuencia de los sucesos, estableciendo un pasado, un presente y un futuro, y cuya unidad en el sistema internacional es el segundo”. Así como “Cada uno de los actos sucesivos en que se divide la ejecución de algo; como ciertos ejercicios militares, las composiciones musicales, etc”.

Si bien la adquisición de nociones temporales es de suma importancia puesto que dota al niño de herramientas necesarias para enfrentar situaciones de la vida cotidiana (Trepát y Comes, 2002) tal como se indica en las finalidades de la educación básica, no es un campo común de investigación el desarrollo o adquisición de este concepto en los niños, encontrando en este sentido que la base de investigaciones realizadas es la teoría del desarrollo de la noción de tiempo en el niño de Piaget (1978) quien define que el tiempo se comienza a desarrollar desde la primera infancia, cuando los infantes atraviesan el tipo de tiempo intuitivo, el cual les ayuda a cubrir sus necesidades. “Principalmente el contacto del niño con su medio,

la interacción con sus pares y además la enseñanza formal del concepto en la escuela, le permiten comprender de manera cada vez mejor a qué se refiere realizar una acción en un momento determinado” (Trepát y Comes, 2002).

Estas nociones son aprendidas primero por experiencias personales. Este tipo de tiempo es conocido como operativo, en el cual los alumnos experimentan los hechos y son capaces de relacionar sus propias vivencias y visualizar cambios, lo cual da paso al último tipo de tiempo de acuerdo a la teoría de Piaget, el cual se refiere a aquel abstracto que es posible medir y calcular, aun cuando los hechos no hayan ocurrido, o bien, hayan sucedido en un momento lejano, se trata del tiempo cualitativo o métrico. “El aprendizaje de estas nociones temporales juega un papel significativo dentro de la comunicación e interacción pues todos los hechos o acciones se dan en un tiempo específico” (Goris, 2006).

En los alumnos con Discapacidad Auditiva (DA) debido a la restricción en cuanto al intercambio verbal que tienen, la comprensión y asimilación de los conceptos es literal, situación que les complica comprender nociones como el tiempo; con las aportaciones de Ferradéz (1996) sobre los estudios realizados por Oleron (1972) y por Furth (1971) que han servido para investigaciones posteriores acerca de los aspectos a los que se les dificulta acceder a los sordos, tal como en los trabajos realizados por Anderson y Sisco (1977), Hine (1979) y Marchesi (1987) se destaca el hecho de que en las puntuaciones de coeficiente intelectual (CI) referentes a aspectos no relacionados con el lenguaje, los sordos obtuvieron puntuaciones similares a las de un oyente, sin embargo, no sucede así en las tareas que demandan lenguaje oral.

Con esto se ha llegado a la conclusión de que, en general, a las personas con DA les es más difícil la asimilación de conceptos que son complejos y abstractos, ya que demandan mayor uso del lenguaje para su explicación, sin embargo, esto no quiere decir que no lleguen a acceder a ellos, sino que tardan más tiempo en comprenderlos, debido a que requieren de mayores elementos descriptivos y experienciales que les permitan alcanzarlos.

A partir de estos estudios que datan de hace más de treinta años, cabe resaltar que su aportación es valiosa para la presente investigación, ya que hasta el momento no se cuenta con nuevas aportaciones que se encaminen a indagar acerca de este objeto de estudio. En la actualidad se ha dado mayor relevancia a la lengua empleada por los sordos para aprender y comunicarse, que a aspectos relacionados con su desarrollo cognitivo, es decir, se realizan mayores investigaciones desde la perspectiva social en la que las personas sordas “dejan de ser impedidas y se convierten en individuos pertenecientes a una cultura minoritaria, usuarios de una lengua también minoritaria, inmersos en un colectivo lingüístico y cultural mayoritario diferente” (Patiño, Oviedo y Gerner, 2001).

Discapacidad auditiva y aprendizaje

El sentido del oído es uno de los más importantes para el ser humano: la audición en el desarrollo cognitivo juega un papel fundamental y su ausencia, ya sea total o parcial, tiene implicaciones que los dificultan. Ferradéz (1996), aludiendo a Hans y Furth, después de numerosos estudios llegó a la conclusión de que la competencia cognitiva de las personas sordas es semejante a la de los oyentes. Las personas que presentan discapacidad auditiva atraviesan por los mismos procesos de desarrollo, aunque de una manera más lenta, debido a las deficiencias experienciales que viven (Furth, 1971).

De acuerdo con Romero (2000) su código comunicativo-lingüístico debido a las propias características de practicidad que lo identifican afecta a funciones tales como la representación mental de la realidad, la formalización del pensamiento, la formulación de hipótesis, la planificación de estrategias, la memoria, la atención y la percepción; esta misma autora ha aportado que las personas con discapacidad auditiva dependen más del canal visual para su comunicación y desenvolvimiento, es decir, a mayor pérdida auditiva, mayor es la dependencia de la visión, por lo que el trabajo en el aula debe ser principalmente a través de estímulos visuales, ya que éste es su canal predominante de aprendizaje, comunicación y acceso a la información, además de que se han de potenciar los aprendizajes significativos, partiendo siempre de lo que los alumnos conocen y relacionando los contenidos con sus intereses.

Se deben planificar experiencias que sirvan de punto de partida para entender las asignaturas y vincular la realidad con lo estudiado, de esta manera se salvarán las dificultades de abstracción reflejadas al tratar las implicaciones de la sordera y se logrará motivar mejor al alumno; además, resulta fundamental utilizar el sistema de comunicación que emplea el alumno en el desarrollo de las distintas actividades, es decir, la Lengua de Señas Mexicana (LSM) (Romero, 2000). Potenciar aprendizajes significativos, tal y como propone esta autora que se logre en los alumnos que presentan pérdida auditiva, supone contribuir a formar ciudadanos que desarrollen competencias que les permitan adaptarse y actuar en un mundo dinámico, esto es lo que se espera de los estudiantes al finalizar la educación básica, ya que, precisamente este tipo de aprendizaje propuesto por Ausubel (1976) propicia que se dote de sentido personal un conocimiento.

Díaz Barriga y Hernández (2002), basados en la teoría de Ausubel, proponen que la instrucción para llegar a un aprendizaje significativo, en este caso encaminado a favorecer nociones temporales, debe ser una práctica delimitada, con una progresión continua, lógica y específica, en la que el docente debe aprender a conformar puentes cognitivos y estimular la motivación, interés y participación del alumno; por este motivo, tomando como referencia las experiencias previas de práctica docente y los conocimientos adquiridos durante la formación como futura licenciada en educación especial fue posible determinar que una de las mejores opciones para favorecer esta construcción de significados consiste en emplear

recursos que puedan ser interactivos, con ejemplos cercanos a la realidad y que permitan la construcción de estos puentes cognitivos. Los recursos tecnológicos, como se observó en la jornada de práctica, generan predisposición en los alumnos al aprendizaje, mejoran la atención y generan motivación, además, como se planteó previamente, dado que los alumnos con alguna pérdida auditiva dependen más del canal visual, es necesario desarrollar una propuesta de intervención pedagógica que sea sobre todo visual, proponiendo en este caso que sea un 80% visual y un 20% kinestésica, se espera que al combinar los efectos el impacto en el aprendizaje sea mayor.

Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento

Emplear recursos tecnológicos en esta época cada vez es más usual, ya que generan interés y despiertan la motivación en los alumnos por participar en las actividades. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) iniciaron con la llamada “sociedad de la información” (Granados, López y cols; 2014) y se definen como: “un conjunto de herramientas, soportes y canales desarrollados y sustentados por las tecnologías... que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, comunicación, registro y presentación de informaciones en forma de voz, imágenes y datos... a fin de mejorar la calidad de vida de las personas”. (Díaz, 2013).

De acuerdo con García, et al. (2007) desde su implementación en la educación se han transformado los paradigmas educativos, haciendo necesaria la modificación de los esquemas de enseñanza y aprendizaje, mismos que dan pauta a la creación de ambientes donde se busca que el alumno construya sus propios conocimientos, este nuevo enfoque tiene consecuencias en la práctica pedagógica y en el desarrollo del educando, ya que demanda que el profesor sepa enseñar, empleando estas nuevas tecnologías para apoyar a los estudiantes en el desarrollo de sus propias habilidades digitales, lo cual obedece a uno de los rasgos del perfil de egreso de la educación básica actual: “Emplea habilidades digitales de manera pertinente” (SEP, 2017).

Debido al impacto que han tenido las TIC, autores como Claro (2010) y la propia UNESCO (2010) han generado información valiosa en cuanto al estudio de las ventajas de su uso para el aprendizaje, es así como se ha llegado a la conclusión de que como afirma Lozano (2011), las TIC tienen diferentes campos de aplicación, de entre los cuales surgen las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), que son estas mismas tecnologías, pero aplicadas únicamente al campo de la pedagogía, es decir, las herramientas digitales (cualquiera que éstas sean) que poseen un propósito de aprendizaje.

Las TAC, de acuerdo con Cortés (2013) han demostrado que al ser un recurso interactivo y propositivo, despiertan el interés de los alumnos y generan motivación y

disposición al aprendizaje. Por ser un recurso altamente visual, se le considera como una opción viable para dar respuesta a la problemática identificada en los alumnos.

METODOLOGÍA

Es un estudio que se sustenta en el paradigma metodológico cualitativo, de tipo investigación-acción participativa, dado que se trata de un proceso en el que se recolecta y analiza información de un contexto. En este proceso se recolecta y analiza la información de un contexto y se actúa sobre los mismos problemas identificados con la finalidad de encontrar y promover soluciones pertinentes que generen un cambio significativo en el campo o grupo de estudio; este tipo de investigaciones mejoran la capacidad para generar conocimientos y la propia práctica, por lo cual son especialmente relevantes en el campo de la educación (Bisquerra, 1989; Balcázar, 2003).

Los sujetos en los que se lleva a cabo esta investigación son siete alumnos: cinco niños y dos niñas, con edades que oscilan entre los siete y nueve años, que cursan el segundo grado de primaria en un Centro de Atención Múltiple en el estado de Puebla de Zaragoza; cinco de ellos presentan Discapacidad Auditiva (DA) profunda pura, mientras que los otros dos presentan Discapacidad Múltiple (DM; Discapacidad Auditiva y Parálisis Cerebral Infantil). Cabe mencionar que seis de los alumnos presentan asistencia regular y uno de ellos acude sólo dos veces por semana al CAM, debido a cuestiones de salud. Este dato es importante como se observará en los resultados.

De acuerdo con la teoría del Desarrollo Cognitivo (Piaget, 1981) los alumnos, por su edad cronológica, deberían encontrarse en la etapa de operaciones concretas, en la que ya se cuenta con pensamiento subjetivo entre otros aspectos, sin embargo, debido a las características que muestran derivadas de la discapacidad que presentan, aún se encuentran en la etapa preoperatoria, la cual incluye el inicio de la capacidad de empatía, utilizar objetos de manera simbólica y realizar asociaciones simples sobre el funcionamiento del mundo en general. Sigue estando presente el egocentrismo en sus comportamientos, siendo ésta una de las causas que dificultan el paso hacia la etapa del pensamiento concreto.

Para objetivar la problemática observada se elaboraron instrumentos de evaluación de dos tipos: Observación y análisis del desempeño (SEP, 2012):

- Una guía de observación y registros anecdóticos basados en los aprendizajes esperados del programa para primer grado de primaria (SEP, 2011).
- Listas de cotejo y rúbricas del proyecto didáctico aplicado, a partir del cual se obtuvieron los conocimientos previos de los alumnos, la dinámica y la caracterización grupal.

Una vez identificada la dificultad en la noción de tiempo operativo y a partir del trabajo áulico durante la aplicación de las primeras secuencias didácticas, en las que se incluyó el

uso de la tecnología, se identificó un mayor interés en los alumnos y una mejor comprensión de los temas abordados, por lo que se decidió implementarla en la propuesta, combinando dos tipos de actividades: escolares (áulicas) y extraescolares. Haciendo uso de la plataforma educativa en línea Symbaloo y de presentaciones y juegos interactivos diseñados ex profeso por el investigador. Dichas actividades se distribuyeron en tres fases: Inicial, intermedia y final.

En la fase inicial (dos sesiones) se incluyeron a los alumnos y a los padres de familia en las actividades preparatorias, con el propósito de que conocieran y se familiarizaran con la plataforma Symbaloo. Desde esta fase se incluyó la participación de los padres de familia, con la finalidad de que pudieran apoyar las actividades extraescolares de sus hijos.

En la fase intermedia (nueve sesiones, en proceso de aplicación) el propósito es que los alumnos adquieran y/o desarrollen aprendizajes acordes a los temas que se abordarán referentes a la noción de tiempo operativo, mediante el uso de las TAC.

En la fase final, el propósito es evaluar los avances obtenidos en el aprendizaje de la noción del tiempo operativo mediante una feria del conocimiento.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

La siguiente información da cuenta de las sesiones que hasta el momento se han abordado, las cuales corresponden a la fase preparatoria e inicio de la fase intermedia:

Como parte de la fase preparatoria se consideró necesario trabajar con la activación de conocimientos previos referentes al esquema corporal y nociones espaciales básicas, los cuales son aprendizajes básicos para iniciar la enseñanza de las nociones temporales, ya que de acuerdo con Piaget (1978) y Hannoun (1997), los niños conciben los cambios a través de vivencias propias, esto quiere decir que requieren primero conocerse y reconocerse. A través de un memorama interactivo, los alumnos realizaron asociaciones simples entre las partes del cuerpo y su función. Para las nociones espaciales se utilizó un jeopardy (juego pregunta-respuesta), en donde se proyectaba a los alumnos la imagen de un niño/niña y un objeto en algún lugar (adelante, atrás, izquierda, derecha, arriba, abajo), los alumnos debían seleccionar la opción correcta y, en caso de acertar, podían continuar en el juego.

En la sesión dos se proyectó a los alumnos y a los padres de familia la lesson plan de la plataforma Symbaloo, y se les orientó para ingresar y obtener su avatar (personaje propio). Se mostraron ejemplos prácticos para que quedara claro que conforme cada uno va abriendo los temas de la lesson plan, su avatar (personaje) va avanzando y consiguiendo puntos; cada uno de los alumnos tuvo la oportunidad de interactuar de manera directa con la plataforma, abriendo los videos o juegos que ya se encontraban precargados.

La fase intermedia se inició con la proyección de un juego de relación para la activación de conocimientos previos (Ausubel, 1976) sobre las nociones de tiempo operativo de uso

común (momentos del día y actividades que se realizan); posteriormente se proyectó un video del paso de un día (desde que amanece o sale el sol hasta que anochece o se oculta). Para cerrar, se utilizó el mismo juego de relación con imágenes del día, tarde y noche, así como imágenes de acciones que se realizan en alguno de estos momentos. Después de que el alumno participante realizara su asociación, ésta se comprobaba y, en caso de ser errónea, la pregunta se regresaba al inicio automáticamente.

Para las demás sesiones, tanto escolares como extraescolares, se ha planeado incrementar las actividades en frecuencia y complejidad, de manera que conduzcan a los alumnos por una ruta que vaya desde las asociaciones experienciales simples hasta aquellas que no impliquen sólo la experiencia propia.

RESULTADOS

En las tablas uno y dos se presentan los resultados que corresponden a la fase preparatoria e inicio de la fase intermedia.

Tabla 1.

Resultados obtenidos a partir de la activación del conocimiento sobre Esquema Corporal y Nociones Espaciales Básicas (fase preparatoria).

Noción	Esquema Corporal y Nociones Espaciales Básicas
Categoría	
Dominio de aprendizajes de esquema y espacialidad básicos requeridos	El 70% de alumnos se encuentran en esta categoría; dominan los conocimientos referentes al concepto que tienen sobre sí mismos en cuanto a lo básico requerido para dar paso a la construcción de las nociones del tiempo operativo, es decir, poder reconocerse como entes individuales con características propias; son capaces de asociar segmentos con su funcionalidad y ofrecer descripciones experienciales a partir de lo que logran hacer con diferentes partes de su cuerpo, además, son capaces de ubicarse espacialmente a partir de sí mismos.
Conocimiento de aprendizajes de esquema y espacialidad	El 20% de alumnos se encuentran en esta categoría; tienen el conocimiento sobre sí mismos, aunque aún requieren que se les apoye en cuanto a realizar las asociaciones de sus segmentos con el medio, es decir, la funcionalidad de éstos; de igual manera requieren de mayores ejemplos e instrucción

básicos requeridos	para ofrecer descripciones experienciales a partir de lo que logran hacer con diferentes partes de su cuerpo; en cuanto a espacialidad, logran ubicarse correctamente a partir de sí mismos.
	En este caso es necesario que accedan con mayor frecuencia al apartado de la <i>lesson plan</i> referente a este tema para reforzar estos conceptos y avanzar en la adquisición de las nociones de tiempo operativo.
Refuerzo en aprendizajes de esquema y espacialidad básicos requeridos	El 10% del grupo (un alumno) necesita acceder con mayor frecuencia a la <i>lesson plan</i> , en el apartado referente a esquema corporal y espacialidad para adquirir los conocimientos básicos necesarios para llegar a las nociones elementales del tiempo operativo, ya que al no poseer una concepción de sí mismo y no ubicarse en el espacio, complica la consolidación de experiencias personales con el paso del tiempo.

Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación de la fase preparatoria de la propuesta de intervención.

Nota: En el caso del alumno que aún no tiene los aprendizajes consolidados (E.K.), se debe a la asistencia irregular que presenta, por lo que se propone el trabajo a través de la plataforma, ya que de esta manera es posible reforzar en forma extraescolar lo que se aprende en clase.

La evaluación para conocer los avances de la propuesta en el contexto extraescolar se encuentra en proceso.

Tabla 2.

Resultados obtenidos a partir de la enseñanza de nociones temporales referentes al día, tarde y la noche (inicio de fase intermedia).

Noción Alumno	Asociación Acción – Momento de ejecución
As.	La alumna, desde el inicio de la actividad, logró realizar la mayoría de asociaciones, sobre todo basándose en las imágenes de las acciones que se realizan, sin embargo, después de la proyección del video y la explicación haciendo uso de la LSM, sus respuestas fueron acertadas en un 100%; logró además ofrecer ejemplos con

Noción Alumno	Asociación Acción – Momento de ejecución
	algunos detalles de otras acciones que ella realiza en dichos momentos del día.
Al.	Logró realizar la mayoría de asociaciones iniciales sin errores; sin embargo, tuvo una dificultad particular, ya que debido a que vive en una comunidad alejada del centro educativo, cuando él se prepara para ir a la escuela, aún no amanece, por lo que mencionaba “me pongo el uniforme en la noche”. La proyección del video y la explicación, haciendo uso de la LSM, retomando su apreciación, propició que comprendiera por qué se ve “negro” aunque ya sea “de día”. Después de esto, acertó en un 100% las respuestas posteriores, incluso mencionó algunas otras actividades que realiza durante diferentes momentos del día.
Lo.	Al inicio de la sesión tuvo dificultades en la mayoría de asociaciones con relación a la acción-momento de ejecución. Después de la proyección del video, de la explicación haciendo uso de la LSM y observando los ejemplos dados por la docente y por sus compañeros, sus respuestas fueron acertadas en un 60%.
Pa.	Al inicio de la sesión, la alumna mostró dificultades en la mayoría de asociaciones; después de la proyección del video, la explicación en LSM y la observación de los ejemplos representados por la docente, fue capaz de proporcionar respuestas acertadas en un 60%.
Os.	Al inicio de la sesión tuvo pocas dificultades en la mayoría de asociaciones con relación a la acción-momento de ejecución. Con él fue necesario que después de la proyección del video, la explicación haciendo uso de la LSM y observando los ejemplos dados por la docente y por sus compañeros, se le cuestionara de manera directa, ofreciendo en ocasiones opciones de respuesta representadas con mímica, debido a que el alumno tiene poco vocabulario en LSM, lo cual afecta de manera considerable sus interacciones, no por desconocimiento del tema, sino por la incapacidad de saber cómo expresar lo deseado. Sus respuestas fueron acertadas en un 80%.

Noción Alumno	Asociación Acción – Momento de ejecución
Er.	El alumno presenta una barrera para el aprendizaje y la participación debido a que no cuenta con el vocabulario suficiente para tener una comprensión mayor cuando se realizan explicaciones, por lo que es necesario emplear mímica, así como material gráfico con ejemplos reales, para que además de que logre aprender el tema, adquiera vocabulario simultáneamente mediante la asociación de significado-significante. Avanzó en cuanto a la comprensión de la diferencia entre los tres momentos del día, sin lograr asociaciones.
Jo.	Al inicio de la sesión tuvo dificultades en la mayoría de asociaciones con relación a la acción-momento de ejecución, después de la proyección del video, la explicación haciendo uso de la LSM y observando los ejemplos dados por la docente y por sus compañeros, sus respuestas fueron acertadas en un 80%. En este caso fue necesario realizar cuestionamientos directos posteriores a la utilización de las TAC, ya que en actividades comunes (durante las explicaciones simples sin apoyo gráfico) el alumno se distrae, por lo que es necesario centrar su atención mediante cuestionamientos directos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación del inicio de la fase intermedia de la propuesta de intervención.

Después de proyectar y explicar el video empleando ejemplos desde la experiencia propia y retomando aquellos dados por los alumnos, éstos mejoraron en un 80% su noción de asociación acción-momento de ejecución en cuanto a los resultados mostrados inicialmente y el 40% incluso logró dar más detalles discursivos acerca de las actividades realizadas en diferentes momentos del día.

CONCLUSIONES

El uso de las TAC como herramienta para favorecer el aprendizaje de conceptos abstractos como lo es el tiempo operativo es útil, ya que ofrecen una alternativa de comunicación altamente visual, interactiva y real, lo que facilita la asimilación de este concepto que no es posible enseñar mediante la explicación discursiva y ejemplos estáticos como imágenes fijas que resultan limitados. La adquisición de conceptos abstractos es difícil para las personas con discapacidad auditiva, sin embargo, pueden acceder a ellos, sólo que requieren mayor tiempo para su asimilación y comprensión, por lo que es necesario emplear más opciones que les faciliten el acceso a éstos y, en consecuencia, al currículo.

Dado que las adquisiciones de las nociones temporales permiten a una persona estructurar y comprender el mundo que le rodea, es importante que los alumnos posean estos conocimientos, por lo que con la intervención que se realiza en esta investigación, no sólo se favorecerá la vida académica, sino que el aprendizaje de la noción de tiempo operativo impactará favorablemente en el ámbito personal, familiar y social, lo que representa contribuir a su desarrollo integral.

Para investigaciones posteriores se sugiere, en materia de educación especial, profundizar en el aprendizaje de las nociones temporales en alumnos que presenten otro tipo de barreras para el aprendizaje y la participación.

REFERENCIAS

- Ausubel, D.P (1976). *Psicología Educativa. Una perspectiva cognitiva*. México: Trillas
- Balcázar, F. (2003). *Investigación acción participativa: Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. Fundamentos en humanidades Universidad Nacional de San Luis, I-II (7 /8), 59 – 77.*
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. España: Ediciones CEAC.
- Claro, M. (2010). *Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes*. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3781/lcw339.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cortés, M. (2013). *La integración de las TAC en Educación. Tesis de pregrado. Magisterio de Educación Infantil. Universidad Internacional de la Rioja*. Recuperado de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1846/2013_06_07_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Ed. Mc Graw Hill.
- Díaz, W. (2013). *Hacia una reflexión histórica de las TIC*. *Hallazgos*, 10 (19), 213 – 233.
- Ferrández J. y Villalba A. (1996). *Atención Educativa de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales Derivadas de una Deficiencia Auditiva*. España: Generalitat Valenciana Consellería de Cultura, educación y ciencia.
- García, F. Portillo, J. et al. (2007). *Nativos digitales y modelos de aprendizaje*. Universidad de País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
- Goris, B. (2006). *Las ciencias sociales en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Granados, J., y López R., y cols. (2014). *Las tecnologías de la información y las comunicaciones, las del aprendizaje y del conocimiento y las tecnologías para el empoderamiento y la participación como instrumentos de apoyo al docente de la universidad del siglo XXI*. *MediSur*, 12 (1), 289-294.
- Hannon, H. (1997). *El niño conquista el medio*. Buenos aires: Kapelusz
- León, A. T. (2011). *El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 869 – 884.
- Lozano, R. (2011). *De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento*. *Anuario ThinkEPI*, 5, 45-47.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). El impacto de las TIC en la educación. Relatoría de la Conferencia Internacional de Brasilia, 26-29 abril 2010. Recuperado de <http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/documentos/TIC-UNESCO.PDF>
- Patiño, L. Oviedo, A. y Gerner, B. (2001). El estilo del sordo. Ensayo sobre comunidades y culturas de las personas sordas en Iberoamérica. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje* 4, 13-54. Recuperado de: DOI: 10.1080/02103702.1981.10821902
- Piaget, J. (1978). El desarrollo de la noción del tiempo en el niño. México: Fondo de Cultura Económico.
- Romero, S. (2000). Elementos para la detección e integración educativa de los alumnos con pérdida auditiva. México: Cooperación Española. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Programa de Estudio 2011 Guía para el Maestro. Educación Básica Primaria. Primer Grado. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. Serie: Herramientas para la evaluación en educación básica. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. México: SEP
- Trepát, C. y Comes, P. (2002). El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales. Barcelona: Grao.

ASESORÍA ACADÉMICA EN LÍNEA A ESTUDIANTES NORMALISTAS DE SÉPTIMO Y OCTAVO SEMESTRES

Sinhue Reyes Reyes

sinhuerey@gmail.com

Claudia Rodríguez Juárez

claudiaroju@gmail.com

Gustavo Javier Gómez Cárdenas

gugoca@gmail.com

Instituto Jaime Torres Bodet

RESUMEN

En séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas, la asesoría académica es un elemento fundamental en los procesos de formación. El problema se manifiesta cuando la presencialidad se ve reducida en los periodos de trabajo docente y el estudiante requiere de orientación y acompañamiento para cumplir con sus responsabilidades. En este trabajo de tipo exploratorio, el objetivo fue analizar el impacto de las asesorías académicas en línea como solución al problema. La metodología consideró la implementación de un programa

de asesorías con algunas herramientas digitales (WhatsApp, Skype, Dropbox, Google Drive, OneDrive y correo electrónico) como medios para lograr su objetivo. El resultado derivado de la evaluación del programa permitió concluir que fue positivo, ya que a través de este tipo de asesorías se desarrollaron competencias y se crearon ambientes favorables, colaborativos y flexibles, que ayudaron al logro de los propósitos educativos.

PALABRAS CLAVE: Asesoría académica en línea, herramientas digitales, estudiantes normalistas, escuelas normales

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La tarea de formar nuevos maestros implica el esfuerzo conjunto de profesores de escuelas normales y de secundarias. En la parte que corresponde a las escuelas normales, en séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas, con la participación y orientación del asesor, los estudiantes normalistas deben organizar sus actividades académicas en tres ámbitos: el trabajo en grupo, la asesoría individual y el trabajo autónomo para avanzar en la elaboración de su documento recepcional. Durante estos últimos dos semestres también se encuentran inmersos en la práctica intensiva

en condiciones reales de trabajo en una escuela secundaria (SEP, 2003). Por su parte, el asesor de las actividades académicas, además de realizar visitas de seguimiento durante el periodo de trabajo docente, tiene otras funciones relacionadas con la orientación a los estudiantes para obtener y sistematizar información de todas las actividades académicas que realizan, la cual sólo adquiere sentido formativo si los productos y manifestaciones son objeto de una labor de asesoría por parte del maestro, y autocorrección y mejoramiento por parte de los estudiantes (SEP, 2002b).

Para que los estudiantes normalistas puedan cumplir con el diseño de las propuestas didácticas, realizar el análisis y la reflexión de las experiencias logradas en el trabajo docente, cumplir con sus estancias en las escuelas secundarias y elaborar su documento recepcional, requieren de asesorías académicas por parte del asesor asignado. En este contexto, el problema radica en que la presencialidad no siempre es posible para dar respuesta oportuna a las necesidades de los estudiantes. Por tal motivo, la asesoría académica en línea es un aspecto fundamental que puede complementar la atención de las necesidades particulares de los normalistas, la cual les permita superar las dificultades que ellos perciben en el desarrollo de su trabajo docente, así como inquietudes particulares con relación al diseño de propuestas didácticas y en la construcción de su documento recepcional. En el mismo tenor, la elaboración de dicho documento requiere del trabajo autónomo de los estudiantes, sin embargo, la realidad nos ha mostrado que, sin el continuo acompañamiento y oportuna asesoría por parte del asesor, no se llegan a concluir, o en su defecto, surgen con carencias. La sistematización de experiencias que involucran la asesoría académica en línea a estudiantes de cuarto año de escuelas normales es un aspecto escasamente documentado.

Marco teórico

La integración de las TIC en el trabajo con estudiantes normalistas

En el trabajo con estudiantes normalistas de séptimo y octavo semestres, es necesario considerar otras herramientas y metodologías que apoyen la asesoría académica que se les ofrece. Los escenarios escolares actuales requieren de la superación del trabajo exclusivo basado en esquemas tradicionales y apoyarse en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el logro de los propósitos académicos. En esta tarea, la actitud y el compromiso de los docentes juegan un papel fundamental para ofrecer una asesoría de calidad a los docentes en formación. Aunque las TIC han estado presentes en nuestro entorno de manera cotidiana, por lo menos en la última década, quienes trabajamos en las escuelas normales con estudiantes de séptimo y octavo semestres, podemos observar que su uso no es aprovechado por los profesores para complementar su actividad docente, específicamente en el aspecto de la asesoría académica en línea. Muchas veces, por las propias características del trabajo académico en el último año de formación, la presencialidad en el aula se ve reducida de manera notoria por diversas razones, requiriéndose otras formas de

comunicación entre profesor y estudiantes que favorezca la construcción de conocimientos, el desarrollo de competencias y la creación de ambientes favorables y flexibles (Álvarez, et al., 2011).

La integración de las TIC podría suponer un esfuerzo adicional a la carga de trabajo; sin embargo, estas tecnologías ya están presentes en nuestra sociedad y los profesores deben integrarlas en su quehacer educativo si no quieren quedar desfasados. Utilizar estas nuevas herramientas digitales para ayudar a los estudiantes durante su proceso formativo les permitirá ejercitarse en la adquisición de algunas destrezas intelectuales básicas y les facilitará la construcción de su propio conocimiento. La integración de las TIC depende no sólo de la competencia que tengan los docentes, sino también de los recursos de los que se dispone para llevar a cabo dicha integración.

Los recursos y medios para una enseñanza y aprendizaje innovadora requieren de nuevas formas de conducir el proceso didáctico, así como del desempeño de nuevos roles docentes, ya que los profesores son una pieza fundamental en el cambio (Álvarez, et al., 2011).

La educación en línea

La actual sociedad del conocimiento impacta radicalmente a todos los sectores sociales, la educación no es la excepción. La educación en línea surge como una alternativa del sistema escolarizado. La internet juega un papel importante en las nuevas formas de ofrecer educación, pues en conjunto con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su versatilidad, se puede llegar a muchas personas sin importar el lugar en donde se encuentren. La educación con esta modalidad se centra en el estudiante, por lo que es fundamental fortalecer procesos como la autogestión, responsabilidad y disciplina para alcanzar las metas propuestas. El soporte de dicha educación lo ofrece la internet a través de diversos medios: información, videos, audio, simultaneidad de contenidos, etc. Implica el acceso a lugares remotos y a diversos grupos sociales, así como la capacidad de transmisión inmediata, entre otros.

Al igual que la modalidad presencial, la educación en línea presenta diversas ventajas y desventajas que la hacen única. Algunas ventajas de la educación en línea son: apertura, educación centrada en el estudiante, flexibilidad, eficacia, economía, formación permanente, promoción de la adquisición y desarrollo de competencias informáticas y para la vida, interactividad, aprendizaje activo, aprendizaje colaborativo, gestión del conocimiento e innovación. Algunas desventajas que se pueden ver a lo largo del tiempo son:

posible aprendizaje aislado, incorrecta administración del tiempo, falta de hábitos de estudio y falta de cultura para trabajar de manera colaborativa (Chao, 2014; Vizcarra, Osuna y Salas, 2016).

La asesoría académica en línea

La asesoría es el espacio donde el asesor interactúa con sus estudiantes acerca de los materiales, contenidos y el proceso de evaluación, para construir aprendizajes significativos independientemente de la modalidad presencial, abierta o a distancia (Morales, Méndez y Escamilla, 2016).

En este contexto, las asesorías académicas en línea constituyen un valioso método de enseñanza y aprendizaje a distancia, pues permiten socializar e incrementar los conocimientos y desarrollar competencias. Gracias a ello es posible acceder a nuevas formas de comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como ofrecer atención individualizada a los estudiantes que no comparten el mismo espacio físico. La asesoría académica en línea atiende a los estudiantes cuando físicamente no están en el aula y se basa en consultas que ofrece un profesor fuera de su tiempo de docencia, sobre temas específicos del trabajo académico. Refiere a un espacio determinado por estudiantes y asesor, de manera que se asegure el acompañamiento permanente y la atención que se requiera, empleando herramientas informáticas como el correo electrónico, sitios de almacenamiento digital, chats, foros y bibliotecas digitales, que enriquecen el acompañamiento virtual de cada estudiante. Reviste un carácter científico, interdisciplinario, sistémico, sistemático, integral y participativo. Requiere de un programa en el que se planifiquen las asesorías en línea, en correspondencia con el plan de estudios vigente.

Hay registro de experiencias sobre el acompañamiento en la elaboración de trabajos de grado como estrategias docentes adaptadas a las TIC (Morales, Méndez y Escamilla, 2016).

El rol del asesor en línea

El asesor es el profesional académico que se apoya didáctica y pedagógicamente, en aspectos teórico-metodológicos para establecer la comunicación y la promoción del aprendizaje significativo, a partir de las características y necesidades de los estudiantes y de la institución, con la intención de fomentar el aprendizaje independiente y la construcción del conocimiento en forma crítica y reflexiva. La figura del docente como asesor es un elemento clave para la asesoría en línea, pues requiere de un profesional que cuente con competencias propias de la asesoría de esta clase, entre las que se encuentran las de tipo didáctico-pedagógicas y las tecnológicas para facilitar el proceso de aprendizaje; que además cuente con responsabilidad y compromiso para favorecer el aprendizaje a distancia; que motive e incentive la participación, centre el aprendizaje en el estudiante, maneje equipo de cómputo,

navegue en internet, domine ampliamente la materia, se actualice de manera permanente y se comunique de manera efectiva.

Debe ser flexible, dispuesto al cambio, a modificar hábitos y costumbres de su práctica docente, según sean los requerimientos de sus estudiantes, de acuerdo al medio utilizado, con una oportuna y clara comunicación expedita, oportuna y significativa, acorde al desarrollo de las tecnologías que sirven de sustento a la educación a distancia y en línea, de manera oral y escrita (Eusse y Piña, 2005).

El asesor tiene la responsabilidad de acompañar al estudiante en el proceso de construcción de su aprendizaje a través de una retroalimentación permanente sobre el desarrollo de las actividades y tareas, para enseñarlo a aprender y a desarrollar sus propias competencias.

Para ofrecer asesorías académicas en línea, el maestro debe contar con una formación sólida en su área de conocimiento, así como dominar técnicas y estrategias didácticas que estimulen el aprendizaje, y hacer uso de una comunicación efectiva (Chao, 2014; Morales, Méndez y Escamilla, 2016; Eusse y Piña, 2005).

En la Licenciatura en Educación Secundaria (SEP, 2002a y 2003) se plantea que el asesor de las actividades académicas de séptimo y octavo semestres brindará al estudiante asesorías individuales en las que el estudiante podrá plantear sus inquietudes, preocupaciones y dificultades tanto en el desarrollo del trabajo docente como en el que corresponde a la elaboración del documento recepcional; en caso necesario participarán en esa asesoría otros profesores de la escuela normal. Las orientaciones que el asesor dé al estudiante tienen la finalidad de brindar un conjunto de recomendaciones y criterios en los cuales se basará la elaboración del documento recepcional que los futuros profesores presentarán para obtener el título profesional. El apoyo y la revisión del documento que ofrezca el asesor u otro maestro de la escuela normal, permitirá al estudiante percatarse de los avances que va logrando y de los aspectos en que conviene profundizar.

Las competencias requeridas por el asesor representan la base a partir de la cual se elaboran propuestas de formación. Eusse y Piña (2005) plantean las requeridas para la asesoría en línea:

- Competencia disciplinaria e interdisciplinaria, asociada con la propia disciplina y su relación con las otras que intervienen en el proceso educativo.

- Competencia didáctico-pedagógica, la necesidad de una formación pedagógica y didáctica que le proporcione los elementos teórico-metodológicos, para resolver la problemática cotidiana de su práctica profesional.

- Competencia investigativa, cuando esté convencido de que su propia práctica es susceptible de investigarse para enriquecerla.

- Competencia tecnológica, la modernización de las escuelas normales requiere de la introducción de las tecnologías; éstas constituyen instrumentos de trabajo, medios que contribuyen al proceso de aprender. La tecnología es superflua si no está acorde al propósito deseado. De nada sirven las redes internacionales, las computadoras, bibliotecas digitales, videos, multimedia y softwares, si no tiene relación con el plan y programas de estudio de formación. La asesoría en línea contempla la incorporación de la interactividad como elemento clave, entendida como la capacidad de dialogar a través de los medios con el estudiante.

Tipos y formas de asesoría

Eusse y Piña (2005) plantean que hay varios tipos y formas de asesoría: a) la asesoría síncrona o sincrónica (que coincide en el tiempo), con dos modalidades: presencial o cara a cara (los individuos que interactúan se encuentran al mismo tiempo en el mismo lugar) y a distancia (también de manera individual o grupal a través de algún medio de comunicación como televisión, radio, Internet, correo electrónico, chat, teléfono, audioconferencia y videoconferencia); b) la asesoría asíncrona o diacrónica (opuesto a lo síncrono, a lo largo del tiempo). Se realiza a distancia (la interacción entre el asesor y los estudiantes se da a través de un medio de comunicación: televisión, radio, fax, Internet, correo electrónico, foros de discusión, listas de distribución, World Wild Web, multimedios interactivos), que permita realizar actividades individuales o grupales de discusión entre pares.

En ambos casos el estudiante espera del asesor una posición justa y objetiva; que su trabajo sea tratado con respeto; una explicación y justificación de los criterios aplicados para su calificación; indicaciones claras de cómo puede mejorar su trabajo; reconocimiento de los progresos y habilidades logrados; una crítica constructiva y consejos en general; el derecho a réplica si así lo decidiera el estudiante; y una respuesta en tiempo, antes de la entrega de la siguiente tarea.

Por otra parte, Segovia (2010) plantea que la función asesora puede concebirse de muy diversas maneras según los parámetros de referencia con los que se observe, lo que da pie también a distintos modelos de actuación. Cada sistema debe hacer su recorrido, de nada valen las transferencias simples, directas o descontextualizadas. De esta forma, en función del saber del asesor pueden darse modelos de experto en: a) especialista en un ámbito de actuación: actúa en función de ese conocimiento de forma puntual, específica; b) procesos o

generalista: dedicado a procesos y estrategias de dinámica de grupos; c) contenidos: pero que actúa con el grupo a modo de experto en procesos y colega crítico.

Con respecto a los estilos de actuación: a) directivo: dirige la acción y permite la actuación directa sobre el problema; b) indirecto: acompaña el proceso mediante una acción asesora democrática y negociada.

En función de su ubicación se habla de asesoramiento: a) interno: cuando el asesor pertenece a la propia institución; b) externo: cuando el asesor no pertenece a la institución.

En cuanto al papel asumido en el desempeño de la práctica profesional hay tres modelos: a) intervención (técnico, racionalista o experto clínico): utilizado para resolver problemas y como experto en contenidos, emprender acciones de manera externa; b) facilitación: ubicado muy cerca de la realidad, frente a la demanda actúa a modo de centro de recursos; c) colaboración: basado en la integración y actuación en equipos.

Por las lógicas de actuación en función del grado de estructuración e integración de propuestas: a) modelo servicios: frente a cada necesidad o ámbito de acción se genera un servicio de apoyo que actúa de manera experta pero aislada; b) modelo programas: todos los servicios y acciones se integran y coordinan en torno a programas.

La evaluación en línea

En cualquier modalidad de trabajo hay una estrecha relación entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. La evaluación en línea no puede estar exenta de este proceso. Considera las necesidades de los estudiantes, de los profesores, de la escuela normal y de la sociedad. Debe diseñarse y desarrollarse tomando en cuenta las características de los aprendizajes derivadas de sus fundamentos: constructivista, basado en recursos, colaborativo, basado en problemas y situado. Por tanto, implica renunciar al control, va más allá de las pruebas objetivas y se aplica en el mundo real.

La evaluación constituye un proceso clave, sin descuidar la parte diagnóstica, es decir, se empeña en sus propósitos formativo y sumativo, por lo que sus productos se centran en la producción de ensayos enfocados en el desarrollo de un argumento sustentado, reportes que requieren que la información sea representada cohesivamente, destacando eventos y problemas acompañados de soluciones o acciones recomendadas, diarios que requieren reflexiones personales sobre incidentes críticos, eventos o asuntos y registro del aprendizaje alcanzado como resultado, así como el desarrollo de planes que incluyen la resolución de problemas, planificación de acciones, sin olvidar los álbumes y portafolios (Dorrego, 2006), todo ello acorde a los requerimientos del Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria 1999. En la evaluación en línea, el asesor funge como evaluador permanente del aprendizaje del estudiante (Quesada, 2006).

Metodología

Es un estudio de tipo exploratorio, el cual pretende analizar el impacto pedagógico de la asesoría en línea a estudiantes de séptimo y octavo semestres, así como difundir los resultados de la investigación. El trabajo de investigación se realizó en una escuela normal pública que ofrece la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas en modalidad escolarizada durante un ciclo escolar. Los sujetos de investigación fueron ocho estudiantes (cinco mujeres y tres hombres) y tres docentes (dos hombres y una mujer) normalistas. Las edades de los estudiantes oscilan entre los 22 y 27 años; la de los docentes entre los 38 y 56 años. Los tres profesores cuentan con maestría en educación.

Se implementó un programa de asesoría académica en línea durante varios meses del ciclo escolar que incluyó el uso de herramientas digitales en los periodos de trabajo docente (el tiempo que los estudiantes normalistas se encuentran impartiendo clases en la escuela secundaria). Al final se aplicó un cuestionario cerrado, con el propósito de evaluar la experiencia de asesoría en línea.

Desarrollo y discusión

El programa de asesoría en línea resumido fue el siguiente:

Objetivos:

-Ofrecer asesorías en línea a estudiantes de séptimo y octavo semestres durante los periodos de trabajo docente.

-Asegurar la entrega oportuna de productos académicos de los estudiantes.

Acciones:

-Ofrecer una asesoría individual en línea, por asesor, a los estudiantes a su cargo vía Whatsapp, durante 10 minutos una vez por semana.

-Ofrecer una asesoría grupal en línea, por asesor, a los estudiantes a su cargo vía Skype, durante 40 minutos una vez por periodo de trabajo docente.

-Utilizar Dropbox, OneDrive, Google Drive y correo electrónico para tareas específicas de almacenamiento e intercambio de información.

-Evaluar la asesoría en línea.

Productos:

-Esquema de trabajo, diario de campo, planificaciones didácticas, primer y segundo avance del documento recepcional.

Tiempo:

-De octubre a abril del ciclo escolar.

Las herramientas digitales que se emplearon para brindar la asesoría en línea se describen a continuación.

WhatsApp

WhatsApp es una aplicación gratuita que ofrece servicio de mensajería y llamadas de una forma simple y segura, la cual está disponible en teléfonos alrededor mundo. El producto es capaz de enviar y recibir variedad de archivos: textos, fotos, videos, documentos y ubicación; así como también llamadas de voz y videollamadas. Con esta aplicación fue posible realizar asesorías individuales en línea durante 10 minutos una vez por semana. La asesoría tuvo, en principio, la finalidad de establecer comunicación sincrónica, cara a cara, a distancia entre asesor y estudiante normalista a través de una videollamada. Cada asesor estableció sus horarios y días para realizarla.

Durante éstas asesorías fue posible identificar las necesidades académicas que tenía cada estudiante, quien planteaba dudas específicas que iban surgiendo con respecto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se realizaban en la escuela secundaria en los periodos de trabajo docente, así como también aquellas en torno a la temática que se trabajaba en la construcción de su documento recepcional. El asesor orientaba y daba respuesta a las necesidades académicas que tenía el estudiante para realizar con seguridad los trabajos académicos o implementar las acciones oportunas en los períodos en que los estudiantes no se encontraban en la escuela normal. Estas asesorías académicas en línea fueron muy provechosas, especialmente para los estudiantes, puesto que por un lado adquirirían confianza durante sus procesos formativos y, por el otro, se aseguraba que el estudiante cumpliera en tiempo y forma con los requerimientos académicos establecidos en el Plan de estudios.

Skype

Skype es un *software* con el que es posible realizar videollamadas y chat. Funciona en todos los dispositivos y sistemas operativos. Con este *software* se hicieron videoconferencias grupales entre asesor y estudiantes al mismo tiempo. El asesor daba una asesoría grupal a sus estudiantes durante 40 minutos, una vez por periodo de trabajo docente.

Dropbox

Dropbox es un servicio de alojamiento de archivos multiplataforma en la nube. El servicio permite a los usuarios almacenar archivos en línea, así como compartir archivos y carpetas entre diversos dispositivos como computadoras, tabletas y teléfonos celulares, con diversos usuarios. Existen versiones gratuitas y de pago.

En este caso, la opción gratuita fue suficiente para complementar las asesorías en línea, pues ofrece dos *gigabytes* de almacenamiento en la nube. Dropbox se utilizó para almacenar los productos académicos que los estudiantes debían entregar: el esquema de trabajo, diario de campo, planificaciones didácticas, primer avance y segundo avance del documento recepcional. Las carpetas de los estudiantes eran compartidas; asesor y estudiantes podían ver el trabajo y avance realizado de cada uno. De esta manera, siempre era posible corregir y realizar las orientaciones a cada producción académica.

Google Drive

Google Drive es un servicio de alojamiento de archivos en la nube. Cada usuario cuenta con 15 *gigabytes* de espacio gratuito para almacenar sus archivos. Es accesible a través del sitio web desde computadoras y dispone de aplicaciones que permiten editar documentos. Esta herramienta fue bastante útil para generar carpetas compartidas de manera similar al Dropbox. Sin embargo, el uso que se le dio en la implementación de este programa fue compartir textos, documentos normativos, artículos de investigación y acervo bibliográfico, los cuales sirvieron de insumo durante el último tramo de formación de los estudiantes normalistas, ya que todos podían tener acceso a esos documentos que eran esenciales para construir las argumentaciones en la elaboración de su documento recepcional.

Esta herramienta también sirvió para apoyar a dos estudiantes con bajo rendimiento académico. Montes y Lerner (2011) definen el rendimiento académico como la relación entre el proceso de aprendizaje y el producto que se deriva de él, expresado tanto en valores predeterminados por un contexto sociocultural, como en las decisiones y acciones del sujeto en relación con el conocimiento esperado a partir de dicho proceso. Los estudiantes con bajo rendimiento académico carecían de un firme sentido de aptitud y autoestima, y ponían poco esfuerzo en su desempeño.

Con esta herramienta fue posible ofrecer asesoría en línea para orientar y corregir la construcción de los documentos reccionales. Se colocó en una carpeta un documento generado en el procesador de textos Word y posteriormente se convirtió de forma automática en uno del tipo Google. El normalista iba escribiendo sus argumentaciones y se le podía retroalimentar en tiempo real. Esto quiere decir que asesor y estudiante, a la distancia, podían trabajar sobre un documento, de manera compartida, al mismo tiempo. Particularmente se trabajó en algunas formas para mejorar la redacción, fomentando ambientes colaborativos y trabajando con los estudiantes la zona de desarrollo proximal (Vygotsky, 2010).

OneDrive

OneDrive es también un servicio de alojamiento de archivos. Actualmente ofrece cinco *gigabytes* de almacenamiento gratuito. También permite editar documentos. El uso que se

dio a esta herramienta fue de almacenamiento, en el que los estudiantes gestionaban sus documentos de manera personal, sin compartir con los demás, para realizar respaldos y evitar la pérdida de trabajos que a veces ocurre.

Correo electrónico

El correo electrónico (e-mail) es un servicio gratuito de red que permite a los usuarios enviar y recibir mensajes a través de internet. En el correo es posible anexar archivos. Para este programa de asesoría en línea se utilizó un correo de Hotmail con el propósito de enviar archivos para revisión y corrección.

Asesoría en línea individualizada

Al ofrecer una asesoría en línea individualizada, las herramientas digitales se utilizaban en conjunto: el asesor se comunicaba con el estudiante vía WhatsApp una vez por semana, este estudiante planteaba sus dudas al asesor en torno a su trabajo docente o sobre algún material académico alojado en Google Drive y, al mismo tiempo, le enviaba un archivo por correo electrónico para su revisión. A su vez, el asesor regresaba el archivo con correcciones y comentarios por correo y el estudiante lo guardaba en OneDrive, a escasos movimientos del ratón de la computadora.

En determinadas fechas se guardaban en Dropbox los productos acordados para ser evaluados por el asesor y sus compañeros estudiantes; de esta manera, en octubre se ponía a consideración el esquema de trabajo; en enero se entregó el primer avance documento recepcional y en abril el segundo avance del documento recepcional. El asesor sugería textos o compartía documentos y materiales bibliográficos en Google Drive para que los estudiantes los consideraran en sus producciones académicas. Cuando el estudiante, por sus propias limitaciones, requería ayudas específicas en la construcción de argumentos se utilizaba también el Google Drive para trabajar un documento al mismo tiempo en línea.

Asesoría en línea grupal

En cada periodo de trabajo docente tenía lugar una asesoría grupal vía Skype, de esta forma se acompañaba a los estudiantes normalistas y se daba respuesta a sus inquietudes. Cada periodo de trabajo docente constaba de tres o cuatro semanas. Estas asesorías grupales eran de mucha ayuda, pues se revisaban y analizaban situaciones y problemas que resultaban comunes en las escuelas secundarias. La participación en este contexto propiciaba un ambiente colaborativo y empático donde el asesor, con su experiencia, podía ofrecer elementos y sugerir acciones que aportaran soluciones a los estudiantes. La interacción grupal promovía la conformación de una comunidad de aprendizaje (Elboj y Oliver, 2003).

Resultados

La implementación del programa ofreció asesorías en línea de manera sincronizada y a distancia (Eusse y Piña, 2005), en la que el asesor desempeñaba un rol de especialista, con un estilo de actuación tanto directivo como indirecto. Se trató de un asesoramiento interno con rol de facilitador inscrito en el modelo de programas (Segovia, 2010). Al término de la implementación del programa se obtuvieron los siguientes resultados:

Asesorías individuales realizadas en línea utilizando videollamada por WhatsApp									
Asesor	Estudiantes asesorados	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	Total asesorías
Hombre	3	9	9	3	6	6	6	6	45
Hombre	3	9	9	3	6	6	6	6	45
Mujer	2	6	6	2	4	4	4	4	30

Asesorías grupales realizadas en línea utilizando videoconferencia por Skype							
Asesor	Séptimo semestre			Octavo semestre			Total asesorías
	1er periodo	2o periodo	3er periodo	1er periodo	2o periodo	3er periodo	
Hombre	1	1	1	1	1	1	6
Hombre	1	1	1	1	1	1	6
Mujer	1	1	1	1	1	1	6

En promedio se realizaron 15 asesorías individuales por cada estudiante y seis asesorías grupales durante los periodos de trabajo docente, de octubre a abril, lapso en el que los estudiantes necesitan orientación para cumplir con sus compromisos académicos al término del ciclo escolar y poder sustentar su examen profesional. Dichas asesorías en línea permitieron complementar las interacciones consecuentes del Taller de Diseño de Propuestas Didácticas durante las estancias en la escuela normal.

Las asesorías en línea permitieron la orientación a los estudiantes para obtener y sistematizar información de todas las actividades académicas que realizaron, con un propósito formativo, promoviendo el análisis y la reflexión de las experiencias logradas, cumpliendo con sus estancias en las escuelas secundarias y la elaboración de su documento recepcional. Con la oportuna asesoría en línea (individual y grupal por parte del asesor) y el uso de las TIC, se establecieron otras formas de comunicación entre profesor y estudiantes, lo cual favoreció la construcción de conocimientos más significativos, el desarrollo de competencias y la creación de ambientes favorables, colaborativos y flexibles (Álvarez, et al., 2011; Vizcarra, Osuna y Salas, 2016; Martín, Domínguez y Paralera, 2011).

En el mismo sentido, cada uno de los asesores involucrados cuestionó sus propios saberes y transitó por un proceso de aprendizaje en el que propició el desarrollo de sus competencias pedagógica, disciplinaria, investigativa y tecnológica, que redundaron en la transformación de su quehacer docente (Eusse y Piña, 2005).

Los productos académicos solicitados: esquema de trabajo, diario de campo, planificaciones didácticas, primer y segundo avance del documento recepcional, fueron alojados con oportunidad en Dropbox, permitiendo procesos de evaluación y coevaluación, con la posibilidad de contrastar los avances y la calidad de esos productos por los participantes.

Las ventajas de la asesoría en línea fueron: a) el estudiante como centro del trabajo; b) flexibilidad, eficacia y economía referente a los recursos; c) formación permanente, desarrollo de competencias informáticas y para la vida; d) aprendizajes activo y colaborativo; y e) gestión del conocimiento e innovación académica.

Algunas desventajas encontradas fueron: incorrecta administración del tiempo y falta de hábitos de estudio de manera autónoma (Chao, 2014; Vizcarra, Osuna y Salas, 2016).

La evaluación del programa derivado de una reunión de asesores al final de su implementación fue positiva, puesto que los logros y aprendizajes obtenidos por esta experiencia resultaron satisfactorios, aun cuando efectivamente representó mayor compromiso de parte de los asesores para cumplir con el programa.

Al aplicar un instrumento de evaluación del programa a los estudiantes se encontró que el 87.5% de ellos estuvo totalmente de acuerdo en que el programa de asesoría en línea fue relevante para cumplir con sus productos académicos, y el 12.5% manifestó estar de acuerdo. Con respecto a la relevancia del programa de asesoría académica en línea para su formación docente, el 100% manifestó estar totalmente de acuerdo con esta cuestión. Por otra parte, el 75% expresó que el uso de estas herramientas digitales no se le hizo complicado, en oposición al 25% que les fue complicado. Respecto a cuál herramienta les presentó mayor dificultad al usarla, el 25% refirió a Skype porque en ocasiones les llevaba más tiempo acceder debido a no contar con equipo reciente que trajera integrada esta

herramienta. Un 12.5% manifestó que Google Drive le representó un reto de uso, específicamente cuando se trataba de trabajar dos o más personas sobre un mismo documento en línea, pues la conexión a internet dificultaba esta actividad, por lo que había que buscar momentos en que no estuviera tan saturada la red.

La asesoría en línea resultó ser una opción que motiva a seguir buscando alternativas para mejorar los procesos de formación docente, buscando estar a la par de las tecnologías que están presentes en nuestros entornos educativos.

Conclusiones

Las escuelas normales realizan una importante labor en la formación de nuevos docentes. En estas instituciones las TIC están presentes desde hace varios años, por lo que la incorporación de estas tecnologías en la tarea educativa encomendada es ya una obligación. En este contexto, las asesorías académicas en línea, con el uso de las herramientas digitales WhatsApp, Skype, Dropbox, Google Drive, OneDrive y correo electrónico, cumplen el propósito de generar nuevas formas de interacción entre docentes y estudiantes, al ofrecer atención a las necesidades particulares de los normalistas cuando la presencialidad en el aula se ve reducida.

Con la implementación de un programa de asesorías individualizadas y grupales en línea, se asegura la entrega en tiempo y forma de los productos académicos. En el mismo tenor, estudiantes y profesores desarrollan competencias promotoras de aprendizajes más significativos y duraderos que les permiten alcanzar las metas deseadas. En este ámbito, el asesor se convierte en un elemento clave al contar con una serie de competencias que guían a buen término el trabajo.

Es posible concluir, basado en la evaluación del programa, que el impacto pedagógico de las asesorías en línea a estudiantes de séptimo y octavo semestres resulta positivo en la formación de los futuros docentes y en el desarrollo de sus competencias.

Referencias

Álvarez, S., Cuéllar, C., López, B., Adrada, C., Anguiano., R., Bueno, A., Comas, I. y Gómez, S. (2011). Actitudes de los profesores ante la integración de las TIC en la práctica docente. Estudio de un grupo de la universidad de Valladolid. Edutec-e, Revista electrónica de tecnología educativa, 35, Recuperado de

<http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/416/152>

Chao, M. (2014). El rol del profesor en la educación virtual. Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo. 12, enero – junio. Recuperado de

<http://www.ride.org.mx/1-11/index.php/RIDESECUNDARIO/article/viewFile/830/811>

Dorrego, E. (2006). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. RED. Revista de Educación a Distancia, V(VI). Recuperado de

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54709904>

PERCEPCIÓN DE DOCENTES, ALUMNOS Y PADRES DE FAMILIA: EL USO DE LAS TIC EN PREESCOLAR

Martha Lizeth Tequida López

lizethtequida@gmail.com

Yazmín Guadalupe Soto Medina

nimsay14@gmail.com

Luis Antonio Álvarez Nájera

Luis.alvarez473@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

RESUMEN

El presente análisis se realizó a través de un estudio de caso que tiene por objetivo conocer la percepción de docentes, alumnos y padres de familia con relación al uso de las TIC durante el proceso educativo en el nivel preescolar; guiada por la siguiente interrogante: ¿Cuál es la percepción de docentes, niños y padres de familia sobre el uso de las TIC durante el proceso educativo en el nivel preescolar?; el instrumento utilizado fue la entrevista aplicada a una muestra de 15 sujetos, cinco niños, cinco docentes y cinco tutores. Los resultados indicaron que las TIC

siguen siendo utilizadas para reproducir prácticas tradicionales. Al hacer la contratación de la información dada por los sujetos, se evidenció que las prácticas que hacen con las herramientas tecnológicas son rutinarias, ya que sólo reproducen videos, pero no crean espacios virtuales o estrategias innovadoras. Por tanto, la percepción que tienen los docentes sobre el uso de las TIC es reproducir prácticas tradicionales, apoyadas con una herramienta tecnológica digital; por su parte, los padres de familia y los niños asocian su uso con actividades lúdicas.

PALABRAS CLAVE: TIC, percepción y uso

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El estudio realizado tiene el propósito de conocer la percepción de docentes, alumnos y padres de familia sobre el uso de las TIC durante el proceso educativo en el nivel preescolar. El interés surge debido a que poco se ha estudiado este tema en el nivel preescolar, y es de considerarse que actualmente los niños desde edades muy tempranas ya han tenido contacto con los diversos dispositivos digitales, por lo menos, como medio de entretenimiento. Con

respecto a lo anterior, la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC) en su quinto estudio, sobre AIMC Niñ@s (2018) realizado en Madrid, en uno de sus resultados destaca que:

El 99% de los niños ve contenidos televisivos, y un 80% los consume a diario. La televisión no es sólo el dispositivo más utilizado para ver los contenidos televisivos (91%), sino que también es el preferido, aunque también un 40.8% de los encuestados afirma que ve este tipo de contenidos a través de dispositivos móviles o el ordenador (p.2).

El impacto que están teniendo sobre las personas es global y significativo, ya que diariamente son más los usuarios que hacen uso del internet a través de diversos dispositivos. Para dar seguimiento a esta investigación se pretendió dar respuesta a la pregunta: ¿Cuál es la percepción de docentes, niños, y padres de familia sobre el uso de las TIC, durante el proceso educativo en el nivel preescolar?

Con respecto a los roles inmersos en ámbito educativo, las TIC han sido el medio para crear nuevos escenarios de aprendizajes abiertos para lograr transformaciones durante el proceso de enseñanza en un entorno centrado en el alumno (Iniesta, Sánchez y Schlesinger, 2013).

Por tanto, inciden directamente en un cambio en el que los docentes dejen de ser la principal fuente de información y los principales transmisores de conocimiento para convertirse en colaboradores y co-alumnos (UNESCO, 2006, p. 6).

Esto quiere decir que el estudiante se ha convertido en agente activo inmediato por los dominios que presenta en la búsqueda de información y manejo de las redes sociales; se puede pensar que el docente es quien se ha convertido en sujeto pasivo ante estas transformaciones por el tipo de dominio que posee.

La población más vulnerable y que le dedica más tiempo al uso de diferentes dispositivos tecnológicos, con intención lúdica, son los niños y jóvenes. Besoli, Palomas y Chamarro (2018) destacan que, por parte de los hijos, el uso del móvil se limita a lo lúdico y obvian el uso comunicativo potenciado por las redes sociales.

En México un dato importante que expresó el Instituto Nacional de Estadística e Información Geográfica (INEGI, 2017) manifestó que “Los usuarios de teléfono celular representan el 73.6 por ciento de la población de seis años o más, y tres de cada cuatro usuarios cuentan con un teléfono inteligente (Smartphone)” (p. 1). En el nivel de educación básica el 48.7% usa el internet y el 51.3% no lo usa. Lo anterior indica que los niños tienen contacto directo con un dispositivo, ya sea para ver videos, juegos, películas o realizar algún

tipo de actividad de entretenimiento. Los datos proporcionados por el INEGI muestran el panorama general de la condición de usos del internet en el país.

El uso de las tecnologías varía de acuerdo al contexto, la condición económica y los intereses personales de cada individuo, por lo que se puede decir que las razones por las que son utilizadas son diversas. Ante esto, Correa y Pablos (2009) mencionan que las TIC no han tenido impacto en las actividades escolares una vez que se introducen y se aplican en la práctica. Las razones son que en varias instituciones aún no son utilizados de manera frecuente. Rosas y Vargas (2010) mencionan que “El uso de nuevas tecnologías pone al alcance de docentes y estudiantes herramientas que de una u otra manera implica un cambio en el empleo de herramientas que se usan en el aula” (p. 7). Al hacer uso de ellas se facilitan muchas acciones, modificando el sistema de enseñanza desde lo monótono a lo moderno. En referencia a las TIC, Moreira (2009) destaca que:

Tenemos mucha información empírica sobre las TIC en las escuelas, pero nos falta construir una teoría sobre este fenómeno particular de la realidad escolar que nos permita comprender qué sucede cuando los ordenadores entran en las escuelas, las causas de la resistencia del profesorado a integrar estas tecnologías en su práctica docente, o cómo implementar exitosamente estrategias de incorporación escolar de las TIC en un determinado contexto nacional o regional. (p. 5).

Se destaca que las TIC, de acuerdo con Belloch (2014) “son el conjunto de tecnologías que permiten el acceso, producción, tratamiento y comunicación de información presentada en diferentes códigos (texto, imagen, sonido,)” (p.1). Hoy en día, son un medio de gran acceso para la población en general, compuestas por un conjunto de herramientas que permiten potencializar la productividad humana.

Marco teórico

Dado que la visión central de este análisis estará puesta en representación de la percepción como delimitación del objeto de estudio con respecto al uso de las TIC, visto desde el aspecto cultural, cognitivo y social, es necesario plantear algunos parámetros que sirvan de ejes conceptuales. Para empezar, se entiende el concepto de percepción del mismo modo en que es definido por la Real Academia Española (RAE, 2010) conceptualiza como la acción y efecto de percibir, así como las sensaciones que resultan de una impresión material hecha en relación al sentido personal y como conocimiento. Por ello se deduce que la percepción es aquel impacto que causa una idea sobre un tópico.

Desde el punto de vista psicológico, la percepción es parte de un proceso cognitivo de conciencia, que parte del reconocimiento, interpretación y significación para emitir juicios en

torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social. Por tanto, la percepción es biocultural porque depende de los estímulos físicos y sensaciones involucradas en el medio y, por otro lado, implica la selección y organización de dichos estímulos y sensaciones, proceso por el cual se identifican las nuevas experiencias sensoriales, transformándolas en eventos reconocibles (Vargas, 1994).

Las personas tienden a interactuar constantemente a través las TIC, esto genera percepciones positivas o contrarias de acuerdo a la experiencia que han tenido con relación al uso, es decir, los individuos pueden observar personas o situaciones, sin embargo, el significado que almacenen será diferente para cada uno. Chigua Barahona De Noguera (2016) destaca que “este se ve influenciado por el contexto en que se desenvuelve, obteniendo como resultado un comportamiento específico de la persona” (Chigua, p. 36).

La palabra uso se define según el diccionario de la RAE (2018) como la praxis de llevar física, mental y emocionalmente, de manera específica y distinguible; cabe mencionar que la Real Academia conserva gramaticalmente la palabra uso como un verbo ya conjugado, dando como resultado el infinitivo usar. La intención de utilizar el término va encaminada a las posibilidades de ampliar la gama de recursos y estrategias didácticas, así como las formas diversas de comunicación que se pueden establecer en una comunidad.

De la interacción con el objeto se crean las percepciones, ya que el sujeto actúa con base en creencias e ideas que tiene a partir de lo que observa. Con base en esto, Briseño (2002), basada en la teoría de la Gestalt, destaca acerca del proceso de ver el mundo o lo que rodea a un sujeto, que es el resultado de la correspondencia entre las propiedades que posee el objeto y la naturaleza del sujeto que observa, con base en la capacitación de estructuras significativas.

“Tales estructuras son consideradas como totalidades, de decir, la mente humana capta la organización estructural del objeto, escena o estímulo exterior como un todo” (p. 88).

La tecnología ha transformado de diferentes formas el ámbito educativo, lo cual ha generado en los docentes, alumnos y padres de familia perspectivas e ideologías cambiantes; en diversos países, las TIC son utilizadas estratégicamente con el enfoque procedimental, el cual lleva al alumno a reflexionar y a utilizarlas de manera pertinente.

Para contextualizar y comprender el tema de estudio se indagaron algunas investigaciones con respecto al uso de las TIC. En Venezuela se desarrolló una investigación en la cual Garassini y Padrón (2004) enfocan las experiencias del uso de las TIC en el nivel básico, alineado al área de preescolar, con el fin de saber e indagar sobre las prácticas educativas de los docentes ante las TIC.

Valencia y Hurtado (2014), indagaron acerca de las perspectivas de pensamiento científico mediante el uso de las TIC en preescolar con el fin de desarrollar estrategias pedagógicas para así ponerlas en práctica en el campo de estudio, localizado en la ciudad de Pereira, Colombia. Al desarrollar un análisis cualitativo, una de sus ventajas es encontrar actividades o recursos necesarios para atacar y disminuir aquella problemática y tratar de mejorarla.

En comparación a la investigación anterior Amor, Hernando y Agueded (2011) inician una investigación de carácter cualitativo que lleva por título “La integración de las TIC en los centros educativos: percepciones de los coordinadores y directores”, la cual lleva y menciona las percepciones, sin embargo, se pretende buscar las ideologías que los coordinadores y directivos de España analizan y exponen ante las TIC. El resultado de la investigación propicia el aumento de la utilización de éstas, al saber que los docentes líderes, tienen como ideal desarrollar y difundir las estrategias tecnológicas.

Los proyectos para una integración didáctica, crítica y plural de las tecnologías de la información en el ámbito educativo surgen de la iniciativa del equipo directivo, así como, al menos, de un grupo de profesores que esté convencido de la iniciativa, contando con el apoyo de la administración y del claustro.

Normalmente estos proyectos se desarrollan gracias al empuje de un pequeño grupo de colegas que con su esfuerzo y, generalmente, liderados por el coordinador TIC, difunden y propagan acciones y experiencias que acaban generalizándose. (p.11).

En Santiago de Chile, Garay (2010) realizó una investigación con el fin de conocer el pensamiento y la importancia que el docente tiene y comparte ante las Tecnologías de la Investigación y de la Comunicación como herramienta de trabajo, ante esto resalta

La importancia de conocer las percepciones docentes, dada la influencia que éstas pueden ejercer en el accionar pedagógico de los profesores. En lo que a la incorporación pedagógica de TICs se refiere (p.4).

Cuando los niños ven el uso que las personas les dan a los aparatos electrónicos, tienen nociones sobre éstos, ya que algunos de ellos los utilizan o conocen la función, por tanto, si se aplica constantemente un aprendizaje nuevo se convierte en algo perdurable y permanente. Una vez que se pretende trabajar con este aprendizaje ya consolidado, les resulta significativo porque están familiarizados con él y lo pueden aplicar en cualquier situación de la vida cotidiana, no únicamente para un único fin, sino que van comprendiendo que el conocimiento es multifuncional, de esta misma forma, el sujeto se va haciendo más competente y habilidoso.

Metodología

La metodología enfila a los autores Hernández, Fernández y Baptista (2010), del cual subyace el enfoque cualitativo, a través del método de estudio de caso único, con el fin de analizar las innovaciones tecnológicas mediante la percepción de su uso; con base en éste se describen los elementos esenciales para indagar en la pregunta de investigación correspondiente: ¿Cuál es la percepción de docentes, de niños, y padres de familia sobre el uso de las TIC, durante el proceso educativo en el nivel preescolar?

Se pretendió obtener datos a través de expresiones de personas de un centro educativo.

Los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias... (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 409),

por tanto, estarán representados por expresiones propias de los sujetos de análisis.

Para efecto de esta investigación, la unidad de análisis será de significados, ya que los metodólogos indican que éstas son las aportaciones lingüísticas que los sujetos expresan como reflejos de definiciones, ideologías o estereotipos; además de que son interpretativos. De acuerdo con esta unidad de información, se obtuvieron significados de los participantes sobre lo que piensan acerca del uso de las TIC en el proceso educativo de los niños. Es importante destacar la muestra utilizada para dar respuesta a la pregunta de investigación, y es necesario describir a aquellos participantes que intervinieron. El estudio se realizó con un pequeño grupo de personas para indagar la percepción de un fenómeno, como es el caso del uso de las TIC.

Los sujetos de análisis fueron cinco docentes, cinco padres de familia y cinco niños, quienes se codificaron de la siguiente manera: con una letra inicial por grupo clasificado, D (docente), P (padre de familia) y N (niños); un dígito que indica el número de sujeto; una letra que señala el género, es decir, H para hombre, M para mujer; el mes representado por dos dígitos y dos últimos más correspondientes al año actual.

Las entrevistas a los sujetos fueron la principal fuente para la obtención de los datos. Los instrumentos fueron validados de acuerdo a la teoría y la metodología fundamentada. La teoría está basada en las representaciones sociales, que son una forma de conocimiento socialmente elaborado, compartido, orientado hacia la práctica y que ocurre a la construcción de una realidad común a un conjunto social (Moscovici, 1961). Bajo la imagen que tienen los sujetos con relación a un objeto, como es el caso del uso de las TIC, se diseñaron las entrevistas:

Entrevista a niños. Está estructurada de la siguiente manera, una parte con datos nominales como edad, sexo, número de hermanos y lugar que ocupa entre los hermanos. Las preguntas que la conforman son: ¿A qué juegas en casa? Permite conocer la interacción con el objeto; ¿con qué juguetes? Identificar las preferencias del recurso; ¿te gusta usar videojuegos, computadoras, celulares?, ¿por qué? Ésta permitió indagar sobre la profundidad de la respuesta, es decir, qué tan amplias pueden ser sus contestaciones acerca de sus preferencias cotidianas.

Entrevista a padres de familia. Estructurada por los siguientes datos nominales: edad, sexo, escolaridad, estado civil, número de hijos; las preguntas fueron: ¿A qué juegan sus hijos? Permitted identificar preferencias de roles con la interacción del objeto; ¿qué tipos de juguetes utilizan en sus juegos? Para identificar los recursos con los que interactúan y el uso que le dan; ¿qué piensan del uso de las TIC en las actividades académicas de su hijo?, Indagar la relación que tiene el uso con la formación académica; ¿consideras que las tecnologías son útiles para los niños, por qué? Identificar la percepción con relación a la utilidad y su significado.

Entrevista para docentes. Los datos nominales son los siguientes: edad, sexo, escolaridad, estado civil, número de hijos y grado de estudio; las preguntas: ¿Cree que las TIC son provechosas al utilizarlas en el medio escolar? Para detectar la percepción sobre el uso; ¿para qué utiliza las TIC en clases? Permite identificar el propósito de las TIC; ¿cómo reaccionan los niños cuando las utilizan? Indagar sobre la reacción ante éstas.

Las entrevistas son un instrumento que permite conocer en diferentes niveles de profundidad la percepción o representación de un fenómeno. Por tanto, los sujetos entrevistados, de acuerdo a su nivel de expresión y experiencia, aportaron aproximaciones conceptuales del objeto de estudio.

Las discusiones de resultados están organizadas en términos de expresiones de los sujetos, con la intención de indagar y conocer cuáles son las percepciones que tienen con respecto al uso de las TIC, por lo que se plantea la triada y con base en ella se destacan los hallazgos más relevantes.

Discusión de resultados

Percepción de los niños sobre el uso de las TIC

Fue necesario elaborar un cuadro de preposiciones para identificar cada una de las aportaciones de los sujetos con respecto a lo que perciben de las tecnologías y si éstas están inmersas en su vida cotidiana como una representación del mundo social en el que se desenvuelven (Ver anexo 1).

Con base en estas preposiciones, se identifica que los niños tienen contacto con las tecnologías y además conocen algunos tipos de funcionamiento de algunas herramientas digitales: Sí, porque hablo y tomo fotos de todo (N4M0518); Si me gusta y para ver videos (N4M0518). Sin embargo, éstas son con fines de placer y lúdicos; en ninguno de los casos mencionaron que son apoyos para trabajar asuntos educativos o que tengan que ver con tareas escolares. Por tanto, es recomendable que los niños tengan oportunidades en el aula para interactuar con la tecnología, para que a través de este medio puedan conocer otras alternativas funcionales para buscar y obtener información y no únicamente de entretenimiento, sino con fines educativos, por ejemplos, juegos interactivos de cualquier área del conocimiento.

La experimentación con las funciones digitales son alternativas para que los niños puedan desarrollar habilidades para crear e imaginar, como se muestra en la siguiente percepción: A mis monitos, con el celular a veces, mmm y tengo un mundo que construyo bien suave en el celular, pero me lo quita luego mi mamá (N1H0518). La percepción está basada en la experiencia que tienen con relación a la interacción con el objeto, “la percepción depende del reconocimiento de emociones, a partir de las reacciones de las personas” (Moya, citado por Arilas, 2006, p. 4).

Percepción de los padres de familia sobre el uso de las TIC

La percepción de los docentes está sujeta a las experiencias que han tenido, con relación a la utilización de estos tipos de recursos, así como también a la necesidad que se presenta en su entorno para acceder a ellas, ya sea para satisfacer condiciones económicas, de tiempo o distancia. Estas situaciones se pueden identificar en los espacios de convivencia y en situaciones laborales o cotidianas. Algunas de las preposiciones se destacan en el siguiente cuadro (Ver anexo 2).

Es importante destacar que los padres de familia están conscientes que los niños utilizan algunas herramientas para satisfacer necesidades placenteras, principalmente, relacionada con los juegos digitales: También usa el celular cuando se lo presto y con la computadora, pero no sé a qué juega (P5H0518). En sus discursos se percibe que sus hijos han tenido interacción con alguna herramienta digital para jugar o establecer algún tipo de comunicación. El hallazgo apunta que estos instrumentos son utilizados más como juego libre que con fines educativos; por tanto, consideran que sería de gran utilidad que se implementen en las escuelas como medios para favorecer el aprendizaje, ya que estos aprendizajes serán necesarios para el futuro: Sí, porque pues ya se usan siempre, y los niños las conocen y deben saber usarlas para bien (P4M0518). Por último, asocian la utilidad con las necesidades que el funcionamiento social demanda: Sí son útiles porque todo funciona con las tecnologías (P2M0518); Sí, porque los niños deben conocer las funciones que tienen para el futuro

(P3M0518); Sí, son útiles porque a través de ellas aprenden a conocer funciones que se ocupan en la vida (P5H0518).

Percepción de la educadora sobre el uso de las TIC

Fue imprescindible indagar, a través de una entrevista, la percepción de las educadoras, ya que son quienes guían y ambientan las condiciones para propiciar que el proceso de aprendizaje sea el más adecuado. También son quienes indican el uso de los recursos a emplear durante las actividades académicas en las jornadas escolares. Las preposiciones se destacan en el siguiente anexo (Ver anexo 3).

Las expresiones arrojadas por las educadoras indican que las TIC despiertan el interés cuando se utilizan en clase, ya que los alumnos lo asocian con la capacidad de concentración: Les gusta mucho porque les gusta ver videos o caricaturas y permanecen concentrados en lo que observan (D3M0518); Les encantan y se entretienen viendo los videos, les gusta mucho, además de que la concentración dura más tiempo (D1M0518); así como también son herramientas que ayudan a optimizar los tiempos y la economía: también en nuestro trabajo es un apoyo para optimizar tiempos en buscar información, etc. Hay muchas cosas útiles que se pueden aprovechar con estas (D4M0518); además de que como recurso es económico en el sentido de todo lo que se puede obtener, como materiales, etc. (D1M0518).

Las educadoras enfatizan en que las TIC pueden diversificar el trabajo en el aula, sin embargo, también, según las afirmaciones, indican que reproducen prácticas tradicionales, ya que mencionaron que las usan para ver videos o material semejante, principalmente para trabajar actividades que tienen que ver con buscar alguna información o proyectar videos de un tema, o una presentación (D2M0518). Básicamente para ver videos, o imprimir algún material (D5M0518). Para proyectar algún video, canciones o imágenes y trabajar la observación y otras habilidades (D3M0518).

Estas preposiciones expresan que las tecnologías son recursos que potencializan el trabajo académico y generan interés en los estudiantes cuando se utilizan en el interior del aula, sin embargo, el nivel de utilidad sigue siendo tradicional en el medio escolar; los padres de familia muestran un interés y preocupación porque aprendan a usarlas de diversas formas en la escuela, para prepararse para la vida futura.

Conclusiones

Las TIC son un modelo relacionado con el desarrollo de la ciencia y la tecnología y, con base en ello, se ha potencializado la industrialización, el comercio y las telecomunicaciones, lo cual ha tenido gran impacto en la economía del país, las comunidades y, por ende, en la personal, ya que estamos obligados a utilizarlas para satisfacer las necesidades que se presentan en un mundo globalizado y complejo.

La percepción que tienen los niños es que éstas sirven para realizar actividades placenteras, pero no las relacionan con fines educativos, ya que el tipo de interacción que han tenido ha sido únicamente de juego. Con relación a los padres de familia, tienen una percepción positiva sobre el uso de las TIC en la educación de sus hijos, ya que consideran que brindan beneficios para obtener una mejor calidad de vida, puesto que los preparan para el futuro, es decir, están conscientes de que deben conocer el funcionamiento que pueden proporcionarles para que se desempeñen en el mundo laboral y social, sin embargo, también las asocian con actividades lúdicas.

La percepción que tienen docentes, alumnos y padres de familia con relación al uso de las TIC se basa en la experiencia y en las oportunidades que ofrecen al alumno para obtener conocimientos funcionales y prácticos, así como con el desarrollo de la vida futura. Se evidencia que las prácticas que hacen con las herramientas tecnológicas son rutinarias y siguen siendo tradicionales, ya que sólo reproducen videos, pero no crean espacios virtuales o estrategias innovadoras que permitan mayor dominio de las funciones digitales para la búsqueda de la información y la comunicación.

Se sugiere que se estudien más casos que implican el uso de las TIC en los centros escolares, principalmente en el nivel preescolar, para conocer ampliamente el impacto que éstas tienen con relación a la formación académica de los niños y conocer el efecto que está causando durante el desarrollo desde una perspectiva psicológica y social. Así como también incrementar las preguntas para profundizar en la temática con los sujetos de análisis.

Conocer la percepción del docente, padre de familia y alumno permite identificar los retos actuales a los que se enfrentan en el interior de las escuelas. Por tanto, es importante visualizar la era digital como un reto de potencialidad para el ser humano y aceptar que una nueva cultura digital se construye constantemente, ya que desde edades muy tempranas hacen uso de dispositivos que les permiten visualizar el mundo de manera diferente a como se hacía en décadas anteriores.

REFERENCIAS

- Amor Pérez, Hernández, Á., y Agueded Gómez, I. (2011). La integración de las TIC en los Centros Educativos: Percepciones de los Coordinadores y Directores. Huelva, España. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000200012
- Arias Castilla, C. A. (2006). Enfoques Teóricos Sobre la Percepción que Tienen las Personas. México. Disponible en: [file:///C:/Users/TELMEX/Downloads/Dialnet-EnfoquesTeoricosSobreLaPercepcionQueTienenLasPerso-4907017%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/TELMEX/Downloads/Dialnet-EnfoquesTeoricosSobreLaPercepcionQueTienenLasPerso-4907017%20(2).pdf)
- Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC, 2018). Quinto estudio, AIMC Niñ@s. (Quinta edición) (PDF file). Madrid: Autor. Recuperado de: https://www.aimc.es/a1mc-c0nt3nt/uploads/2018/11/ninos2018_informe_principales_resultados.pdf
- Ausubel, D. (1963). The psychology of meaningful verbal learning. New York: Grune and Stratton
- Ávila, P., y Bosco, M. (abril, 2001). Ambientes virtuales de aprendizaje una experiencia. 20th. [PDF file] International Council for Open and Distance Education. Alemania. Disponible en: http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c37ambientes.PDF
- Belloch Ortiz, C. (2014). Las Tecnologías de la Información y Comunicación (T.I.C.). Valencia, España.
- Besoli, G., Palomas, N., y Chamarro, A. (2018). Uso del móvil en padres, niños y adolescentes: Creencias acerca de sus riesgos y beneficios. Aloma: revista de psicología. 36(1). 29-39. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=40>
- Briceño, B (2002). Usos de las TIC en preescolar: hacia la integración curricular. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Correa, J. y Pablo, J. (enero, 2009). Nuevas Tecnologías de la Innovación. Revista Psicodidáctica. 14(1). Recuperado de: <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/255/251>
- Chigua Barahona De Noguera, A. M. (Enero de 2016). Percepción De Padres y Maestros en el Uso de la Tecnología (Estudio Realizado con los Padres de Familia y Maestros de Niños de 10 a 14 Años del Colegio Praderas). Guatemala.
- Garassini, M., y Padrón Valery, C. (2004). Experiencias del Uso de las TICs en la Educación Preescolar en Venezuela. Caracas, Venezuela.

- Garay, C. (2010). Percepciones Docentes Sobre el Uso Pedagógico de TICs y los Cambios en las Prácticas Pedagógicas, derivados de la Incorporación de estas Tecnologías en el Ámbito Escolar. Disponible en: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/105797>
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Iniesta, M. A., Sánchez, R. y Schlesinger, W. (2013). Investigating factors that influence on ICT usage in higher education: a descriptive analysis. *International Review on Public Nonprofit Marketing*, 10 (2), 163-174
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (INEGI, 2017). Estadística a propósito del día mundial del internet (17 de mayo). Datos nacionales. INEGI. México. Disponible en: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/internet2017_Nal.pdf
- La Real Academia Española. (2017). DRAE. Obtenido de DRAE: <http://dle.rae.es/?id=SX9HJy3>
- La Real Academia Española. (2017). DRAE. Obtenido de DRAE: <http://dle.rae.es/?id=bBV63BI>
- Rosas, M., y Vargas, M. (2010). Análisis sobre la incidencia de la aplicación de tecnologías en el colegio Liceo de Cervantes: Uso del tablero digital. (Tesis. Maestría en Educación. Pontificia Universidad Javeriana). Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1243/edu67.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moreira, M. (2009). Introducción a la Tecnología Educativa. Creative commnos. [Versión DX reader]. Recuperado de: <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf>
- UNESCO. (2006). Directrices de la Unesco sobre la Educación Intercultural. UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
- Valencia, D. C., y Hurtado, G. C. (14 de Noviembre de 2014). Las TIC y La Educación En El Grado De Transición: Perspectiva Integradora Del Pensamiento Científico. Pereira, Colombia.
- VARGAS, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. México. *Alteridades*. 4(8). 47-53. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>

LAS PLATAFORMAS B-LEARNING APLICADAS PARA EL DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES EN UNA ESCUELA NORMAL

kenia cárdenas mejía

kenia.cardenas@escuelanormaldeatlaacomulco.edu.mx

Escuela Normal de Atlaacomulco "Profesora Evangelina Alcántara Díaz"

RESUMEN

En la actualidad diversos centros educativos recurren para impartir docencia en determinadas materias o cursos completos a plataformas digitales, representando una elección acorde con los nuevos tiempos, puesto que no parece conveniente dar la espalda a la implantación de las nuevas tecnologías en el aula, a tales herramientas puede recurrirse de manera exclusiva o de forma complementaria a la enseñanza presencial. De hecho, las ventajas inherentes a ese tipo de plataformas son: la formación centrada en el alumno, inexistencia de barreras geográficas o temporales, carácter relativamente flexible del aprendizaje, enseñanza interactiva y facilidad para la evaluación.

El reto radica en nuevas formas de enseñar y aprender; la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a las áreas de conocimiento de los estudios de licenciatura resulta fundamental para la formación del alumnado, pero su implementación determina la necesidad de replantearse aspectos de la enseñanza así como el diseño de actividades como de materiales docentes, métodos de evaluación específicos, así como las relaciones entre docentes y alumnos que deberán proyectarse en un entorno de aprendizaje distinto.

PALABRAS CLAVE: plataforma digital, contenido curricular, escuela normal.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con el cambio de paradigmas en la educación a nivel profesional o superior, las exigencias son evidenciadas fundamentalmente por los sectores políticos y económicos que están en constante movimiento, lo que marca una tendencia en la formación académica de

los recursos humanos, caracterizada por ser divergente y flexible, para adaptarse a los cambios de los contextos sociales, políticos y económicos del siglo XXI.

En particular se debe remarcar la importancia de la formación académica de los profesores, que se otorga en las Escuelas Normales, la cual tiene como principal objetivo capacitar a las nuevas generaciones para incursionar laboralmente a nivel de educación básica. Navarrete menciona que “las escuelas normales son los núcleos importantes para generar cambios desde la investigación educativa” (2015:32), función que tiene que ser alentada y promovida para propiciar un mejor desarrollo académico de los normalistas y por ende de las generaciones que ellos educarán de manera futura.

En este sentido, esta investigación busca posicionar y demostrar la necesidad inherente de renovar las formas de aprendizaje y por ende de desarrollo curricular por parte de los estudiantes de la Escuela Normal de Atlacomulco “Profesora Evangelina Alcántara Díaz”, a través de la modalidad blended learning (b-learning), la cual representa excelentes alternativas frente a la educación completamente tradicional de manera presencial, siendo percibida favorablemente como una opción que mejora el proceso educativo, en su forma tradicional, y se dirige a la exploración de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje semipresencial, mayormente virtual, pedagógicamente estructurado, que permita lograr los objetivos establecidos en un programa académico.

El B-learning es una modalidad que mezcla o combina el aprendizaje, integrando actividades y recursos de la modalidad presencial y virtual en diferentes proporciones.

Es elemental aclarar que no solo se trata de una “yuxtaposición de aspectos de ambas modalidades, sino que es una integración flexible que asume proporciones variables de cada una en diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje” (Ruiz, et al. 2011: 12).

Con la combinación de estas modalidades de aprendizaje es importante reconocer que los estudiantes y profesores cambian los roles prediseñados en una educación tradicionalista, tanto que en el b-learning los estudiantes se convierte en los aprendices activos que toman la iniciativa de buscar, organizar y analizar información orientada a la resolución de problemas, mientras que el docente deja de ser instructor directo para convertirse en un facilitador del aprendizaje.

En este Modelo Educativo la familiarización con las herramientas digitales es imprescindible, por tanto, se debe facilitar su alcance y uso, de ahí que el principal objetivo del uso de las plataformas desde la formación inicial del docente sea acompañar los procesos de formación curricular para lograr los aprendizajes. Ante esta realidad, las autoridades deben ofrecer a los maestros que forman a los estudiantes normalistas oportunidades para desarrollar recursos pedagógicos innovadores.

MARCO TEÓRICO

El nacimiento de la modalidad blended-learning está basada en la incorporación de las TIC y las herramientas que ésta ha puesto al servicio de la enseñanza, como instrumentos fundamentales en la educación.

Las TIC se han convertido en las mejores aliadas para favorecer el desarrollo de dimensiones y competencias en la educación, tal es el caso del Blended learning, quien se posicionó como un modelo educativo de naturaleza híbrida (Marqués, et al., 2011: 57).

Se concibe como una alternativa entre la distribución on-line de materiales a través de páginas web con los métodos tradicionales de enseñanza como conferencias, seminarios o tutorías (Graham, 2005).

En esencia, se puede decir que combina "lo mejor de ambos mundos", virtual y presencial, proporcionando el equilibrio entre flexibilidad e interactividad, signada por la tecnología (Reynolds y Greiner, 2005).

De esta manera se reconoce el potencial que representa el Blended Learning se instituye como una modalidad pedagógica unificadora. No se asume más como una combinación ni punto intermedio de dos modos de educar ni la aplicación ecléctica de dos modelos o la intersección entre lo presencial y virtual; sino como la integración armónica de medios, recursos, enfoques, metodologías, actividades, estrategias y técnicas educativas (García, 2004).

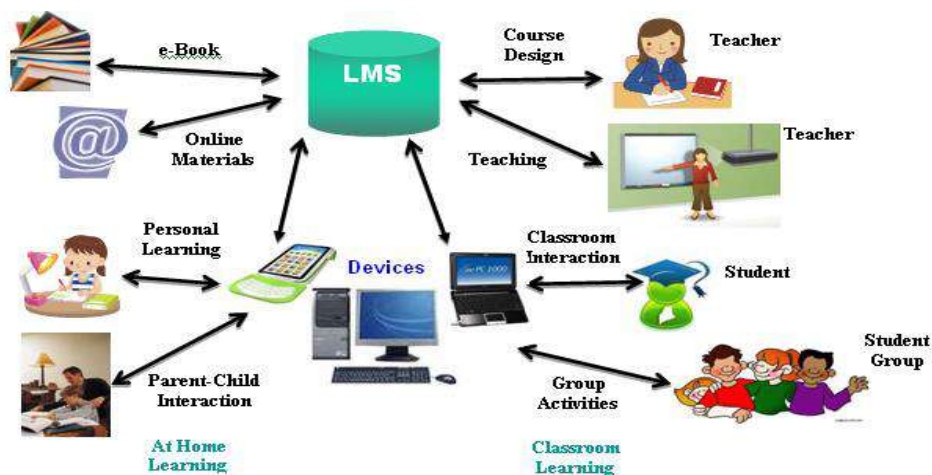
Por otro lado, con el surgimiento de las plataformas educativas, las personas iniciaron una nueva manera de comunicación, su integración para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene, al parecer, un alto potencial de desarrollo. Una de las ventajas apunta en la dirección de lograr una forma de recapturar el mundo real, según Waldegg (2002), afirma que las NTIC desarrolladas y utilizadas correctamente tienen la capacidad de:

- Presentar los materiales a través de múltiples medios y canales.
- Motivar e involucrar a los estudiantes en actividades de aprendizaje significativas.
- Proporcionar representaciones gráficas de conceptos y modelos abstractos.
- Mejorar el pensamiento crítico y otras habilidades y procesos cognitivos superiores.
- Posibilitar el uso de la información adquirida para resolver problemas y para explicar los fenómenos del entorno.
- Permitir el acceso a la investigación científica y el contacto con científicos y base de datos reales.

•Ofrecer a maestros y estudiantes una plataforma a través de la cual pueden comunicarse con compañeros, intercambiar trabajo, desarrollar investigaciones y funcionar como si no hubiera fronteras geográficas.

De acuerdo a Pampillón (2007), actualmente, el uso de las Plataformas en las Universidades está muy generalizado y su explotación se realiza desde múltiples aproximaciones pedagógicas, especialmente en aquellos centros con un modelo de aplicación centrado en el profesor, e incluso de formas no previstas en la concepción original de estas plataformas. Esta explotación está produciendo un avance no sólo en las propias plataformas, a las que se les demandan más funciones, más flexibilidad y mayor robustez, sino también en la propia actividad docente universitaria, que está experimentando un proceso de innovación tecnológica y metodológica.

El objetivo primordial de una plataforma es permitir la creación y gestión de los espacios de enseñanza y aprendizaje en Internet, donde los profesores y los alumnos puedan interactuar durante su proceso de formación. El conjunto de herramientas de un LMS permite realizar cinco funciones principales: I) la administración del EA; II) la comunicación de los participantes; III) la gestión de contenidos; IV) la gestión del trabajo en grupos y V) la evaluación.



EDUCACIÓN A DISTANCIA EN CENTROS DE AUTOAPRENDIZAJE

La educación a distancia por medios electrónicos tiene como elemento fundamental la conectividad, es decir, la capacidad tecnológica para que distintas personas se comuniquen en un espacio virtual en tiempo real o diferido, lo cual permite de acuerdo con García:

- Interactividad entre los estudiantes y la institución, entre ellos mismos y con el material, por medio de Internet, correo electrónico, cuartos de conversación, foros y teleconferencias.

- Inmediatez en la comunicación y en la entrega de información académica y administrativa.

- Permanencia y disponibilidad de los programas educativos durante su vigencia; así como de los estudiantes en su entorno físico y social.

- Ubicuidad del “profesor” para estar en “distintos” lugares al mismo tiempo y espacio.

- Libertad para proponer tantos programas y contenidos como el capital cultural de la institución permita, para que los estudiantes elijan el itinerario y el ritmo más adecuado a sus condiciones.

- Accesibilidad: basta contar con una computadora y acceso a Internet para tener la posibilidad de matricularse en una variedad de programas.

- Privacidad para estudiar y practicar tantas veces como sea necesario, hasta lograr los objetivos de aprendizaje propuestos en el programa (García, 2001 citado en Segura, 2010).

B-LEARNING

El aprendizaje semipresencial (por sus siglas en inglés Blended Learning o B-Learning) se refiere a la combinación del trabajo presencial (en aula) y del trabajo en línea (combinando internet y medios digitales), en donde el alumno puede controlar algunos factores como el lugar, momento y espacio de trabajo. Asimismo, se puede entender como la combinación eficiente de diferentes métodos de impartición, modelos de enseñanza y estilos de aprendizaje.

EDUCACIÓN SEMIPRESENCIAL

La enseñanza semipresencial se refiere a una relación presencial contingente entre docente y educando. Es decir, es la enseñanza que mezcla momentos en que docentes y alumnos coinciden en el mismo tiempo y espacio trabajando con sesiones programadas en las que el estudiante trabaja a su ritmo y de manera independiente en un tiempo y lugar distintos a los de la institución educativa (García, 2001 en Segura, 2010).

APRENDIZAJE Y TECNOLOGÍA

La conceptualización del aprendizaje parece estar en transición, dice Santillán, quien menciona que la unión de agentes mentales en sociedad nos permite llegar a la construcción

de redes humanas cooperativas para la conformación de una verdadera inteligencia. Se requiere de la

“construcción colectiva del aprendizaje...a través de comunidades que aprenden en comunidad, promoviendo el aprendizaje entre pares y la posibilidad de transformar a los consumidores de información en productores de conocimiento” (Santillán, 2003: 67)

METODOLOGÍA

Se empleará una investigación cualitativa lo que permitirá documentar y analizar los procesos seguidos por los estudiantes normalistas en el uso de la plataforma digital aplicada en el desarrollo de los contenidos curriculares durante su formación inicial. Adicionalmente se emplearán instrumentos para la recolección de datos como la encuesta y el cuestionario, realizada a dos docentes y estudiantes normalistas involucrados en la asignatura seleccionada para la investigación. Posteriormente se compararán las diferencias entre los resultados obtenidos de los cuestionarios y las encuestas, tanto inicial como final de ambos grupos.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Se trabajó con un grupo de 26 estudiantes, con una edad promedio de 19 a 24 años. Los alumnos corresponden al segundo semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Lengua Extranjera (Inglés) de la asignatura “La Enseñanza en la Escuela Secundaria. Cuestiones Básicas I”; el grupo tuvo un profesor titular asignado por la institución.

Para la Escuela Normal de Atlacomulco “Profesora Evangelina Alcántara Díaz” la plataforma digital consiste en una alternativa idónea para complementar la formación de los alumnos normalistas de los programas educativos ofertados actualmente. En principio, se conciben los siguientes beneficios para los estudiantes:

- Realizar de forma independiente las actividades académicas que le generen un nivel de aprendizaje.
- Desarrollar materiales interactivos en función de permitir el estudio independiente.
- Colocar a su disposición los materiales del curso para organizar su tiempo y acceder a las experiencias de aprendizaje vía Internet.
- Disminuir los costos al hacer uso de una antología descargable.
- Estimular la movilidad virtual de los estudiantes, y
- Heterogeneidad en sus calificaciones, entre otros.

La experiencia con el uso de Plataformas digitales, surge como una prueba piloto por docentes adscritos a la institución, quienes consideraron pertinente conducir a los estudiantes hacia el uso de las nuevas tecnologías e intentar, desde su perspectiva, experiencia, habilitación e infraestructura y estar a la altura de otras instituciones de educación superior, públicas o privadas, mismas que ya se habían iniciado en esta inclusión tecnológica del siglo XXI.

RESULTADOS

Los hallazgos encontrados después de aplicar el cuestionario a un docente y a los alumnos de la muestra fueron los siguientes:

Para el docente, hacer uso de una plataforma o iniciarse en su uso, explicó que fue como una iniciativa de incorporar las tecnologías en el aula de la escuela Normal para que los estudiantes tuvieran un nuevo espacio virtual de colaboración, comunicación, enseñanza y aprendizaje. Su implementación la hizo posterior a la elaboración de un diagnóstico para conocer la viabilidad de la implementación de una plataforma digital. Sin embargo, pese a las diversos obstáculos técnicos y humanos, los resultados de la implementación fueron óptimos y el docente reconoce las áreas de oportunidad para la mejora de la misma. Las opiniones de los estudiantes con respecto a la experiencia se localizan en la encuesta de satisfacción que aplicó el docente.

Del cuestionario aplicado a los alumnos se destacan los siguientes hallazgos: el 88% de los alumnos son de un rango de edad de los 22 a los 24 años; en cuanto, al gusto por el uso de la plataforma digital el 94% respondió que sí fue de su agrado y un 88% asintió que se sintió cómodo usándola.

Otro planteamiento del cuestionario arrojó que el 82% de los estudiantes consideró que fue más útil el uso de la plataforma en contraste con aquellas materias que se cursaron de forma convencional, pues las actividades que en ella encontraron fueron más atractivas. Sin embargo, existió una valoración por parte de los estudiantes al decir que, los momentos de frustración que experimentaron se debieron a razones ajenas a ellos como, por ejemplo, la falla del internet que en ocasiones se presentó. En términos generales, un 94% de los estudiantes dijeron que la plataforma posibilitó en ellos una actitud autodidacta, la retroalimentación se convirtió en un momento idóneo para conocer sus debilidades en la elaboración de los productos a entregarse, pero destacaron que el docente lo hizo de forma constante.

CONCLUSIONES

En la Escuela Normal de Atacomulco, se inició con la integración del uso de Plataformas digitales como recurso para el desarrollo de los contenidos curriculares aproximadamente hace tres años y al hablar de integración de las tecnologías suelen ser presentadas desde la mirada del cambio y la innovación. Su impacto entre la comunidad escolar ha sido favorable, pues las experiencias que los involucrados expresan, así como las reflexiones y análisis de los docentes, facilita valorar que dicho cambio está encaminado hacia la innovación. Al respecto, las valoraciones emitidas por los alumnos permitieron conocer que es una plataforma amigable, útil y novedosa, incluso manifestaron que incitó en ellos el trabajo autónomo favorecido por la retroalimentación recibida por los docentes.

Los resultados del cuestionario aplicado arrojaron que las emociones experimentadas por los alumnos durante la implementación de la Plataforma Digital fueron de frustración, todo ello fue provocado por razones ajenas a su desempeño. Por ejemplo, el servicio de internet (que en algunas ocasiones no se tenía la conectividad al 100%) fue el motivo que provocó en ellos dicha sensación, otra emoción de tensión, fue provocada por que cada actividad a realizar en la plataforma estaba diseñada para cumplirse en un horario específico y sentían trabajar bajo presión, cuando ese tiempo llegaba a su límite.

REFERENCIAS

- Navarrete-Cazalez, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. Rev. Historia de la Educación Latinoamericana. 17 (25): 17-34. [En línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/869/86941142002.pdf>. (Consultado 15/Abril/2018).
- Ruiz, BC. (2011). Tendencias actuales en el uso del B-learning: Un análisis en el contexto del tercer congreso virtual Iberoamericano sobre la Calidad en Educación a Distancia. Rev. Investigación y Postgrado. 26 (1): 9-30. [En línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/658/65828406002.pdf>. (Consultado 15/Apr/2018).
- Marqués, L. et al. (2011). La creación de una comunidad aprendizaje en una experiencia de Blended Learning. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 39, 55-68.
- Graham D. (2007). PESTE Factors in Developing a Framework for E-learning, ELearning and Digital Media, 4(2): 194-201. [En línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.2304/elea.2007.4.2.194>. (Consultado 15/Abril/2018).
- Reynolds, T. y Greiner, C. (2005). Integrated field experiences in online teacher education: A natural blend? En C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.). Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- García, LA. (2004). Blended learning ¿enseñanza y aprendizaje integrados? BENED. [En línea]. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:333&dsID=editorialoctubre2004.pdf>. (Consultado 15/Abril/2018).
- Almarza FY., Pirela MJ. 2010. Las bibliotecas universitarias y el enfoque b-learning. 13 (2): 189-201. [En línea]. Disponible en: revistas.unam.mx/index.php/rbu/article/download/24110/22642. (Consultado 15/Abril/2018).
- Marti AJ. 2008. Aprendizaje mezclado (B-learning) Modalidad de formación de profesionales. 45 (154): 70-77. [En línea]. Disponible en: publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/download/.../0 (Consultado 15/Abril/2018).
- Area M, Borrás J, Sannicolas, B. (2014). La formación de maestros 2.0: el aprendizaje por tareas en entornos b-learning. Rev. Interuniversitaria de Formación de Profesorado 28 (1): 51-66. [En línea]. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/274/Resumenes/Resumen_27431190004_1.pdf. (Consultado 15/Abril/2018).

Sein-Euchaluce ML., Fidalgo BA, García PF. (2015). Metodología de enseñanza inversa apoyada en b-learning y gestión del conocimiento. III. Congreso Internacional sobre Aprendizaje Innovación y Competitividad.

Salinas IJ., De Benito GB., Pérez GA. (2018). Blended learning, más allá de la clase presencial. Rev. Iberoamericana de Educación a Distancia: 195-2113. [En línea]. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/download/18859/16657> (Consultado 15/Abril/2018).

Kane, R., Sandretto, S., Heath, C., 2002. Telling Half of the Story: a critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics, Investigación educativa, Vol. 72 (2), pp.177-228.

Pozo, J.I., 2009. La nueva Cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar a aprender, Morata, España.

Del Rengo, P., 2013. Estrategias de enseñanza del profesor en el aula de nivel superior. Desafíos para la didáctica y la formación docente de dicho nivel. Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior. pp. 288-303, [Disponible en: <http://www.biomilenio.net/RDISUP/numeros/06/02%20Del%20Regno.pdf>], (Consultado 12 octubre 2017).

Complementaria

Valencia-Molina, Tatiana. Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente.

Hernández Sampieri, Roberto. Metodología de la investigación

Cortés Arce, David. Tecnologías de la Información y medios aplicados a la educación. Perspectivas de análisis e investigación.

Méndez Pozos, Juan Pablo. Tecnologías digitales y formación en la UPN.

ANGELICA O, OVIEDO M: Diseño instruccional Plataforma virtual de aprendizaje Blackboard (2005)

<http://www.face.uc.edu.ve/~mpina/ntcecartelerav/blackboard/di%20ro%202005.doc>

COMUNET: Plataforma Netcampus

http://www.comUNET.es/espanol/productos/e-learning/plataforma_netcampus/index.htm

DIAZ J, RAMIREZ T: Un modelo institucional para la elaboración de cursos en línea (2002)

<http://www.uv.mx/jdiaz/DisenoInstrucc/ModeloDisenoInstruccional2.htm>

PAMPILLON C., Y FERNÁNDEZ A. Las plataformas e-learning para la enseñanza y el aprendizaje universitario en internet.

http://eprints.ucm.es/10682/1/capituloE_learning.pdf

PARADÌGMA: Uso de una plataforma virtual de aprendizaje en educación superior.

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512005000100009&lng=pt&nrm=iso

ROJAS A, CABERO J: Hipermedios educativos

http://www.utemvirtual.cl/plataforma/aulavirtual/assets/asigid_858/contenidos_arc/44324_educacionytecnologia.doc

ROMERO A, FAJARDO R: Diseño y desarrollo de una plataforma virtual de aprendizaje para la educación a Distancia.

http://www.tise.cl/archivos/tise2003/papers/diseño_desarrollo_de_una_plataforma_virtual.pdf

UVALPOVIRTUAL: Plataformas virtuales y diseños de cursos (2004)

[http://www.uvalpovirtual.cl/archivos/simposio2004/Francisca%20Gomez%20-%20Plataformas%20Virtuales%20y%20Diseno%20de%20Cursos%20\(Presentacion\).pdf](http://www.uvalpovirtual.cl/archivos/simposio2004/Francisca%20Gomez%20-%20Plataformas%20Virtuales%20y%20Diseno%20de%20Cursos%20(Presentacion).pdf)

WALDEGG, G. (2002). El uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. Revista electrónica de Investigación Educativa, 4. (1). Consultado el día 19 de octubre de 2017. <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-waldegg.html>

FLIPPED CLASSROOM: UNA OPORTUNIDAD DE APRENDIZAJE CON ESTUDIANTES NORMALISTAS

María el Rosario Bringas Benavides

rbringasb@gmail.com

Anabell Aguilar Zaldívar

bellz40@hotmail.com

Benjamín Hernández Cabrera

bhc0311@yahoo.com.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

RESUMEN

Presentamos una investigación sustentada en un paradigma cuantitativo, estudio de caso de tipo evaluativo, cuyo objetivo es conocer la percepción de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física del Benemérito Instituto Normal del Estado, ubicado en la ciudad de Puebla, Puebla, acerca de la metodología Flipped Classroom o aula invertida, utilizada en el quinto semestre en la asignatura Seminario de Temas Selectos de la Historia de la Pedagogía y la Educación II. Participaron 33 estudiantes, a quienes se les aplicó un cuestionario en línea que hacía referencia tanto a aspectos generales de la metodología, como a aspectos específicos relacionados con las actividades de la asignatura.

Los resultados arrojan que la gran mayoría de los alumnos coinciden en que el flipped classroom les permite aprender de forma activa y experiencial, tienen mejor acceso a los contenidos y materiales de los contenidos de aprendizaje de la asignatura cursada, así como libertad a la hora de revisarlos las veces que quieran y les ofrece mayores posibilidades de trabajar a su propio ritmo, además de que las desventajas que se presentan es que algunas veces no hay acceso a la plataforma y no es posible subir los archivos.

PALABRAS CLAVE: Aula invertida, aprendizaje, escuela normal.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente, en las instituciones escolares, los docentes conviven con estudiantes que se pueden denominar como e-alumnos, es decir, sujetos que dentro y fuera de las aulas utilizan las TIC para apoyar su aprendizaje, por este motivo muchas veces tienen acceso a la misma información y materiales que el profesor, también muestran una gran variabilidad en los ritmos de trabajo y posibilidades en la adquisición y aplicación de conocimientos.

Ante esta realidad educativa, de nada sirve que el rol del docente sea el de transmisor en el aula, sino que debe migrar a ser facilitador o guía con el apoyo de metodologías alternativas que le permitan conectarse con los intereses del alumnado. Por lo tanto, se requiere que exista un tiempo para la presentación de contenidos por parte del profesor y para que el trabajo de reflexión, indagación, contraste, elaboración y valoración que el alumno tiene que realizar pueda ser desarrollado en espacios temporales flexibles, designados fuera del salón de clases, contando con el asesoramiento del maestro correspondiente a través de herramientas digitales.

En la Licenciatura en Educación Física del Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) de Puebla, en el quinto semestre, se cuenta con estudiantes que presentan las características de un e-alumno: se encuentran hiperconectados, tienen dificultades para atender durante una hora o más las explicaciones de un profesor en el aula, así como han demostrado que su canal de aprendizaje es sobre todo visual. A partir de esto, se decide aplicar una metodología alternativa basada en las TIC: *Flipped Classroom* (FC) para el desarrollo de la asignatura Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II, perteneciente al plan de estudios 2002. Ante este panorama nos preguntamos ¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes normalistas acerca del uso del aula invertida en las actividades de la asignatura Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II?

Prieto (2016) señala que:

La mentalidad y forma de interaccionar con el mundo exterior de la nueva generación de estudiantes ha cambiado radicalmente. Nuestros alumnos, no sólo están familiarizados con el mundo digital, sino que muchos de ellos es el único que conocen. Tienen dificultades para atender durante una hora las explicaciones de un profesor, sentados pasivamente en sus mesas, sin ninguna forma de interacción. Tampoco son capaces de sentarse horas delante de un libro o apuntes tratando de aprenderlos con tan sólo la ayuda de bolígrafo y papel: su medio natural es ver imágenes, vídeos, interactuar con un teclado, etc. (237 p.).

Desde hace más de 10 años, se ha implementado una gran diversidad de enfoques, métodos, metodologías, modalidades y estrategias en el proceso enseñanza-aprendizaje con integración de las TIC, como apoyo para el docente y el estudiante; es el caso del *Flipped Classroom* denominada también “aula invertida”, “aula volteada”, “aula inversa” e “instrucción inversa”; numerosas investigaciones y experiencias describen su uso, dan cuenta de que es una opción viable que refleja resultados positivos, de la cual hay evidencias empíricas documentadas (Strayer, 2012; Aronson, Arfstrom y Tam, 2013; Bretzmann, 2013; Fitzpatrick, 2012; Flumerfelt y Green, 2013; Fulton, 2013; García-Barrera, 2013; Larsen, 2013; Santiago, 2013; Rivero, 2014; Love et al., 2014; Roach 2014; Kim et al., 2014; Baepler et al., 2014; Ruiz, Sánchez y Sánchez 2014; Wanner y Palmer 2015; O’Flaherty y Phillips 2015; Nazarenko 2015; Martín y Núñez 2015; Mzoughi 2015; Hanson 2015; Gilboy et al., 2015; Barao y Palau, 2016, Cashin, M., 2016; García, R. y Rodríguez, M., 2016; Parra, F.J. y Gutiérrez, I., 2017; Ferríz, A., Sebastía, S. y García, S., 2017, entre otros).

Marco teórico

La metodología de enseñanza-aprendizaje FC constituye una propuesta pedagógica alternativa que fomenta un estilo de mayor protagonismo del estudiante, porque previamente se le proporcionan los contenidos a fin de que en la sesión presencial se utilicen estrategias para establecer trabajo colaborativo y cooperativo.

El término *Flipped Classroom* es un anglicismo que, literalmente, puede ser entendido como “dar la vuelta a la clase” o “una clase al revés”. En el año 2007 esta estrategia de instrucción tuvo implicaciones prácticas y el término fue consolidado en los Estados Unidos de Norteamérica (Bergmann y Sams, 2012).

Jon Bergmann y Aaron Sams, profesores del Instituto de Colorado en los Estados Unidos, empezaron a grabar presentaciones visuales (Powerpoint), con una explicación oral, eran colgadas en YouTube para ofrecerlo como material de apoyo de los contenidos de sus clases con el objetivo de facilitarlas a los alumnos con dificultades para asistir a las sesiones de clase y pudieran observarlas de forma autónoma.

Para sorpresa de los docentes, estas grabaciones, en principio creadas para estudiantes no presenciales de sus clases, eran también seguidas por otros estudiantes (Paz, Serna, Ramírez, Valencia y Reinoso, 2014, 397 p.).

Calvillo (2014) define el término FC como:

La enseñanza inversa es un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se desplaza del espacio del aprendizaje en grupo al espacio del aprendizaje individual, como resultado de ello, el espacio del grupo se transforma en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo, en el que el educador guía a los estudiantes mientras éstos aplican los conceptos y se implican creativamente en la materia (10 p.).

Básicamente, el modelo del aula invertida es “hacer en casa lo que tradicionalmente se hace en el aula, y lo que comúnmente se hace en casa como deberes, se realiza en el aula” (Bergmann y Sams, 2012: 25 p.).

En los últimos años, el FC se ha consolidado como una alternativa con modalidad semipresencial de aprendizaje centrada en el estudiante. Su objetivo primordial es invertir la forma de abordar los contenidos para dar mayor tiempo a la práctica, ejercitación, transferencia, construcción y aplicación de los mismos en la escuela. Los contenidos son revisados en casa, mediante la reproducción de objetos virtuales de aprendizaje por los estudiantes. Esta perspectiva, dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es considerada por Bergmann y Sams (2012) como una metodología y/o perspectiva pedagógica que propone un modelo de aprendizaje caracterizado por el rol activo del aprendiz que se caracteriza por su flexibilidad y versatilidad a la hora de diseñar actividades o tareas con las que pretendemos que los alumnos interactúen.

El FC o clase invertida traslada el proceso teórico y explicativo del docente, conocida como clase tradicional, fuera del ámbito escolar, y emplea el tiempo en el aula para la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación para llegar a los niveles superiores de conocimientos y habilidades. De esta manera se utiliza como una metodología de aprendizaje mixto (*Blended Learning*).

De acuerdo con Díaz (2017) la metodología pedagógica *Flipped Classroom* o aula invertida en español:

“...abandona la clase magistral tradicional (profesor-pizarra) y usa a su favor las virtudes de las TIC para centralizar el proceso de aprendizaje en el alumno, esta metodología propone que algunos de los procesos de aprendizaje se realicen fuera del aula; algo similar a la tarea en casa o *homework* sugeridos por el docente que lo diferencia, es que estas tareas son: leer (artículos, blogs, documentos, sitios web), escuchar (podcast) o ver (audiovisuales, imágenes, infografías) el objeto educativo, ya sea de manera individual o colaborativa con sus compañeros de clase, en la nube o en línea, todo el tiempo con la asesoría del docente y todos desde la comodidad de sus hogares, esto antes de iniciar la siguiente clase antes de entrar al aula (presencial o virtual)”.

El hecho de que los estudiantes lleguen al aula con un conocimiento previo del tema o contenido, permite que se ponga en juego el pensamiento de orden superior (analizar, sintetizar, evaluar y crear) durante el tiempo de clase en la escuela, de tal manera que a través de diversas estrategias que el profesor implemente se potencia la práctica de los conocimientos obtenidos previamente por el alumno.

Metodología

Se trata de una investigación sustentada en el paradigma cuantitativo, estudio de caso de tipo evaluativo (Simons, 2011); el objetivo es conocer la percepción de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física del BINE acerca de la metodología *Flipped Classroom* o aula invertida, utilizada en la asignatura Seminario de Temas Selectos de la Historia de la Pedagogía y la Educación II.

La muestra se conformó por 33 estudiantes de quinto semestre, que corresponden a todos los estudiantes inscritos en la asignatura. Para recoger las percepciones de los alumnos sobre la metodología FC se aplicó una encuesta, para ello se elaboró un cuestionario con 10 ítems que hacían referencia tanto a aspectos generales del FC como a aspectos específicos relacionados con las actividades de la asignatura. Los 8 primeros ítems se presentaron en forma de afirmaciones en las que cada estudiante debía señalar su grado de acuerdo mediante una escala Likert de cinco valores: "totalmente en desacuerdo", "en desacuerdo", "ni en desacuerdo ni en acuerdo", "de acuerdo" y "totalmente de acuerdo". El cuestionario incluía una pregunta en la cual debía responder si en las asignaturas que próximamente cursaría preferiría trabajar con la metodología *Flipped Classroom* o con el método tradicional; y una pregunta con respuesta abierta acerca de cuáles son las desventajas que ha logrado apreciar al trabajar con *Flipped Classroom*.

El estudiante contestó el instrumento a través de un sitio de Google (<https://sites.google.com/view/encuesta-flipped-classroom/página-principal>), se estableció este formato para facilitar su llenado desde cualquier dispositivo electrónico y permitir la exportación del registro de las respuestas en un archivo excel.

Desarrollo y discusión

La asignatura se impartió en 40 sesiones de 4 horas semanales, correspondientes a martes y viernes, de 2 horas ininterrumpidas de duración cada una, en un periodo comprendido del 20 de agosto de 2018 al 29 de enero de 2019. Se realizó la planificación de las actividades correspondientes para la implementación de la metodología a través de la plataforma CANVAS, los estudiantes accedían a la información mediante smartphone, tableta, laptop y ordenador. Las actividades se diseñaron para tres momentos:

Actividades de inicio (sala de cómputo): El material se explicó a los estudiantes en presentaciones de Powerpoint: una explicaba los tópicos elementales del curso, otra la elaboración del portafolio electrónico y una tercera mostraba un ejemplo del mismo; se utilizó un tutorial sobre el uso de CANVAS de corta duración (10 minutos) y se realizaron prácticas para el manejo de la misma. El material estuvo disponible en la plataforma durante todo el curso y era de libre acceso.

Actividades fuera del aula: Revisión de textos y videos sobre los temas que se abordaron en la asignatura, elaboración de organizadores gráficos, cuadros comparativos, ensayos, cuestionarios, infografías, podcast, participación en foros, glosarios y elaboración de un video, entre otros. Para la realización de los productos se utilizaron aplicaciones como: canva, cmapTools, piktochart, goconqr, audacity, etc., proporcionándoles tutoriales a través de la plataforma.

Actividades dentro del aula: Se utilizaron los productos generados fuera del aula, para el desarrollo de plenaria, mesa redonda, panel, Phillips 66, debate, discusión breve del contenido mediante preguntas y respuestas, breve exposición del profesor, trabajo en binas, tercias y en equipo. Realización de evaluaciones individuales en plataforma y grupales a través de la aplicación kahoot.

Podemos constatar, con los resultados obtenidos, que la gran mayoría de los alumnos encuestados coinciden en que el modelo pedagógico FC les permite aprender de forma activa y experiencial. Por otro lado, casi todos están de acuerdo en el hecho de que tienen mejor acceso a los contenidos y materiales contenidos de aprendizaje de la asignatura cursada, así como libertad a la hora de revisarlos las veces que lo requieran.

Además, les ofrece mayores posibilidades de trabajar a su propio ritmo, de esta manera el profesor puede tener en cuenta los puntos fuertes, debilidades e intereses de cada uno de sus alumnos. Este modelo, al liberar mucho tiempo de clase (explicaciones teóricas), permite a los alumnos aprender de una forma más activa y práctica.

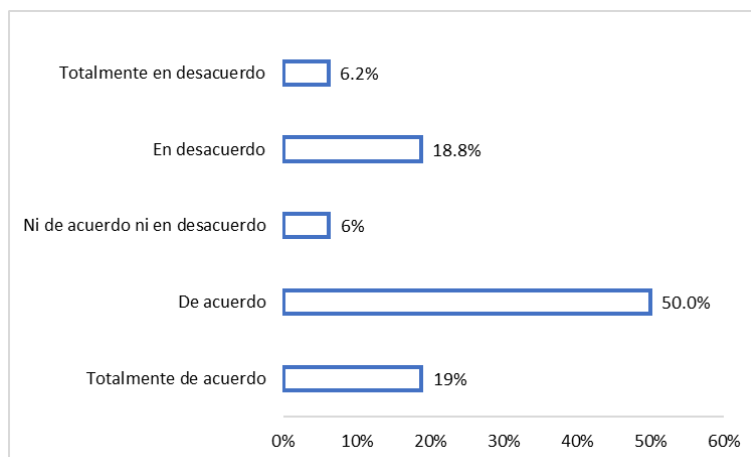
Resultados

En la encuesta aplicada en línea, en el ítem 1, el 83.3% del alumnado expresa que no conocía la metodología *Flipped Classroom* antes de cursar la asignatura Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II.

En el ítem 2, el 50% de los estudiantes estaba de acuerdo que la metodología le permitió tener mejor acceso a los materiales y contenidos de aprendizaje de la asignatura cursada; el otro 50% se distribuye de la siguiente manera como se observa en la figura 1.

Figura 1

La metodología *Flipped Classroom* permite tener mejor acceso a los materiales y contenidos de aprendizaje de la asignatura cursada.

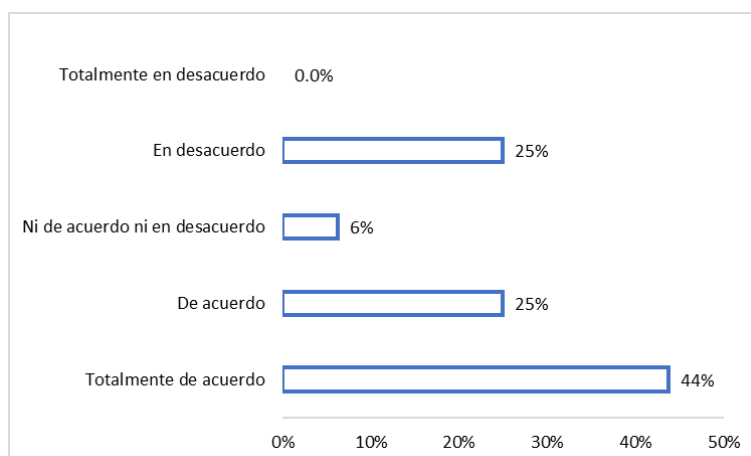


Fuente: *Elaboración propia.*

En el ítem 3, el 43.8% de los estudiantes manifestaron que estaban totalmente de acuerdo y el 25% estaban de acuerdo en considerar que el aprendizaje fue más activo y experiencial, mientras que el 31.2% se dividió de la siguiente forma:

Figura 2

Considera que el aprendizaje fue más activo y experiencial.

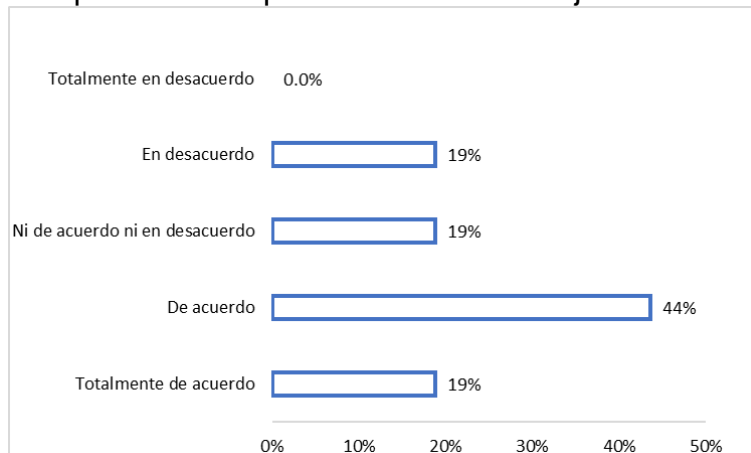


Fuente: *Elaboración propia.*

En el ítem 4, el 18.8% expresó que estaba totalmente de acuerdo en que la metodología le proporcionó más posibilidades de trabajar a su ritmo y el 43.8% que estaba de acuerdo; el 37.4% se dividió como se representa en el gráfico.

Figura 3

Considera que tuvo más posibilidades de trabajar a su ritmo.

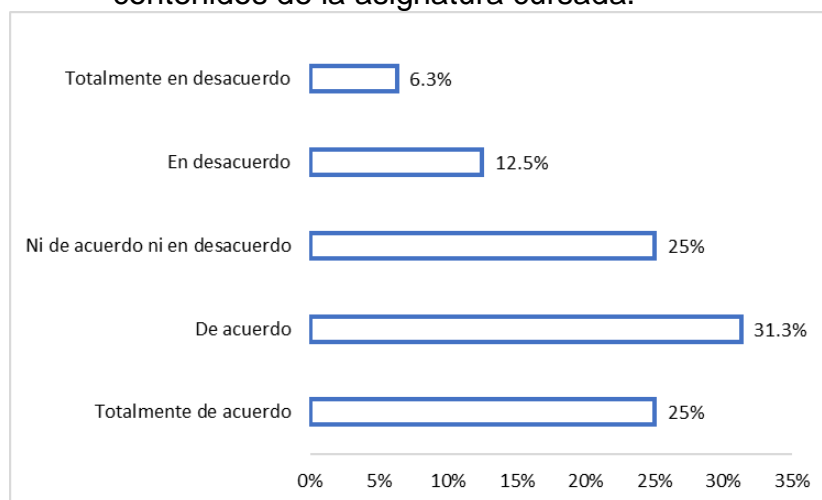


Fuente: Elaboración propia.

En el ítem 5, el 25% de los estudiantes estaba totalmente de acuerdo en que la metodología contribuyó a que aumentara su interés por los contenidos de la asignatura cursada, el 31.3% estaba de acuerdo y el 43.7% restante lo percibe de la siguiente manera:

Figura 4

La metodología *Flipped Classroom*, contribuyó a que aumentara su interés por los contenidos de la asignatura cursada.



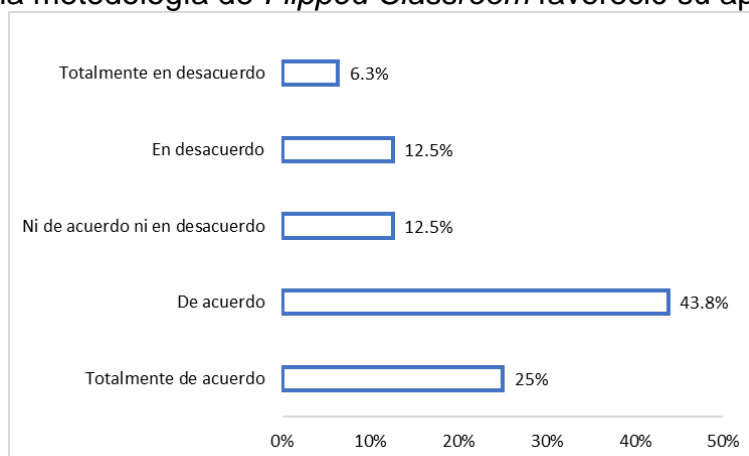
Fuente: Elaboración propia.

En el ítem 6, el 25% expresó que estaba totalmente de acuerdo que el FC era una metodología que le permitió reducir el tiempo que dedicaba a sus actividades académicas, un 31.3% contestó que estaba de acuerdo, un 25% declaró que ni de acuerdo, ni en desacuerdo y el 18.8% estuvo en desacuerdo.

En el ítem 7, el 25% estuvo totalmente de acuerdo en considerar que la metodología de Flipped Classroom favoreció su aprendizaje, el 43.8% contestó de acuerdo y el 31.2% se repartió como se expresa en la siguiente figura.

Figura 6

Considera que la metodología de *Flipped Classroom* favoreció su aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia.

En el ítem 8, el 12.5% de los discentes está totalmente en desacuerdo y el 25% se encuentra en desacuerdo en que al utilizar *Flipped Classroom* se presentan desventajas; el 31.3% se encuentra ni de acuerdo, ni en desacuerdo, mientras que el 18.8% está de acuerdo y el 13% está totalmente de acuerdo.

En el ítem 9, el alumnado manifestó como desventajas que apreciaban al trabajar con la metodología *Flipped Classroom* que “en algunas ocasiones los trabajos no cargaban para subirlos en la plataforma”, “no tener acceso en algunas ocasiones a la plataforma”, y “leer por medio de la computadora, hace que los ojos se cansen”.

Por último, en el ítem 10, el 62.5% de los estudiantes prefirió trabajar las próximas asignaturas que cursará con la metodología *Flipped Classroom* y el 37.5% con el método tradicional.

Conclusiones

El aula inversa cambia radicalmente los roles del profesor y del alumno, los primeros ya no son la única fuente de conocimientos, ni expositores de contenidos, sino que se convierten en guías, facilitadores u orientadores de los estudiantes, quienes se transforman en protagonistas de su propio aprendizaje. El trabajo fuera de la clase permite que los discentes tengan acceso a los materiales y los recursos desde su ordenador, su móvil o su tableta para utilizarlos cuando más les convenga, aumentando su motivación.

Darle la vuelta a una clase es mucho más que la edición y distribución de contenidos digitales para que los alumnos los vean en casa. Se trata de un enfoque integral que combina la instrucción directa, con métodos constructivistas, el fomento del compromiso e implicación de los estudiantes con el contenido del curso y la mejora de su comprensión conceptual. Se trata de un enfoque que, cuando se aplica con éxito, apoya todas las fases de un ciclo de aprendizaje.

En esta metodología no sólo se trata de invertir las clases presenciales, sino de darle un giro a las actividades prácticas para proporcionarle un rol activo al estudiante a través de estrategias fundamentales como trabajar colaborativamente, cooperativamente, desarrollando proyectos, etc., es decir, realizar un auténtico cambio de paradigma, donde el alumno sea el centro del aprendizaje.

A pesar de las aportaciones de este trabajo, cabe señalar la existencia de algunas limitaciones: los resultados obtenidos se han centrado únicamente en conocer la percepción de los alumnos con respecto a su experiencia con la metodología de la clase invertida; por lo que se sugiere en próximas investigaciones abordar objetos de estudio relacionados con el rendimiento académico obtenido mediante la implementación de la metodología del FC.

Referencias

- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every day. Washington, DC: ISTE; and Alexandria, VA: ASCD
- Calvillo, A.J. (2014). El modelo flipped learning aplicado a la materia de música en el cuarto curso de educación secundaria obligatoria: una investigación-acción para la mejora de la práctica docente y del rendimiento académico del alumnado (Tesis doctoral inédita). Departamento de Pedagogía. Universidad de Valladolid.
- Delgado, M., Arrieta, X., y Riveros, V. (2009). Uso de las TIC en educación, una propuesta para su optimización. *Omnia*, 15 (3), 58-77.
- Díaz Azuara, S. A. y Fierro Santillán, C. R. (2017). Flipped Classroom, ¿es una nueva metodología?. *IBERCIENCIA*. Comunidad de Educadores para la Cultura Científica. México. Encontrado en <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Flipped-Classroom-es-una-nueva-metodologia>
- Echeita, E., Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Tejuelo*, 12, pp. 26-46. Encontrado en <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r12/03.pdf>
- Fernández, J. (2011). Abandono escolar y prácticas educativas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 43-58. Encontrado en https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/24641/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Paz, A. P., Serna, A., Ramírez, M. I., Valencia, T. y Reinoso, J. (2014). Hacia la Perspectiva de Aula Invertida (Flipped Classroom) en la Pontificia Universidad Javeriana desde una tipología de uso educativo del Sistema Lecture Capture (S.L.C). Pontificia Universidad Javeriana Cali. Encontrado en <https://docplayer.es/20030968-Paz-angela-patricia-serna-andrea-ramirez-maria-isabel-valencia-tatiana-reinoso-jaime-pontificia-universidad-javeriana-cali.html>

Prieto Espinosa, A., Prieto Campos, B. y Del Pino Prieto, B. (2014). Una experiencia de flipped class. XI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Villaviciosa de Odón, 7-8.

Sánchez, J. (1999). Construyendo y aprendiendo con el computador. Santiago de Chile: Centro Zonal Universidad de Chile, Proyecto Enlaces.

Simons, H. (2011). El estudio de caso. Teoría y práctica. Madrid: Ed. Morata.

Unesco (2019). Encontrado en <http://www.unesco.org/new/es/havana/areas-of-action/education/tic-en-la-educacion/>

IMPACTO DE LAS PLATAFORMAS EDUCATIVAS EN LOS PROCESOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

Jennifer Enicce Leyva Portillo
enscicultura@gmail.com
José Alberto Ramírez Jacinto
josearamirez0@gmail.com

Escuela Normal de Sinaloa

RESUMEN

El presente trabajo muestra resultados parciales de un proyecto más amplio; aquí, el propósito es describir el impacto que ha tenido el uso de plataformas educativas en los procesos de formación y transformación de la práctica educativa en los estudiantes de tercer grado de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI) de la Escuela Normal de Sinaloa (ENS).

La investigación tiene enfoque mixto, de corte descriptivo-explicativo, la recolección de datos se realizó mediante un cuestionario y una entrevista semiestructurada; el primero fue aplicado a 97 alumnos, siendo el 65.54% de la población estudiantil que conforman la generación 2015-2019 de la LEPRI. La entrevista se les realizó a cuatro maestras que han trabajado usando Plataformas Educativas

(PE) con estos estudiantes. La sistematización de datos se realizó con procedimiento cuantitativo y predominancia cualitativa.

En los resultados destaca el uso de siete plataformas educativas que brindaron experiencias negativas y positivas a su trayecto de formación, destacando Moodle. Ahora, los futuros docentes se consideran más competentes como maestros al haber adquirido habilidades para manejar las TIC como herramienta pedagógica y plantean propuestas interesantes para mejorar el impacto de las PE en la formación y desempeño docente de los normalistas.

PALABRAS CLAVE: Plataformas educativas, formación inicial, impacto pedagógico.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente la sociedad mexicana está rodeada de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se pueden observar a niños e incluso a personas de la tercera edad hacer uso de éstas con distintos fines, tanto personales, que incluyen recreación y entretenimiento, hasta el ámbito educativo que implica la resolución de dudas, almacenamiento, procesamiento y difusión de todo tipo de información visual, digital, entre otros. En la mayoría de los casos, los usuarios dedican más tiempo a cuestiones de recreación y ocio, que poco contribuyen al desarrollo de sus habilidades cognitivas, puesto que dejan de lado el sentido educativo, sin considerar que la clave del éxito de la tecnología no puede ser ni la diversión ni la facilidad.

Su verdadero propósito, tanto de la nueva como de la vieja tecnología, es actuar y mejorar el aprendizaje (Martín, Beltrán y Pérez, 2003, p.27).

De acuerdo al impacto de las TIC en las personas, las escuelas deberían ir a la vanguardia; innovar y buscar la forma de hacer de éstas una herramienta de apoyo que facilite y favorezca los aprendizajes y el desarrollo de habilidades de los estudiantes en los distintos niveles educativos.

Situando en especial la formación inicial de los docentes, éstos deben recibir en las Escuelas Normales y otras instituciones formadoras, herramientas para el manejo y procesamiento de información con las TIC, cuya utilidad debe estar basada en la responsabilidad y el uso consiente de éstas. Con base en que el uso de las TIC, permite mejorar la práctica de los docentes, incidiendo en la calidad de los procesos educativos.

En México, con la intención de responder a esta necesidad social, el plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, incluye en su malla curricular, cursos importantes que implican el uso de las TIC en los distintos trayectos formativos de su formación inicial (Psicopedagógico, Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, Práctica profesional, Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación, y Optativas), como son: Herramientas básicas para la investigación educativa y Trabajo docente e innovación, donde la búsqueda y selección de información de trabajos de investigación en bases de datos y revistas educativas es esencial.

Los dos cursos estelares referidos a las TIC son: “Las TIC en la educación” y “La tecnología informática aplicada a los centros escolares”, con el propósito de favorecer su formación y el desarrollo de competencias tanto genéricas como profesionales, como usar las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje; propiciar y regular espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación, integrando las TIC para favorecer el aprendizaje significativo y colaborativo de los alumnos de educación básica; actuar de manera ética ante la diversidad

de situaciones que se presentan en la práctica profesional, y utilizar los recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.

Al ser el plan de estudio para la formación de nuevos profesores de carácter nacional, se abren desde aquí las mismas posibilidades de desarrollo para todos los futuros licenciados en Educación Primaria de todo el país. Cabe mencionar que en la Escuela Normal de Sinaloa se ha hecho uso de algunas Plataformas Educativas (PE) y se esperaría tener en los estudiantes resultados de un pensamiento sensibilizado y crítico en el uso y aplicación de éstas; sin embargo, se han podido encontrar diversas situaciones que en ocasiones limitan el logro de esas competencias, por ejemplo, no tener un aula de medios o que se encuentre en malas condiciones, no contar con acceso a internet o el poco abastecimiento de éste, pocas horas de estudio para los cursos, escasa práctica, somera importancia por parte de los estudiantes ante el uso y aplicación de las TIC, entre otras.

Con estos antecedentes, es interesante explorar qué impacto ha tenido el uso de plataformas educativas en los procesos de formación de los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria y cómo esto ha impactado en su práctica docente.

Por su parte, el propósito principal es describir el impacto que ha tenido el uso de plataformas educativas en los procesos de formación y transformación de la práctica educativa en los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria.

Marco teórico

Una aproximación a las plataformas educativas

La vorágine en el ámbito de las tecnologías y la sociedad ha impactado en las instituciones escolares. Hoy, para el desarrollo del trabajo docente, los maestros han tenido que innovar sus prácticas de enseñanza tratando de cautivar el interés de sus alumnos, para así lograr los aprendizajes esperados que se marcan desde los respectivos planes de estudio y favorecer con ello el desarrollo de competencias en éstos. Distintas investigaciones dan cuenta de ello, por ejemplo, De Agüero y Mata (2013) refieren que entre lo recuperado en las investigaciones desarrolladas, publicadas y analizadas acerca del aprendizaje social y situado, destacan que fueron una manera novedosa, las estrategias de aprendizaje desplegadas por los estudiantes en un entorno social y tecnológico.

Dicha originalidad consistió en haber abordado los procesos cognitivos de esas estrategias desde un punto de vista social a través de los intercambios comunicativos entre pares (más que con el profesor) y de las interacciones con el artefacto tecnológico (p.141).

Se puede decir que, al uso de las PE se le ve como una posibilidad de facilitar los aprendizajes de los estudiantes respondiendo a los estilos y canales de cada uno. Una PE es un entorno informático con herramientas agrupadas y optimizadas para fines docentes. Las PE normalmente tienen una estructura modular que responde a la gestión administrativa y académica, gestión de la comunicación y gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las PE permiten intercambiar “contenidos e información, incorporan... (chats, correos, foros de debate, videoconferencias, blogs, etc.) y, en muchos casos, cuentan con un gran repositorio de objetos digitales de aprendizaje desarrollados por terceros, así como con herramientas propias para la generación de recursos” (Díaz, 2009, p. 2).

Cabe mencionar que existen diversas PE en el mundo de la red, enfocadas a aspectos muy específicos, por ejemplo, Moodle, MéxicoX, Myenglishlab, por mencionar algunas. Pero ¿en qué consiste cada una?

La plataforma Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment), fue creada en 1999 por Martin Dougiamas, es una PE que posee una estructura modular y está construida bajo la concepción constructivista de aprendizaje. Tiene la filosofía de contribuir al desarrollo de un pensamiento social constructorista a través de un trabajo colaborativo donde uno construye algo y los demás participantes contribuyen con significados compartidos potencializando sus aprendizajes: <http://www.e-historia.cl/e-historia/%C2%BFque-es-moodle/>

MéxicoX es una PE que se inició en el año 2015 y tiene la apertura de cursos gratuitos masivos en línea, principalmente trabajada por parte de la SEP. Entre los cursos que oferta, se encuentran Artes y Humanidades, Matemáticas y Estadística, Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Cabe mencionar que, en los últimos años, los estudiantes de la Escuela Normal de Sinaloa han participado en algunos cursos de ésta: <http://mexicox.gob.mx/about>

Myenglishlab es una plataforma de Pearson y oferta cursos de inglés donde los usuarios pueden apropiarse de contenidos en ese idioma; hacer autoevaluaciones, conseguir apoyo extra de asesores y usuarios para lograr los aprendizajes, encontrar diccionarios, entre otras herramientas que facilitan el proceso de comprensión y apropiación del inglés como segunda lengua: <https://www.pearsonelt.com/myenglishlab.html>

Red magisterial tiene como finalidad contribuir al desarrollo de las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las Tecnologías de Información y Comunicación. Es un espacio para interactuar e intercambiar conocimientos,

reflexiones y experiencias. Se pueden aprovechar recursos como las planeaciones de clases y los materiales educativos digitales e instrumentos de evaluación que se comparten en forma gratuita y abierta: <https://www.redmagisterial.com/quienes-somos/>

Así como éstas, Edmodo, Jclic, Blackboard Learn, entre otras PE, también brindan posibilidades de aprendizaje y los estudiantes tienen la oportunidad de utilizarlas de manera dinámica, interactiva, creativa e innovadora para aprender de manera divertida y acercarse al uso de las TIC de manera consciente y responsable. En resumen, se puede decir que no aprovechar estas facilidades sería como negarse a uno mismo la oportunidad de crecer en todos los aspectos.

La formación docente inicial

Los sujetos al ingresar a una institución formadora de docentes, como es el caso de las Escuelas Normales, inician su formación docente inicial, que implica la transformación del sujeto para desempeñar las prácticas sociales de la docencia, en la cual va adquiriendo formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas (Anzaldúa, 2004, p.89).

La formación docente se puede dividir en dos momentos: el de la formación docente inicial (la que se desarrolla en una institución formadora de docentes) y la formación continua (se desarrolla en la práctica del servicio docente). Este trabajo se refiere a la primera.

La formación de los futuros licenciados en Educación Primaria se puede ubicar en dos espacios geográficos: la escuela normal y las escuelas primarias. Si hablamos del impacto que tiene el uso de PE en la formación de los normalistas, nos referiremos primeramente al de las escuelas normales, ya que es ahí donde reciben dos cursos que se relacionan directamente con el uso de las TIC: “Las TIC en la educación” y “La tecnología informática aplicada a los centros escolares”, de tal manera que este proceso tiene un sentido fundamentalmente didáctico-pedagógico que apoya al logro de competencias profesionales y genéricas de los futuros docentes de educación básica y no se limita a una simple formación tecnológica de carácter instrumental.

De acuerdo con la DGESPE (2013), en el curso “Las TIC en la educación” se enmarcan los estándares de la UNESCO acerca de competencias en TIC para docentes, los cuales mencionan el interés de que los profesores desarrollen métodos innovadores de utilización de la tecnología para propiciar entornos de aprendizaje más eficaces que proporcionen los recursos para acceder y generar conocimiento.

En cuanto al curso “La tecnología informática aplicada a los centros escolares”, éste tiene como propósito desarrollar en los estudiantes de las escuelas normales las habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para el uso de las TIC en la educación.

Ambos cursos se relacionan con el trayecto de práctica profesional, pues éste se convierte en el espacio de articulación, análisis, reflexión, investigación e innovación de la docencia. La práctica se convierte en un lugar para la generación y aplicación innovadora de conocimientos disciplinarios, didácticos, científicos y tecnológicos con los que viven y experimentan cotidianamente en las escuelas y en los contextos en donde llevan a cabo sus prácticas profesionales los maestros en formación.

Partiendo de esa idea, en el caso de las aulas de las escuelas normales, si el formador de formadores concibe la docencia desde un marco pragmático eso es lo que impulsará en sus estudiantes como dispositivo pedagógico; además, si no tiene formación pedagógica y no hace el esfuerzo de prepararse y actualizarse al respecto, el impacto en la formación de los estudiantes será poco asertivo; qué decir cuando las tradiciones de la institución son de la ley del menor esfuerzo, ya sea de administrativos, docentes o estudiantes, esto es, poca disposición y compromiso laboral, escasez de liderazgo administrativo o escasez de pensamiento crítico; con situaciones de este tipo estaríamos ante un panorama poco positivo para la formación de los futuros profesores.

Ante el compromiso social que tienen las escuelas normales, semilleros de los futuros formadores de todo el país, éstas deben contar con personal competente, preparado, con compromiso ético, críticos, innovadores, creativos, con capacidad de asombro, con personal administrativo que posea capacidad de liderazgo, es decir, tener de lo mejor para poder brindar herramientas suficientes para el logro de competencias profesionales a los maestros en formación.

Ahora bien, cuando los futuros docentes van a las escuelas primarias llevan consigo todo el bagaje adquirido a lo largo de su vida en los distintos ambientes en que han estado inmersos, incluyendo la escuela normal; al realizar sus prácticas profesionales se encuentran con sujetos y condiciones reales de trabajo que pueden hacer que los normalistas se enamoren o desenamoren de la profesión docente; como señalan Villegas (2006) y Galván (2008), dichos espacios son centrales porque los asesores y tutores participantes transmiten a los estudiantes distintos saberes relacionados centralmente con el saber hacer con los grupos de alumnos, con el sistema educativo y con el ser magisterial (como se citó en Fortoul, 2013, p. 171),

mismos que podrán ir resignificando conforme vivan más experiencias e irán configurando lo que será su identidad profesional.

Con base en esto se puede decir que, a partir de los procesos que éstos sigan y las experiencias adquiridas en ambos espacios, podemos encontrar los insumos suficientes para

determinar si el futuro docente logró desentramar la trama que envuelve la profesión docente y, sobre todo, si entiende la formación como un proyecto de vida, un proyecto personal, cambiante, dinámico, siempre a la vanguardia, que responda a las necesidades de las nuevas generaciones.

Metodología

La investigación tiene enfoque mixto, de corte descriptivo-explicativo; como instrumento de recolección de datos se utilizó un cuestionario semiestructurado aplicado a 97 alumnos de ambos sexos de la Escuela Normal de Sinaloa, quienes oscilan entre los 20 y 22 años, con procedencia de los municipios de Guasave, Escuinapa, Navolato, Elota, Mazatlán, por mencionar algunos, siendo el 65.54% de la población estudiantil que conforman la generación 2015-2019 de la Licenciatura en Educación Primaria. Asimismo, para tener otros puntos de referencia, se aplicó una entrevista semiestructurada a cuatro maestras que han utilizado las Plataformas Educativas como estrategia pedagógica durante la impartición de sus cursos con estos estudiantes.

Cabe mencionar que antes de la aplicación del cuestionario a los sujetos objeto de estudio, éste fue piloteado y una vez validado se aplicó a los 97 alumnos que voluntariamente accedieron a responder el instrumento. Para la codificación y el análisis de las respuestas, la información se analizó con procedimiento cuantitativo y predominancia cualitativa.

Resultados

Partiendo de que la formación docente inicial de los futuros licenciados en Educación Primaria implica un entramado de situaciones, aquí se presentan los resultados parciales de esta investigación exploratoria, cuyo objeto de estudio es explicar el impacto que ha tenido el uso de PE en los procesos de formación y transformación de la práctica educativa en los estudiantes normalistas de tercer grado de la Licenciatura en Educación Primaria; éstos se analizan a partir de tres categorías para su mejor comprensión: 1. Plataformas utilizadas en la formación de los futuros docentes; 2. La contribución de las plataformas educativas a la formación y transformación de los futuros docentes; 3. Impacto de las plataformas educativas en las prácticas profesionales de los normalistas.

1. Plataformas utilizadas en la formación de los futuros docentes

Las diferentes PE pueden contribuir al desarrollo y mejoramiento de los estudiantes normalistas; a continuación, se evidencian las plataformas más utilizadas por parte de los sujetos objetos de estudio.

Figura 1. Plataformas que han utilizado los futuros licenciados en Educación Primaria durante los cinco semestres transcurridos de su formación docente inicial.

Como se aprecia en la fig.1, las PE utilizadas son variadas. Moodle es la más demandada y 81 sujetos dicen haber trabajado con ella, representando un 64% de la muestra, por otra parte, MéxicoX ocupa un segundo lugar de recurrencia y 40 sujetos dicen haberla usado, representando un 31% de la muestra.

También se encontró que han utilizado las PE de Myenglishlab, Jcllic, Blackboard, Edmodo y Red Magisterial. Aunque sólo fue un sujeto en cada una de ellas que mencionó haberlas utilizado, no dejan de ser importantes, ya que también son PE que ofrecen actividades muy enriquecedoras para la formación profesional como docentes. Con este panorama se esperaría encontrar que la formación de los sujetos objeto de estudio es rica y tiene un buen nivel de desarrollo.

2.La contribución de las plataformas educativas a la formación y transformación de los futuros docentes

Para su comprensión, los resultados se dividieron en a) Las experiencias positivas o negativas que tuvieron los sujetos objeto de estudio al hacer uso de las PE, b) Cómo consideran que favoreció el uso de PE en su formación como docentes y c) Propuestas emitidas para mejorar el impacto de las PE en la formación de los normalistas. Cabe mencionar que éstas se presentan en un orden jerárquico según la cantidad de sujetos que vertieron cada posicionamiento.

En la primera se encontró:

Tabla 1

Relación de opiniones respecto a las experiencias que se tuvieron con el uso de plataformas educativas

POSITIVAS NEGATIVAS

Experiencia buena/muy buena que puede facilitar tu modo de trabajo (23) Es un proceso complicado que presenta dificultad poder dominarlas y no sabemos utilizarlas (8)

Es una herramienta eficaz que hace más fácil la entrega de trabajos a tiempo y en forma (11) No siempre está disponible (3)

Es muy fácil y práctica de utilizar (10) Negativa porque las utilizas muy poco (3)

Estrategia diferente que se puede utilizar como adecuación (8) No proporciona una valoración de los trabajos (3)

Es de gran ayuda porque facilita y hace de manera más fluida el proceso de aprendizaje-enseñanza (5) No me gustan (2)

Es una forma más actualizada e interesante de aprender (4) Un poco molesta, ya que el tiempo no alcanza para mandar archivos (2)

Aporta aprendizajes y consejos para mi formación docente (3) No están actualizadas (2)

Son útiles al utilizarlas sólo con fines educativos y acorde a las indicaciones que se nos da en la institución (3) En ocasiones resulta ser complicada, pues no siempre se cuenta los recursos para trabajar, lo que hace más lento el desarrollo del trabajo en la plataforma

Moodle es fácil de usar, nos ahorra mucho tiempo y es una buena forma de tener nuestros trabajos en cierto lugar más organizados (3)

Fue favorable en mi formación y sirve para tener un mejor desempeño (2) Son tediosas

Fue algo innovador Da estrés

Permite investigar No están bien diseñadas

Es una herramienta muy eficaz para compartir información No se podía modificar nada cuando subes las actividades

Guardas los trabajos de forma segura Dejan exageración de actividades

Ayuda a desarrollar la capacidad de retención y procesamiento de información

Aprendí a usarla para hacer y registrar mis datos

Lo aprendido se puede poner en práctica al momento de enseñar

MéxicoX es favorable porque te da un curso y si lo pases te envían un reconocimiento.

En la plataforma MéxicoX, no había la información suficiente del proceso y no se recibió constancia.

Nota: Relación de opiniones respecto a las experiencias que tuvieron los usuarios de las plataformas educativas que fueron objeto de estudio.

Como se aprecia en la tabla 1, las opiniones son diversas de acuerdo a la manera en que cada sujeto experimentó el uso de las plataformas; entre éstos se destacan los positivos que la señalan como una buena y muy buena experiencia considerándola una herramienta de aprendizaje, investigación, fácil, eficaz, organizada, innovadora y, algo muy importante, hay quienes las señalan como herramienta para utilizar durante sus prácticas profesionales. Cabe mencionar que la plataforma educativa de Moodle tuvo menciones destacadas.

En cuanto a las opiniones negativas, fueron menores los posicionamientos de este tipo; destacan la dificultad que causa el no saber utilizarlas, lo que llevó a unos cuantos a expresar molestias al utilizarlas adjudicándoles ser causa de estrés en ellos; aunque también unos cuantos mencionaron las dificultades técnicas y académicas que encontraron como el que no siempre estuvieron disponibles, no están actualizadas y el poco uso que se hace de ellas.

Aquí es importante señalar qué aspectos subyacen a que se presenten estas situaciones; acorde a las opiniones emitidas por los formadores de docentes que han utilizado las PE, durante la entrevista externaron que se enfrentaron a las fallas técnicas de las plataformas, que el sistema con frecuencia no se podía utilizar y la persona encargada de su administración en ocasiones no podía o tardaba mucho en habilitarla, aunado a esto, la falta de disposición de un buen número de estudiantes para realizar las tareas y ver a las PE como una oportunidad de aprendizaje y desarrollo de competencias, llevándolos a la realización de las actividades como mero requisito, sólo por cumplir y obtener una calificación aprobatoria. Por tanto, podemos decir que el éxito o fracaso de utilizar PE, muchas veces se escapa de manos de los docentes.

A continuación, se encuentran las opiniones de los sujetos acerca de cómo consideran que ha favorecido el uso de PE en su formación como docentes, refiriendo que les ha favorecido:

- A ser maestro competente y trabajar de manera dinámica e innovadora. (15)
- A saber interactuar con las TIC y en la adquisición de habilidades para el uso de herramientas digitales. (13)
- Ha facilitado el proceso de aprendizaje. (9)
- A estar mejor preparado y actualizado como docente. (7)
- Ha servido en mis prácticas profesionales y en la elaboración de algunas tareas. (5)
- Ha facilitado la elaboración y entrega de trabajos. (5)
- A compartir y retroalimentar conocimiento. (4)
- Facilitar la sistematización de datos. (3)

- Aprendí a usarlas como estrategia que favorezca el aprendizaje de los niños con un ritmo de aprendizaje más lento.

- Aprendí a diseñar cursos en la web, lo que me facilitará mis clases, en un futuro.

- A tener mejor organización.

- Ayudó a mejorar la forma de evaluar.

- Ha brindado recursos informativos.

- Ha brindado la posibilidad de hacer un análisis más crítico, analítico y reflexivo para desarrollar las competencias.

- En mejorar la comunicación alumno-docente y alumno-alumno.

- No mucho, en nada (11)

Como se puede apreciar, la mayoría considera que las PE han tenido gran impacto en su trayecto formativo, y en el desarrollo de sus prácticas como docentes que los acerca a configurarse como maestros preparados, capaces de enfrentar los retos sociales y tecnológicos; aunque cabe señalar que en 11 de ellos no se ha tenido ningún impacto, quedando esto como reto institucional.

En cuanto a las propuestas emitidas de cómo se pudiera mejorar el uso de las PE para lograr un mayor impacto en la formación de todo estudiante normalista, tenemos:

a) Que se capacite y se explique claramente cómo utilizarlas de manera práctica hasta dominarlas. (25)

b) Actualizarlas y mejorarlas constantemente para que sean más dinámicas. (16)

c) Fomentar más el uso de las plataformas y darles la importancia que requieren. (13)

d) Que todos los maestros trabajen con esta herramienta. (6)

e) Que contraten personas capacitadas. (3)

f) Que se les dé seguimiento a los cursos. (3)

g) Que las encargadas de las plataformas estén disponibles para cuando se tengan dudas y se necesite apoyo o que haya tutorías. (3)

h) Utilizarlas desde un inicio e ir realizando el portafolio de manera digital. (3)

i) Elaboración de más cursos que promuevan su uso donde se dejen las tareas y se registren los trabajos. (2)

j) Impartir talleres para que el alumnado este más preparado y aprenda a diseñarlas y mejorarlas. (2)

k) Crear apps para la accesibilidad que se puedan usar en Smartphone. (2)

l) Subir tutoriales.

m) Que los profesores se preocupen más por ver si el alumno está aprendiendo o no a utilizar las plataformas educativas.

n) Que haya internet funcional.

o) Que los alumnos nos comprometamos a aprender y ser responsables.

p) Que haya retroalimentación y corrección de errores.

q) Poner más opciones y mejorar su interfaz.

Estas propuestas indican que hay interés por aprender a utilizar las PE y dominarlas; también dan cuenta de que faltó mayor atención y preparación pedagógica por parte de los encargados de la plataforma para poder hacerse entender por los estudiantes.

3. Impacto de las plataformas educativas en las prácticas profesionales de los normalistas

Entendemos el impacto como un cambio en el resultado de un proceso seguido y podemos decir que concordamos con Libera (2007), en que “el impacto es la consecuencia planeada o no prevista de un proyecto, que implica un mejoramiento significativo y, en algunos casos, perdurable o sustentable en el tiempo, en alguna de las condiciones o características de la población objetivo” (párr. 3).

Aquí valoramos el impacto en dos momentos: 1. Cómo ha contribuido el uso de las PE en sus periodos de prácticas profesionales como maestros en formación y 2. Cómo consideran que pueda impactar en su futuro profesional como docentes.

Primer momento: La mayoría de la muestra afirma que el uso y conocimiento de las PE no ha servido en nada, esto lo atribuyen a que en las escuelas primarias a las que asisten para realizar sus prácticas profesionales no cuentan con las condiciones para el uso de las TIC, otras de las respuestas fue que aún no las han aplicado en prácticas, refiriendo con ello a que les ha sido limitada la posibilidad de transformar de manera innovadora su desempeño como docentes.

Segundo momento: Consideran que sería bueno utilizarlas, que brindan preparación personal, conocer información que ayude a mejorar su desempeño al estar frente a grupo, serán más ágiles en el uso de las TIC, podrán innovar para mejorar el aprendizaje de los

alumnos utilizando juegos de sumar y restar, crucigramas, puzzles y videos, que retroalimentan los temas y a los alumnos les gusta, salen de lo tradicional, intercambian ideas y mejoran resultados. Incluso les sirve para entender y comprender los problemas y dificultades que se pudieran presentar durante la práctica y saber resolverlos adecuadamente, asimismo, se ahorrarían dinero porque no necesitarían imprimir.

Conclusiones

El impacto que ha tenido el uso de PE en los estudiantes de tercer grado de la LEPRI se puede considerar positivo en la mayoría; pese a las situaciones negativas que han experimentado, quienes han aprovechado la oportunidad de utilizarlas, evidencian un pensamiento sensibilizado para hacer uso de ellas, ya que las consideran como una oportunidad de crecimiento personal y son capaces de adjudicarles impacto positivo en lo profesional, el cual los ha llevado a transformar sus prácticas docentes haciendo un uso responsable y dinámico de éstas, aunque también refieren las limitantes que han encontrado en la realidad de las escuelas primarias para hacer uso de ellas. En ese sentido, a partir de su experiencia con PE vierten una serie de propuestas interesantes, dignas de ser consideradas por las instituciones formadoras, para mejorar el impacto que éstas tienen en sus trayectos formativos.

Referencias

- Anzaldúa, R. (2004). La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- De Agüero, M. y Mata, M. (2013). Aprendizaje y Desarrollo 2002-2011. La investigación acerca del aprendizaje social y situado 2002-2011. Colección Estados del Conocimiento. México: ANUIES. COMIE.
- DGESPE, (2012). Plan de estudios 2012. Licenciatura en educación primaria. Recuperado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular
- DGESPE, (2013). Programa del curso Las TIC en la Educación. México: SEP.
- Díaz, S. (mayo, 2009). Plataformas educativas, un entorno para profesores y alumnos. Temas para la Educación 2. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4921.pdf>
- Ducoing, P y Fortoul, B, (2013). Procesos de Formación. Volumen I. 2002-2011. Formación Inicial de docentes para la educación básica. Colección Estados del Conocimiento. México: ANUIES. COMIE.
- Martín, J. M., Beltrán, J. A., y Pérez, L. (2003). Cómo aprender con Internet. Madrid: Fundación Encuentro.
- SEP, (2017). Plan y programas de estudio para la educación básica. Aprendizajes clave para la educación integral. México: SEP.
- Libera B. Blanca, (marzo, 2007). Impacto, impacto social y evaluación del impacto. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352007000300008

USO DE CLASSROOM DENTRO DE UN MODELO HÍBRIDO: EL “AULA DE TELESECUNDARIA” COMO PROPUESTA INNOVADORA

Yolanda Coral Martínez Dorado

coral_36@hotmail.com

Tiburcio López Macías

ensog.estv@gmail.com

J. Loreto Ortiz Arredondo

looreto@hotmail.es

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

RESUMEN

En el proceso de implementación del Plan de Estudios 2018 para la formación inicial de docentes es improrrogable continuar con la revisión del Plan de Estudios 1999 con la finalidad de adecuar y actualizar las principales actividades que se realizan en cuarto grado. En el caso particular de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en telesecundaria, el uso de las TIC en el proceso formativo otorga sentido y significado a lo que representa educar para la construcción de la sociedad del conocimiento, en la cual no sólo se comparte información, sino que ésta se gestiona, transformándola en recursos que permitan tomar decisiones que coadyuven al logro del desarrollo de competencias docentes.

En esta ponencia se plantea el modelo blended learning (aprendizaje híbrido) con el

uso de la plataforma educativa Classroom como propuesta para la creación de un aula virtual de telesecundaria, donde se pueda compartir recursos y realizar actividades, que contribuyan a mantenerse en comunicación mientras los estudiantes normalistas realizan su Trabajo Docente en las escuelas de práctica. Aunado a lo anterior, se propone la microenseñanza como una forma de fortalecer las competencias didácticas, bajo un paradigma de construcción social del conocimiento, en el que los estudiantes normalistas enriquecen su práctica derivado de la implementación de propuestas, todo ello mediado por el diálogo con sus pares.

PALABRAS CLAVE: Classroom, blended learning, microenseñanza.

Introducción

En este trabajo se expone una propuesta de mejora para la operación del programa de 7º y 8º semestres de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria. Esta propuesta contempla la utilización del modelo blended learning (b-learning) como proceso formativo innovador para adecuar y actualizar el Trabajo Docente y la elaboración del Documento Recepcional en función al Plan y Programas de Estudio 2011 y al nuevo Modelo Educativo 2018 que actualmente se implementa con los grupos de primer grado de secundaria. Ambos planes de estudio vigentes serán la base para trabajar este modelo de aprendizaje, además de que se potenciarán las fortalezas de la modalidad presencial (trabajo en la escuela normal) y de la modalidad en línea durante los periodos de trabajo docente en las escuelas telesecundarias.

En este texto se afirma que es deseable contar con un Aula de Telesecundaria, proyecto que nuevamente se pone en la mesa de discusión, considerando los materiales y recursos necesarios, como una meta a mediano y largo plazo. Sin embargo, para efectos de esta propuesta, la aspiración de un Aula de Telesecundaria se cambia por el uso del Classroom de Telesecundaria, en la plataforma educativa de Google.

La implementación del blended learning o aprendizaje híbrido (combinación de aprendizaje presencial y en línea) requiere la utilización de una plataforma educativa, la cual será usada principalmente durante los periodos de Trabajo Docente en las telesecundarias. En el modelo b-learning el proceso de aprendizaje se apoya en la tecnología, teniendo herramientas síncronas y asíncronas que propician la comunicación entre estudiantes y el profesor del curso.

Además de la tecnología, esta propuesta gira en torno al trabajo autónomo, el cual es imprescindible para lograr resultados satisfactorios en las actividades de cuarto grado, puesto que el docente en formación se enfrenta a la práctica en periodos intensivos y al mismo tiempo, la elaboración del Documento Recepcional requiere de disciplina, así como de la inserción en un proceso de investigación y práctica docente. Sin embargo, esa autonomía que se va desarrollando de manera paulatina, demanda el acompañamiento del asesor, el cual a nuestro parecer, no sólo implica las visitas a las telesecundarias para observar el Trabajo Docente, sino que también se va realizando un seguimiento cuidadoso del proceso de elaboración del Documento Recepcional, así que nuestra propuesta apunta hacia el trabajo en línea, no sólo con la utilización del correo electrónico y blogs, sino que además, el uso de una plataforma como Classroom de Google potenciará la colaboración, pues habrá actividades donde los estudiantes normalistas puedan interactuar en los tipos de actividades que ahí se ofrecen: responder o crear foros de preguntas y realizar tareas, donde las instrucciones sean acompañadas por archivos adjuntos de un equipo o de Google Drive (servicio de alojamiento de archivos), videos de YouTube o enlaces a contenido de internet,

a la vez que reciben avisos generales, consultan el calendario de Classroom o bajan archivos del Drive de la clase.

Procesos formativos innovadores

Uno de los aspectos de la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales consiste en la transformación pedagógica de acuerdo con el nuevo Modelo Educativo, así que para efectos de esta propuesta, implica adecuar y actualizar el Trabajo Docente y la elaboración del Documento Recepcional, para lo cual es necesario que los enfoques didácticos y las orientaciones pedagógicas de la educación normal se alineen con sus correspondientes de la educación secundaria (SEP, 2017, p. 42). Los egresados normalistas de la especialidad de telesecundaria deben lograr el dominio de los aprendizajes clave y de los contenidos, pero al mismo tiempo, requieren desarrollar y consolidar las estrategias didácticas para que realicen una intervención pedagógica que responda a las necesidades de los estudiantes de secundaria.

Es necesario que transitemos de rasgos del perfil de egreso descontextualizados hacia parámetros e indicadores claros y precisos correspondientes a las dimensiones del perfil de ingreso del Servicio Profesional Docente, de esta manera, estaremos formando a los docentes idóneos para incorporarse, pero también para transitar su vida laboral con niveles de desempeño óptimos y lo que es más importante, que su desempeño sirva de apoyo a los estudiantes de secundaria en el logro de sus aprendizajes.

Con la intención de adecuar y actualizar el Trabajo Docente y la elaboración del Documento Recepcional en función de los Planes y Programas de Educación Secundaria vigentes, proponemos la utilización del Classroom de Telesecundaria, pero antes de ello, ponemos nuevamente en la mesa de discusión la necesidad de un Aula de Telesecundaria, para posteriormente, sostener que el blended learning coadyuvará en el proceso de elaboración del Documento Recepcional, así como también las herramientas de la plataforma educativa fortalecerán la comunicación entre los estudiantes y el asesor, mientras se realiza el Trabajo Docente en las escuelas telesecundarias, y de la misma forma, la posibilidad de subir videos y comentar sobre ellos, podrá facilitar actividades de microenseñanza, mismas que serán explicadas más adelante.

Aula de Telesecundaria

El Aula de Telesecundaria es una idea previamente considerada en la ENSOG, sin embargo, hasta el día de hoy no se ha podido concretar debido a la falta de un espacio adecuado, que haga posible tal proyecto, el cual no sólo demanda la infraestructura necesaria, sino también contar con los recursos y materiales pertinentes.

Los estudiantes de la especialidad de Telesecundaria requieren un espacio propio donde además de tener a su disposición recursos y materiales, puedan realizar actividades de microenseñanza, procedimiento formativo tendiente a la simplificación de los actos pedagógicos, tan importantes en este nivel y modalidad que contempla todas las asignaturas del currículo de Educación Secundaria.

En el Aula de Telesecundaria deben estar a disposición de los docentes en formación, los materiales impresos y recursos tecnológicos para que puedan realizar su planificación didáctica y las actividades de microenseñanza. Además, se requiere un kit de telesecundaria (pantalla plana y equipo de cómputo), proyector de computadora, conexión a internet, cámaras para grabar las clases, diccionarios, planes y programas de estudio, materiales didácticos asignados a la mayoría de las telesecundarias (regletas, geoplanos, tablas periódicas, maqueta de rana, sensores, etc.) Se debe ir gestionando recursos propios y también solicitar apoyo a las instancias oficiales, argumentando para ello que la ENSOG es la única institución formadora de docentes del nivel secundaria.

Considerando que el Aula de Telesecundaria es un proyecto a mediano y largo plazo, es insoslayable apuntar hacia una solución a corto plazo, para lo cual las tecnologías actuales representan una respuesta más viable.

Classroom de Telesecundaria

Esta parte de la propuesta podrá ser operada desde que los estudiantes sean asignados para trabajar con el asesor, requiriendo la clave del curso en Classroom o la invitación directa por correo electrónico. En el Classroom de Telesecundaria y también utilizando Google Drive, los estudiantes normalistas tendrán a su disposición un repositorio digital, donde encontrarán planes y programas de estudio, materiales de Séptimo y Octavo semestres, libros de texto del alumno y del maestro, así como el vínculo a la página Web de telesecundaria <http://www.telesecundaria.sep.gob.mx> para consultar la parrilla de programación y otros recursos.

Además de los materiales que habrá en el Classroom de Telesecundaria, la interacción entre estudiantes y asesor se realizará utilizando las siguientes herramientas de la plataforma: preguntas, actividades (tareas), anuncios, edición de documentos en tiempo real, evaluaciones, etc.

Classroom como plataforma educativa es viable puesto que es gratuita y está disponible para cuentas personales de Google y de forma particular, para Gmail. En el caso de los docentes de la ENSOG tenemos una cuenta de Google en el dominio ensog.com.mx, que podemos utilizar. El uso de esta plataforma educativa contempla el blended learning o aprendizaje híbrido, puesto que es un apoyo para el seguimiento del Trabajo Docente y de la elaboración del Documento Recepcional. Gracias a que en esta plataforma se puede armar

un repositorio digital, además que se simplifican y distribuyen tareas, al mismo tiempo que se pueden evaluar los contenidos, es así que el denominado Classroom de Telesecundaria es una propuesta innovadora. Además, el Drive de cada alumno tiene una capacidad ilimitada, entonces de esta manera, es posible que como profesora adjunte archivos para que sea vistos, e incluso editados.

De ser necesario, se podría trabajar de manera colaborativa en un mismo documento desde diferentes equipos de cómputo, lo cual implicaría la posibilidad de una construcción en conjunto, por ejemplo, para repasar los enfoques didácticos de las asignaturas o la evaluación formativa (estrategia, instrumentos y técnicas).

En el Classroom de Telesecundaria los estudiantes pueden entregar sus Documentos Recepcionales para su revisión, los cuales pueden ser evaluados utilizando la aplicación Flubaroo, complemento que utiliza documentos y formatos para calificar; en fin, las posibilidades son múltiples.

Hasta este momento se ha tratado el trabajo docente y la elaboración del documento recepcional de manera general, pues más bien la propuesta ha girado en torno al Classroom de Telesecundaria, no obstante, es preciso especificar la propuesta para estas dos actividades tan importantes en 7º y 8º semestres.

Trabajo Docente

Según el documento “Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestre”, el trabajo docente:

... se desarrolla mediante la práctica intensiva, durante periodos prolongados... implica la realización de actividades sistemáticas de enseñanza que, al tiempo que demandan la integración de los aprendizajes adquiridos tanto en el ámbito pedagógico como en lo relativo a los propósitos de la educación secundaria y los contenidos disciplinarios de la especialidad, contribuyen al perfeccionamiento de las competencias profesionales. (SEP, 2002a, p. 8)

De lo anterior se deriva un mejor conocimiento de los adolescentes y de la dinámica escolar, así como también, se obtienen más elementos para valorar el logro de las competencias didácticas. El trabajo docente no sólo implica las fases de planeación, implementación y evaluación, sino que también requiere del análisis, el cual se formaliza en el Documento Recepcional.

Es en este periodo de trabajo docente, es donde más se pueden observar las fortalezas y debilidades de los practicantes, y por lo tanto, representa una oportunidad para convertir las debilidades en fortalezas, y de esa manera, desarrollar las competencias didácticas. Cabe mencionar que los contenidos del Trabajo Docente serán retomados del Plan de Estudios

2011 y del nuevo Modelo Educativo, de acuerdo con el grado, con el cual el docente en formación realice su práctica intensiva.

Nuestra experiencia como asesores de cuarto grado nos ha permitido conocer la dificultad expresa que tienen la mayoría de estudiantes normalistas, para llevar a cabo el cierre de una sesión, que logre integrar los aprendizajes, o incluso socializar los conocimientos; por ello, estamos convencidos de que la microenseñanza permitirá desarrollar y consolidar algunos aspectos concretos de la práctica de los estudiantes de la especialidad en Telesecundaria.

Según Singh y Sharma (2010), la microenseñanza es un procedimiento en el que un docente en formación puede practicar con un pequeño número de estudiantes, dentro de un periodo reducido de tiempo con énfasis en una habilidad específica de enseñanza. El número reducido de estudiantes, y el hecho de que sean sus mismos compañeros de clase, así como que sólo se practique una parte de la sesión para un análisis detallado, reducen la complejidad de la típica aula con adolescentes.

En este sentido, la microenseñanza es una técnica que puede ser utilizada en la formación inicial docente, pues es una oportunidad para los estudiantes normalistas para incrementar su nivel de autoconfianza en cuanto a sus competencias didácticas, puesto que ayuda a mejorar habilidades concretas de la enseñanza. La microenseñanza permite obtener experiencias, lo cual no sólo implica las que se tienen en las escuelas telesecundarias, sino que también se puede practicar algún aspecto específico de una sesión de aprendizaje, incluso, con los compañeros normalistas, quienes podrán hacer la retroalimentación correspondiente, lo cual redundará en la confianza de los docentes en formación y en la mejora de la implementación de la planificación didáctica, además de que posibilita que los estudiantes desarrollen sus competencias.

Las fases de la microenseñanza son: adquisición del conocimiento o también conocida como preoperatoria, donde el estudiante conoce las habilidades de enseñanza por medio de textos, exposiciones, imágenes, demostraciones o modelos presentados por expertos, adquisición de la habilidad, en la cual los estudiantes realizan una micro planeación para practicar la habilidad demostrada, y finalmente la transferencia, que ocurre cuando integran y transfieren las habilidades aprendidas a la práctica (trabajo docente), en una situación real, habiendo previamente mejorado su desempeño.

Las fases mencionadas, pueden concretarse en los siguientes pasos: modelar la habilidad, planear una micro sesión, la sesión de enseñanza, la sesión de crítica, la sesión de re-planeación, la sesión de re-enseñanza y la sesión de re-crítica (Singh y Sharma, 2010). Estos pasos forman un ciclo de microenseñanza, el cual es compatible con el proceso de sistematización de los resultados de la práctica.

Antes de los periodos de trabajo docente, los estudiantes normalistas de 7º y 8º semestres pueden desarrollar un aspecto específico con la técnica de microenseñanza, para posteriormente ir a la práctica más fortalecidos en sus competencias didácticas, por ejemplo: practicar instrucciones, actividades de cierre, de activación de conocimientos previos, de motivación, sensibilización, etc.

Documento recepcional

El documento recepcional es un ensayo analítico-explicativo en el que los estudiantes normalistas de 7º y 8º semestres deben desarrollar un tema, problema o asunto educativo, en base al cual diseñan un plan de intervención, para implementar estrategias didácticas, cuyos resultados obtenidos sistematizarán para reflexionar sobre los logros y retos de su práctica profesional.

En la ENSOG actualmente existen criterios definidos sobre la estructura del documento recepcional, el cual es desarrollado por los estudiantes normalistas, teniendo la oportunidad de presentar tres avances y hacer tres exposiciones orales. Esos criterios del documento recepcional son trabajados por el colegiado de 7º y 8º semestre durante el ciclo escolar, además de que, al interior de los grupos el asesor realiza su seguimiento y evaluación.

Nuestra propuesta para atender la elaboración del documento recepcional, además de la revisión del material Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional y de los criterios internos sobre su estructura de fondo y forma, así como los instrumentos para evaluar la parte escrita y la oral, consiste en agregar contenido a trabajar en forma de taller en el Classroom y durante las sesiones en la escuela normal. Este contenido a trabajar en forma de taller es un apoyo necesario de acuerdo con la experiencia que hemos obtenidos como asesores de cuarto grado, es así que los aspectos de contenido y formato pueden coincidir en cualquier asignatura en la cual se elija desarrollar el documento recepcional.

Lo anterior de conformidad a que “ el documento recepcional es un ejercicio intelectual que requiere rigurosidad, sistematicidad, coherencia y fundamentación de las afirmaciones que en él se expresan...” (SEP, 2002b, p. 7) Dichas características sólo se lograrán con el esfuerzo intencionado del estudiante normalista, así como gracias al apoyo y seguimiento del asesor, sin dejar, por un lado, las aportaciones del primer lector asignado como parte del acompañamiento.

En el Classroom se trabajará a manera de taller, para ello primero se abordarán los temas utilizando teoría, y después se realizará la planificación del documento recepcional, utilizando todos los géneros discursivos (descripción, narración, exposición, argumentación y diálogos).

Temas del Taller de adecuación, coherencia y cohesión para la elaboración del Documento Recepcional

1. Conceptualización de Documento Recepcional.
2. Definición de adecuación, coherencia y cohesión.
Adecuación: ¿Quién produce el texto?, ¿Con qué intención lo produce?, ¿A quién se dirige?.
¿Cuáles son las convenciones del texto? Presentación (tipografía y disposición de la hoja).
Coherencia: reglas de repetición, progresión temática, no contradicción y relación, métodos (analizante o sintetizante).
Cohesión: recursos (repetición, sustitución, elipsis, marcadores discursivos)
3. Planificación del Documento Recepcional.
4. Estructura del texto.
5. Géneros discursivos y sus convenciones.
 - 5.1. Descripción
 - 5.2. Narración
 - 5.3. Exposición
 - 5.4. Argumentación
 - 5.5. Diálogo (registros)
6. Revisión de forma (ortografía y paralelismo gramatical)
7. Coevaluación de textos.

Propuesta de temas que se abordarán en el Classroom.

Seguimiento y evaluación para la mejora de los aprendizajes

Como mencionamos anteriormente, en el Classroom de Telesecundaria se puede evaluar utilizando Flubaroo, complemento que se agrega a la plataforma educativa, es gratuito y posibilita el uso de formatos y hojas donde se puede calificar y analizar el desempeño de los estudiantes utilizando tareas de completar o con preguntas de opción múltiple, o incluso con un examen formal.

Si bien el seguimiento del trabajo docente y del documento recepcional, así como la evaluación, son procesos donde se utilizan escalas estimativas o rúbricas definidas por el equipo colegiado de 7º y 8º semestre, además, el seguimiento y evaluación de esta propuesta se realizará en el Classroom de Telesecundaria. En cuanto a su uso y efectividad en ambos procesos, se les pedirá a los estudiantes normalistas, que continuamente señalen qué tanto les funciona el blended learning y si los contenidos de la plataforma educativa los ayudan en la elaboración de su documento recepcional y a estar en contacto directo y constante durante los periodos de trabajo docente.

La evaluación es concebida en el nuevo Modelo educativo como “un proceso que permite realimentar a los estudiantes para que identifiquen lo que les falta por aprender, y a los docentes, para que mejoren” (SEP, 2017, p. 366). De esta idea se deriva nuevamente la evaluación formativa del Plan y Programas de Estudio 2011, como aquella que sirve para aprender y para la toma de decisiones. Por lo anterior, es necesario estar retroalimentando el documento recepcional y el trabajo docente.

Contribución para el desempeño de los estudiantes en el logro de los rasgos del perfil de egreso

Si bien es importante el logro de los rasgos del perfil de egreso del Plan de Estudios 1999 de la educación normal, vigente para los docentes en formación que cursarán 7º y 8º semestres este próximo ciclo escolar 2019 – 2020, es insoslayable atender el perfil para el docente de Educación Telesecundaria, el cual es el referente para la evaluación de ingreso al Servicio Profesional Docente en la modalidad de Telesecundaria, por ello es pertinente mencionar que hay cierta correspondencia entre el perfil de egreso y el de ingreso como se muestra en la siguiente tabla.

Plan de Estudios 1999 Competencias	Perfil docente del de Telesecundaria (SEP, 2018)	Dimensiones del perfil
<p>Dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria.</p> <p>Competencias didácticas.</p>	<p>Conocimientos y habilidades para la práctica docente.</p>	<p>Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.</p> <p>Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.</p>
<p>Habilidades intelectuales específicas.</p> <p>Identidad profesional y ética.</p> <p>Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.</p>	<p>Habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales.</p>	<p>Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.</p> <p>Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.</p> <p>Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.</p>

Correspondencia entre el Plan de Estudios 1999 y el Perfil del Docente de Telesecundaria.

Aunado a lo anterior, los parámetros e indicadores de cada dimensión del perfil del Docente de Telesecundaria, dan una pauta específica pues los primeros describen aspectos del saber y del quehacer docente, mientras que los segundos señalan su concreción en cuanto a nivel y forma.

Cabe mencionar que, en el Trabajo Docente de los estudiantes normalistas, confluyen las dimensiones del perfil y que, además, la práctica proporciona los insumos para desarrollar el Documento Recepcional. De manera específica, el Trabajo Docente en cuanto a las fases de planeación, implementación y evaluación, se relaciona directamente con las dimensiones: 1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender y 2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente. En dicha intervención didáctica, el trabajo de la asesoría es de vital relevancia,

puesto que debemos proporcionar un acompañamiento eficaz y pertinente, que coadyuve al logro de las dimensiones del perfil del Docente de Telesecundaria.

En cuanto a la elaboración del Documento Recepcional, se relaciona específicamente con la dimensión 3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje, con los parámetros e indicadores que se señalan a continuación:

Parámetros	Indicadores
<p>3.1. Explica la finalidad de la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional.</p> <p>3.3. Se comunica eficazmente con sus colegas, los alumnos y sus familias.</p>	<p>3.1.1. Identifica que la reflexión sistemática sobre la práctica implica el análisis del desempeño docente y la revisión de creencias y saberes sobre el trabajo educativo.</p> <p>3.1.2. Reconoce que la reflexión sistemática sobre la práctica contribuye a la toma de decisiones para la mejora del trabajo cotidiano.</p> <p>3.1.3. Reconoce que el análisis de la práctica docente con fines de mejora se favorece mediante el trabajo entre pares.</p> <p>3.1.4. Identifica referentes teóricos para el análisis de su práctica docente con el fin de mejorarla.</p> <p>3.3.1. Se comunica oralmente con todos los actores educativos (dialoga, argumenta, explica, narra, describe de manera clara y coherente).</p> <p>3.3.2. Se comunica por escrito con todos los actores educativos (dialoga, argumenta, explica, narra, describe de manera clara y coherente).</p>

El parámetro 3.1. Explica la finalidad de la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional se atiende durante la sistematización de la práctica que se realiza en el documento recepcional, para lo cual es preciso hacer un recordatorio de algunos modelos de sistematización, que, en el mejor de los casos, los estudiantes han analizado e incluso utilizado en los ensayos elaborados en las asignaturas de Observación y Práctica Docente I, II, III y IV.

Consideraciones finales

El blended learning es una opción para adecuar y actualizar el trabajo académico de 7º y 8º semestres, en función de los Planes y Programas de Educación Secundaria vigentes, puesto que se combinan las sesiones presenciales con otras más en línea, además de que se utilizan diversas herramientas tecnológicas para almacenar y compartir información, trabajar de forma colaborativa, e incluso evaluar.

De manera específica la microenseñanza para fortalecer el Trabajo Docente, y el taller de adecuación, cohesión y coherencia para hacer más eficiente el proceso de elaboración del Documento Recepcional, son dos propuestas que conllevan procesos formativos innovadores. Ambas contribuyen a la mejora del desempeño de los estudiantes en el logro de los rasgos del perfil de egreso y de forma directa, coadyuvan al desarrollo de las dimensiones del perfil de ingreso al Servicio Profesional Docente.

REFERENCIAS

- Bartolomé, A. (2004). *Blended Learning. Conceptos Básicos*. *Píxel-Bit Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20.
- SEP (2002). *Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente*. México: SEP.
- SEP (2002a). *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres*. México: SEP.
- SEP (2002b). *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional*. México: SEP.
- SEP (2002c). *Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos Básicos*. México: SEP.
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: SEP.
- SEP. (2018). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. México: SEP.
- Singh, Y. K. & Sharma, A. (2010). *Micro Teaching*. New Deli: APH Publishing Corporation.

USO DE PLATAFORMA EDUCATIVA EN PILOTAJE DE MODALIDAD SEMIPRESENCIAL EN BENERZ

Zazil-Ha González Gaxiola

zazilgonzalez@edubc.mx

María Elena González Ramírez

mgonzalezr2@edubc.mx

Benemérita Escuela Normal Educadora Rosaura Zapata

RESUMEN

En esta ponencia se presenta la experiencia obtenida en el pilotaje de la implementación y uso de la plataforma educativa Canvas como medio para trabajar en la modalidad semipresencial con los docentes y alumnos de la BENERZ. El objetivo es ampliar las competencias digitales para tener mayores oportunidades en su práctica educativa y el desarrollo profesional de toda la comunidad. Se inició capacitando a docentes para aumentar la sensibilización en el impacto que tienen las TIC en el desarrollo de la formación profesional para la actualización e innovación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje; después se dio un curso de introducción a la plataforma Canvas a toda la

comunidad educativa de la BENERZ; continuamos con una invitación a los docentes que demostraron un mayor interés, facilidad en el uso de las tecnologías y beneficios en la organización por los horarios de disponibilidad al involucrarse en la experiencia del pilotaje; para concluir se les apoyó con un asesoramiento y seguimiento continuo. Para ello participaron siete docentes y 142 estudiantes. Aunque se continúa en la recolección de datos, se observa una mejoría en las competencias digitales de la comunidad educativa, donde el impacto en el uso de Foros fue mayor a un 80%.

PALABRAS CLAVE: Plataforma educativa, TIC, docentes, competencias digitales, modalidad semipresencial

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En las escuelas normales se está realizando un cambio en todas sus áreas; desde la flexibilidad en sus planes de estudio, hasta la inclusión en todos los aspectos. Por ello es importante que el actual y futuro docente sea consciente de la importancia y los beneficios de lograr y ampliar sus competencias digitales, sobre todo si el contexto donde se desenvuelve y convive una institución educativa, como le ocurre a la Benemérita Escuela Normal

Educadora Rosaura Zapata (BENERZ), se encuentra influenciado por un país como Estados Unidos que se mantiene a la vanguardia en el uso de la tecnología para el aprendizaje, impulsando a la innovación educativa.

Considerando las condiciones de frontera en las que se encuentra la BENERZ, es esencial el manejo del idioma inglés; asimismo, se ha vuelto relevante y necesaria la ampliación de las competencias digitales en el docente para la actualización y formación de calidad. Por lo anterior, en la institución se consideró que debido a las demandas de la sociedad actual se tenía que generar una metodología para ampliar las competencias digitales en los docentes y estudiantes de la comunidad educativa, donde la mediación tecnológica y la incursión en la modalidad semipresencial fuera clave para la lograrlo.

Con base en la situación antes descrita se formuló la pregunta y los objetivos que guiaron a la propuesta presentada:

¿Cómo ampliar las competencias digitales en la comunidad BENERZ?

Objetivos: 1) Ampliar las competencias digitales de la comunidad BENERZ 2) Implementar el uso de una plataforma educativa de forma sistemática entre la BENERZ 3) Analizar los resultados de su impacto como modalidad semipresencial.

Marco teórico

La educación en cualquier población del mundo es parte esencial para la mejora de la sociedad, tanto en condiciones culturales, económicas y de impacto industrial y tecnológico. Aunque en algunos países se les da una importancia superior a otras necesidades, esto no ocurre en todas las naciones.

Es reconocido que en México uno de los objetivos actuales de las Escuelas Normales es fortalecer

la formación de profesionistas capaces de generar, aplicar e innovar conocimientos de la ciencia y la tecnología, académicamente pertinentes y socialmente relevantes con el propósito de consolidar un sistema nacional de educación superior con proyección y competitividad internacional, que permita a los egresados dar respuesta a las necesidades cambiantes del entorno regional y nacional. (INEE, 2018, p. 56).

Por lo anterior en esta experiencia de implementación que se presenta, se considera prioritario especificar el significado del docente:

La profesión de profesor exige dominar un conjunto de conocimientos y competencias; que ha de aprender en instituciones superiores de formación universitaria; que requiere continua formación y actualización de conocimientos y técnicas; que ha de poner en práctica según principios éticos; para responder a una necesidad personal y social de primer orden, como es la educación. (García, 2010, p.30)

De acuerdo con García, el docente debe dominar un conjunto de las competencias y, aunque no especifica cuáles, sí se menciona que deben responder a las demandas sociales que están relacionadas con el aspecto digital, como se menciona a continuación:

La Competencia digital implica el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades TIC básicas: uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de internet (European Parliament and the Council, 2006, citado por Touron, 2017, párr. 6).

Para lograr las competencias digitales y familiarizarse con las ventajas que en el área educativa nos ofrecen, uno de los impactos está en la flexibilización de los programas de cursos donde se fomenta el diseño para la migración paulatina a la modalidad semipresencial y/o en línea, en relación con las necesidades de una escuela de educación superior enfocada a la formación de docentes, donde los estudiantes constantemente se encuentran en prácticas educativas para acercarse a los procesos y relaciones entre comunidad-docente-alumno.

En la búsqueda de mantener la interacción cara a cara, pero ofreciendo la flexibilidad de tiempo y lugar, se consideró para el proyecto piloto la modalidad semipresencial, entendiendo como es definida por Amato y Novales-Castro:

La educación semipresencial -mixta o híbrida- se refiere al uso conjunto de actividades en aula -presenciales o cara a cara- y actividades en línea -no presenciales o a distancia-. Se ha definido como el aprendizaje facilitado por la combinación efectiva de diferentes modos de interacción, modelos de enseñanza y estilos de aprendizaje, basado en la comunicación transparente entre todas las partes involucradas en el curso (Amato, Novales-Castro, 2014, p.148)

Este tipo de modalidad es conocida también como *blended-learning*, que, en algunos casos de universidades, centros de trabajo o institutos para la formación de profesionistas en la educación, se apoya fuertemente del aprovechamiento de la tecnología para la propuesta de actividades y por lo que consideramos a las TIC como lo propone la UNESCO:

Las nuevas herramientas tecnológicas de la información y la comunicación han producido un cambio profundo en la manera en que los individuos se comunican e interactúan en el ámbito de los negocios, y han provocado cambios significativos en la industria, la agricultura, la medicina, el comercio, la ingeniería y otros campos. También tienen el potencial de transformar la naturaleza de la educación en cuanto a dónde y cómo se produce el proceso de aprendizaje, así como de introducir cambios en los roles de profesores y alumnos. (UNESCO, 2002, p.17)

Siendo entonces elegida una plataforma educativa digital como la herramienta tecnológica para la migración hacia la modalidad semipresencial de solamente algunos de los

programas de cursos de la LEP en BENERZ donde comprendemos a una plataforma educativa como acertadamente Sánchez la define,

[...] un amplio rango de aplicaciones informáticas instaladas en un servidor cuya función es la de facilitar al profesorado la creación, administración, gestión y distribución de cursos a través de Internet. (Sánchez, 2009, p.218).

Las características de una plataforma educativa son básicas para su selección, sobre todo cuando se tiene un público que no es experto en el manejo de herramientas digitales, porque aunque estén familiarizados con algunos espacios para la interacción o actividades de aprendizaje, no es sinónimo del dominio de su uso; por lo anterior, el hecho de que una plataforma educativa tenga una interfaz amigable facilita su accesibilidad tanto para los docentes como para los estudiantes, por este motivo se optó por Canvas.

Canvas es el Sistema de Gestión de Aprendizaje (LMS) del siglo XXI. Fácil de usar. Confiable (¡99,9% del tiempo en funcionamiento!). Móvil. Abierto. Colaborativo. Ahorra tiempo. Y, lo más importante, se usa. Cada función e interfaz es desarrollada para permitirte ahorrar tiempo y esfuerzo, permitiendo simplificar la enseñanza y el aprendizaje. (Instructure, 2019, párr. 2).

Con las herramientas y características que cuenta esta plataforma educativa (Canvas), se decidió dar inicio al diseño de una metodología para la migración hacia la modalidad semipresencial, aprovechando así al máximo las opciones que se proporcionan en este sistema y potencializando las competencias digitales de la comunidad BENERZ.

Metodología

Existen varias propuestas generales de metodologías para la inclusión de tecnología en una institución, pero en su mayoría no se enfocan en el ámbito educativo, así como también existen aquellas que son definidas y propuestas por las necesidades, condiciones y recursos que definen la identidad de una institución de educación superior, sin embargo, son pocas o escasas de las que se tienen registro sobre las propuestas a escuelas normales.

Durante el proceso de diagnóstico para conocer a la BENERZ se registraron las habilidades que tenían la planta docente con quienes se trabajaría en un primer acercamiento y, a partir de esto, se generó la siguiente metodología propuesta para:

- Diseño de cursos de capacitaciones en el uso de la plataforma educativa para toda la comunidad BENERZ y de las modalidades alternativas específicamente para los docentes.
- Capacitación a docentes: Se definieron fechas previas al inicio de cursos para llevar a cabo un curso de modalidades alternativas donde se presentaron las características de cada una de ellas, dando un énfasis a la semipresencial y, al finalizar, entre todos los docentes y directivos se definieron los lineamientos para su implementación.

- **Selección de cursos y horarios:** Se realizó una invitación a los docentes que demostraron interés por la modalidad, cuyos cursos de los que eran responsables tenían horarios al inicio o término de la jornada laboral, ya que consideramos que estos docentes en su mayoría se desplazan de otros lugares donde tienen responsabilidades, ya sean jardines de niños u otras instituciones educativas, pues de esta forma podríamos disminuir el nivel de estrés y ansiedad, tanto para el grupo por la llegada agitada de los docentes, como de los mismos estudiantes por la espera, cuando se presentan imprevistos en las situaciones que enfrentan cada uno de los profesores.

- **Curso Introducción a estudiantes:** Se impartió una capacitación sobre el uso de la plataforma Canvas como parte de los cursos de inducción para los alumnos de nuevo ingreso, así como una actualización en el manejo de la plataforma educativa en el resto de los estudiantes de la institución, para lo último siendo responsables los docentes que formaban parte del pilotaje en la modalidad semipresencial.

- **Planeación de las sesiones de asesorías.** La coordinación del proyecto se encargó de hacer una planeación semanal para definir los días y horarios en los cuales los docentes requerían un asesoramiento y apoyo extra para lograr el diseño y habilitación de las actividades dentro de la plataforma.

- **Seguimiento del uso de Canvas por medio de revisión por parte de su servidora.** En tres momentos del semestre se realizó una revisión de los cursos, donde por medio de una lista de cotejo se registraban aquellos elementos con los que contaban los espacios dentro de los cursos. Además de forma constante y continua, se resolvían dudas que presentaban los docentes en la parte técnica como con lo que respecta al diseño de las actividades de aprendizaje para la modalidad semipresencial.

- **Aplicación de encuesta de satisfacción al finalizar el semestre.** Este paso continúa en desarrollo, ya que, por cuestiones extraordinarias a las actividades de la institución, el cierre del semestre se postergó y los estudiantes tuvieron como prioridad la elaboración de evidencias finales, por ello el espacio para contestar la encuesta continúa abierta.

Desarrollo y discusión

La implementación de la plataforma Canvas se desarrolló por medio de una serie de planeaciones, coordinaciones, diseños e impartición de capacitaciones que consideraron el contexto y recursos disponibles de la institución educativa, ya que de esto depende el nivel de impacto y cobertura que tendría el pilotaje en la comunidad.

Los docentes y estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP), fueron los principales involucrados desde el inicio del ciclo escolar 2018-2019 en las instalaciones de la BENERZ, dando prioridad a los alumnos de nuevo ingreso para familiarizarlos en el uso y manejo de la plataforma, así como retomar las experiencias previas que tenía la planta docente.

Es importante destacar que los docentes tenían un conocimiento previo del funcionamiento de la plataforma, ya que desde el 2017 se había realizado un proyecto de academia que impulsaba el uso de la tecnología en el aula, donde se aprovechaban algunas de las herramientas que se facilitan en Canvas, por ser esta una de las herramientas digitales consideradas en el proyecto.

Los asistentes a las capacitaciones fueron toda la planta docente de la LEP que consta de 34 profesores. De ellos se seleccionó solamente siete, a quienes se les dio asesoramiento en horarios agendados semanalmente, además de tener una comunicación abierta y cercana para la aclaración de dudas, apoyo en la elaboración de los formatos correspondientes a la modalidad semipresencial y el uso de la plataforma de manera más puntual.

Las capacitaciones a los estudiantes de nuevo ingreso a la LEP fueron durante sus sesiones de cursos de inducción y con los alumnos de los semestres III y V fueron los mismos docentes previamente capacitados quienes impartieron la habilitación y en el caso de VI semestre las estudiantes tenían conocimiento de su uso, ya que con ellas se había llevado a cabo el proyecto previo de implementación de tecnología en el aula.

Además, para complementar, facilitar y familiarizar a los alumnos, se dejó disponible un curso de "Introducción básica a Canvas", el cual se encontraba abierto durante todo el semestre, donde los estudiantes podrían practicar por medio de ejercicios diseñados previamente, así como compartir sus dudas técnicas con la asesora de la plataforma o sus compañeros del grupo.

Resultados

El primer semestre del ciclo escolar 2018-2019 ya terminó, pero continuamos recabando información sobre los grados de satisfacción de los docentes y estudiantes involucrados en el pilotaje, además de observar una mejora en las competencias digitales que maneja la comunidad educativa.

El registro del seguimiento que se realizó con docentes sobre los elementos que utilizaron dentro de sus cursos, los cuales estaban habilitados en la plataforma Canvas, demuestran un avance desde la primera evaluación que se realizó en el cierre.

Por el lado de la percepción de los estudiantes, en la sección sobre la interacción con los compañeros por medio de la plataforma, realizaron comentarios como: "El andamiaje que se generó fue de mucha importancia porque gracias a la socialización de la información logré ampliar conocimientos que me fueron útiles durante mi intervención".

Con respecto a la competencia digital de producción de material se pudo observar una mejora en el diseño del curso para la modalidad semipresencial por parte de los docentes, aunque aún existen mejoras por realizar, pero hasta el momento los estudiantes las han evaluado con un 48.8% de satisfacción sobre el diseño de las actividades utilizadas para los

cursos que formaron parte del pilotaje, considerando la herramienta de Foros como aquella que consideran más accesible con un 85.7%.

En relación con la habilidad técnica en el manejo de la plataforma por parte de los docentes, es evidente una disminución en la cantidad de dudas en esta sección, así como un aumento en la seguridad para la navegación y uso de las herramientas que se ofrecían en la plataforma.

Aunque aún no se tiene el total de los resultados de las encuestas, hasta el momento se tiene la percepción de tres grupos distintos y entre sus comentarios, se muestran los siguientes:

Estudiante	Comentario
1	Me ayudó a expresarme de mejor manera, con mayor seguridad, de igual forma a trabajar más en equipo.
2	Me ayudó a ser más tolerante con los demás y a enterarme sobre las distintas opiniones que cada persona tiene.
3	Construimos el conocimiento en grupo regularmente y trabajamos de manera colaborativa constantemente.
4	La forma en la que nos retroalimentamos en foros y sobre todo en trabajos.

Desde la experiencia del docente en la participación para el uso y manejo de la plataforma Canvas para la enseñanza-aprendizaje, resultó relevante debido a que fue necesario primeramente recibir capacitación para su implementación, en donde se hicieron diversos ejercicios sobre el uso y manejo de la plataforma para conocer que herramientas traía y como se podía sacar el mayor provecho.

A continuación, la percepción de una de las docentes en la BENERZ sobre la metodología y desarrollo del proyecto fue:

“Si bien he considerado las TIC para el desarrollo de las clases, no había tenido la oportunidad de implementarlo como un recurso permanente que apoyara mi trabajo; la capacitación recibida por parte de la instructora fue muy clara y pertinente, cada uno de los ejercicios realizados me fueron clarificando el uso. También cuando presenté dudas, en todo momento conté con su apoyo y guía que me ayudara a no perder el objetivo de mi clase y su uso en el desarrollo de éstas, una vez que recibí la capacitación, al dar inicio las clases la aproveché para compartir lecturas y dar las consignas necesarias para estos ejercicios, implementar foros donde las alumnas compartieron opiniones y daba réplica a compañeras,

subir tareas específicas, así como evidencias de su desempeño. Todo esto facilitó en gran medida mi trabajo, así como permitió que las alumnas entendieran la importancia de utilizar las TIC y las plataformas como una herramienta de trabajo”.

Además, se cuenta hasta el momento con la percepción de 5 de 7 docentes que participaron y algunos de sus comentarios con respecto al uso de la plataforma educativa Canvas son los siguientes:

Docente	Comentarios
1	Permite la organización con más libertad de los tiempos y los espacios de trabajo.
2	Considero que se lograron tanto el propósito general de la asignatura como las competencias. Aunque se tuvieron contratiempos, la modalidad semi presencial nos permitió abordar todos los contenidos, la evaluación me permite constatar que hubo aprendizajes significativos y se movilizaron saberes.
3	Eran espacios diferentes donde las alumnas reflexionaban sobre los temas que abordamos en clase.

Conclusiones

La formación y actualización de los docentes es un tema que continuará preocupando y ocupando a la escuela normal del país, porque en ellas se forman continuamente quienes son los encargados directos del desarrollo de las potencialidades de niños y jóvenes mexicanos, y en lo que respecta a la BENERZ en la mejora de la calidad de la educación en la frontera.

Aunque aún falta mucho camino por recorrer, es un cambio evidente en la percepción por parte de la comunidad educativa en BENERZ con respecto a la apreciación que se tiene de los beneficios que se pueden adquirir mediante la inclusión de la tecnología y, en este caso, de una plataforma educativa como lo es Canvas para la impartición de sus cursos; logrando así potencializar sus competencias digitales y considerarlas como un medio más en la innovación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utilizan en las prácticas docentes, en fomentar la autonomía del aprendizaje en los estudiantes y la organización de actividades educativas.

A continuación, se comparte el testimonio de una de las docentes que nos facilitó la narrativa de su experiencia con la plataforma educativa:

“Considero que la experiencia de implementar la plataforma Canvas en mi trabajo docente fue una experiencia satisfactoria, en lo personal, y un gran reto en lo profesional, sin

embargo, es una plataforma que continuaré utilizando como una gran herramienta de trabajo que permite simplificar y sacar el mayor provecho precisamente porque es en línea y muy generosa al momento de utilizarla en el quehacer docente. Todavía queda mucho que aprender, sin embargo, como docente considero que nos debemos acostumbrar y ver a las TIC como una oportunidad para mejorar mis competencias digitales y tecnológicas”. (Docente en BENERZ, 2019)

Siempre se tendrán nuevas tecnologías o propuestas innovadoras donde el impacto, uso o la inclusión provocará un desequilibrio en la cultura educativa que se tenga en la institución y puede ser desde la autorización del celular en un aula de clases o el uso de una plataforma educativa para apoyar el trabajo en modalidades alternativas en cualquier población educativa (docente y estudiantes), pero si estas acciones fomentan las competencias digitales, que son las herramientas de trabajo en la sociedad globalizada, esto puede definir las oportunidades y fortalezas con las que los profesionistas enfrentan y demuestran su nivel de calidad laboral; es esencial que el área educativa considere la implementación de forma sistemática con un acompañamiento por parte de asesores que motiven a los involucrados, utilicen estrategias y metodologías acordes al contexto donde se lleva a cabo la inclusión tecnológica.

Referencias

- Amato, D. y Novales-Castro, X. de J. (2014). Utilidad para el aprendizaje de una modalidad educativa semi-presencial en la carrera de Medicina. Investigación en educación médica, 3(11), 147-154. Recuperado en de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572014000300005&lng=es&tlng=es.
- García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. REIFOP, 13 (4). Recuperado de https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/129199205110.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018) Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica. México
- Instructure (2019) ¿Qué es Canvas? Recuperado de <https://www.canvaslms.com/latam/>
- Sánchez, J. (2009) Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación (34), pp. 217-233 Universidad de Sevilla Sevilla, España Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36812036015>
- Tourón, Javier. (7 abril 2017) ¿Qué es la competencia digital docente? INED21. Recuperado de <https://ined21.com/competencia-digital-docente/>
- UNESCO. (2002) Las Tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente: guía de planificación. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129533_spa

ACCESO Y USOS TECNOLÓGICOS EN PRÁCTICAS FORMATIVAS INICIALES DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN EN AGUASCALIENTES

Dra. Adriana Mercado Salas

adriana.mercado@upn011.edu.mx

Dr. Gustavo Ornelas Rodríguez

gustavo.ornelas@upn011.edu.mx

Mtra. María Antonieta Anabel Valencia García

anabel@upn011.edu.mx

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 011

RESUMEN

Los estudiantes de las diferentes licenciaturas ofertadas en las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes hacen uso de la tecnología en diferentes niveles de apropiación durante sus prácticas formativas. Existen marcos normativos que han pretendido estandarizar los niveles de acercamiento a la tecnología en las prácticas educativas, tal es el caso del informe HORIZON, documento que permitió el reconocimiento de los indicadores considerados en el instrumento de evaluación diseñado y aplicado en la modalidad on line. Se da cuenta de un primer acercamiento a los resultados obtenidos, evidenciando el acceso y los diferentes usos tecnológicos que tienen en su proceso formativo. Se observa que el uso de

dispositivos móviles se asemeja al uso de computadoras personales, los usos iniciales de computadoras se hacen a partir del nivel medio superior y aún existen estudiantes que rara vez usan herramientas tecnológicas para elaborar trabajos académicos. Estos resultados permitirán diseñar estrategias estatales que acerquen a los estudiantes a niveles de uso colaborativo, innovador y pertinente para el logro de los aprendizajes en las aulas de educación básica mediante prácticas docentes innovadoras.

PALABRAS CLAVE: Usos tecnológicos, Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), formación inicial, profesionales de la educación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las prácticas educativas en la era digital exigen el uso de herramientas tecnológicas que apoyen los procesos formativos implicados en éstas, especialmente de los profesionales de la educación. Se ha creído que con equipar a las instituciones con insumos tecnológicos se está promoviendo la apropiación tecnológica en los usuarios, pero al momento de diseñar estrategias formativas no se realizan diagnósticos específicos sobre las necesidades de los estudiantes para lograr el dominio tecnológico y la adquisición de equipamiento no va acompañado de propuestas didácticas para el uso de los dispositivos y el software instalado en los mismos, por lo que las prácticas educativas se mantienen como tradicionalmente se realizan sin explorar las posibilidades de las herramientas tecnológicas.

Al considerar que los estudiantes de las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes (IFAD) son en su mayoría jóvenes, normalmente se parte del supuesto de que cuentan con acceso a dispositivos tecnológicos y su nivel de apropiación tecnológica es elevado. Sin embargo, se ha observado que el contar con nuevas herramientas implica la comprensión de lógicas específicas y exploración de nuevas posibilidades educativas.

Es por eso por lo que en el presente diagnóstico se muestra el nivel de acercamiento que los estudiantes han tenido a partir de formar parte de una Institución formadora y actualizadora de docentes. Lo anterior da luz respecto a lo que implica incorporar el uso de las TIC en procesos formativos, desde el acceso hasta llegar a la innovación.

MARCO TEÓRICO

El acceso, uso y apropiación tecnológica son conceptos empleados frecuentemente en el discurso educativo, sin embargo, es necesario explorar cómo han sido abordados y relacionados con los procesos formativos en la formación inicial.

Sobre la formación y las tecnologías se ha hecho una revisión del estado del conocimiento por Rojas (2014) en el que plantea a la formación como un proceso dinámico y flexible, en el que se identifican nuevas vetas de interacción en ambientes de aprendizaje inéditos. Plantea tres categorías al articular ambos conceptos: a) formación docente, b) formación del alumno y c) formación del usuario. Señala como categoría intermedia a la formulación del sujeto en procesos de apropiación y uso de tecnologías, cuyos ejes de análisis están centrados en reflexiones, investigaciones y propuestas. Presenta un análisis sobre la práctica educativa en los procesos sociohistóricos de la tecnologización de la educación en diferentes etapas, incluyendo en el siglo XXI a las aulas virtuales, wiki, entornos virtuales de aprendizaje, plataforma Moodle, Enciclomedia, docente holográfico, videoconferencia, web2, repositorios, mensajería electrónica, hipertexto, multimedia y el aprendizaje colaborativo.

En la revisión realizada se presentan como desarrollos temáticos los siguientes: experiencias de apropiación y uso de TIC (docentes), impacto de TIC en la práctica educativa, experiencias de apropiación y uso de TIC (alumnos), articulación políticas educativas- TIC en el marco de la sociedad del conocimiento, reflexiones teóricas y filosóficas, experiencias de formación y actualización docente para el uso de TIC, experiencias de formación inicial de docentes para el uso de las TIC, experiencias de innovación y diseño de TIC, panorama sociohistórico de surgimiento y utilización de TIC, modelos de innovación, diseño y aplicación de las TIC, experiencias de apropiación y uso de TIC (usuarios), procesos de construcción de campos disciplinares de formación y tecnología, condiciones ad hoc para aplicación y uso de TIC en la práctica educativa, estrategias de formación de usuarios para uso de TIC (Rojas, I. & Manzanilla, H, 2014).

Peter (2011) señala que las redes de aprendizaje constituyen un medio prometedor para innovar en materia de educación tanto formal como no formal, y son también un terreno fértil para la investigación más apasionante; ha propuesto algunas líneas de investigación en esta línea temática: colaboración en línea, desarrollo tecnológico, entorno colaborativo para el aprendizaje y el intercambio de conocimiento, aprendizaje no formal, la red como un estado común, que no es propiedad de nadie, pero que constituye el interés compartido de individuos particulares, uso de herramientas pertinentes y la innovación. Se proponen algunos cuestionamientos: ¿Cómo aprenden realmente las personas en esos contextos? ¿Qué tipo de recursos, servicios e interacciones entre las personas resultan necesarios para optimizar el aprendizaje y el intercambio de conocimiento en esos entornos? ¿Cómo encontrar el punto medio entre la organización excesiva y la organización escueta para la eficiencia del aprendizaje?

A partir de lo anterior se abordan las posibilidades para el aprendizaje no formal. Coombs (1985) describe a la educación no formal como el conjunto de oportunidades de aprendizaje intencional, útil y estructurado que se da fuera de los sistemas de educación formal y se centra en los aprendices que viven en una zona específica o que comparten necesidades sociales o educativas.

Sobre la apropiación tecnológica Adell (2004) ha propuesto el proceso de desarrollo docente para el acercamiento tecnológico (Ver Figura 1), mismo que se detalla a continuación:



Figura 1. **Proceso de desarrollo docente en TIC**

Fuente: <https://gesvin.wordpress.com/2015/02/26/profesor-del-siglo-xxi-proceso-de-desarrollo-infografia/>

Tomando en cuenta la propuesta de Adell (2004) se pueden dimensionar los niveles de apropiación que cualquier sujeto usuario de la tecnología puede experimentar y que conforme se avanza en su uso se esperaría que el nivel de complejidad de utilización creciera y se solventarían las anteriores.

Por su parte, NMC Horizon Report: Edición Educación Superior 2017 plantea algunos cuestionamientos clave: ¿Qué ocurrirá en un el horizonte a cinco años en las instituciones de educación superior? ¿Qué tendencias y tecnologías dirigirán el cambio educativo? ¿Cuáles son los desafíos críticos y cómo podemos crear estrategias efectivas para solucionarlos? Y además propone diez aspectos que abarcan el panorama completo de los temas del cambio educativo:

- El avance de los enfoques de aprendizaje progresivo requiere una transformación cultural

- Se necesitan habilidades del mundo real para reforzar la empleabilidad y el desarrollo del lugar de trabajo
- La colaboración es la clave para soluciones efectivas graduadas
- A pesar de la proliferación de la tecnología y los materiales de aprendizaje online, el acceso sigue siendo desigual
- Se necesitan procesos para evaluar habilidades matizadas a nivel personal
- La fluidez en ámbito digital va más allá de entender cómo usar la tecnología
- La integración de los aprendizajes online, móvil y blended es inevitable
- Los ecosistemas de aprendizaje deben ser lo suficientemente ágiles como para apoyar las prácticas del futuro
- La educación superior es una incubadora para desarrollar ordenadores más intuitivos
- El aprendizaje permanente es el alma de la educación superior

Si bien las tendencias internacionales en cuanto a uso de las TIC apuntan hacia niveles elevados o desafíos más amplios en cuanto su apropiación es importante partir de un diagnóstico también del acceso a esta tecnología en el contexto mexicano, es por ello que sin perder de vista lo anterior resulta necesario garantizar los niveles más bajos como el acceso a las TIC.

METODOLOGÍA

El presente documento es un informe parcial que parte de una investigación básica de tipo diagnóstico sobre el uso de las TIC por estudiantes de Escuelas Normales y la UPN Unidad 011 del estado de Aguascalientes. Los datos fueron obtenidos mediante una encuesta autoadministrada a través de un formulario Google que se hizo llegar a los directores de las instituciones participantes que a su vez lo reenviaron a los alumnos de las instituciones pertenecientes a la Coordinación de Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Aguascalientes (CIFAD). El instrumento cuenta con 48 preguntas que se dividen en tres apartados: cuestiones generales de acceso (24 ítems), usos académicos de la red (18 ítems) y percepción de habilidades personales en el uso de las TIC (6 ítems).

Se contó con 415 respuestas, encontrando que los estudiantes respondientes pertenecen a cinco Escuelas Normales de Aguascalientes y a la UPN Unidad 011 del mismo estado, teniendo una tasa de respuesta del 18%, ante esto los resultados mostrados a continuación no tienen representatividad de lo que ocurre con los estudiantes normalistas en Aguascalientes, sin embargo, permite ir indagando sobre el fenómeno de interés. La baja tasa de respuesta se debió a la pérdida de comunicación de directores hacia el personal encargado de hacer llegar el formulario a los alumnos.

Una cuarta parte de los estudiantes combinan el estudio con actividades laborales a contra turno de sus estudios. El 95% son mujeres mientras que el 5% son hombres, la edad de los informantes va de los 16 a los 38 años, siendo que, el 80% de los estudiantes se encuentra entre los 18 y 21 años de edad, con un promedio de 19 años y medio.

El 44% de los estudiantes encuestados mencionaron que comenzaron a utilizar la computadora entre los 13 y 15 años, el 31% de los nueve a los 12, mientras que 18% comenzaron a utilizarla hasta sus estudios de bachillerato y licenciatura (de los 16 a los 20 años), el resto mencionaron que lo hicieron antes de los ocho años. El 36% reconoce que fue en casa en donde comenzaron a utilizar internet, 37% en un cibercafé, 16% en una institución educativa y el resto en casa de un amigo o familiar.

El análisis utilizado dada la naturaleza de la investigación y de los datos obtenidos fue descriptivo, intentando captar la situación actual en la que se sitúan y desarrollan los estudiantes respondientes ya sea su acceso a las herramientas tecnológicas como también su uso dentro de las aulas.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

El objetivo principal del formulario aplicado a estudiantes fue realizar un diagnóstico sobre algunos aspectos planteados como desafíos fáciles de abordar por el proyecto HORIZON (Adams, Dahlstrom, DePaul, Díaz y Pomerantz, 2017) en donde se puntualizan dos acciones:

- La combinación del aprendizaje formal e informal.
- La alfabetización digital, entendida como el uso de la tecnología, la selección y conocimiento de herramientas y la evaluación crítica de la información en red.

Un aspecto fundamental y que permite se concreten los anteriores tiene que ver con elementos básicos como el acceso a redes y entornos virtuales, así como el contar con equipo necesario para ello. Por lo anterior se plantearon una serie de preguntas para conocer el acceso y los recursos con los que cuentan los alumnos de instituciones pertenecientes a la CIFAD del estado de Aguascalientes encontrando lo siguiente.

Tres de cada cuatro estudiantes cuentan con una computadora ya sea personal o de escritorio y sólo el 3% de ellos no cuenta con un dispositivo inteligente con el cual conectarse a la red (smartphone o celular, Tablet o Smart TV) además de lo anterior 13.5% no cuentan con acceso a Internet desde casa. Cerca del 40% de los estudiantes mencionan que se conectan entre cuatro y siete horas a la semana a servicios de internet, sólo 10% lo hacen más de 20 horas y un poco menos del 18% se conectan menos de tres horas a la semana. Estos datos resultan interesantes al analizar en su conjunto ya que, aun cuando la mayoría de los estudiantes cuentan con acceso a dispositivos que les permiten conectarse no influye

en gran parte de ellos para estar continuamente conectados. Del tiempo que declaran conectarse semanalmente aclaran que sólo la mitad del tiempo es utilizado en actividades relacionadas con los estudios.

Si bien los alumnos cuentan con herramientas de acceso a red, el conocimiento que tienen de estas no es total, es decir, al cuestionarlos sobre el sistema operativo con el que trabajan sus dispositivos pocos de ellos los reconoce. En el dispositivo que tienen más claridad es tanto en la computadora de escritorio como en la portátil en donde sólo el 12% no conoce este dato y siendo el sistema Windows el más utilizado (72% y 48% respectivamente). En tanto que los usuarios de smartpone, Tablet y Smart TV, alrededor de la mitad de los usuarios desconocen el sistema operativo con el que trabajan.

En cuanto a equipos externos a los que tienen acceso los alumnos y que pueden conectarse a los dispositivos básicos (PC o dispositivo móvil) los alumnos respondieron que conectan una cámara digital (54%), en segundo lugar, la impresora (39%) seguida por un disco duro externo (27%) y por último de un escáner (15%). Debe aclararse que sólo el 4% (17 estudiantes) cuentan con todos los dispositivos anteriores a su alcance a la hora de realizar trabajos académicos en casa.

Recordando que el 86.3% de los respondientes cuentan con acceso de internet en casa, sólo el 66.7% de ellos respondieron que cuando ocupan realizar trabajos utilizando una computadora lo hacen desde casa, en segundo lugar, en un cibercafé (18.8%) seguido por su institución educativa (11.8%) y el resto desde su trabajo.

La frecuencia del uso de la computadora, el 54.5% (226 alumnos) dicen hacer uso de ella todos los días y es de llamar la atención que 5.5% y 3.3% lo hacen solo una vez por semana, o al mes respectivamente (Ver Figura 2).

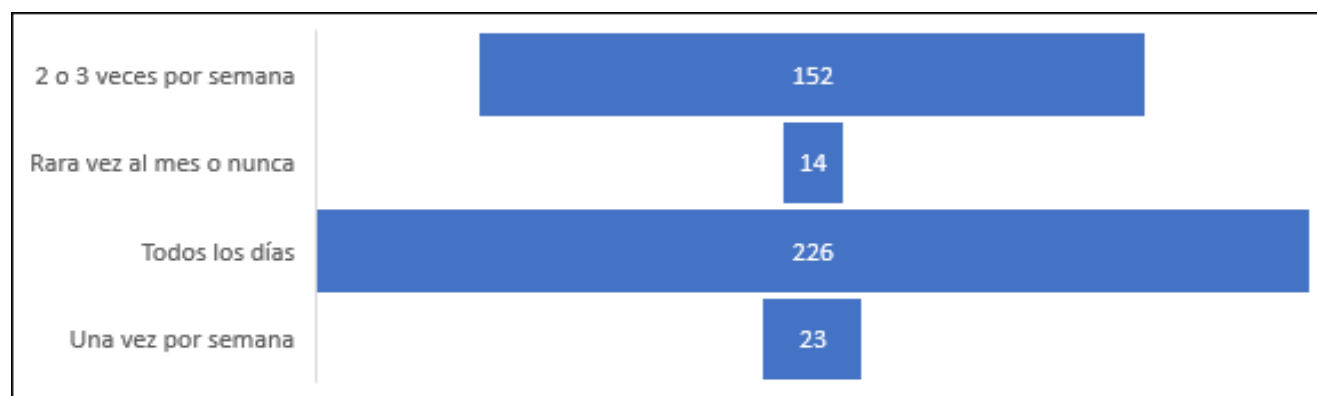


Figura 2. **Uso semanal de la computadora durante el último año.**

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, el uso del móvil para fines educativos (realizar búsqueda, tareas, actividades, etc.) se da por un mayor número de alumnos desde casa (70.8%), este dato es de llamar la atención ya que es muy cercano al uso de la computadora en casa (66.7%), lo cual nos permite pensar que el uso de dispositivos móviles es una práctica recurrente en los jóvenes. El segundo acceso en el móvil con fines educativos es en las instituciones escolares con un 15.4%, algunos otros espacios de acceso son el trabajo y el cibercafé.

Dos terceras partes de los estudiantes dicen hacer uso diario del móvil con fines escolares y 30% dos o tres veces por semana, también se tienen alumnos que admiten hacer uso sólo una vez por semana o por mes (4.9%). Lo anterior muestra una diferencia que llama la atención ya que solo un poco más del 50% hacen uso diario de la computadora mientras cerca del 65% lo hacen a través del móvil. Sin embargo, el 80% de los respondientes asegura que en lo que resta de su carrera será necesario el uso de la computadora o del dispositivo móvil todos los días.

Otro aspecto indagado fue conocer el tipo de sitios que visitan con mayor frecuencia los estudiantes normalistas y de la UPN 011 (Ver Figura 3), encontrando que los buscadores son uno de los sitios más visitados, después las plataformas de redes sociales seguidos por los que permiten la reproducción de videos. Los sitios temáticos fueron elegidos por mayor parte de los estudiantes como el segundo sitio de visita, así como los de recreación.

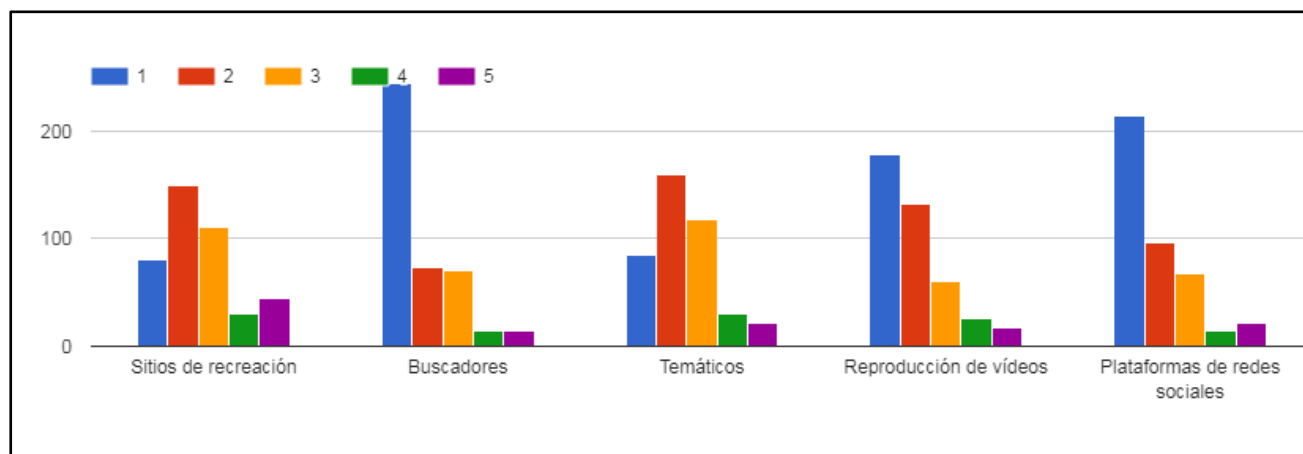


Figura 3. **Sitios que frecuentan los estudiantes**

Fuente: elaboración propia

La mitad de los estudiantes cuentan con al menos dos cuentas de correo electrónico, una cuarta parte sólo con una y 20% con tres, siendo la más recurrente la de Gmail (80.5%) y seguida por la de Hotmail. Aunque todos los encuestados dicen conocer las herramientas disponibles en su correo electrónico (con excepción de la agenda individual y aplicación para

crear videoconferencias, Ver Figura 4) la herramienta más utilizada es el espacio en la nube o drive, seguido por los documentos de office, creación de videos y uso del calendario.

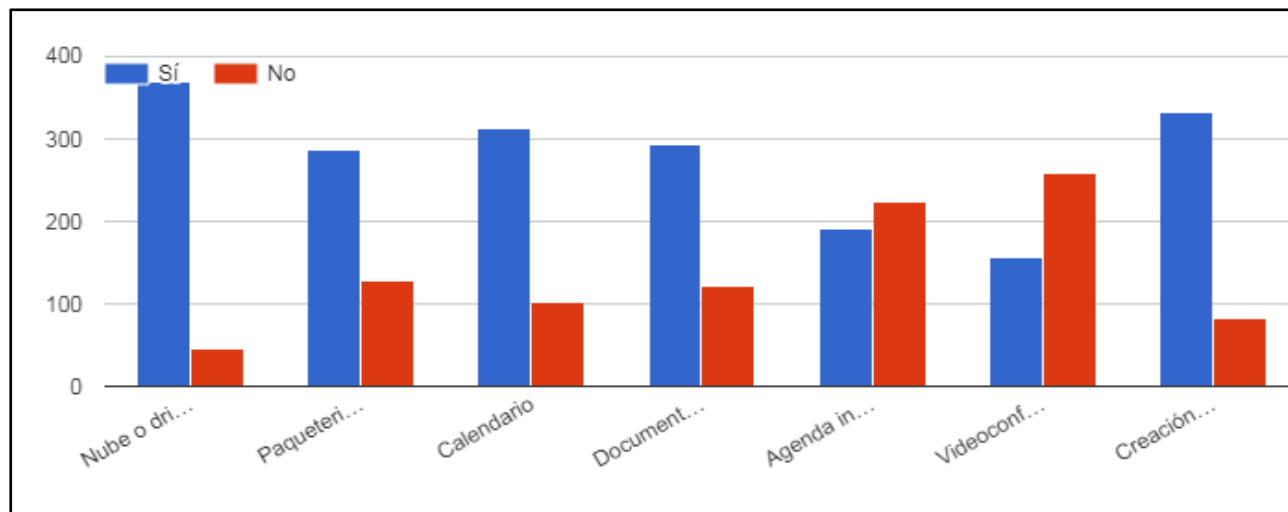


Figura 4. Herramientas con las que cuentan los correos electrónicos.

Fuente: elaboración propia

Una vez que indagamos sobre los dispositivos, el acceso a Internet con los que cuentan los estudiantes y la frecuencia de uso, se plantearon una serie de preguntas sobre los usos académicos de la red en las instituciones de procedencia. Encontramos que un poco menos de la mitad mencionan que los profesores “casi siempre” les piden utilizar las TIC en línea para realizar trabajos en clase ya sea por medio de la búsqueda de información por internet, debates en línea, entre otros.

Sólo el 38.3% de los estudiantes mencionan que utilizan la computadora u otras tecnologías para realizar presentaciones en clase y el 2% casi nunca hace uso de ello. Por otro lado, uno de cada cuatro encuestados casi siempre han establecido comunicación online con sus compañeros de clase cuando elaboran alguna actividad académica y sólo el 10.6% asegura nunca haber utilizado este medio para comunicarse.

Aunque el 25% de los alumnos han contestado realizar comunicación online también mencionan que no es muy común encontrar esta práctica durante una clase, siendo solo el 15.4% quienes mencionan siempre tener esta oportunidad en sus aulas. Con relación al trabajo en equipo se encontró que el 18.3% utilizan siempre el apoyo de las TIC, cerca del 68% a veces y el 10% restante nunca han usado este medio para realizar tareas en equipo.

Además de lo anterior se preguntó acerca de la comunicación con los profesores por medio de las TIC a lo que respondieron que sólo el 11.3% habían enviado algún e-mail a profesores para aclarar dudas acerca de trabajos o de las asignaturas y el 35% nunca ha

realizado esta actividad. El 6.8% de los estudiantes mencionaron que utilizan el correo electrónico para expresar ideas que no se atreverían regularmente a plantear cara a cara al profesor.

Sin embargo, mencionaron algunos otros medios por los cuales mantienen comunicación constante con los profesores, ver Figura 5, los cuales son por número de mención: WhatsApp, redes sociales, llamadas telefónicas, mensajes de texto y por medio de aulas o plataformas educativas.

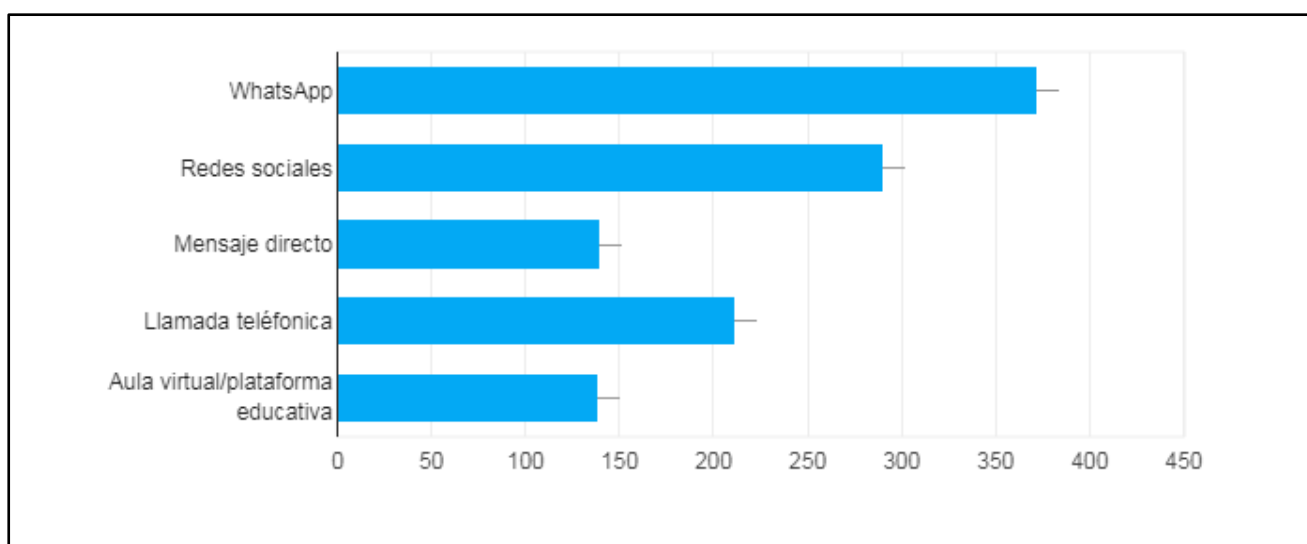


Figura 5. Medios de comunicación con los docentes

Fuente: elaboración propia

La mayoría de los estudiantes desconocen si su escuela cuenta con biblioteca virtual y por lo tanto más del 40% de los estudiantes dicen nunca haber visitado dicha página. Una tercera parte menciona no haber visitado bibliotecas digitales de otras instituciones distintas a las suyas y solo el 8% menciona haber visitado una.

Los estudiantes de las instituciones pertenecientes a la CIFAD manifiestan que cuando utilizan u obtienen información vía Internet reflexionan sobre la veracidad de esta, un 20% siempre realiza esta reflexión buscando verificarla mediante diferentes fuentes, 56% lo realiza solo en algunas ocasiones y el resto nunca o casi nunca reflexionan o verifican la información.

Según la información recabada se encontró que 18% de los alumnos dicen que sus profesores utilizan siempre algún recurso tecnológico durante sus clases 50% casi siempre y cerca del 30% reporta que este tipo de recursos son utilizados rara vez o nunca. Para matizar esta información también se cuestionó sobre las características de los recursos que utilizan los profesores encontrando que dos terceras partes de los recursos están relacionados con la proyección de información (uso de PPT) seguido por elaboración de portafolios de

evidencias digitales (16%) seguido de algunos otros recursos como el uso de plataformas para dudas o comentarios, diseño de materiales por parte de los estudiantes, teniendo los porcentajes más bajos los recursos que permiten la colaboración con otros contextos y los foros de discusión.

Es importante señalar que el 61% de los estudiantes no han tenido ningún acercamiento a cursos en línea, 22% a uno y el resto de ellos han tomado entre dos y cuatro cursos de esta naturaleza.

Hasta el momento, la información mostrada es la que se ha podido analizar dentro del marco del proyecto teniendo tareas pendientes dar información sobre la percepción de los estudiantes en cuanto a la aportación de las TIC a su formación, uso crítico de la información, reflexión sobre el tema del plagio académico, y las habilidades que poseen para el uso de programas informáticos y aplicaciones móviles.

CONCLUSIONES

A partir de los datos presentados se cuenta con evidencia para afirmar que aún se tiene el reto de facilitar el acceso a las tecnologías de la información y comunicación desde las IFAD. Aún no es suficiente el equipamiento con el que éstas cuentan, y si existe, no todos tienen acceso a equipos de cómputo. El acceso a internet sigue siendo limitado desde los hogares de los estudiantes, algunos no cuentan aún con dispositivos inteligentes que les permitan acceder a redes públicas.

El tiempo que los estudiantes permanecen conectados a internet es considerable tomando en cuenta las horas que permanecen en las escuelas, el tiempo de traslado a su hogar y para el caso de los que trabajan a contra turno el tiempo que invierten en sus actividades laborales. El reconocer que sólo la mitad de dicho tiempo lo invierten para usos escolares llama la atención aunado a que lo realizan fuera de la institución educativa. Debido a lo anterior, se reconoce como área de oportunidad en los procesos formativos formales incrementar el uso de herramientas tecnológicas con acceso a internet para posibilitar aprendizajes.

El uso de dispositivos móviles con fines educativos es el recurso más empleado por los estudiantes, se tendrían que diseñar estrategias didácticas que incluyan el uso de los mismos y la exploración de Apps Educativas vinculadas a los propósitos y aprendizajes esperados en los programas educativos.

Los estudiantes usan plataformas tales como las redes sociales, entornos colaborativos, sistemas de almacenamiento digital, buscadores, editores de videos y software de aplicación. Lo anterior debe ser incluido en las prácticas docentes para la formación inicial

de profesionales de la educación, partiendo del principio pedagógico en el que el aprendizaje debe centrarse en los intereses, necesidades y características de desarrollo del estudiante.

Se deben priorizar prácticas colaborativas mediadas por TIC en los procesos formativos, promover una comunicación sincrónica y asincrónica, relaciones horizontales y el diseño de ambientes híbridos en el que se continúe el proceso formativo y los estudiantes sean acompañados por los formadores.

Uso de plataformas sociales (WhatsApp, Facebook, entre otras) representan medios de comunicación eficaces entre los estudiantes, de los estudiantes con los profesores y entre profesores. Los procesos educativos pueden fortalecerse con dichos entornos.

Otro reto relevante que se identificó a partir de los datos presentados es promover que cada institución formadora y actualizadora de profesionales de la educación cuente con una biblioteca virtual o que tenga acceso a repositorios bibliográficos on line de tal forma que apoye los procesos académicos.

A partir del diagnóstico realizado se pretende en un segundo momento explorar los usos tecnológicos de los profesores que acompañan a los estudiantes en procesos formativos derivados de los programas educativos que se ofertan en la entidad, mismo que puede ser complementado con un diagnóstico de necesidades de formación en materia tecnológica con fines educativos.

REFERENCIAS

- Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C., y Ananthanarayanan, V. (2017). NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Adell, J. (2004). Nuevas tecnologías en la formación profesional presencial. *Qurriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, ISSN 1130-5371, N° 17, 2004, págs. 57-92.
- Coombs, P. H. (1985). *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- Manzanilla H. y Rojas, I. (Coords.) (2014) *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Sistema Educativo Mexicano, Estados Unidos de América*: Palibrio LLC / Sociedad Mexicana de Educación Comparada. (ISBN: 978-1-4633-9361-8)
- Peter, A. B. (2011). Redes de aprendizaje, aprendizaje en red. *Comunicar*, 55-64.

EL USO DE LAS TIC EN EDUCADORAS DE ZONAS RURALES DE SONORA

Karen Mellisa Ramos Cazares
melissaramos.cazaresk@gmail.com

Nydia Morales Ledgard
jynjin@hotmail.com

Blanca Julia Silva Ballesteros
b.silvab@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

RESUMEN

El tema abordado es el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en preescolar desde la perspectiva de las docentes de zonas rurales del Estado de Sonora. Planteado como pregunta de investigación ¿en qué medida utilizan las TIC las docentes de educación preescolar? Todo ello con el objetivo de conocer en qué medida las utilizan en el aula y los diferentes espacios educativos, así como su perspectiva hacia las mismas a través de un enfoque cuantitativo y un método descriptivo.

Fue necesario utilizar como instrumento una encuesta de 41 ítems, en donde participaron 30 educadoras, tomadas en su totalidad como muestra, analizando los resultados con el programa IBM SPSS. Entre los hallazgos principales se encuentra que éstas se consideran capacitadas para utilizarlas pues no se muestran intimidadas ante ellas y las perciben como herramientas de utilidad para la mejora de la práctica docente, sin embargo, muestran temor a que su uso erróneo afecte el proceso formativo de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Tecnología, Comunicación, educación, TIC.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Esta investigación se enfoca en el uso y aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por parte de las docentes en el nivel preescolar. Dicho trabajo se llevó a cabo en las zonas rurales del Estado de Sonora.

El papel que juega la sociedad y la influencia que ésta tiene se hace evidente desde edades tempranas, por lo que es importante ir adentrándolos poco a poco a las situaciones de la actualidad; no deben pretender enseñar sin tomar en cuenta lo que los niños observan a su alrededor, pues de esta manera el conocimiento que obtengan será más favorecedor.

Cabe destacar que se necesitan docentes preparados para atender las necesidades e intereses de los alumnos desde un punto de vista formador en el que sea beneficiada notablemente la educación. Por lo que es importante que quienes se encuentren en servicio hagan uso correcto de los recursos tecnológicos al incorporarlos en su práctica docente, pues al involucrar las TIC en la educación no sólo se pretende que el alumno adquiera conocimientos, sino que se vincule con lo que observa a diario en la sociedad en la que actualmente vivimos.

En torno a eso hay varios conceptos que se puntualizan, tales como tecnología, comunicación, educación y TIC, los cuales son fundamentales para la comprensión y realización de esta investigación y mismos que sustentan gran parte de lo descrito en el medio donde se desarrolla dicho análisis.

Esta investigación se enfoca en algunos municipios del Estado de Sonora, primeramente, en La colorada, ubicado al oeste del estado y sus principales localidades como lo son: San José de Pima, Cobachi y Tecoripa, conformando una población de 1667 habitantes; dichas comunidades tienen los servicios públicos básicos, como agua potable, electricidad y drenaje. Asimismo, el nivel de alfabetización es alto, contando con escuelas de preescolar, primaria y telesecundaria del sector público. Sin embargo, a pesar de presentar antecedentes educativos positivos, la asistencia durante la educación inicial es poca, además no se tiene servicio de internet.

Espinoza (2010) realizó un estudio en España sobre las competencias de las TIC para la docencia y propuestas para la definición de buenas prácticas, partiendo del cuestionamiento ¿cuáles son las competencias TIC con las que cuentan los docentes? Con el objetivo de definir y concretar un catálogo de indicadores referidos a las competencias TIC para la docencia.

Se encuentra como hallazgo que respecto al conocimiento que posee el profesorado sobre el papel que las TIC, el 91% de los docentes considera que tiene un conocimiento normal, bastante alto o muy alto, mientras que el 9% considera que tiene un conocimiento bajo al respecto. Concluyendo así, que la evaluación de la calidad de la docencia en España requiere de un importante esfuerzo por unificar criterios e indicadores de la calidad, tanto en los aspectos propiamente objetivos como en los aspectos subjetivos que puedan ser sometidos a evaluación.

Marín y Muñoz (2015) de Chihuahua, realizaron un estudio que lleva como título “Perfil de competencias digitales para profesores de educación básica”, buscando responder ¿con qué competencias digitales cuentan y cuál es su dominio de las mismas? Con el objetivo de identificar y valorar un referencian que incluye las dimensiones, criterios e indicadores más importantes de la competencia digital. Obteniendo como hallazgo principal las competencias de los docentes de educación básica y concluyendo en que los recursos que debe de ser

capaz de movilizar un docente se agrupan en cinco dimensiones: tecnológica, mediática, informacional, pedagógica y de apropiación social.

Mientras que, Villegas, Mortis, García y Del Hierro (2017) realizan una investigación en el Estado de Sonora titulada “Uso de las TIC en estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria”, buscando respuesta a la interrogante ¿cuáles diferencias existen entre los alumnos de quinto y sexto grado de educación primaria al utilizar las TIC’S? Con el objetivo de identificar la percepción de éstos sobre sus capacidades al utilizar las TIC. Entre sus principales hallazgos, muestran que los estudiantes hacen uso moderado de las TIC y no hay diferencias significativas en cuanto al sexo y a tener computadora en casa, o no, pero sí en el acceso a internet. El estudio concluye que los alumnos utilizan las TIC más para actividades de esparcimiento que para labores escolares y que sus competencias al respecto son limitadas.

Marco teórico

Para Jiménez (2013) la tecnología es considerada como

el resultado del saber que permite producir artefactos o procesos modificando el medio, incluyendo las plantas y animales, para generar bienestar y satisfacer las necesidades humanas (p.11).

Es decir, éstas buscan generar un cambio en la sociedad, satisfaciendo las necesidades que se han ido presentando con el paso del tiempo. La tecnología hoy en día es una de las herramientas fundamentales que nos ayuda a resolver distintos problemas mediante diversas técnicas.

Otra de las herramientas que han ido modificando la supervivencia del ser humano es la comunicación que, ya que según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura:

Es esencial en el desarrollo humano. Los procesos de comunicación son fundamentales para ampliar las prácticas de empoderamiento, a través de las cuales las personas consiguen entender por sí mismas asuntos, considerar y debatir ideas, negociar y participar en debates públicos de ámbito local y nacional. (UNESCO, 2011, p. 1).

Lo que nos lleva a reflexionar sobre el gran alcance que tiene ésta en la vida diaria de cada uno de nosotros como personas, entendiendo que sin la comunicación no se podrían comprender las ideas, no existiría la expresión de éstas y no se compartirían los puntos de vista, es decir, es una habilidad con la que cuentan las personas para interactuar entre sociedades.

Por otro lado, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2008), la educación es definida como una forma de comunicación que se sustenta mediante un diseño

que permita producir en los alumnos aprendizajes significativos, asumiendo que la educación se obtiene al relacionarse entre personas que comparten sus conocimientos, para enriquecer los saberes previos de los niños y niñas, sin embargo, ya se reconoce a las relaciones entre iguales como un papel fundamental en el aprendizaje. Por ello, la implementación de las TIC desde la etapa de preescolar es benefactora para despertar en los niños su interés en éstas desde un ámbito educativo.

Gil (2002) considera las TIC como

un conjunto de aplicaciones, sistemas, herramientas, técnicas y metodologías asociadas a la digitalización de señales analógicas, sonidos, textos e imágenes manejables en tiempo real (p.12).

Concuerdo con él, ya que estas herramientas no sólo favorecen la comunicación entre las personas de una sola forma, sino que se pueden aplicar para un sinnúmero de tareas en la práctica, por ejemplo, los distintos materiales implementados en los jardines de niños por parte de las educadoras que permiten relacionar el avance tecnológico con la evolución social.

Se hace énfasis en dos teorías, las cuales hacen referencia a la importancia de la orientación para facilitar el aprendizaje que se les brinda a los alumnos, es decir, a través de esto se favorecen los resultados obtenidos de forma enriquecedora, permitiéndole al alumno aclarar sus dudas mediante la reflexión, indagación e interacción, lo cual genera que aprenda y asimile conocimientos de manera significativa.

Se analiza la Teoría Unificada de Aceptación de la Tecnología (UTAUT) según Venkatesh, Morris, Davis y Davis (2003), utilizada para integrar algunos modelos teóricos que se han ido presentando, a través de cuatro variables: expectativa del funcionamiento, expectativa del esfuerzo, influencia social y condiciones de facilidad, los cuales están moderados por el género, la edad, la experiencia y la voluntad de uso. Esta teoría la han utilizado en estudios de aplicaciones tecnológicas, en contextos de educación, negocios y medicina.

Por otro lado, se aborda la Teoría del Aprendizaje Basado en la Experiencia, en la cual Kolb (1984) señala que el alumno no aprende sólo escuchando, sino que es importante hacerlo partícipe, pues tiene que discutir, reflexionar, investigar y resolver problemas, haciendo uso de la interpretación para la adquisición de conocimientos, para estar consciente de lo que debe aprender. Asimismo, desarrolla un modelo de aprendizaje mediante la experiencia, en el cual destaca que, para aprender, es necesario disponer de cuatro capacidades básicas: experiencia concreta, conceptualización abstracta, experimentación activa y observación reflexiva; la combinación de éstas llevó al autor a identificar cuatro estilos de aprendizaje distintos: convergente, divergente, asimilador y acomodador.

Por lo que es importante tomar en cuenta el ritmo de aprendizaje del alumno, para evitar caer en una rutina, presentando contenidos repetidos que lleguen a agotarlos y generar

desinterés de su parte, haciendo uso de estrategias para identificar la forma de aprender de cada uno, logrando la integración de todos y generando las mismas oportunidades.

Metodología

La presente investigación fue realizada a través del enfoque cuantitativo, una técnica que permite medir los resultados obtenidos y el cual Tomayo (2007) explica que consiste en la contratación de varias teorías partiendo de una hipótesis, siendo importante obtener una muestra de ello. Es importante tomar en cuenta que, dentro de éste, se abordan distintas técnicas y métodos que favorecen la obtención de resultados, partiendo de un número de personas para poder iniciar con la investigación. Éste refuerza no sólo el análisis, sino que se utiliza para mostrar resultados a través de gráficas o tablas que muestran los resultados reales de la situación o situaciones analizadas.

Asimismo, Guzmán (2009) afirma que dentro de este enfoque está el descriptivo, ya que se tiene el propósito de especificar las características de la situación actual del uso y la aplicación de las TIC dentro de la educación inicial, por lo que se toma en cuenta lo mencionado por Guzmán (2009) quien dice al respecto:

El método descriptivo consiste en la intención del investigador en dar cuenta del comportamiento de un fenómeno o proceso educativo sin llegar a identificar sus causas. En este tipo de investigaciones es posible centrarse en una sola variable de estudio o en la búsqueda de relación (no casual) de dos o más variables. (p. 52).

Esta investigación fue dirigida a docentes que laboran en planteles de educación preescolar ubicados en algunos municipios rurales del estado de Sonora. Para llevarla a cabo se contó con la participación de 30 educadoras, todas con un nivel académico de licenciatura y un rango de edad de entre 25 y 50 años.

La encuesta es la técnica adecuada para esta investigación, ya que “proporciona una descripción cuantitativa o numérica del comportamiento, en una población, de un fenómeno o proceso educativo de interés” (Guzmán & Alvarado, 2009, p. 87), por lo que ofrece resultados confiables, ya que están interpretados directamente por los participantes involucrados.

Este instrumento consiste en un conjunto de cuestionamientos que tienen la finalidad de obtener información para cuantificar las deducciones obtenidas, es decir, mediante ésta se pueden obtener resultados precisos que permitan identificar con claridad las variaciones que se presentan en los rasgos que se desean conocer. Está dividida en tres apartados, enfocados en la experiencia de la educadora al inicio, posteriormente el uso de las TICS en preescolar y, por último, la encuesta UTAUT. Se compone de ítems en escala Likert.

Los cuestionamientos que se establecen en la encuesta aplicada son enfocados a los docentes, ya que como se mencionó anteriormente, éstos son los individuos a analizar, partiendo desde puntos académicos, el uso que les dan a las TIC en su vida cotidiana, la frecuencia con la que lo hacen, la forma en que las utilizan y sus opiniones sobre las mismas. Está conformada por un total de 44 ítems, de los cuales cuatro hacen énfasis en la experiencia docente con que cuentan, nueve en el uso de las TIC en preescolar a través de distintos dispositivos y 31 de ellos se presentan en una encuesta UTAUT, en donde el uno representa totalmente en desacuerdo y el siete totalmente de acuerdo.

Desarrollo y discusión

Los niños cada día están más relacionados con los distintos instrumentos digitales, pues los utilizan en su vida diaria, por ello es común ver a un pequeño de educación preescolar que conozca y manipule perfectamente una tablet, computadora o celular. Esto se debe a que, a esta edad, ellos observan e imitan lo que ven a su alrededor, es decir, en su entorno inmediato, como la familia, la escuela o la comunidad con la que se relacionan comúnmente.

Asimismo, Salmerón, Rodríguez y Gutiérrez (2010) atribuyen a las TIC los principales avances educativos y el auge en los modelos de formación, planteando que la comunicación es un elemento esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ante esto, mencionan Coll, Ornuvia y Mouri (2007) que “las TIC transforman y mejoran las prácticas pedagógicas cuando junto con la comunicación se convierten en un instrumento medidor y contribuyen a la relación entre estudiante y maestro dentro del proceso enseñanza aprendizaje” (p. 38). Tomando en cuenta lo mencionado por estos autores, es necesario considerar que estas herramientas al vincularse con otros ámbitos se fortalecen y benefician entre ambos.

Las TIC podrían ser una herramienta fundamental para generar cambios positivos en la sociedad, siempre y cuando sean utilizadas de manera creativa y con una finalidad en común (Semenov, 2008). En esta investigación se entiende a las TIC como sistemas tecnológicos utilizados con la finalidad de transmitir información a través de un proceso de manipulación que favorece el fin común de una sociedad.

Para poner en práctica estos procesos comunicativos es importante tomar en cuenta los distintos recursos, mismos que hoy en día son utilizados con más frecuencia por parte de la sociedad, catalogando como los más relevantes la computadora, tabletas, celulares, cámaras e internet. Considerando esto, es necesario que los docentes se preparen continuamente sobre su uso, pues las TIC llegaron para crear un vínculo comunicativo entre la sociedad, facilitando la misma y generando una dependencia cada vez mayor.

Resultados

Gracias a la aplicación de la encuesta realizada a las educadoras de las áreas rurales del noreste de Sonora, se obtuvieron resultados con el fin de conocer la opinión de las docentes sobre este medio y la forma en que son aplicadas mediante actividades en el aula.

En los resultados analizados en el programa IBM SPSS, se obtuvo un Alfa de Cronbach de .836, siendo la confiabilidad de la investigación.

El 80% de las docentes encuestadas mencionaban que hacían uso de las TIC en su práctica pedagógica desde hace uno y cinco años, mientras que el 16.67% entre seis y 10 años, sin embargo, con una frecuencia de uno el 3.33% señalaban que no las usaban de forma pedagógica.

Del mismo modo, el uso de la computadora como propiedad de la institución sobresale con el 76.67%, equivalente a una frecuencia de 23 maestras, mientras que 13.33% utilizaban la de uso personal y solamente el 10% mencionaban que es propiedad de la institución; la media dentro de este ítem es de 3.93.

Es evidente que las instituciones en todo momento exhiben como problemática la falta de recursos, no sólo tecnológicos, por lo que es necesario que se preste especial atención a ello, tanto en zonas rurales como urbanas, pues aunque esto se presenta principalmente en comunidades alejadas de la comunicación, no deja de evidenciarse en las que están más cerca de ésta, presentando con ello una importante área de oportunidad en el ámbito educativo.

Por otro lado, se muestran los resultados sobre el uso del computador portátil en la práctica pedagógica, donde el 20% no lo utilizaban, el 6.67% lo consideraban de uso personal, el 3.33% mencionaba que es propiedad de la institución y el mismo porcentaje lo manejaban aun siendo de la institución, sin embargo, sobresale con el 66.67% la implementación del computador personal teniendo una frecuencia de 20 maestras y una media de 3.60.

Otro de los cuestionamientos, va enfocado a la percepción de los docentes acerca del uso de las TIC en preescolar, obteniendo con ello resultados favorables, pues el 90% señalaban estar totalmente de acuerdo con que éstas son útiles en su trabajo como docente, mientras que el 6.67% decían estar en desacuerdo y únicamente el 3.33% consideraba estar moderadamente de acuerdo. Afirmaron su utilidad en el servicio profesional con una frecuencia de 27 encuestados y la media fue de 6.70.

Otro ítem realizado responde si le permite cumplir rápidamente su trabajo, obteniendo que el 93.33%, equivalente a una frecuencia de 28 educadoras, afirmaban estar totalmente de acuerdo.

Por otro lado, la mayoría de las docentes encuestadas respondían que el uso de las TIC en el aula ayuda a aumentar las oportunidades de mejora en su práctica, es decir, el 80%

se encontraban totalmente de acuerdo en las ventajas y oportunidades que éstas les brindan, analizando la frecuencia de 24 educadoras.

Otro ítem que se estaba enfocado a la interacción de las docentes con las TIC de forma clara y comprensible, obteniendo una media de 6.50, ya que solamente el 3.33% de éstas estaban en desacuerdo, pero este mismo porcentaje señalaban estar de acuerdo con tener claridad y comprensión al interactuar con estas herramientas, el 6.66%.

Otro de los resultados analizados fue acerca del conocimiento que tienen las docentes para usar las TIC, obteniendo que sólo el 26.67% decían estar totalmente de acuerdo, sin embargo, estaban de acuerdo con ello el 43.33% y el 23.33% señalaban estar moderadamente de acuerdo, es decir, se sentían preparadas en su mayoría. Asimismo, el 53.33% de las educadoras decían estar totalmente de acuerdo en que no se atrevían a usar las TIC por temor a cometer errores que no pudieran corregir en el proceso formativo de los estudiantes.

Conclusiones

Al implementar estas tecnologías dentro del aula, favorecieron la adquisición de información de forma más dinámica e interesante para los alumnos, por lo que manipulaban distintos dispositivos como televisión y computadora, mismos que son propiedad de la institución, sin embargo, en ocasiones también recurrieron a los de uso personal.

Es notorio que aunque no todas tenían acceso a recursos tecnológicos dentro del plantel, buscaban la forma de incluirlos al enseñar, pues estaban conscientes de la influencia que éstas generan dentro del ámbito educativo, comprendiendo con ello que aunque no de forma continua, si hacían uso de las TIC en la educación preescolar, ya que las consideraban un instrumento de apoyo para minimizar tiempos, pues agilizan la comprensión de información por parte de los alumnos, es decir, tuvieron una idea positiva de estas.

Del mismo modo, señalaban que son útiles en su práctica profesional pues les ayudaban a cumplir rápidamente con su trabajo. Mediante ellas se puede obtener información de diversas fuentes haciendo uso de internet e idear materiales didácticos que pueden funcionar para el análisis de un tema en clase. Además de aumentar las oportunidades de mejora de su práctica pedagógica, es decir, afirmaban que con ellas se refuerza y se enriquece aún más el aprendizaje que se pretende brindar a los alumnos, tomando en cuenta sus intereses de una forma novedosa.

Los avances tecnológicos se presentan con frecuencia durante periodos cortos, por lo que las docentes deben estar actualizadas ante los mismos, considerando entonces la preparación constante de su parte para obtener un mejor resultado en su labor.

Por otra parte, su interacción con estas herramientas se dio de forma clara y comprensible, manejaban las mismas y sin complicaciones, es decir, no requerían apoyo pues tenían el conocimiento sobre ello y se consideraban aptas para ejercer cualquier tarea relacionada con la tecnología. Sin embargo, es necesario tomar en cuenta el apoyo que las instituciones brindan para implementar las TIC dentro del aula.

Asimismo, afirmaron estar preparadas para utilizarlas, pero tenían temor de cometer errores que no pudieran corregir y perjudicaran el proceso formativo del estudiante, dejando en claro que realmente la capacitación de maestras es necesaria para poder hacer uso de las TIC en las aulas. No sólo basta con presentarlas sino, que es necesario reflexionar sobre los beneficios que éstas dejan y que los niños comprendan que también pueden ser educativas.

Para finalizar, se obtuvo una idea positiva acerca del uso de las tecnologías en la educación preescolar, pues estaban al tanto del impacto que éstas tienen en la educación y de cómo estos avances han ido cambiando la sociedad en la que viven y se desarrollan los niños. Con todo ello, se dio respuesta a la pregunta planteada, identificando que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son aplicadas en menor medida en los contextos rurales, pues aunque se buscaba integrar estas herramientas en el ámbito educativo mediante dispositivos con los que contaban las instituciones, no todas las comunidades tenían acceso a internet, lo cual dificultaba un poco el incremento de su alcance.

Referencias

- Coll, C. (2008). *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Morata.
- Coll, C., Ornuvia, O., & Mouri, T. (agosto, 2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología*, 38(3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/art>
- Espinoza, M. (2010). *Competencias de las TIC para la docencia y propuestas para la definición de buenas prácticas (Tesis doctoral, Secretaría de Estado de Universidades e Investigación)*. Recuperada de <http://www.um.es/competenciatic/>
- Gil, E. (2002, Febrero). *Identidad y nuevas tecnologías: repensando las posibilidades de intervención para la transformación social [PDF file]*. OUC, Vol. 3(4), 1-15. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/gil0902/gil0902.html>
- Guzmán, A., & Alvarado, J. (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. México, Durango: Entorno.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía en Informática. (2008). *Estadísticas Sociodemográficas – Educación*. D.F., México: Autor.
- Jiménez, C. (diciembre, 2013). *Rutas de investigación tecnológica en la enseñanza del inglés para hablantes de otros idiomas: un nuevo concepto de investigación didáctica*. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe*, 11(3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo>
- Kolb, D. (1984). *Experiencias de aprendizaje experiencial como fuente del desarrollo del aprendizaje*. Nueva York: Prentice Hall.
- Marín, R., & Muñoz, A. (2015). *Perfil de competencias digitales para profesores de educación básica (Tesis doctoral, Congreso Nacional de la Investigación Educativa)*. Recuperada de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/>
- Salmerón, H., Rodríguez, S., & Gutiérrez, C. (marzo, 2010). *Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual*. *Revista Comunicar*, 17(9). Recuperado de <https://www.revistacomunicar.com/>
- Semenov, A. (2008). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza*. Francia: UNESCO.
- Talancón, H. (junio, 2008). *La matriz FODA: alternativa de diagnóstico y determinación de estrategias de intervención en diversas organizaciones*. *Redalyc*, 16(2). Recuperado de <http://www.eumed.net/ce/>
- Tomayo, M. (2007). *El Proceso De La Investigación Científica*. México: LIMUSA.

UNESCO (2011). Comunicación para el Desarrollo: Fortaleciendo la eficacia de las Naciones Unidas. Francia: Autor.

Venkatesh, V., Morris, M., Davis, G., & Davis, F. (2003). Usuario Aceptación de la tecnología de la información: Hacia una visión unificada. Estados Unidos: MIS Trimestrales.

Villegas, M., Mortis, S., García, R., & Del Hierro, E. (2017). Uso de las TIC en estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria (Tesis doctoral, Universidad de Guadalajara). Recuperada de <http://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v9n1/doc>

EL USO DE GOOGLE CLASSROOM COMO APOYO PARA EL DOCENTE

Lizbeth Alejandra Guevara Maldonado

lizbeth.guevara@benft.edu.mx

Eder Alan Magaña Domínguez

eder.magana@benft.edu.mx

Ana Laura Picasso Hinojosa

laura.picasso@benft.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

RESUMEN

El método de enseñanza y aprendizaje se ha visto beneficiado por aplicaciones digitales desde hace algunos años; el haber incorporado la tecnología a la educación surge de la necesidad del uso de la información y esto ocurre en una sociedad cada vez más demandante, en donde los alumnos desde que son niños ya cuentan con un dispositivo digital (tablet, laptop, teléfonos inteligentes), por lo que realizar la clase sólo en el aula como un método tradicional ya no es opción para el docente.

Es por ello que el presente trabajo se ubica en la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas, donde se realizó una investigación cuantitativa exploratoria

teniendo como objetivo conocer el uso de la plataforma virtual educativa Google Classroom como apoyo para el docente, ya que se quiere conocer si la utiliza como alternativa para la enseñanza de los diversos contenidos, esto con ayuda de un cuestionario con 11 preguntas de opción múltiple, aplicado a 26 docentes de las distintas áreas pertenecientes a la institución, tomando como base estar frente a grupo, durante el Ciclo Escolar 2018-2019 Semestre B, obteniendo como resultados que algunos docentes no tienen noción del alcance que pueden tener con esta plataforma.

PALABRAS CLAVE: Tecnologías de la Información y la Comunicación, Google Classroom, ambientes de aprendizaje, docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La inclusión de las nuevas herramientas tecnológicas en el sistema educativo, podría contribuir en la colaboración y el compromiso que exista entre el estudiante y el maestro. Pues al tener nuevos espacios y nuevas herramientas, el alumno tendría más motivos para culminar sus labores, es por ello que esta investigación se centra en conocer el uso de Google Classroom como apoyo para el docente.

Es así como desde el mes de octubre de 2017 se incorporó la plataforma virtual educativa Google Classroom en la Benemérita Escuela Normal Federalizada [BENFT], para subsanar los lapsos en los que los alumnos no pueden estar en clase, ya que, deben acudir a las prácticas profesionales en ciertos periodos de tiempo durante el semestre; además de contar con este tipo de enlace con el profesor durante días y/o espacios libres.

El proceso de incorporar la tecnología a la educación lleva de la mano el desarrollo y la oportunidad para que los jóvenes estudiantes adquieran conocimiento actual y que de mayor forma el interés crezca, así como la posibilidad de aclarar dudas más fácilmente dado que hoy en día la mayoría de los alumnos y maestros cuenta con una computadora y/o teléfono celular con acceso a internet.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2013), publicó dentro de los enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y El Caribe que:

Las nuevas generaciones viven intensamente la omnipresencia de las tecnologías digitales, al punto que esto podría estar incluso modificando sus destrezas cognitivas. En efecto, se trata de jóvenes que no han conocido el mundo sin Internet, y para los cuales las tecnologías digitales son mediadoras de gran parte de sus experiencias. Están desarrollando algunas destrezas distintivas; por ejemplo: adquieren gran cantidad de información fuera de la escuela, toman decisiones rápidamente y están acostumbrados a obtener respuestas casi instantáneas frente a sus acciones,

[...] por lo que las escuelas se enfrentan a la necesidad de innovar en los métodos pedagógicos si desean convocar y ser inspiradoras para las nuevas generaciones. (pp.14-15).

Es necesario estar a la par de los jóvenes en cuanto a conocimiento de la tecnología se refiere, ya que así se podrá captar su atención de una manera dinámica.

De acuerdo con Castro, Guzmán y Casado (2007):

La incursión de las TIC no supone la desaparición del profesor como actor principal de los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque obliga a establecer un nuevo equilibrio en sus funciones. “En este entorno, el profesor ha de tender a reemplazar su función de mero emisor y transmisor de información que con el advenimiento del cognitivismo y constructivismo han ido perdiendo vigencia en las aulas de clases, por la función de tutor del proceso de aprendizaje”. (p.221).

No se trata de que el profesor no cumpla con su función de impartir una clase, simplemente se está ayudando de una herramienta digital para que el aprendizaje sea más efectivo.

En concordancia con lo anterior, estos autores también comentan que: “Además, permiten su uso en los procesos de enseñanza y aprendizaje ya sea presencial o a

distancia, en forma uni o bidireccionalmente, propician el intercambio de roles y mensajes, en otras palabras median el proceso de comunicación entre estudiantes, estudiantes - docentes y estudiantes – materiales, entes que consumen, producen y distribuyen información, que se puede utilizar en tiempo real o ser almacenada para tener acceso a ella cuando los interesados así lo requieran, incrementando la posibilidad de acceso a la educación a todos aquellos cuyos horarios del trabajo no le permitan asistir en un momento determinado” (p.217).

Hoy en día, la tecnología aplicada a la educación brinda herramientas que llegan al aula, las cuales, acompañadas por una buena gestión por parte de los docentes, ayudan a mejorar el sistema educativo.

En la búsqueda de implementar situaciones de aprendizaje acordes a los enfoques actuales, el docente formador usa las TIC como parte de su gestión educativa, tomando en cuenta los intereses de los alumnos y que a su vez se relacionen con lo establecido en los planes y programas de estudio, esto ofrece la ventaja de tener más recursos para hacer un seguimiento de cada alumno, y por lo tanto facilita la personalización de la educación, debido a que la mayoría de los alumnos sólo utilizan la tecnología a su alcance para diversión y ocio.

Sin embargo, lo analógico y tradicional no debe quedar atrás, debe existir un equilibrio que facilite al alumno su aprendizaje, y es de suma importancia, que él logre utilizar lo digital y analógico adecuadamente, no sólo en el aula, sino en su vida cotidiana.

No obstante, antes de hablar de la experiencia en concreto, se debe aclarar algunos conceptos sobre lo que es la plataforma virtual educativa Google Classroom.

Batista (2018) menciona:

Para todos aquellos que nos desempeñamos en el ámbito de la docencia y apelamos a la utilización de diferentes herramientas tecnológicas para integrarlas al proceso, Google ha liberado en 2017 su herramienta para gestión de cursos y clases Google Classroom. (párr. 1).

Por ello, durante el Ciclo Escolar 2016-2017 Semestre A se realizaron las adecuaciones para que la BENFT contara con Google Classroom, una plataforma virtual educativa que ayuda a los docentes en la impartición de su curso.

En concordancia con esto, Batista (2018) señala que: “Se trata de una plataforma en línea con su correspondiente aplicación móvil gratuita, lo que facilita su utilización mediante acceso web y también desde dispositivos móviles con sistema operativo Android o bien iOS [...] la disponibilidad de una app contribuye mucho a la comunicación en tiempo real entre todos los participantes de los cursos” (Plataforma + app, párr. 3).

Por lo cual se puede deducir que esta plataforma es de fácil acceso a cualquier persona que cuenta con un celular o computadora portátil o de escritorio, lo que hace que se esté en constante comunicación e interacción entre los que la utilizan.

Hernández (2017) citando a Chaparro (2001) menciona que “la posición del hombre dentro de la sociedad se vislumbra como aquella, donde el individuo será capaz de adquirir y generar conocimiento que le permita adaptarse a una realidad dinámica y en constante cambio” (p. 327).

La cantidad de información que se brinda actualmente, ha generado que las personas denominen a esta sociedad como “sociedad del conocimiento”, otros más, la vinculan con la tecnología y la designan como la “sociedad digital” o “sociedad de la información”, en cualquiera de los casos, el nombre se atribuye a que hoy en día se tiene un aceleramiento en las interacciones y dinámicas sociales.

Hernández (2017) citando a Andalia (s.f) señala que: “Existe una diferencia entre lo que se llama sociedad del conocimiento y sociedad de la información, donde esta última la considera una revolución digital cuya base está sentada en los medios de comunicación y su difusión a través de las TIC; mientras que la sociedad del conocimiento, basa su concepción en transmitir y estimular sus recursos a través de la utilización de herramientas tecnológicas, generando un producto más rápido y eficiente” (p. 327).

Por lo que se refleja que la tecnología ha tenido una gran influencia en la educación, refiriéndose a la forma de interactuar, comunicar, estudiar e incluso investigar, mostrando cambios sin precedentes, ya que se ha convertido en el motor central para que los alumnos y docentes busquen la solución a problemas sociales-educativos. Es por ello que se quiso realizar esta investigación, tomando en cuenta lo siguiente:

Pregunta de investigación:

¿Cuáles son las expectativas del docente al utilizar Google Classroom?

Objetivo General:

Conocer las expectativas que tiene el docente al hacer uso de Google Classroom.

Objetivos Específicos:

Indagar cuál es el conocimiento que tiene el docente sobre la plataforma virtual educativa.

Detectar cuál es la población de maestros en la BENFT que maneja el Google Classroom como alternativa a sus clases y si existen docentes que aún no la utilizan identificar el por qué.

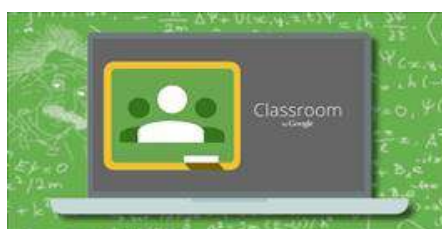
Marco teórico

La UNESCO (2013), citando a Lugo (2008) comenta que:

La introducción de las TIC en las aulas pone en evidencia la necesidad de una nueva definición de roles, especialmente, para los alumnos y docentes. Los primeros, gracias a estas nuevas herramientas, pueden adquirir mayor autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje, lo que obliga al docente a salir de su rol clásico como única fuente de conocimiento. “Esto genera incertidumbres, tensiones y temores; realidad que obliga a una readecuación creativa de la institución escolar” (p.16).

Google Classroom (ver Figura 1) es una plataforma virtual educativa gratuita de blended learning, es decir un aprendizaje semipresencial. Forma parte de la Suite de Google Apps for Education. Fue lanzada el 12 de agosto de 2014. El 15 de marzo de 2017, Classroom estaba disponible para cuentas personales de Google, en particular para las cuentas estándar de Gmail, se encuentra disponible en 42 idiomas.

Figura 1. Ícono de Google Classroom



Fuente: Google, 2018

Entre sus funciones está simplificar y distribuir tareas, así como evaluar contenidos. Permite la creación de aulas virtuales dentro de una misma institución educativa, facilitando el trabajo entre los miembros de la comunidad académica. Además, sirve como nexo entre profesores, padres y alumnos agilizando todos los procesos de comunicación entre ellos (Google Cloud, 2014).

Se activa a partir de un correo de Gmail, posteriormente se accede a la parte superior derecha en la esquina aparecen una serie de aplicaciones de Google en donde se encuentra el ícono tal y como se indica en la Figura 2.

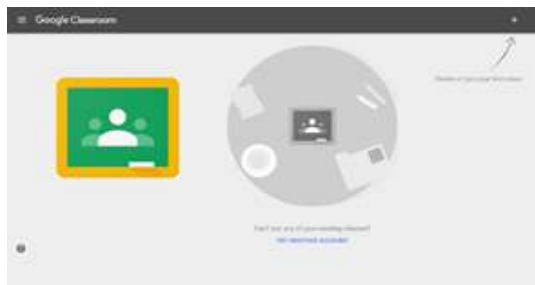
Figura 2. Aplicaciones de Google (G Suite)



Fuente: Google, 2018

A partir de una página principal se van creando aulas con alumnos. Los profesores envían por correo el link de la clase o cuando presentan su curso al inicio del mismo, entrega a sus estudiantes una clave para poder ingresar a la misma, como puede verse en las Figuras 3 y 4.

Figura 3. Google Classroom



Fuente: Google, 2018

Figura 4. Creación de clase

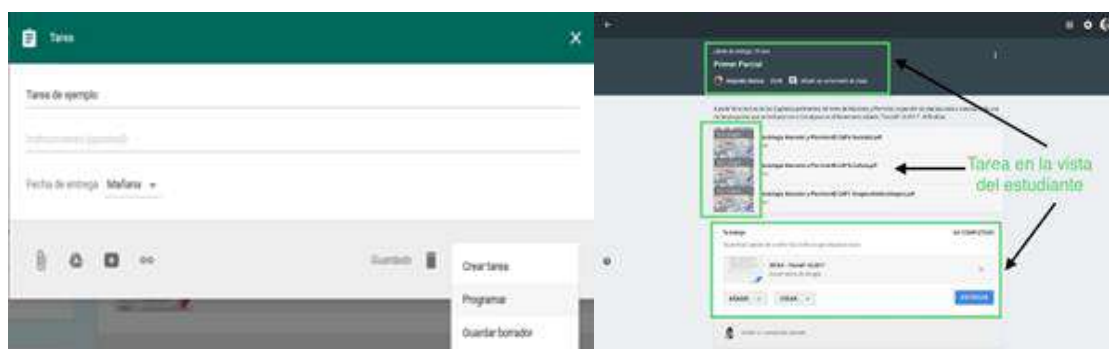


Fuente: Google, 2018

Al habilitar un curso, de manera automática se crea una carpeta o directorio en Drive llamado Classroom y, dentro de él, una carpeta con el nombre del curso o clase, para alojar todos los documentos que se utilizarán en él. El docente puede, dentro de este directorio, crear las carpetas y organizarlas de la manera que estime pertinente.

En cada una de dichas aulas el profesor puede asignar tareas con textos, audios, fotos y vídeos. Al mismo tiempo puede poner avisos, crear encuestas o recibir respuestas de los alumnos tal y como se muestra en la Figura 5.

Figura 5. Asignación de actividades



Fuente: Google, 2018

Los profesores pueden ver los progresos que hacen los alumnos, comentar en los archivos de éstos o editarlos en tiempo real. Una vez entregados y evaluados, se les pueden regresar los archivos con observaciones y ya no pueden volver a ser modificados por el alumno.

Conforme lo menciona Arias (2014), con Google Classroom, los profesores podrán:

- Crear y recopilar las tareas: Classroom integra Google Docs, Drive y Gmail para ayudar a los maestros a crear y recopilar las tareas sin necesidad de utilizar papel. Ellos pueden ver rápidamente quién ha completado el trabajo y quién no, y proporcionar retroalimentación directa en tiempo real a cada uno de los estudiantes.

- Mejorar la comunicación en clase: Los profesores pueden hacer anuncios, preguntas y comentarios a los estudiantes en tiempo real – mejorando la comunicación dentro y fuera del aula en una página titulada ‘Acerca de’ para cada curso.

- Mantenerse organizados: Classroom crea automáticamente carpetas de Drive para cada tarea y para cada estudiante. Los estudiantes pueden ver con facilidad los trabajos que tienen pendientes en su página de tareas.

La colaboración profesor-alumno sucede a través de sus cuentas de GSuite, que como ya se había mencionado cuentan con acceso a Google Drive, Gmail, Classroom, calendario, documentos editables de Word y Excel, entre otros por lo que cada alumno tiene su propio drive con capacidad ilimitada. Los profesores pueden adjuntar archivos para que los alumnos los vean o editen.

Los alumnos son capaces de trabajar en un mismo documento desde diferentes computadoras en tiempo real compartiéndolo a través de Google Drive. Esto fomenta el trabajo colaborativo con el uso de las TIC.

Hernández (2017) citando a Díaz-Barriga (2013) menciona que:

La incorporación de las TIC, a la educación se ha convertido en un proceso, cuya implicación, va mucho más allá de las herramientas tecnológicas que conforman el ambiente educativo, se habla de una construcción didáctica y la manera cómo se pueda construir y consolidar un aprendizaje significativo en base a la tecnología, en estricto pedagógico se habla del uso tecnológico a la educación (p. 329).

Metodología

Se quiso conocer cuáles son las expectativas del docente al utilizar la plataforma virtual educativa Google Classroom, además de indagar su conocimiento sobre la misma y detectar cuál es la población de maestros que la maneja y los que no e identificar el por qué. Por lo que se realizó una investigación cuantitativa utilizando un diseño transeccional de corte exploratorio.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) el enfoque cuantitativo “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (p.4). Así mismo, estos autores mencionan que “un estudio exploratorio se efectúa cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (p.91).

La población con la que se cuenta en la institución es de 90 docentes de los cuales, se tomó una muestra por conveniencia de 26 sujetos, por así ajustarse a los fines de la investigación. Se trató de abarcar las diversas áreas que conforman la institución como lo es Subdirección Académica, Subdirección Administrativa, Psicopedagogía, Investigación, Docencia, Tutoría, Biblioteca, Inglés, Soporte Técnico y Seguimiento de Egresados, además de abarcar los distintos rangos de edades, esto con la finalidad de que se pudiera incluir docentes que van incorporándose a la institución y otros que ya cuentan con más años de servicio en la misma, además que contaran con horas frente a grupo y pudieran responder si hacen uso de la tecnología, especialmente de la plataforma virtual educativa Google Classroom que proporciona la institución.

La técnica que se utilizó fue una encuesta, ya que con ella se trata de obtener información de manera sistemática y ordenada, por lo cual se tomó la decisión de que el instrumento fuera un cuestionario, que contiene 11 preguntas de opción múltiple y 1 comentario de respuesta abierta.

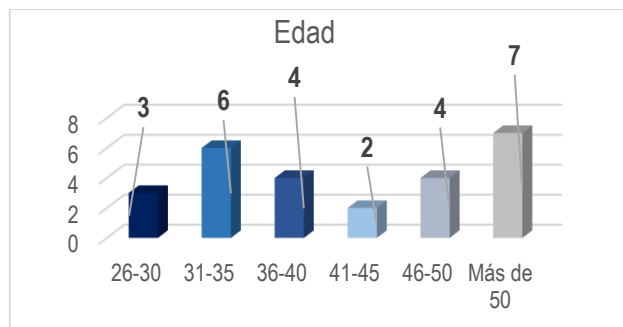
Desarrollo y discusión

El procedimiento que se siguió para la aplicación de los instrumentos fue en un inicio la obtención de los sujetos de estudio, se recabó la información de los 26 docentes que se encontraran frente a grupo en alguno de los semestres durante el Ciclo Escolar 2018-2019

Semestre B. Posteriormente se elaboraron las preguntas definitivas, se aplicó dentro de la escuela y por último se recolectaron los datos para después ser analizados. En el cuestionario se recabó información de aspectos generales, seguido de aspectos tecnológicos como el uso de la plataforma virtual educativa Google Classroom, y los resultados se analizaron de forma estadística con ayuda del Excel (programa de Microsoft Office).

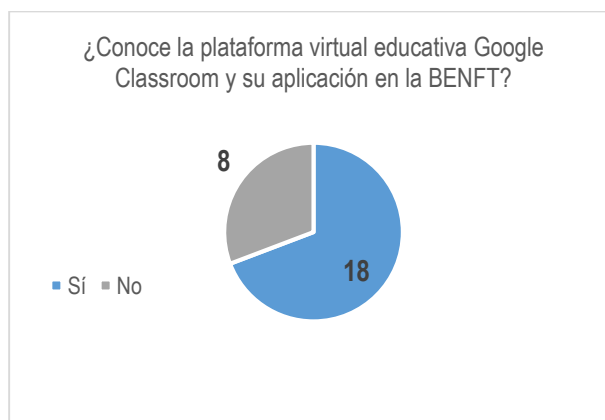
Después de analizar el instrumento aplicado como se puede ver en la Figura 6, se encontró que la edad es una variable que influye de manera muy marcada, además algunos de los sujetos comentaron que no la conocen (ver Figura 7) y mencionaron que necesitaban explorar más la plataforma para familiarizarse con ella, que no le entendían, o no habían sido capacitados para manejarla (ver Figura 8), lo cual es desconcertante ya que si hubo una capacitación cuando recién se adquirió la licencia por parte de la institución.

Figura 6. Edad



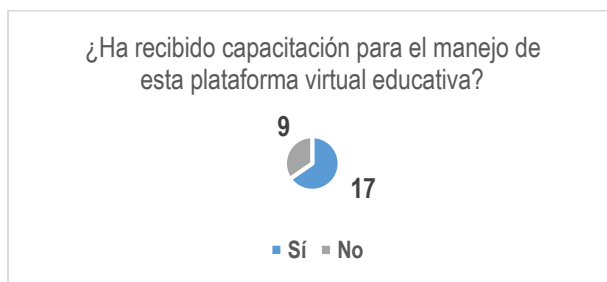
Fuente: Elaboración propia, 2019

Figura 7. Conocimiento de Google Classroom



Fuente: Elaboración propia, 2019

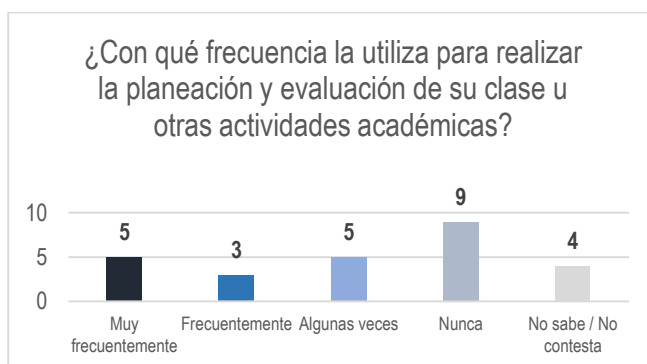
Figura 8. Capacitación



Fuente: Elaboración propia, 2019

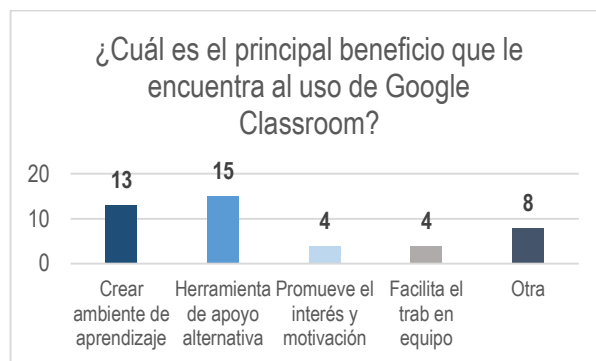
Cuando se les cuestionó sobre la frecuencia con que la utilizaban para planear su clase y/o evaluarla, la mayoría comentó nunca (ver Figura 9), y uno de los sujetos encuestados comentó que considera que no debería ser opcional el uso de esta herramienta de trabajo, para sentirse obligada a usarla. Por otro lado, también existió un comentario que expresó que ha trabajado 3 cursos en Google Classroom con alumnos de diferentes semestres con buenos resultados ya que, al ser asincrónico, el mecanismo le permite darse tiempos de revisar fuera de la clase normal con mayor calma. En cuanto a los beneficios que mencionaron se destacan entre las más nombradas que ayuda a crear un ambiente de aprendizaje colaborativo dentro y fuera del aula y es una herramienta de apoyo alternativa para la enseñanza de los diversos contenidos (ver Figura 10).

Figura 9. Frecuencia



Fuente: Elaboración propia, 2019

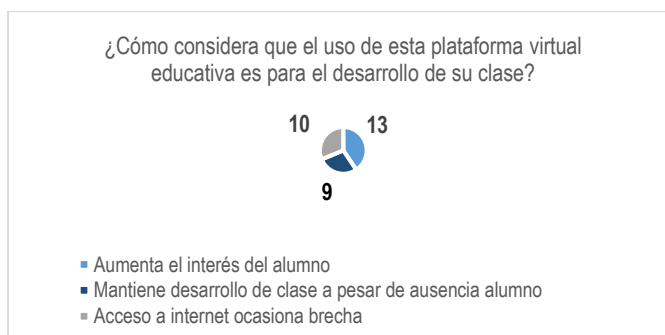
Figura 10. Beneficio



Fuente: *Elaboración propia, 2019*

Cabe señalar que algunos mencionaron que aumenta el interés del alumno por el contenido mediante motivación y participación activa así como mantiene el desarrollo de las clases a pesar de que un estudiante no asista al aula, en comparación con que algunos expresaron que necesita de acceso a internet y equipo tecnológico tanto por el profesor como por los alumnos, (ver Figura 11), se percibe que no ven los alcances de la herramienta fuera del horario escolar, ya que se debería de utilizar como una alternativa de apoyo que ayude a mantener comunicación constante sin ser presencial por ambos lados.

Figura 11. Uso de la plataforma



Fuente: *Elaboración propia, 2019*

Al cuestionarlos sobre el nivel de satisfacción que tienen sobre la plataforma la mayoría señaló que están insatisfechos, pero esto coincide con el número de docentes que mencionan que no la utilizan, por lo tanto, no pueden responder si su nivel es favorable porque no la conocen (ver Figura 12).

No obstante, uno de los sujetos mencionó que no utiliza mucho la plataforma institucional, pero reconoce la utilidad y beneficio que brinda como una herramienta atractiva

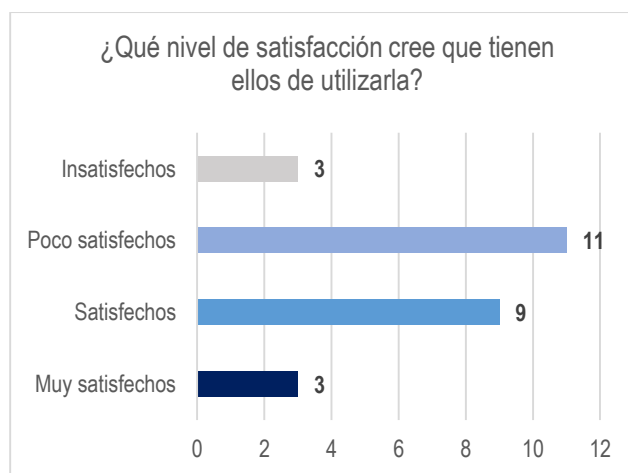
para los alumnos y que les permite una actividad autónoma y colaborativa en relación al desarrollo de sus cursos. Por otra parte, al cuestionarlos sobre el nivel de satisfacción que ellos creen que sus alumnos tienen al utilizarla, sólo 3 personas mencionaron que están muy satisfechos y 9 satisfechos, la mayoría comentó que estaban poco satisfechos, sin embargo, también 17 docentes expusieron que no les han preguntado a sus alumnos, por ende, no pueden comentar objetivamente la satisfacción del alumno (ver Figura 13).

Figura 12. Satisfacción del docente



Fuente: Elaboración propia, 2019

Figura 13. Satisfacción del alumno



Fuente: Elaboración propia, 2019

Conclusiones

El objetivo de este trabajo de investigación era conocer las expectativas que tiene el docente al hacer uso de Google Classroom, aunado a ello indagar el conocimiento que tienen sobre la misma y detectar cuál es la población de maestros que la maneja como alternativa a sus clases y si existen docentes que aún no e identificar el por qué.

Algunos docentes coinciden que en esta plataforma se combinan diversas técnicas como la elaboración de escritos como tareas, discusión en formas de comentarios al realizar una pregunta, reflexión personal, es decir, colaboración en diversas actividades entre maestro y alumno, por lo que se considera que con esta comunidad virtual, se le podría brindar soporte a la clase presencial, además de fomentar con múltiples actividades en línea el trabajo colaborativo, y favorecer al proceso de aprendizaje del estudiante aun cuando el docente y/o alumno no se encuentren de manera presencial.

Sin embargo, no todos los docentes piensan lo mismo, la mayoría de los encuestados contestaron el instrumento sin conocer ni utilizar la plataforma por lo que no conocen los alcances que se pueden llegar a tener con ella y la facilidad de comunicación con los alumnos, ya que piensan que se utiliza en su clase dentro de la institución, y no como apoyo fuera de clases, de manera no presencial, que es precisamente como se debe utilizar.

En la sección de comentario final, donde se dejó la respuesta abierta para que el docente comentara a fondo su opinión sobre la plataforma e instrumento, un sujeto comentó que le parece una herramienta que tanto facilita el aprendizaje del alumno como la enseñanza del docente, ahorra tiempo y puede comunicarse a distancia cuando los tiempos de ambos se ajustan, en una manera efectiva de organizar el trabajo.

En definitiva, se sugiere una nueva capacitación que abarque todas las áreas para que los docentes que aún no la conocen desarrollen competencias mediante el uso de las TIC, trabajo colaborativo y autonomía del alumnado que son sólo algunas de las ventajas que se encuentran al hacer uso de esta plataforma virtual educativa.

Referencias

- Arias, X. (13 de agosto de 2014). *Google Classroom, una herramienta para dictar clases en tiempo real*. Recuperado de: <http://www.enter.co/cultura-digital/ciudadinteligente/google-classroom-una-herramienta-para-dictar-clases-en-tiempo-real/>
- Batista, A. (3 de enero de 2018). *Google Classroom: Qué es, cómo funciona y cuáles son sus características principales. Didáctica y TIC. Blog de la Comunidad virtual de práctica "Docentes en línea"*. Recuperado de: <http://blogs.unlp.edu.ar/didacticaytic/2018/01/03/google-classroom-que-es-como-funciona-y-cuales-son-sus-caracteristicas-principales-parte-1/>
- Castro, S., Guzmán, B. y Casado, D. (2007). Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus* 13, (23), 2007, 213-234.
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102311>
- DGESPE. (2012). *Las TIC en la educación. Primer Semestre*. Recuperado de: https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepree/las_tic_en_la_educacion_lepree.pdf
- Google Cloud (2014). (12 de agosto de 2014). *More teaching, Less tech-ing: Google Classroom Launches Today*. Recuperado de: <https://cloud.googleblog.com/2014/08/more-teaching-less-tech-ing-google.html>
- Hernández, R.M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325 - 347 Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- UNESCO. (2013). Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y El Caribe. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/tic_sesp.pdf

EL USO DEL CLASSTING PARA INNOVAR LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Silvia Mendoza Curiel

silvyamc@gmail.com

José De Jesús Andriano León

jandriano07@gmail.com

Melecio Roberto Guzmán Ortega

melecioguzman@gmail.com

Escuela Normal de Tecámac

RESUMEN

La presente investigación tiene la intención de compartir la experiencia en el uso de Classting como herramienta que coadyuva a la innovación de la práctica y la mejora del aprendizaje en la formación inicial docente en la Licenciatura en Educación Preescolar, bajo un posicionamiento crítico frente a las exigencias y demandas actuales de la educación en el presente siglo, surge la necesidad de articular los avances tecnológicos con las necesidades en la formación docente; el análisis parte de la

investigación como una herramienta pedagógica y atiende las demandas de la sociedad contemporánea, donde se distingue que la sociedad de la información se caracteriza por el crecimiento exponencial de la información y por el acelerado desarrollo de la tecnología como factor que influye en la educación y que da origen una la idea de una sociedad cambiante llena de incertidumbre.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, TIC, enseñanza, innovación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación de docentes en el marco de las múltiples transformaciones que atraviesa nuestro sistema educativo en la actualidad, se configura como un eslabón trascendental en el logro de los propósitos educativos planteados para alcanzar lo establecido en el artículo tercero de nuestra constitución referente a que el Estado garantizará la calidad de la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

Desde este posicionamiento, es ineludible reconocer el papel de las Escuelas Normales como (IES) Instituciones de Educación Superior y como escenarios en los que se articulan su devenir histórico, las demandas de índole político Nacional e Internacional y los requerimientos sociales y contextuales.

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2012 establece como uno de sus ejes transversales el enfoque por competencias y centrado en el aprendizaje, estableciendo formas de acción específicas que se ven permeadas por una profunda necesidad de reconfigurar la práctica docente de los formadores a través de la innovación, aspecto que se ha convertido en una de las prioridades de las IES en nuestro país.

La innovación es esencial para transformar la visión reduccionista que en muchas ocasiones se le otorga a la formación docente, en este sentido y ante un modelo educativo con un enfoque competencial, el uso de las TIC son en un recurso que ofrece la posibilidad de mejorar la práctica docente a través de espacios en los que los estudiantes tienen la posibilidad de colaborar y construir aprendizajes de manera sincrónica y asincrónica para el logro de las competencias genéricas y profesionales que se plantean en el perfil de egreso.

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2012, dentro de su malla curricular establece un trayecto formativo de Lengua adicional y TIC cuyas finalidades formativas se orientan a enriquecer el trabajo en el aula, favorecer el aprendizaje permanente y autónomo rompiendo las barreras del espacio y el tiempo, aspecto que evidentemente debe ser fomentado desde las aulas de cada escuela normal redimensionando las formas de intervención, los enfoques, los métodos, las estrategias didácticas, así como las formas de concebir la interacción y la colaboración entre y con los estudiantes.

En virtud de lo anterior, el uso de las TIC y en específico de la aplicación denominada Classting como herramienta que coadyuva a la innovación de la práctica y la mejora del aprendizaje en la formación inicial docente, se constituyen en el tema de estudio de la presente investigación, reconociendo que “una innovación educativa que no contemple la formación del profesorado es tan insuficiente como una formación que prescindiera de la innovación” (De la Torre, S., 2012, p. 83), es decir, la formación y la innovación son dos ejes que al articularse a través del uso educativo de la tecnología potencializan la enseñanza y el aprendizaje.

La práctica docente en las escuelas normales debe trazar la ruta para que desde un posicionamiento crítico se dinamicen los procesos y escenarios educativos en los que se gesta la docencia, a este respecto Marchesi (2015) comenta que

“la formación de los profesores para que dispongan de las competencias necesarias que les permitan incorporar de manera natural las TIC en su práctica pedagógica constituye la variable fundamental para garantizar el éxito del esfuerzo emprendido en el ámbito educativo” (p.153).

Para transformar la práctica educativa frente a las exigencias y demandas actuales, las competencias digitales y la innovación del quehacer cotidiano de la docencia se entretejen para poner de manifiesto la urgente necesidad de articular los avances tecnológicos que ya forman parte de la vida cotidiana de los estudiantes con la vida en las instituciones educativas de educación superior, en este caso, de la formación y profesionalización docente porque

“la utilización de las TIC debe ayudarnos a formar más, formar mejor, formar de otra manera” (Salinas, 2008).

MARCO TEÓRICO

Los inicios de la investigación empírica sobre los medios de enseñanza se remontan a la década de la segunda década de los años 90's, con los estudios de Thorndike y Gates sobre el recuento de palabras en textos escolares en los Estados Unidos. En esa misma década, el psicólogo estadounidense Sidney Leavitt Pressey delineó las primeras máquinas para apoyar la enseñanza en las aulas, con la finalidad dar una respuesta correcta en forma inmediata al estudiante en pruebas de elección múltiple, y que los errores sirvieran para mejorar el desempeño en las respuestas. El principio pedagógico de Leavitt fue crear las condiciones para el reforzamiento individual de los aprendizajes, mediante un acto de repetición de ejercicios tantas veces como fuera necesario. Los usos de máquinas condujeron a la enseñanza programada, (acto cotidiano en la época contemporánea) entendida como un método pedagógico en el que se transmiten conocimientos sin la mediación de un docente o tutor, en el que las prácticas de enseñanza se ajustan a las características personales del aprendiz, quien tiene el control sobre la ejecución y el avance de las actividades de aprendizaje. Conforme se extendieron experiencias de ese tipo se incrementó la investigación sobre la enseñanza programada, la televisión educativa y el cine didáctico. Para entonces, aún no se había acuñado el término tecnología educativa. (Gallego, 1997)

Para Chadwick (Bartolomé, 1988), la noción de tecnología educativa se inició en los Estados Unidos, en la década de 1960; sin embargo, ya se utilizaba después de la Segunda Guerra Mundial en un sentido amplio cuando se empleaba el término para hacer referencia a los medios de comunicación aplicados en educación. Debido a la influencia de las investigaciones sobre el análisis y modificación de conducta se definió la “tecnología educativa” como diseño de estrategias, uso de medios y control de sistemas de comunicación para la enseñanza.

Las primeras influencias para el desarrollo de la tecnología educativa como campo de investigación fueron, la existencia de un interés por las diferencias individuales del aprendizaje en la década de los años 50, citando la investigación educativa militar, en el desarrollo de aparatos para la autoenseñanza.

Los medios de comunicación se han vuelto indispensables en la vida del hombre, en la actualidad no hay recurso humano que no se apoye de la tecnología y del uso de la información, por lo que los medios se han convertido en costumbre o cultura popular mediante los cuales se pueden definir los modos de vida, y la influencia que ejerce en el individuo. Sería importante conocer y analizar cuáles son los distintos medios de comunicación, cual ha sido su evolución y saber cómo éstos condicionan o intervienen en el desarrollo de la sociedad.

El concepto de tecnología educativa emergió vinculado a la utilización en la educación de los medios audiovisuales modernos y así fue recogido por la UNESCO en 1984. B. F. Skinner (1904-1990), uno de los máximos representantes e investigadores de la tecnología educativa en sus comienzos, planteó en 1954 la posibilidad de la “tecnificación de la enseñanza” mediante el uso de máquinas en su libro *The Science of Learning and de Art of Teaching*. Ese libro pasó casi inadvertido, pero el siguiente, *Teaching Machines*, fue recibido con mayor interés por la comunidad de investigadores de la tecnología aplicada a la educación.

Como se puede observar, el origen del campo de investigación en tecnología educativa se asocia a eventos históricos, intereses político-militares, a la psicología del aprendizaje, al enfoque sistemático y al desarrollo de los medios de comunicación. De igual forma, se vincula con la teoría de la comunicación y la información, y sus aplicaciones en el campo educativo:

Uno de los fenómenos característicos del siglo XX es el desarrollo de los medios de comunicación. Con la aparición de métodos, aparatos y dispositivos para transmitir y procesar textos, cifras, sonido e imágenes, se ha desarrollado una teoría unificadora denominada teoría de la información, la cual es sujeto y objeto de interés prioritario para estudiosos e investigadores.

La teoría de la información es una representación matemática de los elementos, las condiciones y los parámetros que comprenden la transmisión y el procesamiento de información. Se deriva de los planteamientos originales de Claude E. Shannon sobre la teoría matemática de la comunicación, publicados en 1945 y 1948. (Patiño, 2002, p. 33).

La investigación en tecnología educativa tuvo sus orígenes dentro Pragmatismo de James y el Conductismo de Skynner, pero a partir de la década de 1980 se fundamentó también en la teoría cognitiva, por lo que hay una evolución de la investigación sobre medios del enfoque del aprendizaje del conductismo al de la psicología cognitiva (Bartolomé, 1988); (Gallego, 1997). En esa evolución hay “momentos” o “enfoques” en la investigación, que son:

El enfoque de los medios en la tecnología se identifica inicialmente con los medios de comunicación; el enfoque conductista, definido en la tecnología y asociado al análisis modificación de la conducta; en el enfoque sistémico, donde la tecnología es concebida como parte de un proceso de aprendizaje global y de coordinación de variables, con

especial énfasis en los elementos cibernéticos; enfoque en el que consideramos viable el objeto de estudio de nuestra investigación, y el enfoque ecológico que estudia el conjunto de relaciones interpersonales que confluyen en el sistema educativo mediado por tecnología. (Bartolomé, 1988, pp. 4-5)

METODOLOGÍA

Resignificar la práctica docente a partir de la dinamización de las ideas, nociones y constructos sobre el proceso de enseñanza mediado por las TIC, es sustancial para concretar los propósitos educativos plasmados en el currículo. La presente investigación se desarrolla a partir de un estudio cualitativo descriptivo en el que se retoma el cuestionario como un instrumento que permite cumplir con el objetivo de identificar los efectos del uso de Classtign en la formación inicial docente como parte del curso de Trabajo docente e innovación de la Licenciatura en educación preescolar 2012.

En la realización de este estudio sobre el uso de Classting como herramienta que potencializa e aprendizaje y a la formación inicial, se realizó un cuestionario para recuperar información en torno a una experiencia de práctica docente apoyada en las TIC recuperando algunos elementos establecidos por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016), en relación a las competencias TIC desde la práctica docente. En dicho documento se explicita la necesidad de que el docente de educación superior desarrolle habilidades que se relacionan con

“su dimensión pedagógico didáctica que se hace evidente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que a partir de la incorporación de las TIC en la educación parecerían recuperar la fuerza que han perdido” (p.13).

Se proponen tres niveles de integración:

1. Apropiación. En este nivel de integración las TIC se emplean para informar sobre las actividades que se van a realizar, optimizar el acceso a los contenidos y/o información y flexibilizar el uso del tiempo, el espacio y los recursos, es decir, encontramos que el docente utiliza la tecnología como medio que apoya la administración escolar, mejora la presentación de los contenidos, constituye un primer acercamiento a la incorporación de las TIC en la práctica docente.

2. Re-orientación. Dentro de este nivel se rebasa la idea de las TIC como herramienta que ahorra tiempo y recursos para dar paso a una concepción de la tecnología como instrumento para organizar la práctica docente que facilita la construcción de conocimientos, la regulación de los procesos de aprendizaje, la reflexión y el trabajo autónomo.

3. Evolución. Cuando se integran las TIC en este nivel, el docente reconoce que su uso apoya a la creación de sistemas semióticos que amplían la capacidad para representar,

procesar, transmitir, generar y compartir conocimientos. La integración en la práctica docente articula elementos teóricos, metodológicos y contextuales para el logro de los propósitos educativos.

Se aplicó un cuestionario al total de estudiantes del grupo con el que se trabajó el curso de Iniciación al trabajo docente, constituyéndose entonces en una muestra no probabilística. El cuestionario buscó identificar los principales aportes del uso de la aplicación en el logro de los aprendizajes del curso y de la formación inicial.

En su estructura, el cuestionario se organizó en dos apartados, en el primero se recuperó información relacionada con las ventajas y desventajas del uso de la aplicación en relación al logro de los aprendizajes del curso considerando su experiencia desde los elementos técnicos hasta el desarrollo de las actividades de índole pedagógico. En el segundo apartado del instrumento, se cuestionó a las estudiantes sobre la forma en que la aplicación había fortalecido su formación inicial docente. Para dar cumplimiento a los objetivos de la presente investigación, se recuperan aquellos aspectos que apuntalan a identificar el nivel de integración de las TIC que se logró en esta experiencia, así como los principales beneficios y retos para mejorar su incorporación en beneficio de la calidad educativa del servicio que en la Escuela Normal de Tecámac se oferta.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

El curso de Trabajo docente e innovación TDI, se ubica dentro del trayecto formativo de práctica profesional en el quinto semestre en la malla curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar 2012. Tiene dos propósitos fundamentales, ofrecer elementos conceptuales y metodológicos para la innovación en educación y contribuir al diseño de estrategias que permitan mejorar algunos problemas de la práctica docente, para lograrlo el curso establece una ruta de acción específica a partir de la investigación acción y la modelización de la innovación docente desde la posición del formador.

Hablar de innovación involucra una serie de retos pues es menester trascender de una concepción de la innovación como algo estático e inamovible, como una receta o un conjunto de acciones lineales que hay que seguir; se vuelve nodal reconfigurar los propios esquemas cognitivos y de acción para lograr asumir a la innovación como

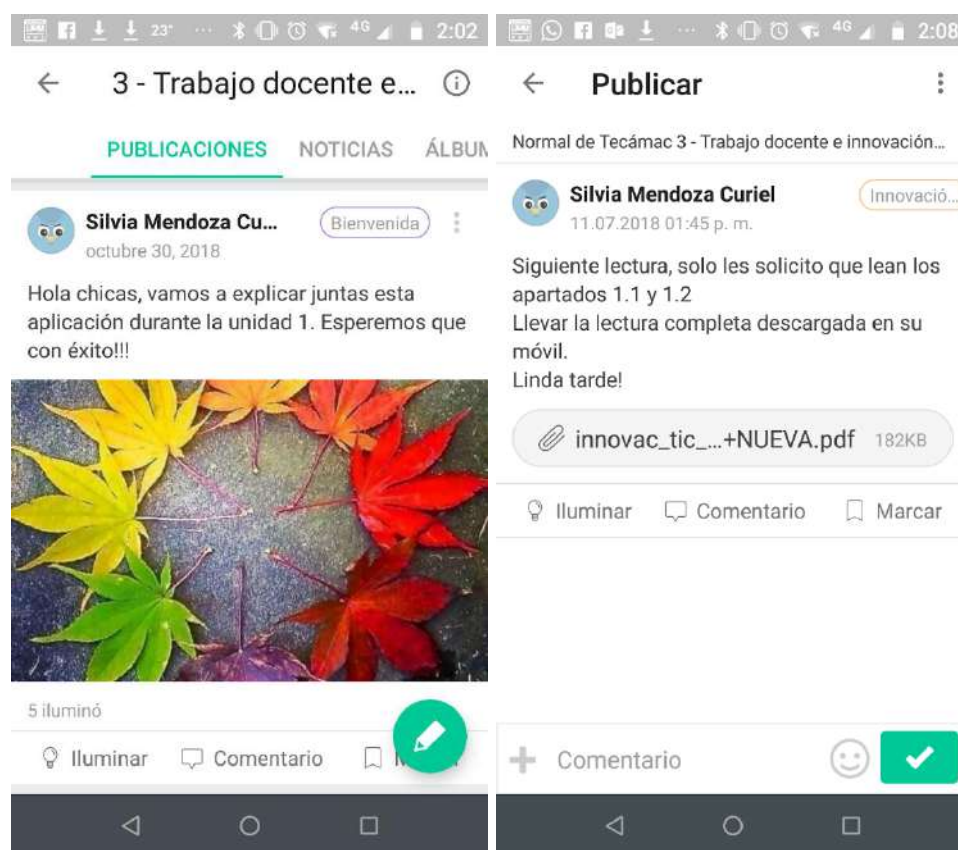
“un conjunto articulado de acontecimientos, actividades diversas y estrategias complejas en las que se dan relaciones dinámicas y transformadoras” (Tejada, 2016, p.48)

que desde la dimensión pedagógica incluyen el diseño, la implementación, y la evaluación permanente de la práctica.

Al desarrollar el curso de TDI, se identifica que está organizado en dos unidades, en consonancia con los momentos de implementación de la aplicación en el desarrollo de la actividad.

Momento 1. Aproximación al uso de Classting.

La Unidad de aprendizaje I, se denomina Innovar para mejorar el trabajo docente, durante su desarrollo, desde el proceso de planificación se realizaron acciones relacionadas a la dimensión tecnológica, es decir, al conocimiento de los aspectos técnicos de la aplicación, desde su descarga, el registro de una cuenta y la familiarización con la herramienta.



Durante el desarrollo de los contenidos de la unidad, posterior a los elementos técnicos, se utilizó la herramienta como un mecanismo para eficientar tiempos y procesos al asignar tareas, compartir materiales, etc., sin soslayar los propósitos del curso y retomando la aplicación como un apoyo para su logro, pasando así a un nivel de apropiación tomando como base la idea de que

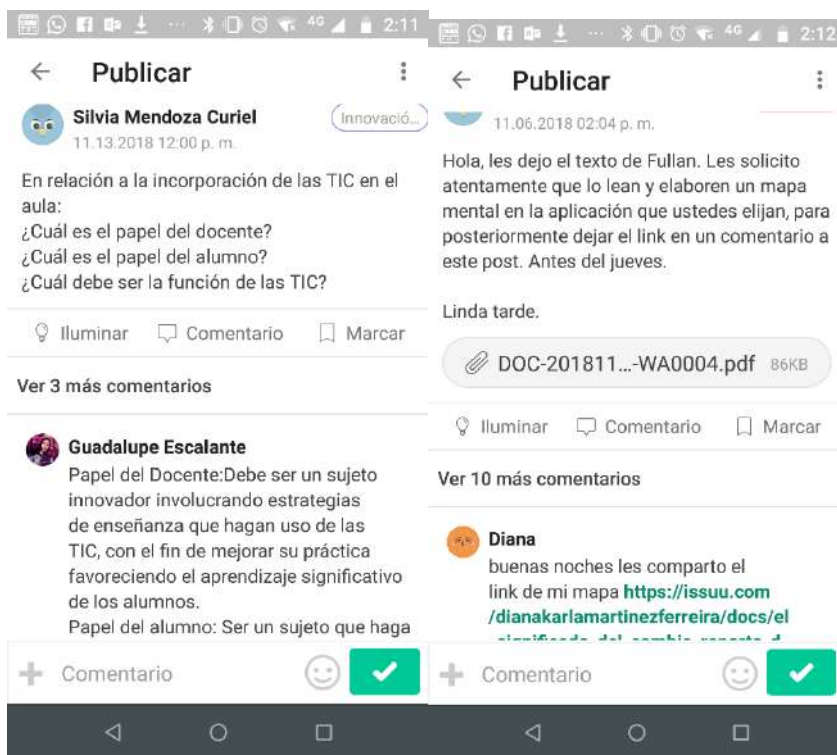
“la incorporación de las TIC a la educación exige pensar previamente cuáles son los objetivos y los retos de la educación y determinar posteriormente de qué manera y en

qué condiciones la presencia de las TIC en las escuelas contribuye a ellos” (Marchesi, 2015, p.13).

En ese sentido, el paradigma que orientó el desarrollo del curso de acuerdo a Hernández (1998) es el sociocultural pues en éste se enfatiza la importancia de otorgarle al sujeto cognoscente un papel activo en su proceso de aprendizaje buscando la interacción permanente entre el sujeto y el objeto de estudio transformándose de forma recíproca.

Momento 2. Desarrollo de actividades de aprendizaje mediadas por el uso de la aplicación.

La segunda unidad el curso El trabajo docente: de las propuestas de innovación a su implementación en el aula, tuvo como propósito la implementación de un plan de acción que le permitiera a las estudiantes innovar algún aspecto de su práctica profesional y producir una mejora, aspecto que incluyó la realización de ejercicios permanentes de reflexión sobre las posibilidades de mejora, la realización de un proceso de diagnóstico, focalización y una evaluación permanente de su proceso.



En este segundo momento de implementación del uso de Classting, además de retomar los beneficios anteriores que ofrece el uso de la aplicación, se buscó dinamizar sus funciones y emplear este espacio para ir perfilando la formación de una comunidad de aprendizaje virtual en la que tanto estudiantes como docentes pudieran compartir ideas, reflexiones y experiencias en torno a los contenidos abordados en el desarrollo del curso,

reflexiones sobre su propio proceso de formación inicial así como un acompañamiento personalizado mediante la herramienta de tutoría privada.

Con base en los referentes establecidos por la UNESCO (2016), al realizar las actividades planteadas desde la planificación incluyendo Classting y considerando que las actividades realizadas buscaron fomentar procesos de reflexión no sólo de los elementos teóricos abordados en el curso sino de la práctica profesional y su intervención dentro de los jardines de niños, se puede decir que en esta unidad se alcanzó un nivel de re-orientación desde la perspectiva de que las TIC pueden ser utilizadas por estudiantes y docentes para planificar, regular y orientar los procesos cognitivos implicados en la construcción de aprendizajes, además de trastocaron algunos rasgos de un nivel de evolución debido a que algunas de las actividades planteadas pretendían maximizar la capacidad mediadora de las TIC al pretender que se convirtieran en un puente entre los procesos cognitivos individuales de los sujetos y el entorno sociocultural, los aprendizajes y las competencias a desarrollar dentro del curso.



Momento 3. Valoración de los efectos en el aprendizaje

Durante el desarrollo de las dos unidades que conforman el curso de Trabajo docente e innovación y la incorporación gradual de Classting al trabajo cotidiano se realizó un monitoreo permanente de las actividades que desarrollaban las alumnas, se les invitó a

participar de manera constante y en los periodos de prácticas fue un medio de comunicación eficiente para la aclaración de dudas, la atención a las necesidades y el intercambio de experiencias al ser una herramienta que permitió el desarrollo de una comunicación sincrónica y asincrónica.



Existieron avances al pasar de ser una aplicación para compartir materiales y conocer, a su implementación dentro de experiencias que fomentaran aprendizajes significativos y posteriormente trastocar la noción de transformación a través de la incorporación de la herramienta en la estrategia metodológica planteada para la intervención desde el proceso de planificación, la intervención y evaluación del curso.

Para dar un significado más objetivo a los efectos del uso de la aplicación en el aprendizaje de los estudiantes, considerando que para que la evaluación atienda a su enfoque formativo necesita mirar el acto educativo desde diferentes posicionamientos, sobre todo desde los principales beneficiarios del acto educativo: los estudiantes, se elaboró el cuestionario que dio sentido a la presente investigación y que es el punto de partida para la reconfiguración y dinamización de la práctica docente dentro de la comunidad educativa de la Escuela Normal de Tecámac.

RESULTADOS

Al ser cuestionadas las participantes en el uso de Classting podemos determinar coincidencias de opinión en el sentido de ser una experiencia atractiva, enriquecedora y novedosa; permitiendo el desarrollo del trabajo colaborativo con una interacción entre los participantes. La aplicación establece un fácil acceso a los materiales de trabajo propios del curso como son: lecturas, videos y direcciones de páginas web, contribuyendo a una mejor sistematización del trabajo en el grupo.

Las participantes en la experiencia concuerdan en que es una aplicación que fortalece el trabajo colaborativo, con una interacción de comunicación entre pares y profesor, contribuye a la sistematización del trabajo, ya que facilita la organización de actividades establecidas para el logro de competencias, suministra de manera organizada la entrega de evidencias.

Dentro de las opiniones sobre las posibilidades en el logro de los aprendizajes del curso con el apoyo de Classting, las participantes expresan la facilidad de conocer opiniones entre pares mediante la interacción de foros establecidos, el diálogo con el docente fue abierto más allá de la interacción áulica, también fue factor determinante para socializar experiencias de su práctica profesional en los Jardines de Niños. Otra coincidencia radica en el fortalecimiento del uso de la tecnología para el desarrollo de aprendizajes.

Posterior al utilizar la innovación tecnológica en el salón de clase se torna necesario analizar ventajas y desventajas de la experiencia, en la primera categoría se establece: Trabajo en equipo, posibilidad de foro de discusión, notificaciones activas que posibilitan el cumplimiento de actividades, interacción con los participantes, programación de entrega de evidencias evitando el uso del papel y accesibilidad a diversos materiales. Dentro de las desventajas se enuncian: Demasiado espacio de almacenamiento y la necesidad de tener conexión a internet.

CONCLUSIONES

Sin duda, uno de los objetivos de la incorporación de las TIC en el aula a través de esta investigación fue buscar la mejora de la formación inicial docente a través de la transformación de la práctica con el apoyo de las TIC, en específico con el uso de la aplicación de Classting, un acto cotidiano de la sociedades modernas es utilizar la tecnología en el ámbito académico sólo como medio para obtener información de internet, redactar trabajos en un procesador textos y para elaborar una presentación.

Con los resultados obtenidos en la presente investigación se describe el sentido que implica hacer uso de la herramienta en un primer momento mediante la apropiación, reconociendo la función que tiene emplear las TIC para informar sobre las actividades que se

van a realizar, optimizar el acceso a los contenidos y/o información y flexibilizar, en un segundo momento, la re-orientación donde se estructura la idea como las TIC son una herramienta que favorece la administración de los procesos de enseñanza y por último en un tercer momento, en la evolución cuando se integran las TIC y el docente reconoce que su uso apoya a la creación de sistemas semióticos que amplían la capacidad para representar, procesar, transmitir, generar y compartir conocimientos. Concluimos con la idea de que el sentido formativo del uso Classting, permite diversificar las diversas formas de enseñar y posibilita hacer uso la herramienta para romper paradigmas.

REFERENCIAS

Bartolomé, A. (1988). Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Obtenido de Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona: http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/bartolome_tit_88/index.html

De la Torre, S. & Barrios, O. (coords.), Estrategias didácticas innovadoras (pp.16-45). Barcelona: Octaedro.

DGESPE. (2012). Plan de Estudios Licenciatura en Educación Preescolar 2012. México.

Esteve, J.M. (2010). La profesión docente ante la sociedad del conocimiento. En Velaz, d. M., & Vaillant, D. Aprendizaje docente y desarrollo profesional. Madrid: OEI.

Gallego, M. J. (1997). Cuestiones y polémicas en la investigación sobre medios de enseñanza. Obtenido de Cuestiones y polémicas en la investigación sobre medios de enseñanza: http://www.lmi.ub.es/te/any97/gallego_force/

Hernández Rojas, G. (1998). Paradigmas en psicología de la educación. México: Paidós Educador

Marchesi, Á. (2015). Desafíos de la incorporación de las TIC. Preámbulo. En R. Carneiro, J. C. Toscano, & T. Díaz, Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. (págs. 8-13). Madrid, España: OEI- Fundación Santillana

Patiño, A. (2002). Teoría matemática de la comunicación. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela.

Salinas, J. (2008) "Innovación educativa y el uso de las TIC". En Innovación educativa y el uso de las TIC. [En línea]. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía. [Fecha de consulta: 13 de octubre de 2018] Disponible en: http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es.pape.gte/files/innovac_tic_salinas1.pdf

Tejada, F. J. (2010). innovación curricular en la formación docente. Seminario Internacional sobre evaluación implementación del PFID (pág. 29). Santiago, Chile: Revista Doxa.

UNESCO. (15 de Enero de 2019). Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Obtenido de Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <https://es.unesco.org/>

EL SISTEMA INTEGRAL DE CONTROL ESCOLAR DE ESCUELAS NORMALES (SICEEN) Y SU RELACIÓN CON LA PLATAFORMA DIGITAL DEL SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD PARA LA CONTRIBUCIÓN A LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN LA ENTIDAD

Lucia Cristina López Pérez

lucia.lopez@edugem.gob.mx

Roberto González Rodríguez

roberto.gonzalez@edugem.gob.mx

Subdirección de Educación Normal (SEN) del Estado de México

RESUMEN

La presente ponencia describe dos estrategias para acercar a docentes y alumnos de 36 Escuelas Normales Públicas del Estado de México (ENPEM) a familiarizarse con plataformas digitales en la web, está dividida en los siguientes apartados: planteamiento del problema, parte de la necesidad de desarrollar un Sistema Integral Control Escolar de las Escuelas Normales (SICEEN), que permita fortalecer procesos, seguimiento de Aplicación de Planes y Programas de Estudio y Control Escolar, para sistematizar la información generada en soportes tradicionales, que por su volumen y diversidad de formatos de respaldo, impiden su implementación en la toma de decisiones para mejorar la formación docente.

En seguida describe la estrategia para transitar un Sistema de Gestión de Calidad (SGC) de la norma ISO 9001:2008 a ISO 9001:2015, actualizar procesos administrativos, simplificar los del SICEEN y actualizar las Normas de Control Escolar. Se realizó una reingeniería para transformar procesos haciéndolos integrales en lugar de expedir productos parciales, incorporando a la par procesos académicos al SGC.

Se requirió vencer obstáculos como, resistencia a la sistematización de información, negación al cambio manifestado por algunos docentes de las EN; así como la necesidad de transformar el SGC que estuvo vigente por 10 años; requería una revisión a fondo para simplificar la labor docente, eficientar y transparentar la comunicación interior y exterior

de las ENPEM, disminuir tareas, entre otras acciones que garantizaran la certificación del SGC bajo la norma ISO 9001:2015.

El apartado final describe el marco normativo referente para el desarrollo e implementación del SICEEN, así como la transición de la norma ISO 9001:2008 a la ISO 9001:2015. La metodología explica brevemente el diseño, desarrolló e

implementación el SICEEN, fue fundamental para la mejora y fortalecer el SGC y consta de 6 procesos y 18 procedimientos certificados bajo la norma ISO 9001:2015, que a través de la evaluación aportan elementos para fortalecer la formación docente.

PALABRAS CLAVE: Calidad educativa, (SICEEN), plataforma digital del SGC.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una de las tareas fundamentales de las 36 ENPEM es contribuir a la formación de docentes para educación obligatoria y lograr el perfil de egreso de los futuros profesores que realizan sus estudios en estas instituciones. La Subdirección de Educación Normal (SEN), que es la instancia responsable de operar, desarrollar y fortalecer los servicios de formación de docentes para educación básica en las instituciones educativas (escuelas normales) dependientes del Gobierno del Estado de México, en apego al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM); 38, I inciso a) de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal; 12, fracción X de la Ley General de Educación; así como 1.1.3. de las Normas Específicas de Control Escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la modalidad escolarizada, planes 1999, 2002, 2004, 2012 y 2018; se planteó simplificar los trámites y procedimientos de control escolar, a fin de reducir las cargas administrativas de los docentes, alcanzar más horas efectivas de clase y en general, lograr la prestación del servicio educativo con mayor pertinencia y eficiencia.

En función de lo anterior, se planteó el desarrollo del SICEEN a partir de los requerimientos normativos y de las escuelas, mismos que coadyuvaran a facilitar el acceso, la permanencia y el tránsito del estudiante dentro del Subsistema Educativo Estatal y hacia el Sistema Educativo Nacional. Por otra parte, y con la finalidad de fortalecer la aplicación SGC de las ENPEM y al mismo tiempo lograr la transición hacia la certificación de sus procesos administrativos hacia la Norma ISO 9001:2015, así como la incorporación de diversos procesos académicos, se planteó el diseño de una plataforma que fortaleciera dicho SGC en las 36 ENPEM, así como en la propia SEN.

Cabe mencionar que, aunado a lo anterior, desde el año 2009 se había planteado una estrategia estatal para el uso y aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC), que orientaran la transformación de las prácticas educativas del personal docente, administrativo y directivo, atendiendo de forma específica a la falta de capacitación, resistencia y temor a su utilización. Dicha estrategia consistió en maximizar el

aprovechamiento de las TIC, como un apoyo a la enseñanza, aprendizaje, comunicación y gestión en las escuelas normales. Derivado de lo anterior surgió el siguiente planteamiento: ¿Cómo lograr que las comunidades académicas de las escuelas normales incorporen las TIC's en el desarrollo de sus actividades profesionales en las ENPEM y que éstas tengan un impacto en la mejora de la formación de docentes de educación obligatoria?

Se pueden establecer respuestas inmediatas a esta problemática; sin embargo, representa un reto para lograr que los docentes se apropien o utilicen las tecnologías, pero se han pensado diversas acciones, por ejemplo, a través de capacitaciones, certificaciones o como la estrategia descrita en párrafos anteriores que incluye el uso permanente de las TIC en las escuelas normales, los beneficios identificados en dos grandes rubros son:

- Reducir, simplificar o eliminar las tareas administrativas
- Fortalecer la aplicación de planes y programas de estudio

Estas acciones posibilitan hacer más eficiente y eficaz los procesos académicos en las escuelas normales, sin embargo, esto no se logra de forma inmediata, pues como se ha mencionado desde el año 2009 en las 36 ENPEM se incorporaron estrategias para tratar de atender esta problemática sin que se tuvieran en aquel entonces el impacto esperado.

MARCO TEÓRICO

La SEN en el Estado de México está trabajando bajo la orientación de entre otros documentos, las directrices del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que fueron emitidas en el 2015 y donde se establece mejorar la formación inicial de los docentes de educación obligatoria de las ENPEM hacia una transformación para el reconocimiento y mejora de la formación de docentes de educación obligatoria.

Encaminadas al logro de la certificación de sus procesos académico- administrativos, desde la coordinación de la Unidad de Aseguramiento de la Calidad (UAC) y basados en la directriz número 3 del INEE se pretendía crear un sistema de información y prospectiva docente alineada directamente con los avances que se tiene en la UAC con la integración del sistema de información de la entidad apegados a los estándares y criterios para Instituciones de Educación Superior (IES) que describen planteamientos de perfeccionamiento de los procesos académicos-administrativos que impactaran en la formación de docentes de educación obligatoria; todo esto, con apoyo de un sistema de autoevaluación que permitiera realizar diferentes análisis a partir de los datos del sistema de información de la entidad.

Se buscaba que el sistema estuviera vinculado a plataformas digitales completas, iniciando en este caso con el desarrollo del SICEEN como una plataforma digital basada en la web que permitiera concentrar la totalidad de la información requerida para los procesos de: selección de aspirantes, inscripción, reinscripción, acreditación, regularización,

certificación y titulación. De esta manera la SEN en el Estado de México que coordina a las 36 ENPEM impulsó acciones orientadas a mejorar los procesos administrativos con la finalidad de reducir la carga administrativa de los docentes, mediante la incorporación de plataformas que permitan la mejora de los procesos académicos.

Al mismo tiempo, desde la UAC se propuso la construcción de una plataforma dedicada al SGC que a su vez permitiera entre otros aspectos el monitoreo, seguimiento y evaluación de la aplicación de planes y programas de estudio tanto de licenciatura como de posgrado. De estas primeras iniciativas se identificaron áreas de oportunidad, tales como el establecimiento de criterios estatales para el monitoreo seguimiento y evaluación de la aplicación de los planes y programas de estudio que se vieran reflejados en la planificación docente de cursos o asignaturas que elaboran los formadores de docentes, dentro de un tiempo establecido y planteado en un objetivo de calidad.

Desde esta perspectiva se consideró el concepto de calidad educativa de la Ley General de Educación, que hace énfasis en la congruencia de objetivos, resultados y procesos, así también desde lo que establece como calidad educativa reformado de la Ley del INEE que pretende que este sistema considere un conjunto de dimensiones clave (relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia, impacto y suficiencia) 2018, p. 6, mismas que se orientan al establecimiento de estándares para el máximo logro académico, y que se ha sugerido incluirlos en los Planes de Desarrollo Institucional (PDI) de la SEN y de las 36 ENPEM.

En los PDI de las 36 ENPEM se integran objetivos claros y concretos, con metas y acciones que orientan la mejora de la formación de docentes de educación obligatoria, considerando que los procesos y procedimientos académico-administrativos, se planean, desarrollan y evalúan con la finalidad de analizar los resultados de las evaluaciones, y estos sean base para la toma de decisiones en busca de la mejora de los procesos de la formación de docentes de educación obligatoria en las escuelas normales y la SEN.

La calidad educativa como concepto desde la mirada que plantea Miranda López (2018), es una ruta de trabajo permanente o como una función de mejora de componentes educativos sustantivos en una relación de interacción proceso-resultado y que abona a los procesos de formación, centrados en sistemas que interactúan tanto de forma independiente y paradójicamente vinculados con otros sistemas para mejorar el logro académico de los educandos a partir de los siguientes componentes o procesos: 1. Materiales y métodos educativos. 2. Organización escolar 3. Infraestructura educativa 4. Idoneidad docente y directivo.

Por otra parte, en el programa del SGC implementado bajo la Norma ISO 9001:2015 se tiene el planteó el propósito de certificar procesos académicos y administrativos de la SEN y de las 36 ENPEM basados en la alineación, estandarización y unificación de procesos que se realizan en diferentes sitios (escuelas normales) con formas y estructuras iguales para

resultados simultáneos. Ello requirió el diseño una plataforma digital del SGC que integra información para el desarrollo de los procesos y procedimientos directivos, sustantivos y de apoyo del SGC, que se muestran en la figura 1.

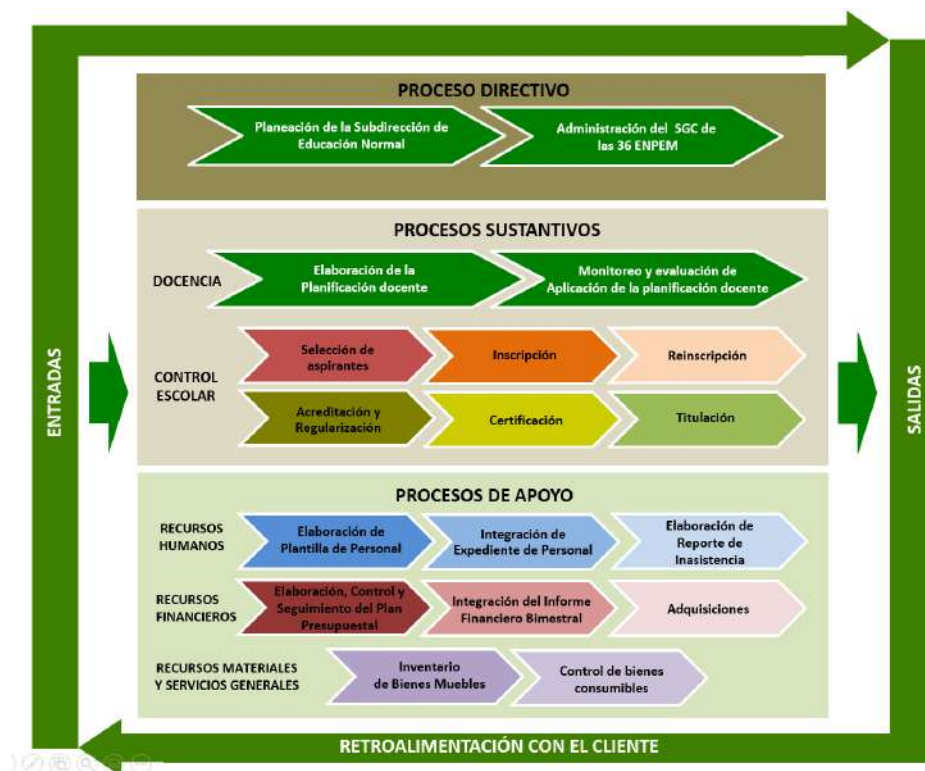


Figura 1. Diagrama general de procesos y procedimientos del Sistema de Gestión de la Calidad bajo la norma ISO 9001:2015.

Los procesos y procedimientos mostrados en la figura 1, certificados bajo la Norma ISO 9001:2015, se coordinan desde la UAC de la SEN con la finalidad de coadyuvar al logro de los objetivos, metas y acciones de los procesos y procedimientos académico-administrativo planificados en la SEN y las ENPEM y con ello asegurar la calidad de la formación docente, la satisfacción de los alumnos, respecto a los servicios educativos que reciben, de los docentes y las partes interesadas quienes evalúan permanentemente estos procesos. Cabe señalar que para el logro de los objetivos de calidad establecidos en el SGC se ha requerido de liderazgo, compromiso, planeación, conocimiento, trabajo colaborativo, eficacia y eficiencia de todos los involucrados, mismos que promueven el pensamiento crítico y sistemático, así como nuevas formas de hacer las tareas comunes orientadas hacia la solución de problemas educativos y la previsión de riesgos que se gestan en las ENPEM.

Retomando el punto número 3 de los procesos o componentes referidos a infraestructura educativa, en el SGC se gestionan desde el Departamento de Recursos Materiales y Servicios Generales, que revisa y atiende los asuntos relativos a las instalaciones

y equipamiento adecuados para el desarrollo y la aplicación de los planes y programas de estudio de licenciatura y posgrado que ofrecen las ENPEM; entre otros: aulas, mobiliario, servicios (luz, agua, electricidad, internet), bibliotecas, laboratorios, auditorios, espacios deportivos. Con la calidad adecuada de la infraestructura de las EN se aseguran los espacios para la aplicación de planes y programas de estudio de licenciatura y posgrado, que en el SGC se establecen como un proceso sustantivo bajo la responsabilidad de los Departamentos de Formación Inicial y Posgrado; e incluye los siguientes procedimientos:

1. Planificación docente de curso o asignatura.
2. Monitoreo, seguimiento y evaluación de la planificación docente de curso o asignatura.

Este proceso sustantivo del SGC tiene la finalidad de asegurar el logro del perfil de egreso de los profesores de educación obligatoria mediante la generalización de la aplicación de criterios, estándares y principios en el traslado del currículum de los planes y programas de estudios a las 36 ENPEM, independientemente del o de los programas educativos que imparten, así como el nivel, es decir, licenciatura o posgrado. Al mismo tiempo, es una forma de atender las diversas problemáticas detectadas ya mencionadas.

METODOLOGÍA

Incorporación de información en plataformas digitales que disminuyan el tiempo de ejecución en procesos administrativos, dedicando más tiempo a los procesos sustantivos de la formación inicial de los docentes de educación obligatoria, se ha implementado un Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) a nivel multisitio desde el año 2007 con procesos administrativos los cuales fueron certificados bajo las Normas ISO 9001:2008 vigentes en su momento; y casi por 8 años permaneció sin cambios en su estructura y organización, solo con las transiciones correspondientes para su actualización y permanente certificación. Desde el año 2013 se está buscó que el SGC incorporara los procesos académicos, con la finalidad de mejorar la calidad de la formación docente; implementando una plataforma basada en la web que permitiera simplificar los procesos administrativos y rutinarios de los departamentos o áreas de control escolar, que son los encargados de dar seguimiento al historial académico de los estudiantes desde su proceso de selección hasta la titulación e incluso en el seguimiento a egresados.

Estas plataformas son intuitivas y amigables para los docentes formadores, ya que les permite concentrar información de los procesos académico-administrativos que se desarrollan en las Escuelas Normales en particular con los procesos administrativos y contribuyen a la formación de los futuros profesores.

El SGC es coordinado por la SEN, y está impulsando el uso de plataformas digitales con los procesos académico-administrativos en particular en el caso del proceso sustantivo que incluye a control escolar el cual pretende a través del área de servicios escolares incorporar el uso de plataformas tecnológicas tanto para los docentes como para los alumnos.

Historial de implementación del Sistema Integral de Control Escolar de Escuelas Normales (SICEEN)

El Sistema Integral de Control Escolar de Escuelas Normales (SICEEN) es una plataforma digital basada en la web que actualmente permite atender los siguientes procesos de control escolar: selección de aspirantes, inscripción, reinscripción, acreditación, regularización, certificación y parte del proceso de titulación.

Dicho sistema ha sido diseñado para afrontar el reto planteado en el artículo 22 de la Ley General de Educación que señala que “las autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, revisarán permanentemente las disposiciones, los trámites y procedimientos, con objeto de simplificarlos, de reducir las cargas administrativas, y así lograr la prestación del servicio educativo con mayor pertinencia, calidad y eficiencia”.

Asimismo, en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, se establecía en el Objetivo 3.1 “Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad”, la Estrategia 3.1.5. “Disminuir el abandono escolar, mejorar la eficiencia terminal en cada nivel educativo y aumentar las tasas de transición entre un nivel y otro”, y la línea de acción “Definir mecanismos que faciliten a los estudiantes transitar entre opciones, modalidades y servicios educativos”.

En el Enfoque Transversal (México con Educación de Calidad), se determinaba en la Estrategia II “Gobierno Cercano y Moderno”, la línea de acción “Contar con un sistema único para el control escolar, basado en la utilización de tecnologías de la información y registros estandarizados” que permitiera la homogeneidad de criterios afines al control escolar. El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 determinaba en su Objetivo 1: “Asegurar la calidad de los aprendizajes en la Educación Básica y la formación integral de todos los grupos de la población”, en la Estrategia 1.1. “Crear condiciones para que las escuelas ocupen el centro del quehacer del Sistema Educativo y reciban el apoyo necesario para cumplir con sus fines”, y establece en la línea de acción 1.7. “Eliminar los requerimientos administrativos que distraen innecesariamente a las autoridades educativas y a las escuelas de sus funciones sustantivas”.

Prueba piloto del SICEEN

El 19 de enero de 2015 la Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente, notificó a los directores de las Escuelas Normales del Estado de México el inicio del

desarrollo e implementación del SICEEN. En esta primera fase de desarrollo e implementación, se construyó una base de datos basada en la web que permitiera registrar entre otros aspectos, las calificaciones de los cursos y asignaturas de las diferentes licenciaturas ofertadas por las 36 ENPEM, se dio una capacitación al personal de los Departamentos de Control Escolar de las Escuelas Normales y se hizo por primera vez el registro de datos de alumnos, docentes, horarios, asignación de docentes a los horarios y calificaciones finales correspondientes a los alumnos inscritos en el 1er. semestre del ciclo escolar 2014-2015. Este ejercicio permitió observar que el sistema tenía una serie de carencias que impediría su implementación inmediata. Entre las más sobresalientes resaltaban:

- 1.errores en los nombres de los planes de estudio y asignaturas o cursos,
- 2.inexistencia de reglas para el cálculo de los procesos de acreditación y regularización.
- 3.reportes inexistentes.
- 4.falta de mecanismos de mantenimiento y corrección de errores en el desarrollo del sistema.

En resumen, en esta etapa operaron con diferentes dificultades: la captura de los datos generales de los estudiantes, de los docentes, captura de horarios, asignación de docentes a los horarios y captura de calificaciones.

En el mes de febrero de 2015 se solicitó a los directores de las Escuelas Normales que indicaran al personal a su cargo, continuar la captura de los expedientes de los alumnos de 4º, 6º y 8º semestres para que en el mes de marzo de ese año se realizara un ejercicio de captura de calificaciones. Este ejercicio trajo a la luz otras fallas del sistema como la imposibilidad de capturar las calificaciones en algunos planes de estudio debido a la asignación de los periodos de captura en el sistema.

Se concluyó el ciclo escolar 2014-2015 sin la puesta en marcha de manera definitiva para atender los procesos de control escolar. Derivado de las fallas observadas, se acordó importar la base de datos del Sistema de Acreditación de Normales (SAN-1) que se venía operando desde mediados de los años 80's, el cual se siguió utilizando junto con un programa para expedición de títulos denominado PROTIT.

Implementación del SICEEN (ciclo escolar 2015-2016)

Una vez iniciado el ciclo escolar 2015-2016, se firmó un Acuerdo de Soporte entre la Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente (DGENyDD), la Subdirección de Educación Normal (SEN), la Unidad de Planeación, Evaluación y Control Escolar (UPECE), la Subdirección de Control Escolar (SCE) y la Unidad de Desarrollo Administrativo e Informática (UDAI), el cual daba cuenta de la entrega del sistema a la DGENyDD, la SEN,

la UPECE y la SCE, en condiciones de “operación estable”, así como el compromiso de la UDAI para dar el mantenimiento y soporte técnico al sistema, bases de datos e información, hasta su relevo total y emigración total de datos.

En función de lo anterior, desde la SEN se giró la instrucción para que el personal del Departamento de Control Escolar de las Escuelas Normales, realizara la captura en el sistema de la información básica de los estudiantes de nuevo ingreso, actualizar la información del 3º, 5º y 7º semestres y la propia de los programas educativos que la institución oferta, considerando las bajas (temporales y definitivas) y reingresos que la institución haya tenido al inicio del presente ciclo escolar 2015-2016.

Para esta etapa se dio un plazo límite al mes de septiembre de 2015. Este ejercicio permitió observar que el sistema no tenía diseñado un sistema que permitiera atender los siguientes procesos: bajas temporales, bajas definitivas, reingresos y traslados de los alumnos.

En esta segunda etapa se volvió a realizar una capacitación con el personal del Departamento de Control Escolar de las Escuelas Normales para darles a conocer los avances en la implementación del SICEEN. La capacitación sirvió para conocer algunas fallas detectadas por los usuarios docentes y departamentos de Control Escolar de las Escuelas Normales. Se informaron algunas incidencias que se habían detectado como parte del proceso de capacitación y puesta en marcha del SICEEN, entre las que destacaban las siguientes:

Las Escuelas Normales tenían retraso en la captura de información del ciclo escolar 2014-2015, por lo que se solicitó a las ENPEM completar a la brevedad los registros faltantes para que operara correctamente el ciclo escolar 2015-2016 en el sistema. Dudas en cuanto a la captura de datos faltantes del ciclo escolar anterior, cambio de calificaciones, consulta de calificaciones por parte de padres de familia, forma de atención de traslados, bajas temporales y definitivas.

En octubre de 2015, la DGENyDD informó que el SAN-1 dejaría de operar y su lugar lo ocuparía el SICEEN, por lo que todo el manejo de información de Control Escolar de las generaciones vigentes se realizaría mediante el SICEEN. Debido a lo anterior, el SAN y las bases de datos correspondientes, deberían conservarse como respaldo de manera permanente en los DCE de las EN. Se desarrollaría un módulo para emitir las credenciales. Se desarrollarían los reportes y el módulo de traslados atendiendo a las necesidades locales y foráneas. En los meses de octubre y noviembre de 2015 se desarrolló el módulo de credencialización y se entregó para su puesta en marcha el 26 de noviembre del mismo año. En el mes de diciembre de 2015 se tuvo una mesa de trabajo para iniciar los trabajos relacionados con la emisión del Certificado de terminación de estudios electrónico digital. La meta era contar al término del ciclo escolar 2015-2016 con Certificados de Terminación de Estudios en formato digital debidamente avalados por la SEN, la SCE, la UPEyCE, la

DGENyDD; así como las instancias federales: Dirección General de Acreditación Incorporación y Revalidación (DGAIR), Dirección General de Profesiones (DGP) y Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE)

Durante el 1er. semestre del ciclo escolar 2015-2016 se tuvieron diversas mesas de trabajo para atender las múltiples incidencias que tenía el sistema tales como errores en la generación del libro de inscripción y el registro de escolaridad de inicio. Al concluir el semestre, se detectaron fallas principalmente en la elaboración de la boleta semestral. También se evidenciaron fallas en los procesos de regularización al no existir espacios para la captura de calificaciones de este proceso, así como los múltiples errores que tenía el sistema para calcular la opción de regularización de los alumnos en esa condición y que tampoco se reportaban adecuadamente en el Registro de escolaridad de fin de semestre.

En el mes de febrero de 2016 se realizó otra mesa de trabajo conjunta con el área de desarrollo de la UDAI, personal de la SCE y de la SEN para finiquitar la totalidad de las incidencias encontradas en los siguientes procesos:

- Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Regularización, Bajas temporales, Bajas definitivas y Traslados.
- Y atender la expedición de los siguientes reportes/documentación: Libro de inscripción, registro de escolaridad de inicio y de fin de semestre, historial académico, cuadro F1, constancia, constancia con historial académico, boleta semestral, solicitud de números de autorización de actas de examen profesional y certificado de terminación de estudios.

Se solicitó la habilitación de un módulo de administración que permitiera regularizar algunas situaciones de competencia de los diferentes niveles de usuario.

Las mesas de trabajo iniciaron en el mes de marzo de 2016 y terminaron en el mes de mayo de 2016. El resultado de éstas fue que al término del ciclo escolar 2015-2016 además de la regularización de la mayoría de los procesos y reportes antes mencionados, se pudo expedir por primera vez el Certificado de terminación de estudios desde un sistema basado en la web que involucró la participación de la UDAI con las bases de datos del SICEEN, el Departamento de Sistemas de la Unidad de Planeación, Evaluación y Control Escolar que aportó el layout del Certificado electrónico digital; el Sistema Estatal de Informática que aportó la firma electrónica del Secretario de Educación; y las Subdirecciones de Control Escolar y de Educación Normal que aportaron la validación del proceso de conformación del Certificado y entrega a las Escuelas Normales.

Implementación del SICEEN (ciclo escolar 2016-2017)

A partir del ciclo escolar 2016-2017 se realizaron los procesos de inscripción, reinscripción, acreditación, regularización, bajas temporales, bajas definitivas, reingresos, traslados, prácticamente sin incidencias; de tal forma que se pudieron validar todos esos

procesos tanto en las instancias estatales como federales. Actualmente ya se tienen definidos los niveles de atención para las incidencias y también los actores y marcos de atención de aspectos específicos del sistema, por ejemplo: la corrección de datos de alumnos, calificaciones y asistencias, entre otros. La mayoría de los reportes que arroja el sistema ya han sido validados, por lo que su confiabilidad es del 100% al igual que la información almacenada y respaldada en el sistema.

Desarrollo del SICEEN ciclo escolar 2017-2018 y 2018-2019

Desde el ciclo escolar 2017-2018, una vez que venían operando con el 100% de eficacia los procesos de control escolar mencionados, se empezó a desarrollar un módulo para atender el proceso de selección. Actualmente se tiene en operación, pero se maneja en forma parcial ya que en el proceso también interviene el CENEVAL. Por otra parte, en el ciclo escolar 2018-2019 se ha estado desarrollando la propuesta de la generación de actas de examen o grado y títulos electrónicos-digitales, no obstante, todavía no se tiene la autorización de la DGAIR y la DGP para empezar a operarlos.

Perspectivas de desarrollo del SICEEN

Se tiene propuesto ampliar el SICEEN a otros ámbitos de la vida académica de las escuelas normales: seguimiento a egresados, procesos de asesoría, tutoría, seguimiento a planes y programas de estudio, actividades de acercamiento a la práctica.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Los retos para el SGC bajo la Norma ISO 9001:2015 en combinación con el mínimo acercamiento a las tecnologías por parte de los formadores de docentes en las EN, ha generado la inquietud y búsqueda para resolver estos asuntos a partir del establecimiento de estrategias. Por ello se ha buscado combinar ambos temas y se está logrando disminuir con el apoyo de la plataforma digital del SGC <https://enpmsgc2017.wixsite.com/iso9001> establece a través de la integralidad con documentos que apoyan el desarrollo de los procesos: directivo, sustantivos y de apoyo, sin duda aún quedan expectativas muy claras y están centradas en la incorporación de otros procesos académicos a este SGC como son asesoría, tutoría, servicios de apoyo a la formación, investigación, desarrollo docentes, formación continua, entre otros que fortalecerán de manera sistemática la mejora de la formación de profesores de educación obligatoria orientados a lograr la calidad educativa de la entidad.

Con lo descrito en el párrafo anterior se pretende disminuir el tiempo invertido en las actividades administrativas, dedicando más tiempo a las tareas de docencia, tutoría, asesoría, investigación y difusión de los resultados de investigaciones directamente impulsando la mejora de la formación de los docentes de educación obligatoria, incorporando plataformas

digitales que contengan información integral con datos, que permita el análisis, previos a las toma de decisiones por las autoridades educativas para mejorar procesos de formación.

RESULTADOS

El SGC está basado en la norma internacional ISO 9000 y 9001:2015 que son documentos establecidas por la Organización Internacional de Normalización (ISO). Se pueden aplicar en cualquier tipo de organización o actividad orientada a la producción de bienes o servicios. Las normas recogen tanto el contenido mínimo como las guías y herramientas específicas de implantación de sistemas de gestión, los cuales promueven el éxito sostenido de las Instancias y organizaciones que implementen a través de diferentes herramientas incluyendo el uso de plataformas digitales.

La SEN y las 36 ENPEM actualmente tenemos certificado nuestro SGC en los procesos sustantivos y actualmente se evidencia en el padrón de Sistemas de gestión de Calidad del Gobierno del Estado de México que puede ser revisado en la siguiente web: <http://dgi.edomex.gob.mx/psgc>.

Se ha disminuido la carga administrativa de los docentes, centrando el tiempo laboral de la Escuela Normal al Proceso Sustantivo de Seguimiento a la Aplicación de Planes y Programas de Estudio y del Departamento de Control Escolar.

Se ha incrementado de 75 % a 95% la entrega de planificaciones de docentes que imparten asignatura o curso en las 36 ENPEM de acuerdo con el tiempo establecido en el objetivo de calidad del procedimiento.

Se pretende transformar el sistema actual para que se convierta en un Sistema de Información y como base para la toma de decisiones para mejorar los procesos de formación en las Escuelas Normales, el proyecto se desarrolla desde la SEN e incluye su ampliación a otros procesos administrativos, académicos y de gestión.

Respecto al proceso de expedición de Títulos, se continúa desarrollando la plataforma del SICEEN con pruebas de impresión de títulos, y para que consideren la validación de estos a través de registros de las firmas digitales de las autoridades educativas, además consolidando y avanzando en las mejoras para asegurar la certificación de estudios de los egresados de las 36 Escuelas Normales Públicas del Estado de México.

CONCLUSIONES

El proceso sustantivo de Aplicación de Planes y Programas de Estudio en el SGC es fundamental para asegurar la calidad de la formación de los docentes de educación obligatoria en las ENPEM.

La plataforma digital del SGC es una herramienta que permite orientar a los docentes de las 36 ENPEM en el desarrollo de los procesos académico-administrativos que se realizan basados en la normatividad educativa de la entidad y del país.

El SICEEN es el inicio para la integración de un sistema de información en plataforma digital para identificar, analizar, recuperar y concentrar información necesaria de los alumnos, docentes y personal de las ENPEM, con la finalidad de concentrar datos para diversos fines.

REFERENCIAS

Instituto de Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). Modelo para la construcción y emisión de directrices para la mejora educativa.

Instituto de Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica.

Instituto Mexicano de Normalización y Certificación A.C (2014) ISO 9000:2015 Sistema de gestión de la calidad. Fundamentos y vocabulario.

Instituto Mexicano de Normalización y Certificación A.C (2014) ISO 9001:2015 Sistemas de gestión de la calidad. Requisitos.

REDES SOCIALES: RETO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Josué González Galán

241josue@gmail.com

Gustavo Reyes Sandoval

reyessgus68@gmail.com

Víctor Hugo Gordillo Herrera

victorgordillo09@gmail.com

Escuela Normal Superior del Estado de Puebla

RESUMEN

La investigación se enfocó a la temática del uso de las redes sociales y la formación inicial en un grupo de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla (ENSEP). El objetivo fue analizar la manera en que el uso de redes sociales favorece la formación inicial de un grupo de estudiantes normalistas, para que se identifiquen ventajas y desventajas del uso de éstas en su formación como futuros docentes. La pregunta que guió la investigación fue ¿De qué manera se favorece la formación inicial de un grupo de estudiantes normalistas con el uso de redes sociales? Para su realización, se siguió una metodología cualitativa utilizando el estudio de casos múltiples con 78 estudiantes de dicha

institución, a quienes se aplicaron entrevistas, pero, además, se analizaron interacciones virtuales llevadas a cabo en un grupo de Facebook. Los hallazgos dan cuenta que las redes sociales han favorecido positivamente la formación inicial de los futuros docentes, complementando ésta mediante la interacción e intercambio de información, conocimientos y contenidos a través de estos espacios virtuales que se utilizan, mismos que han servido para fomentar el desarrollo de diversas competencias tanto tecnológicas como digitales.

PALABRAS CLAVE: Redes sociales, Formación inicial, Docentes en formación, Escuela Normal

INTRODUCCIÓN

Actualmente se está viviendo la nueva cultura del aprendizaje incesante (Pozo, 2001), que a su vez conlleva a vivir en una nueva sociedad de la información y el conocimiento (Torres, 2001; UNESCO, 2009), mismas que han traído como consecuencia una nueva escuela: la que incorpora las redes sociales a sus procesos académicos donde se abre un portal con diversas posibilidades para establecer acciones que prometen el mejoramiento del

aprendizaje, con múltiples beneficios para todos aquellos que deseen involucrarse a este tipo de procesos (Contreras, Valladarez y Rodríguez, 2012).

Además, debido a su capacidad de comunicación y de poner en contacto a las personas entre sí, las redes sociales han provocado que un gran número de seres humanos las estén utilizando con diferentes fines: para encontrar y entablar diálogo con amistades perdidas tiempo atrás, para debatir sobre los temas más variados, apoyar causas de todo tipo, organizar encuentros de amigos, ex-compañeros de estudios o, incluso, para dar a conocer congresos y conferencias, a través de los cuales no sólo se dan detalles sobre el encuentro, sino que las personas pueden confirmar su asistencia o ausencia al evento de manera virtual.

Ante esta situación, el papel de las redes sociales como promotoras de aprendizaje en la educación es uno de los aspectos que la literatura pedagógica contemporánea señala como claves principalmente para la formación de docentes y para el aprovechamiento de las posibilidades de la cultura contemporánea (Cabero, 2007; Ortega y Chacón, 2007), acorde con las características de los alumnos actuales que viven una nueva escuela: la que incorpora todo tipo de herramientas a sus procesos académicos, donde se abre un portal con diversas posibilidades para establecer acciones que prometen el mejoramiento del aprendizaje con múltiples beneficios para todos aquellos que deseen involucrarse.

En este contexto, algunas Escuelas Normales del país han integrado una formación mixta (Bartolomé, 2008) en donde comienzan a utilizar las redes sociales como herramientas que favorecen el aprendizaje (Saavedra, Contreras y Alfaro, 2010), lo que permite a los estudiantes interactuar de manera diferente a la que están acostumbrados, además de tener un acercamiento con la Educación a Distancia, cuestión que tiene importancia porque están en la antesala de los estudios de posgrado.

MARCO CONTEXTUAL

La formación inicial y el desarrollo profesional docente actual no es compatible con los retos y demandas de un mundo globalizado como el que exige la sociedad del siglo XXI: educación de calidad con equidad, pluralidad, democracia e inclusión. Este planteamiento exige que, tanto en lo individual como en lo colectivo, los estudiantes normalistas cuenten con los apoyos necesarios para facilitar su quehacer como educadores y contribuir a su desarrollo profesional. Por tal motivo, las investigaciones hechas en torno a este tema, han demostrado que el rol del docente es esencial para que los estudiantes aprendan y logren trascender los obstáculos de su contexto.

Ante ello, la Reforma Educativa promulgada en septiembre de 2013 reconoce la necesidad de una educación equitativa y de calidad, que genere mayor igualdad de oportunidades sociales entre los mexicanos y que contribuya a la justicia social. Por este

motivo, busca generar mejores condiciones y posibilidades para el aprendizaje en las escuelas, y la formación de los ciudadanos que el país requiere. Si bien, al estado mexicano le corresponde velar por el cumplimiento del derecho a la educación de todos los educandos, entre ellos los normalistas, una vez que estos se convierten en profesionales de la educación, se hacen también titulares de obligaciones que tienen a su cargo la gran responsabilidad de contribuir al cumplimiento del derecho a una educación de calidad para todos.

Aunado a este mandato de carácter constitucional, el desarrollo y uso de las redes sociales se ha incrementado en los últimos años. Nadie puede negar que la incursión de éstas en diferentes ámbitos de acción del ser humano es una realidad. Por consiguiente, el conocimiento y manejo de las mismas se ha convertido en un requisito deseable de todo profesionista, y en el caso particular de los normalistas, cobra especial relevancia.

En México, en los niveles básicos de educación pública, la interacción de docentes y alumnos con la tecnología es muy poca y en algunos lugares rurales o marginados es nula, lo que exige a los normalistas enfrentarse a un mundo que se transforma a una velocidad acelerada, produciendo efectos en el medio y en los sujetos educativos que exigen una reflexión permanente y una preparación basada en competencias (Saavedra, Contreras y Alfaro, 2010).

En razón de esto, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1999; SEP, 2012a; SEP, 2012b) ha ido reformado sus planes de estudio; la modificación más reciente en la Licenciatura en Educación Secundaria se dio en 1999, mientras que en la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria en 2012. Ante ello, en algunas Escuelas Normales del país se empieza a promover el uso de redes sociales donde la individualidad ya no funciona, sino el trabajo colaborativo con innovación de métodos que posibiliten a docentes y docentes interactuar entre sí personal y virtualmente, convirtiéndose así en monitores para favorecer la dinámica del aprendizaje.

El contexto del cual se desprende esta investigación se presenta en la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla (ENSEP), donde esta institución Formadora de Docentes oferta la Licenciatura en Educación Secundaria, con diez especialidades: Español, Matemáticas, Formación Cívica y Ética, Lengua Extranjera (Inglés), Historia, Física, Química, Biología, Telesecundaria y Primaria, con una matrícula en el ciclo escolar actual (2018 - 2018) de aproximadamente 480 alumnos y 84 profesores. Algunos maestros poco a poco han ido incorporando en algunas asignaturas el uso de redes sociales comunes como Facebook, Twitter o Whatsapp, principalmente para mantenerse en contacto con los alumnos fuera del horario de clases.

El grupo donde se desarrolló la investigación son de diferentes grados de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Español, Matemáticas, Telesecundaria y Primaria que está conformado por 78 estudiantes, donde todos cuentan con una computadora, de escritorio o portátil, tablet o un smartphone para poder ingresar a

diversas redes sociales; sin embargo, no todos cuentan con conexión a internet en todo momento, esperando en muchas ocasiones aprovechar la conectividad que brinda la Escuela Normal. Con base en lo anterior, y respondiendo a uno de los retos de las universidades del siglo XXI, la colaboración entre estudiantes en modalidades no presenciales, planteados por el Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (IESALC y ANUIES, 2004), se planteó el estudio que se presenta para esta contribución, bajo la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera se favorece la formación inicial de un grupo de estudiantes normalistas con el uso de redes sociales?

El objetivo general de este estudio fue analizar la manera en que el uso de redes sociales favorece la formación inicial de un grupo de estudiantes normalistas, para que se identifiquen ventajas y desventajas del uso de éstas en su formación inicial. Los resultados permitirían hacer reflexiones que pudieran ser tomadas en cuenta para posteriores investigaciones en relación con la temática.

MARCO TEÓRICO

Redes sociales. En la definición de red social, hay varios enfoques según el autor que se conceptualice (Dabas, 1993; Castells, 1999; Najmanovich, 2006), pero todos coinciden en que dicho concepto parte de un abstracto que responde a una estructura social constituida por personas conectadas por una o varias relaciones que pueden ser de amistad, parentesco, intereses comunes, intercambio económico, relaciones sexuales, y que tienen en común creencias, conocimientos, valores, pensamientos o prestigios. Por tanto, actualmente hay numerosas redes sociales, especializadas, generalistas, abiertas, elitistas, de distintos tipos y perfiles (Contreras, Ramírez y Vázquez, 2012).

En este sentido, las redes sociales son concebidas por Castañeda y Gutiérrez (2010) como:

“herramientas telemáticas que permiten a un usuario crear un perfil de datos sobre sí mismo en la red y compartirlo con otros usuarios” (p. 25).

Dicho perfil puede ser más o menos complejo, básicamente en función de la red que se esté usando, cuyo objetivo es conectar sucesivamente a los propietarios de dichos perfiles a través de categorías, grupos, etiquetados personales, etc., ligados a su propia persona o perfil profesional. Así, en este grupo de herramientas se incluyen las más influyentes de los últimos tiempos que son Facebook, Twitter, Instagram, Google Plus, Tuenti, Youtube, Flickr, Hi 5, My Space y Linked in, entre otras.

Todas estas herramientas funcionan a través de perfiles creados por el propio usuario entrando en la página principal de cada una de ellas y creando una cuenta gratuita. Otras plataformas de red social requieren de una invitación para poder crearse una cuenta en ellas, mejorando de ese modo la privacidad de sus miembros y la reducción de perfiles falsos. Una vez que se entra a formar parte de una red social, el paso siguiente es comenzar a formar la propia red de contactos mediante el envío de una solicitud de amistad, lo que hace necesaria cierta reciprocidad entre los diferentes puntos que la forman.

Nambisan y Sawhney (2007, p. 128) mencionan que las principales características de una red social son “el concepto de comunidad, a través de la creación de redes de usuarios que interactúan, dialogan y aportan comunicación y conocimiento; tecnología flexible y ancho de banda es necesario para el intercambio de información y estándares web de aplicación libre, y una arquitectura modular que favorece la creación de aplicaciones complejas de forma más rápida, a un menor costo”. Mientras en la web 2.0 producen contenidos (blogosfera), participan del valor (intercambio) y colaboran en el desarrollo de la tecnología. El proceso de comunicación genera, en definitiva, un flujo activo de participación (Campos Freire, 2008)

Por tal motivo, lo más importante en las redes sociales no es lo que son, sino lo que pasa en ellas pues los usos que hacen los usuarios son muy variados, desde retomar contacto con antiguas amistades, a comunicarse con conocidos, publicar y comentar fotos, hasta crear y mantener comunidades profesionales. De manera general, Area (2010) establece dos grandes grupos de redes sociales en función de la finalidad principal para el que han sido creadas y que no tiene que coincidir necesariamente con el uso real que le dan los usuarios; estos dos tipos de redes son: a) redes sociales profesionales, caracterizadas por poner en contacto a profesionales de todos los ámbitos laborales y, b) redes sociales generalistas, que ponen en contacto y facilitan la comunicación entre diferentes personas.

Al respecto, López Ardao (2009) señala que “el uso de estas redes está más relacionado con el ocio y con aspectos personales que con aplicaciones educativas”. Ante ello, Santamaría (2008) asegura que, al hablar de redes sociales en relación con la educación, es necesario hacerlo desde al menos tres perspectivas educativas complementarias: 1) aprender con redes sociales, 2) aprender a través de redes sociales y, 3) aprender a vivir en un mundo de redes sociales. En este sentido, Orihuela (2009) coincide con estas perspectivas y, señala que, ante ello, existe el reto de despertar el interés tanto de instituciones, educadores y alumnado para integrar las redes sociales como herramientas básicas de alfabetización digital en todos los niveles de enseñanza.

No obstante, lo mencionado, las implicaciones pedagógicas del uso de redes sociales en la enseñanza y el aprendizaje son muy variadas. Por tal motivo, Alemany (2009) aclara que el aprendizaje es efectivo si se cumplen 4 características esenciales, mismas que las redes proporcionan: 1) Proveer al estudiante de un entorno creativo con múltiples herramientas y materiales; 2) Facilitar el contacto entre alumnos y profesor, permitiendo que

realicen actividades en conjunto y que compartan sus ideas; 3) Romper la barrera de espacio y tiempo y, 4) Ofrecer a los estudiantes el acceso a un mundo de información que les permite una conexión con el contexto del mundo real, abriéndoles las puertas sobre cualquier tema impartido en clase.

Además, las redes sociales permiten tomar un propio control sobre el aprendizaje, reflexionar sobre la propia práctica, y establecer andamiajes que permitan hacer frente a nuevas situaciones de una manera significativa. En razón de ello, Handley, Wilson, Peterson, Brown y Ptaszynski (2007) señalan que es importante fomentar en los alumnos el desarrollo de competencias para el trabajo en equipo que facilite los procesos dinámicos de interacción y comunicación, ya que las redes sociales fomentan el intercambio de conocimiento y la capacidad de relacionarse y establecer relaciones de interés entre las comunidades involucradas.

Finalmente, Castañeda y Sánchez (2010) afirman que “al hablar de redes sociales es importante considerar que ofrecen a los usuarios un sinfín de posibilidades para aprender con los demás, acceder al conocimiento al instante, ampliar la base del aprendizaje propio y seguir actualizados” (p. 61). Por tal motivo, entender que estas herramientas son parte de la cotidianidad, supone que deben verse no sólo como una gran posibilidad sino como parte evidente de la realidad y, por lo mismo, entender que la educación sin ellas es una forma de entender la educación lejos de la realidad (Camacho, 2010).

Formación inicial. Parece sencillo e intrascendente definir el término, pero no lo es debido a que incorpora diferentes elementos con el objetivo de proporcionar las bases pedagógicas, técnicas y científicas, que favorezcan los rasgos del perfil de egreso que reflejen las competencias de un profesional maduro (Aguerrondo, 2009). Al respecto, Perrenoud menciona que

“formar a buenos principiantes es, precisamente, formar de entrada a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello” (2004, p. 17).

Además de lo señalado, el concepto de formación inicial suele ser bastante ambiguo y en los últimos tiempos ha invadido varios dominios. Para De La Torre y Barrios (2002, p. 14), formar es “ayudar a tomar conciencia de las propias actuaciones y cómo mejorarlas”, es decir, la formación debe ser permanente, permitiendo al individuo realizar una reflexión de su práctica de manera que sea posible provocar cambios y actualizaciones constantes en su forma de estar y de actuar. Durante el proceso de formación se establece una compleja relación entre los dos polos esenciales de este proceso: el formador (a) y la persona en formación, esta relación se vuelve más compleja a causa de la existencia de variables que determinan el tipo y la forma de relacionarse de estos dos polos.

En la perspectiva de Martins (1999, p. 30), el concepto de formación inicial se asume como una garantía de estabilidad socio-económica, en la medida que ofrece al individuo los instrumentos necesarios para su inserción en el nuevo mundo del trabajo, al mismo tiempo en que le atribuye un estatuto socio-profesional importante para el equilibrio personal del individuo. Esta concesión actualizada de la formación viene a sustituir una concepción reductora que fijaba en la formación la preparación para el desempeño de una profesión.

En este sentido, Novoa (1992) señala que la formación no se construye por acumulación (de cursos, de conocimientos o de técnicas) sino a través de un trabajo de reflexión crítica sobre las prácticas y de (re)construcción permanente de la identidad personal. Por eso es importante dar sentido a la persona y ofrecer un estatuto de saber a la experiencia.

A partir de las ideas señaladas, la formación con respecto al sistema educativo, podría definirse como un proceso, por el medio del cual, el profesor aprende y realiza habilidades inherentes a su práctica. En esta perspectiva, la formación del profesorado debe ser vista no sólo como una habilidad que lo califica como profesional, sino como el desarrollo de acciones que propicien al mismo tiempo, una constante recuperación de los conocimientos específicos con los cuales trabaja, ofreciendo la posibilidad de reflexionar sobre su práctica, y así corregir las limitaciones y permitir la actualización constante de los conocimientos cognitivos.

En este sentido, Espino (2005) complementa el referente: “se aspira a formar un docente que reflexione e investigue sobre su propia práctica y sobre sus relaciones con la comunidad educativa de la cual forma parte” (p. 35); es decir, es necesaria la existencia de un profesional capaz de aprender, aplicar y reflexionar los nuevos conocimientos que surgen como necesidad de ampliar la comunicación a través de diferentes medios sociales y virtuales.

Ante esto, se puede afirmar que actualmente se vive en una sociedad donde se prima la comunicación y la información; pero, además, es innegable mencionar que la tecnología avanza a pasos agigantados, y ante esta realidad, es necesario responder a las exigencias en materia de actualización y manejo de nuevas herramientas mediante la educación.

Al respecto, Labra, Kokaly, Iturra, Concha, Sasso y Vergara (2011) mencionan que las instituciones formadoras de docentes requieren potenciar, desde la formación inicial, habilidades intelectuales para la construcción y utilización del conocimiento, así como para la resolución de problemas, a la luz de la imagen que vislumbraba

Latapí (2003, p. 62): “El maestro del futuro será muy distinto al actual: será gestor de aprendizajes significativos, traductor de deseos y aspiraciones de los jóvenes, animador y estimulador, y testigo activo de los valores humanos necesarios y de las utopías de un mundo en transformación”.

De lo anterior, se desprende que el docente deberá ser cada vez más un guía o un facilitador que propicie la interacción virtual o presencial con el alumno, y que genere las

condiciones que propician el aprendizaje; un aprendizaje cada vez más útil, cercano y operativo, con miras a formar ciudadanos competentes en todas las esferas sociales.

METODOLOGÍA

Método. Se siguió una metodología de corte cualitativo (Giroux y Tremblay, 2004), mediante estudios de casos múltiples (Yin, 2002 y Stake, 2007) y análisis de entrevistas y comentarios en un grupo de Facebook. La investigación cualitativa permite estudiar los procesos particulares involucrados en un contexto específico, dada una situación real, integrando los componentes y permitiendo una comprensión del fenómeno estudiado (Stake, 1995).

Instrumentos y recolección de datos. Para desarrollar la investigación, primeramente, se conceptualizó el campo de estudio y se recopiló la información a través de la aplicación de entrevistas a los 39 estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla (que constituyó la población de la investigación), y el análisis de las respuestas en un grupo de discusión en Facebook. En cuanto al procesamiento de la información, los instrumentos utilizados fueron las entrevistas a dichos miembros del grupo y observaciones de respuestas elaboradas en la red social.

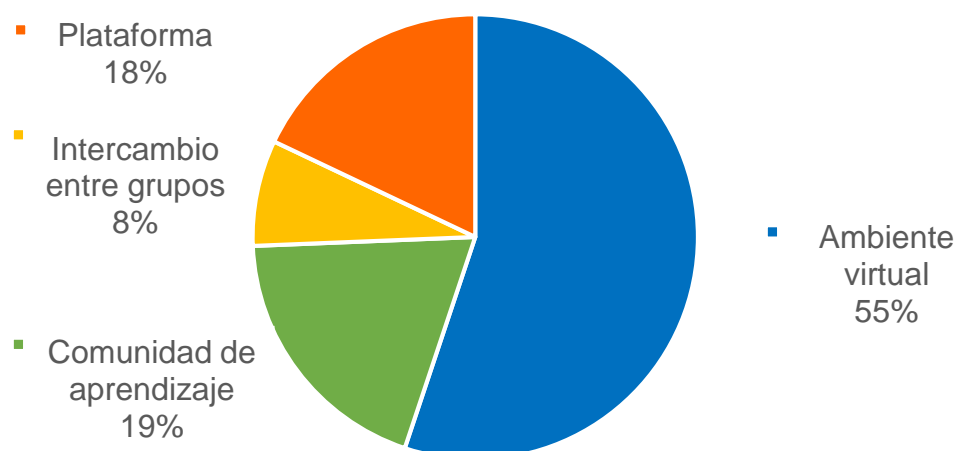
Unidades de análisis. Los dos constructos elaborados fueron (1) Redes sociales que hace referencia a un espacio virtual en el que se establecen relaciones con otras personas de manera síncrona o asíncrona con la finalidad de interactuar con tres indicadores: “conceptualización, utilidad e interacción, y accesibilidad”, y (2) Formación inicial, haciendo referencia al proceso inicial de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, posibilitado mediante el estudio, la preparación o la experiencia, para el trabajo docente; con tres indicadores: “definición, características e impacto y finalidad”.

Según Spierer (1980), se sugiere que para definir la unidad de análisis el investigador identifique lo siguiente: a) descripción de los límites de la investigación; b) preguntas que se realizarán; c) posibles unidades de análisis; d) unidad de análisis más óptima; e) justificación de elección de unidad; f) preguntarse si la unidad elegida brindará la información necesaria, aspectos que se tomaron en cuenta para la elaboración de los mismos.

Análisis de datos. Los datos se analizaron transversalmente por medio de las categorías e indicadores, siguiendo las recomendaciones de Yin (2002) y Stake (2007) en cuanto a la suma categórica de resultados e interpretación directa. Para la validez se agotaron las fuentes de evidencia y se trianguló la información (aplicación de diferentes unidades de análisis, confrontación teórica y diferentes instrumentos) mediante el cuadro de triple entrada (Ramírez, 2013).

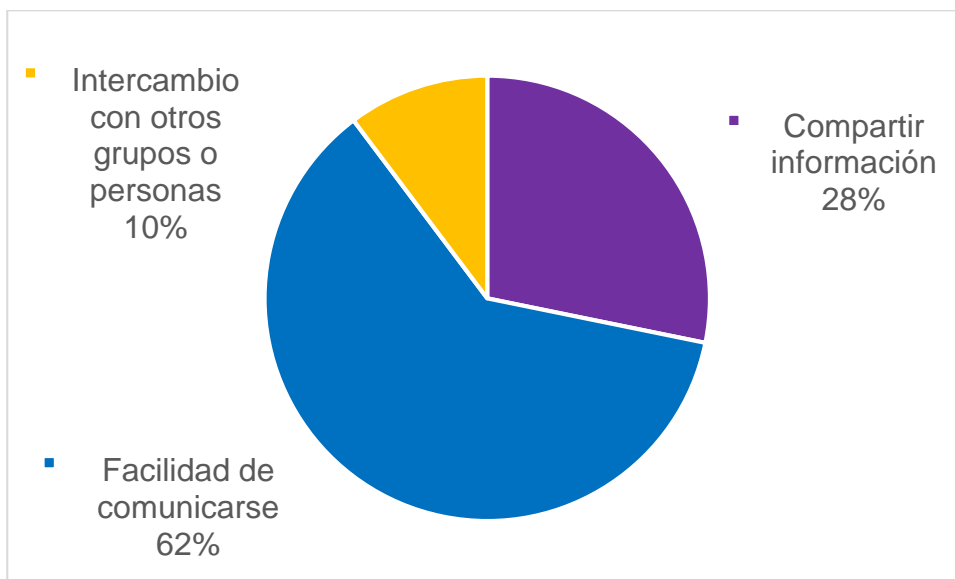
RESULTADOS

Cómo conciben y que entienden los estudiantes normalistas por “redes sociales” (gráfica 1); 55% identificó un espacio de ambiente virtual, progresando la transformación social. Debido a eso el 19% ejemplifica comunidades de aprendizaje, y un intercambio entre grupos 8% mientras que 15% las define en plataformas. Por tanto, su finalidad (gráfica 2) expresaron; 62% facilidad comunicarse y compartir información 28% el resto procede a intercambio con grupos o personas.



Gráfica 1. Definición de redes sociales.

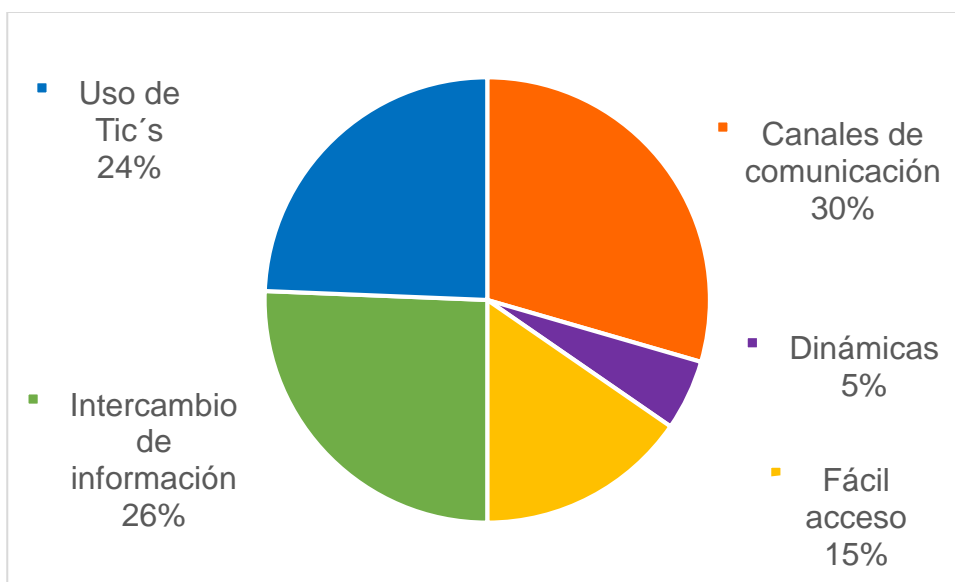
Fuente: elaboración propia.



Gráfica 2. Finalidad de las redes sociales.

Fuente: elaboración propia.

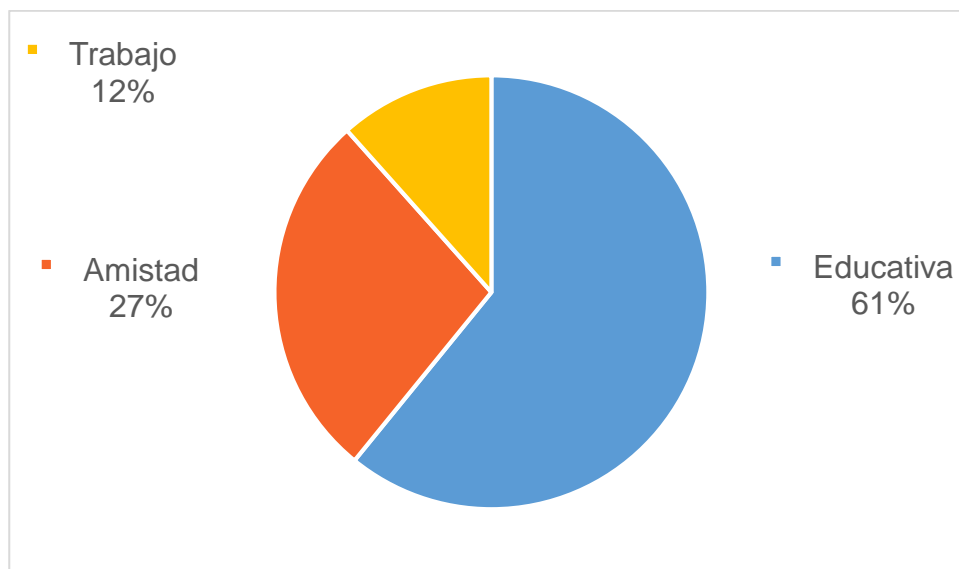
En cuanto a las características; 5 % busco establecer un vínculo a las dinámicas, además del fácil acceso que contribuye el 15% incluso 24% los considera como tecnologías de información y comunicación (TICs). Si bien, un manejo de información y de intercambio muestra que lo estudiantes normalistas desarrollen habilidades de esta misma y busquen canales de comunicación 26% y 30% (gráfica 3).



Gráfica 3. Características de las redes sociales.

Fuente: elaboración propia.

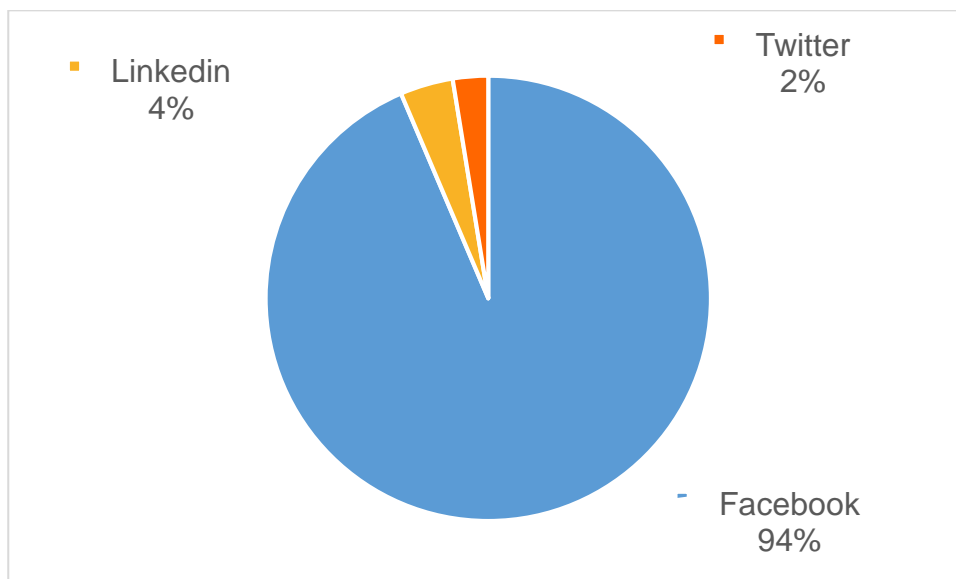
En el siguiente indicador, tipo de interacciones más frecuentes al utilizar redes sociales, el 61% es por parte de la labor educativa, posteriormente el 27% se debe al afecto de amistad, por consiguiente 12% es al trabajo (grafica 4).



Gráfica 4. Tipo de interacciones más frecuentes al utilizar redes sociales.

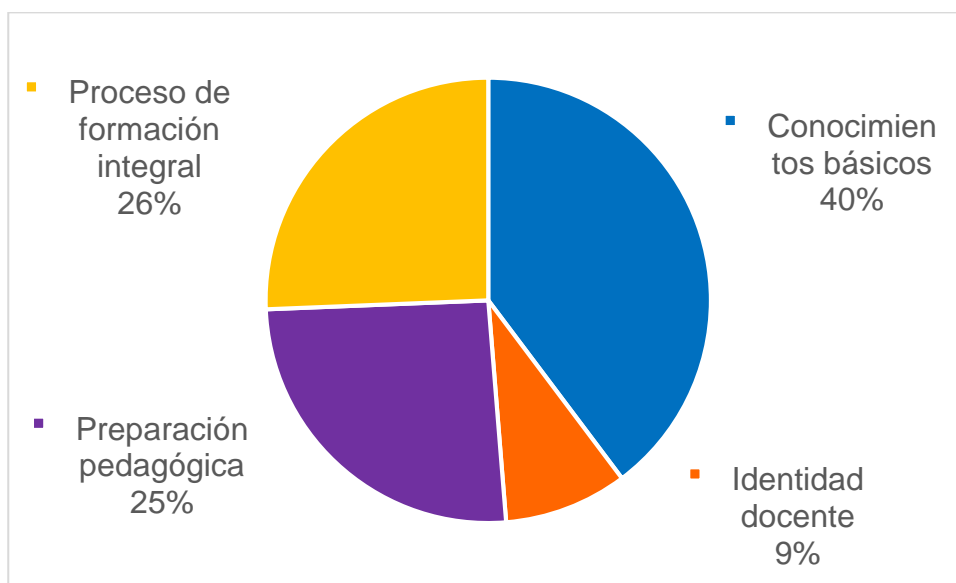
Fuente: elaboración propia.

Por consiguiente, las redes sociales más demandadas que aspiran a posicionar la web como como principal canal y para adquirir contenidos (gráfica 5) es Facebook con el 94% LinkedIn 4% y Twitter 2%; su uso depende de varios factores. De tal forma, que es accesible en gustos e interese de las personas y principalmente en la convencionalidad.



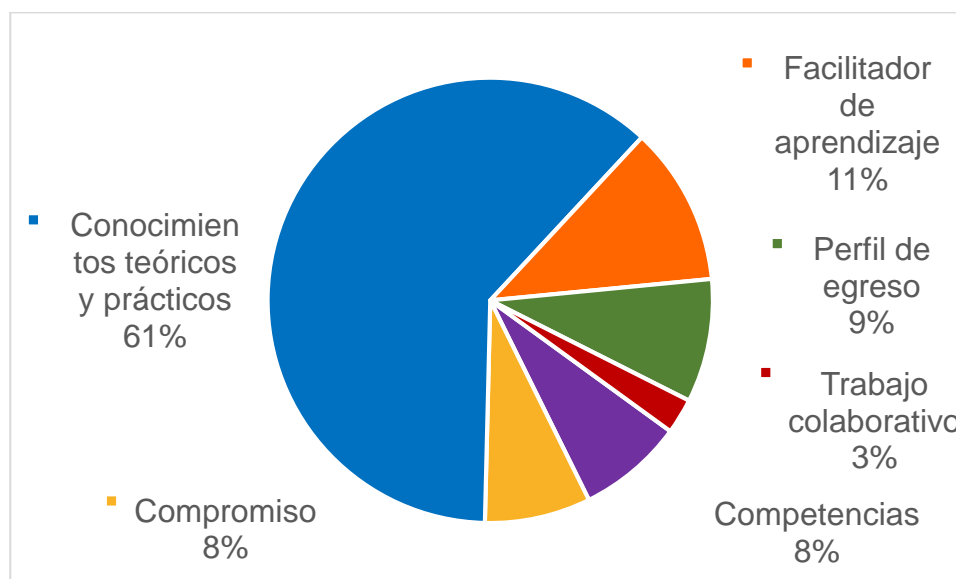
Gráfica 5. Redes sociales más demandadas.
Fuente: elaboración propia.

En el siguiente constructo, formación inicial (gráfica 6) se encontró que los futuros docentes lo conceptualizan por conocimientos básicos, que se le establece a 40%, el otro 26% mencionaron que es el proceso de formación integral y el 25% señala la preparación pedagógica y casi 9% adopta la identidad docente; a su vez, se construye por el compromiso en la sociedad, facilitador al conocimiento y responsable de la enseñanza.



Gráfica 6. Conceptualización de formación inicial.
Fuente: elaboración propia.

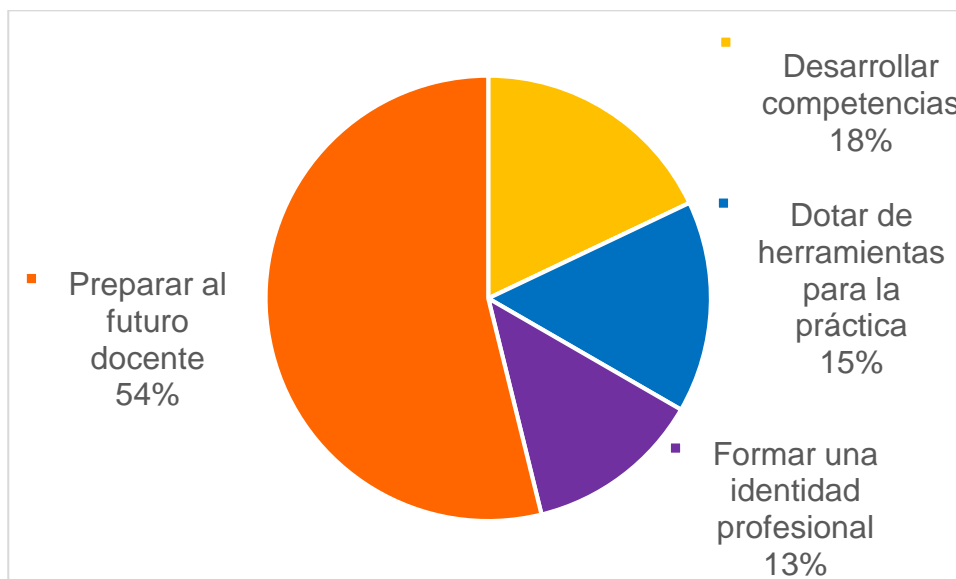
En cuanto a las expectativas que los alumnos atribuyen a la postura de la formación inicial, el 61% menciona que se expresa en los conocimientos teóricos y prácticos, que contribuye cualidades mismas. Prospectivamente 11% de los estudiantes entienden por facilitador de aprendizaje. 9% acata el perfil de egreso “Plan de estudios 1999” (Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales). Además; 8% es el compromiso y las competencias, el resto lo considera por el trabajo colaborativo (gráfica 7).



Gráfica 7. Aspectos relevantes de la formación inicial.

Fuente: elaboración propia.

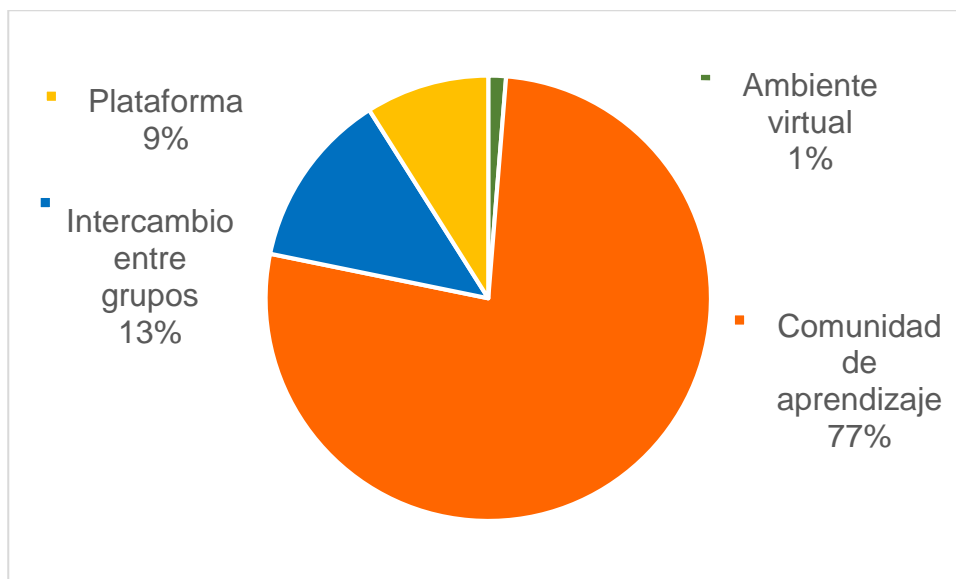
Respecto a las finalidades (gráfica 8); 54% expresaron en preparar al futuro docente, tanto que el 18% afirmaron en desarrollar competencias, como el uso de las redes sociales, mientras que 15% expreso en dotar herramientas para la práctica y el 13% en formar una identidad profesional.



Gráfica 8. Finalidad de la formación inicial.

Fuente: elaboración propia.

En relación a las características (gráfica 9) y por la forma de presentar los resultados; 77% respondieron que se determinan hacia las comunidades de aprendizaje y 13% se encamina al intercambio entre grupos, más el 9% ocupan las plataformas y el resto los ambientes virtuales.



Gráfica 9. Características de la formación inicial.

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

La presente contribución giró en torno a la pregunta ¿De qué manera se favorece la formación inicial de un grupo de estudiantes normalistas con el uso de redes sociales? Los resultados dan cuenta de que para los estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidades en *Español, Matemáticas, Primaria y Telesecundaria* de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla, las redes sociales han sido una herramienta que ha favorecido positivamente su formación inicial, posibilitando el aprendizaje, la interacción, el trabajo colaborativo y la comunicación e intercambio de información y contenidos entre ellos y sus docentes.

En este sentido, las redes sociales favorecen el aprendizaje autónomo e individual, además del colectivo, rompiendo diversas barreras de espacio y tiempo a través de varias personas ubicadas en diferentes partes del municipio, del estado, del país y del mundo; que indiscutiblemente van enriqueciendo sus prácticas y reflexiones docentes.

No pretendía ser un ejercicio exhaustivo porque la misma experiencia de investigación presentó algunas dificultades no previstas desde un inicio como los horarios entre los investigadores, los lugares de residencia, etc. Tampoco refleja un conocimiento nuevo o terminado, ya que sólo presenta algunas reflexiones con la intención de iniciar un proceso de valoración de las redes sociales y su impacto en los procesos de enseñanza – aprendizaje en las escuelas normales.

No obstante, lo anterior, hay muchos retos por delante, como el hacer del aprendizaje un estilo de vida que inflencie vidas y labores cotidianas. Cabe hacer mención que la presente contribución está centrada única y exclusivamente en los miembros de la Licenciatura en Educación Secundaria de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla, que, como futuros docentes, son conscientes de que está en sus manos una parte del porvenir educativo.

Finalmente, la presente aportación abre una puerta para seguir reflexionando sobre las redes sociales y la formación inicial, que, si bien muestra signos de avance, también enfrenta retos. La manera como los enfrente en los próximos años marcará necesariamente el signo de su consolidación.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (2009). La escuela inteligente en el marco de la gestión del conocimiento. *Innovación Educativa*, 9 (47), 33-43. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1794/179414895004.pdf>
- Aleman, C. (marzo, 2009). Redes Sociales: Una nueva vía para el aprendizaje. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1 (1). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/01/cam4.htm>
- Area, M. (2010). Las redes sociales en internet como espacios para la formación del profesorado. *Razón y Palabra*. Primera Revista Digital en Iberoamérica Especializada en Comunicología, 63. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/n63/marea.html>
- Bartolomé, A. R. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 11 (1), 15-51. Recuperado de <http://ried.utpl.edu.ec/sites/default/files/files/pdf/v%2011-1/volumen%2011-1.pdf>
- Cabero, J. (2007). *Tecnología educativa*. Madrid, España: McGrawHill.
- Camacho, M. (2010). Las redes sociales para enseñar y aprender. Reflexiones pedagógicas básicas. En L. Castañeda (Coord.), *Aprendizajes con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos* (pp. 91 - 104), Bogotá, Colombia: ediciones de la U.
- Campos Freire, F. (2008). Las redes sociales trastocan los modelos de los medios de comunicación tradicionales/ The impacts of post-media networks on the traditional media. *Revista Latina de Comunicación Social*. Recuperado de http://www.ull.es/publicaciones/latina/_2008/23_34_Santiago/Francisco_Campos.html
- Castañeda, L. y Gutiérrez, I. (2010). Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas. En L. Castañeda (Coord.), *Aprendizajes con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos* (pp. 17 - 39), Bogotá, Colombia: ediciones de la U.
- Castañeda, L. y Sánchez, M. M. (2010). El mundo enredado. Evolución e historia de las redes sociales. En L. Castañeda (Coord.), *Aprendizajes con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos* (pp. 41 - 61), Bogotá, Colombia: ediciones de la U.
- Castells, M. (1999). La Era de la Información. En Tomo I, *La sociedad en red*. México: Siglo XXI.

- Contreras, B., Ramírez, J. y Vázquez, B. A. (2012). La formación de competencias para la sustentabilidad desde las redes sociales: El caso de alumnos normalistas trabajando. Memorias del Tercer Coloquio Nacional de Investigación Educativa. Durango, México.
- Contreras, B., Valladarez, G. M. y Rodríguez, W. K. (2012). Análisis del impacto que tiene el trabajo colaborativo en un ambiente virtual: Una experiencia en Google Groups. Memorias del X Congreso Latinoamericano de Humanidades. Guanajuato, México.
- Dabas, E. (1993). Red de redes: las prácticas de la intervención en redes sociales. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- De la Torre, S. y Barrios, O. (2002). Recursos para la formación y el cambio. Tres ideas en Acción-Innovación-Formación - Investigación. Estrategias didácticas innovadoras. Barcelona, España: Ediciones octaedro.
- Espino, E. A. (2005). Del estatuto social del conocimiento y el rol del educador. Variaciones sobre un tema de Drucker. Revista de Aulas y Letras. Humanidades y enseñanza. Recuperado de <http://www.auladeletras.net/revista/articulos/espino01.pdf>
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). Metodología de las Ciencias Humanas. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2004). La educación superior virtual en América Latina y el Caribe. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Servicios Editoriales.
- Handley, C., Wilson, A., Peterson, N., Brown, G. y Ptaszynski, J. (september, 2007). Out of the Classroom & into the Boardroom. Higher Ed Consortium, Microsoft. [on line].
- Labra, P., Kokaly, M. E., Iturra, C., Concha, A., Sasso, P. y Vergara M. I. (2011). El enfoque ABP en la formación inicial docente de la Universidad de Atacama: el impacto en el quehacer docente. Estudios pedagógicos, XXXVII (1), 167-185. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=173519395009>
- Latapi, P. (2003). Cómo aprenden los maestros. Cuaderno de Discusión 6 de la Secretaría de Educación Pública: Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. México: SEP. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/como_aprenden_maestros_latapi.pdf
- López Ardao, J. (2009). Redes sociales y Educación: Si la montaña no viene a Mahoma... Recuperado de <http://eduredes.ning.com/profiles/blogs/redes-sociales-y-educacion-si>
- Martins, C. C. (1999). Los modelos actuales de formación de profesores: Tercer congreso Internacional sobre Formación de Docentes en los Países de Expresión en Lengua

- Portuguesa, pp. 27- 44, Teoría y Práctica de la Educación en la formación del profesorado - Desafíos para el siglo XXI (2003), Instituto Superior de Educación.
- Najmanovich, D. (2006). La organización en redes de redes y de organizaciones. Memorias del V Encuentro Hemisférico de Movimientos Sociales, Redes y Organizaciones que luchan contra el ALCA y porque una América mejor sea posible. La Habana, Cuba.
- Nambisan, S. y Sawhney, M. (2007). The Global Brain: Your roadmap for innovating faster and smarter in a networked world. Philladelphia, Pensilvania: Wharton School Publishing.
- Novoa, A. (1992). Los maestros y su formación. Lisboa: Nueva enciclopedia.
- Orihuela, J. (2009). Redes sociales y Educación. Recuperado de <http://www.ecuaderno.com/2009/03/10/redes-sociales-y-educacion/>
- Ortega, J. A. y Chacón, A. (2007). Nuevas tecnologías para la educación en la era digital. Madrid, España: Pirámide.
- Perrenoud, P. (2004). La práctica de la reflexión docente en el oficio de enseñar. Barcelona, España: Graó.
- Pozo, I. (2001). Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Ramírez, M. S. (2013). Triangulación e instrumentos para análisis de datos [vídeo]. Disponible en la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, en el sitio Web: <http://apps05.ruv.itesm.mx/portal/uvtv/video/video.jsp?folio=4626> y disponible como recurso de aprendizaje móvil (con la posibilidad de incorporarlo en dispositivos) en la sección de Weblog de la página de la Cátedra de Investigación de Innovación en Tecnología y Educación en el sitio Web: <http://www.ruv.itesm.mx/convenio/catedra/recursos/homedoc.htm>
- Saavedra, M. S., Contreras, B. y Alfaro, J. A. (noviembre, 2010). La formación docente apoyada en el uso de tic's para el desarrollo de competencias tecnológicas: un reto por asumir. Ponencia presentada en el XXVI Simposio Internacional de Computación en la Educación. Recuperado de <http://148.204.103.95/somece2010memorias/index.html>
- Santamaría, F. (julio- septiembre, 2008). Posibilidades pedagógicas. Redes sociales y comunidades educativas. Revista TELOS, 76. Recuperado de <http://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuaderno.asp@idarticulo=7&rev=76.htm>

- Secretaría de Educación Pública. (1999). Plan de estudios. Licenciatura en educación secundaria. Distrito Federal, México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Plan de estudios 2011, Educación Básica. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2012a). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Recuperado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2012b). Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_650.pdf
- Spirer, J. (1980). The cases study method: Guidelines, practices, and applications for vocational education. Research and Development Series. 189. (No. de servicio de reproducción de documentos ERIC ED187929).
- Stake, R.E. (1995). Investigación con estudio de casos. Madrid, España: Morata
- Stake, R. (2007). Investigación con estudio de casos (4ª. Ed.). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Torres, R. M. (2001). La formación en la era de la informática y la lucha contra la pobreza. ED-01/PROMEDLAC VII/ Documento de Apoyo. Recuperado de <http://usuarios.multimania.es/hcalibra/OEI/torres.pdf>
- UNESCO (1998). Informe mundial sobre la educación, 1998: los docentes y la enseñanza en el mundo en mutación. Recuperado de http://www.uned.es/reec/pdfs/04-1998/14_unesco.pdf
- UNESCO (2009). Observatory Portal: Monitoring the Development of the Information Society towards Knowledge Societies, Communication and Information. Retrieved from http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=7277&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Yin, R. K. (2002). Case Study Research: Design and Methods (3a. Ed.). Thousand Oaks, California, EE.UU: Sage.

LA POLÍTICA DE FORMACIÓN DOCENTE EN: FINLANDIA, SINGAPUR, REINO UNIDO, HONG KONG, AUSTRALIA Y ESTADOS UNIDOS DE NORTE AMÉRICA

Mirna Carolina Valladares Celis

ristolcarolina.valladares@bristol.ac.uk

Artemio Arturo Cortez Ochoa

artemio.cortezochoa@bristol.ac.uk

Israel Moreno Salto

im433@cam.ac.uk

Instituto Superior de Educación Normal de Colima

RESUMEN

El documento denominado “Los Fines de la Educación en el Siglo XXI” comunica las aspiraciones de la Reforma Educativa del 2013 e informa, en cierta medida, los planteamientos curriculares de educación básica y, en consecuencia, los de la formación docente en México. Dicho documento recoge elementos ideológicos, políticos, pedagógicos y curriculares principalmente de Singapur, así como de otras naciones destacadas en los ámbitos educativo y económico. La presente ponencia se fundamenta en el trabajo seminal de Darling-Hammond y Lieberman (2012). Desarrolla una breve revisión de literatura con el objetivo de ofrecer un acercamiento teórico

con respecto a las políticas de formación inicial docente (FID) en países que fungieron como referentes clave en el ejercicio curricular actual en México, de acuerdo con el testimonio de altos funcionarios de la SEP. Este análisis ayuda a poner en contexto y reflexionar el trabajo curricular realizado hasta el momento en México pues, en ocasiones, estas aspiraciones suelen ser utópicas (Pritchett y Beatty, 2015). Además, ofrece elementos para que las escuelas normales dimensionen y contextualicen los retos y aspiraciones que tienen frente a ellas.

PALABRAS CLAVE: Formación Docente, Ingreso, Selección, Currículo, Políticas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Posterior a la reforma constitucional en materia educativa del año 2013, en México se vivieron momentos de resistencia, tensiones y críticas hacia dicha política, bajo el

argumento de que ésta no constituía una reforma educativa, sino una laboral disfrazada de educativa (Casanova, 2018).

En aparente respuesta a esta crisis de legitimidad y con la finalidad de darle mayor credibilidad a su política (Bartlett y Benavides, 2016), la administración federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), fraguó y presentó en Julio del 2016 un planteamiento para la actualización del modelo educativo compuesto por tres publicaciones: (a) Carta sobre los fines de la educación en el siglo XXI, (b) El Modelo Educativo 2016, y (c) Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 (SEP, 2017).

De acuerdo con el testimonio de altos funcionarios de la SEP (Moreno, 2018), la Carta sobre los fines de la educación en el siglo XXI constituye el documento clave de referencia para el desarrollo de los planteamientos curriculares de educación básica y, en cierto grado, el de la formación docente. Debido a que se informa que este documento fue inspirado en los casos de Singapur y otros referentes internacionales, surge la inquietud por explorar de manera bibliográfica la FID en estos países.

Con ello se busca ofrecer elementos teóricos para que las escuelas normales, mediante conocimientos básicos de los contextos que se emplearon para el desarrollo curricular actual, dimensionen, reflexionen y contextualicen los retos y aspiraciones que tienen frente a ellas. Esta revisión es relevante dado que, en ocasiones, dichos planteamientos suelen ser utópicos para ciertos contextos (Pritchett y Beatty, 2015). Para efectos de este trabajo se establece el siguiente planteamiento de problema: ¿En qué consisten las políticas y/o prácticas de formación docente en países de referencia para los planteamientos curriculares en México?

Marco teórico

Esta ponencia se fundamenta principalmente en el trabajo seminal de Darling-Hammond y Lieberman. En el año 2012 estas prestigiosas investigadoras, eméritas de la Universidad de Stanford en los Estados Unidos de América, publicaron un libro titulado *Teacher Education Around the World*. Esta publicación consiste en una obra editada que reúne a 14 distinguidos académicos que analizan las políticas de formación docente en ocho países o regiones alrededor del mundo que destacan por sus cualidades académicas y/o económicas. Con el objetivo de ofrecer información más reciente y actualizada, también se incorpora el trabajo de otros académicos.

Metodología

Este trabajo se inscribe dentro de la tradición metodológica denominada investigación documental (Cohen, Maion y Morrison, 2007; Mogalakwe, 2006). En esencia, constituye una revisión descriptiva de literatura, con énfasis particular en el trabajo seminal de Darling-Hammond y Lieberman (2012) respecto a la formación docente en Finlandia, Singapur, Reino Unido, Hong Kong, Australia y Estados Unidos de Norte América.

Durante los meses de noviembre y diciembre del 2018 se realizó la lectura y análisis de la obra ya mencionada, aunada a publicaciones de corte similar. A partir de la interpretación de estos textos, se establecieron cuatro temáticas a discutir por cada uno de los países: (a) Contexto, (b) Mecanismo de selección e ingreso (c) Currículo de la FID, y (d) Caminos o trayectos para convertirse en docente.

Desarrollo

Debido a que la bibliografía consultada aborda de manera distinta cada una de las cuatro temáticas mencionadas anteriormente, el siguiente análisis presenta diferentes niveles de profundidad para cada uno de los países seleccionados.

Finlandia

Contexto. Al inicio del siglo XXI, el sistema educativo finlandés atrajo la atención global gracias a los resultados de sus estudiantes en las primeras emisiones del Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA por su acrónimo en inglés). El éxito de este sistema educativo se atribuye mayormente a sus docentes, quienes se presume ingresan a la carrera docente mayormente impulsados por un sentido de “deber moral”, en lugar de estímulos o recompensas materiales. En este pequeño país nórdico, enseñar es congruente con los valores centrales de la sociedad finlandesa, entre ellos: justicia social, velar por los demás y un profundo sentido de felicidad (Sahlberg, 2012). Existen cinco categorías de docentes de educación obligatoria en Finlandia: (a) Docentes para jardín de niños; (b) Docentes para primaria, quienes atienden estudiantes de primer a sexto grados; (c) Docentes de asignatura, quienes atienden estudiantes de séptimo a noveno; (d) Docentes de educación especial; y (e) Docentes de educación vocacional.

Mecanismo de selección e ingreso. Se ostenta que solamente los aspirantes más brillantes y destacados logran ingresar a los programas de formación docente ofertados en alguna de las ocho Universidades en Finlandia que imparten estas carreras. Además de

requerir altas calificaciones, los aspirantes necesitan poseer una personalidad positiva y habilidades interpersonales excepcionales (Sahlberg, 2012). Poco más de 20 mil personas aplican cada año; sin embargo, aproximadamente 700 son elegidas. El proceso de reclutamiento para docentes de educación obligatoria se divide en dos fases. La primera consiste en un examen respecto a temas de enseñanza y educación. De acuerdo con los resultados obtenidos en este examen, aunado a las calificaciones de educación secundaria y méritos extraescolares de los participantes, se hace una preselección de candidatos. La segunda etapa consiste en una entrevista que sirve para examinar la personalidad de los aspirantes, así como sus conocimientos respecto al campo educativo. Hasta mediados de 1970 la formación docente se impartía en escuelas exclusivas para la formación docente, a partir de mediados de ese mismo siglo, esta encomienda se transfirió a las universidades.

Currículo de la FID. El currículo de FID para educación primaria se compone fundamentalmente de tres áreas: (1) Teoría de la educación, (2) Conocimientos de contenido pedagógico, (3) Didáctica en áreas de conocimiento y práctica. La principal característica de la FID en Finlandia es su fundamentación en investigación e integración de conocimientos educativos científicos, didáctica y práctica. De este modo, se procura que los futuros docentes desarrollen el pensamiento pedagógico, la toma de decisiones con base en evidencias y un compromiso con la comunidad científica de educadores (Sahlberg, 2012).

Caminos o trayectos para convertirse en docente. A diferencia de otros países, el único camino para convertirse en docente de educación primaria en Finlandia es la adquisición de un título universitario en educación. Lo anterior conlleva entre cinco y siete años en conseguirse. Este periodo de formación incluye la obtención del grado de Maestría con énfasis en Educación para estudiantes de primaria o, en algún campo de conocimiento específico si corresponde a estudiantes de asignatura. En contraste, el trayecto para convertirse en docentes de asignatura en educación secundaria implica que los estudiantes elijan un área de especialización durante los estudios de licenciatura, por ejemplo, Ciencias o Lenguaje. Estos estudiantes, además llevan una carga académica de asignaturas de didáctica especializada en sus campos de énfasis.

Singapur

Contexto. El sistema educativo de Singapur es considerado uno de los mejores a nivel mundial a partir de su desempeño en programas de evaluación a gran escala como PISA y el estudio de tendencias en matemáticas y ciencias a nivel internacional (TIMSS en inglés). El éxito de ese sistema educativo es atribuido a diversos factores, entre ellos la valorización de los ciudadanos como agentes clave para el éxito de su país, la creencia de que todos pueden aprender y lograr su máximo potencial en beneficio de la patria, y una cultura de esfuerzo y trabajo duro (Goodwin, 2012).

Mecanismo de selección e ingreso. El proceso de ingreso a los programas de formación docente es sumamente competitivo. Comienza con el llenado de una solicitud que es procesada por el Ministerio de Educación. Los aspirantes deben satisfacer estándares académicos que los sitúen entre los mejores de sus grupos, así como poseer aptitudes e interés por enseñar.

Los candidatos que aprueban el primer filtro pasan a una segunda etapa que consiste en una entrevista en la cual se evalúa la pasión de los aspirantes por enseñar; sus habilidades de comunicación; creatividad; espíritu innovador; confianza y cualidades de liderazgo. De cada ocho candidatos que son entrevistados, solamente uno logra ingresar (Low y Tang, 2016).

Antes de iniciar sus estudios profesionales, los candidatos seleccionados son enviados a escuelas, esto con el objetivo de que se den cuenta si la carrera docente es adecuada para ellos y para que aprendan a valorar sus estudios. El Instituto Nacional de Educación, incorporado a la Universidad Tecnológica Nacional, es la única institución de educación superior que oferta programas de formación docente en sus múltiples variantes.

Una vez que les es ofertado un lugar para estudiar, los estudiantes son considerados empleados de gobierno y, como tal, reciben una remuneración mensual por estudiar. Este estipendio oscila entre 30 y 50 mil dólares americanos anuales. Además, se les cubren los costos de colegiatura, libros y equipo de cómputo.

Currículo de la FID. Los currículos se actualizan regularmente con el objetivo de cumplir con las demandas cambiantes del siglo XXI. De manera genérica, los programas de estudio se enfocan en el desarrollo de habilidades como: disposición hacia la reflexión y el pensamiento, habilidades pedagógicas, manejo de personas, autorregulación, habilidades de comunicación, habilidades tecnológicas, innovación y ser emprendedor. Aunado a estas habilidades, los programas se enfocan en conocimientos clave acerca de la comunidad, contenido de materias, pedagogía, currículo, alfabetismo multicultural, consciencia global y consciencia ecológica.

En 2009 se implementó el modelo para la formación docente del siglo XXI. Este modelo se conoce como V3SK (Valores, Habilidades y Conocimientos) y orienta los principios filosóficos que rigen a la formación docente en Singapur. El V3SK cuenta con tres principios paradigmáticos básicos: (1) Estudiantes al centro (2) Identidad docente, (3) Servicio a la comunidad y a la profesión.

Caminos o trayectos para convertirse en docente. Existen tres trayectos formativos para convertirse en docente en Singapur; éstos dependen de la formación previa y habilidades que posea el aspirante. Los programas de formación docente que se ofertan son los siguientes: (1) Licenciatura en Artes, Ciencias, Educación General, (2) Diploma en programas de educación, (3) Diplomado de posgraduado en educación. Las especialidades dentro de

estos programas son varias, entre ellas, Educación General, Primaria, Lenguaje, Secundaria, Educación Física y Educación Especial.

Aquellas personas que deseen ser docentes pueden optar por tres rutas (a) elegir de manera directa alguna licenciatura, (b) cursar el Diploma de Programas de Educación de un año (si poseen un diploma general de educación de algún politécnico), o bien (c) optar por el Diplomado de Posgraduado en Educación en caso de poseer una licenciatura universitaria. La obtención de estos diplomas toma entre uno y cuatro años, dependiendo de cada caso.

Reino Unido (RU)

Contexto. La FID en RU es particularmente compleja de analizar dada la singularidad en la legislación, el parlamento y el sistema educativo que posee cada una de las cuatro naciones que lo conforman (Macbeath, 2012). Por un lado, Irlanda del Norte, Escocia y Gales mantienen un solo trayecto de FID ofertado a través de un reducido número de universidades.

Por el otro, Inglaterra ha extendido su mercado más allá de las instituciones de educación superior dando apertura a consorcios de escuelas y otros proveedores para que ofrezcan este servicio. Tal es la diversidad de trayectos y proveedores de FID, que la Oficina de Estándares en Educación (Ofsted) ha fungido como mediador en el proceso de selección de los estudiantes en Inglaterra.

En este sentido, no es posible llevar a cabo una presentación de la FID aplicable a todo RU. Tomando esto en consideración, la información que se presenta a continuación es un análisis mayormente centrado en Inglaterra.

Mecanismo de Selección e Ingreso. Existen tres mecanismos para ingresar a programas de FID en Inglaterra. El primero corresponde a los que se ofertan a través de universidades; en estos, los aspirantes requieren haber acreditado, por lo menos, Grado C en el Certificado General de Educación Secundaria (GCSE) en las materias de Inglés, Matemáticas y Ciencias (Whiting et. al., 2018).

El segundo mecanismo refiere a los programas de FID ofertados por consorcios de escuelas (ver abajo); para ingresar a ellos el futuro docente requiere aprobar la acreditación de un grado de licenciatura otorgado por alguna universidad del RU o equivalente. Finalmente, los trayectos in situ (ver abajo) requieren tanto un grado de licenciatura, como un grado C o superior en el GCSE.

Currículo de la FID. El diseño del currículo de los programas de FID en Inglaterra está a cargo de organizaciones de formación docente semi-autónomas llamadas 'quangos' como la Teacher Training Agency y la Qualifications and Curriculum Authority. Estos organismos han colocado al centro de la formación el seguimiento de las estrategias gubernamentales, una reducción en la formación teórica y una mayor carga práctica.

Además, impulsan un enfoque basado en la implementación, en lugar de revisión de literatura y reflexión; menor pensamiento crítico y conformidad. En consecuencia, los futuros docentes tienen mucha más carga horaria relacionada con prácticas profesionales que generaciones previas. Estudiantes de licenciatura en educación primaria deben acreditar por lo menos 18 semanas de prácticas profesionales.

Esto conlleva implicaciones en el presupuesto de las universidades, las cuales destinan una cuarta parte de sus ingresos a las escuelas donde realizarán sus prácticas los docentes en formación. Es importante mencionar que, a pesar de lo prolongado de los periodos de prácticas, éstas tienden a ser experiencias superficiales, enfocándose principalmente en observación y asistencia al docente a cargo. Es solo hacia el final de este proceso que se permite al estudiante liderar clases bajo la supervisión del profesor de grupo, quien debe estar presente en todo momento haciendo observaciones sobre su práctica.

Caminos o trayectos para convertirse en docente. La apertura que muestra Inglaterra con relación a la FID ha generado una amplia oferta de proveedores y trayectos de formación. Whiting y otros (2018) identifican 8 rutas de ingreso que pueden clasificarse, grosso modo, en tres categorías:

1. Programas ofertados por instituciones de educación superior: Licenciaturas en Educación (generalmente 4 años).
2. FID centrada en la escuela: Consorcios de escuelas que proveen formación, aunque mantienen vínculos con instituciones de educación superior (1 año).
3. FID in situ a través de programas de posgrado para la docencia: ofertados generalmente para quienes desean cambiar de profesión (generalmente 2 años).

Las primeras dos categorías ofrecen una certificación llamada QTS (Qualified Teacher Status) que permite al egresado de estos programas trabajar como docente en Inglaterra y Gales. Existe una certificación en educación posterior al QTS que se obtiene a nivel posgrado denominada PGCE (Postgraduate Certificate in Education).

Ésta última es una cualificación internacional que permite a los docentes tener movilidad. Para lograr esta certificación el aspirante debe contar con un título de nivel licenciatura y enrolarse en un programa de un año (Whiting et. al., 2018).

Hong Kong (HK)

Contexto. La provincia asiática es un claro ejemplo de grandes cambios en un periodo relativamente corto. Draper (2012) documenta que, mientras en los años ochenta únicamente 40% de los mejores promedios tenían acceso a niveles de educación secundaria, para inicios del año 2000, un replanteamiento de la cultura de la evaluación y de la pedagogía universalizó

el ingreso a educación secundaria, media superior y superior. Este cambio supuso también un giro al modelo Confuciano de enseñanza, poniendo énfasis en que el estudiante aprendiera a aprender.

Además, se establecieron aprendizajes clave privilegiando el estudio de la lengua, incluyendo el inglés y las matemáticas. HK pasó de ser una economía basada en la manufactura y el comercio, a mediados del siglo pasado, a convertirse en uno de los centros financieros y de logística más importantes del mundo en pocas décadas. La figura del docente, que solía inspirar respeto entre los pobladores de esta región, se vio también afectada. Esta serie de transformaciones trajo consigo la necesidad de replantear el rol del docente, incluida su formación inicial, para hacer frente a los retos de la nueva sociedad.

Mecanismos de selección e ingreso. No existen procedimientos para seleccionar candidatos a los programas de FID debido, principalmente, al temor de que el número de docentes necesarios en HK escasee. Estas medidas se basan en su experiencia de los años 90s cuando miles de Hongkoneses emigraron a otros países a fin de evitar su adhesión al territorio de China. La tensión política en este tema no ha cesado.

Currículo de la FID. Las Universidades de HK pueden decidir el diseño y selección de contenidos del programa de estudios de los futuros docentes. En su mayoría, las clases son impartidas por docentes con experiencia en el aula; debido a ello, el Ministerio de Educación confía que la FID provista por estas instituciones de educación superior será de buena calidad. Las áreas en que se forma a los futuros docentes incluyen aspectos como conocimiento de contenidos, pedagogía y práctica escolar. La práctica en escuelas es paulatina, incluye periodos de observación y práctica supervisada; su duración oscila entre las 10 y 12 semanas en total. La escuela de prácticas receptora emite un reporte acerca del desempeño del estudiante. Los futuros docentes son evaluados a través de exámenes, como tradicionalmente se les conoce; además, existen valoraciones de ensayos, trabajos en grupos como presentaciones, reflexiones sobre el diario de práctica y portafolios.

Caminos o trayectos para convertirse en docente. En HK, las universidades ofrecen los programas de FID a través de cuatro rutas:

1. Licenciatura en Educación (4 años).
2. Dobles grados; incluyen una especialización en alguna asignatura y formación general de la enseñanza (4 años).
3. Licenciatura en área no educativa y diplomado en educación (2 años) cursados de manera concurrente para obtener la certificación docente al finalizar todo el trayecto (4 años).
4. Diplomado en Educación para certificarse como docente (1 año tiempo completo).

En HK, profesionistas no afines a la carrera docente pueden obtener un permiso por parte de la autoridad educativa para trabajar en alguna escuela de su elección. El diplomado al que hace referencia el punto número cuatro, anteriormente enlistado, ha sido una vía muy popular entre los docentes que se encuentran trabajando y que no cuentan con la certificación docente, solo con el permiso mencionado anteriormente.

Muchos profesionistas prefieren incorporarse primero a una licenciatura en educación al mismo tiempo que buscan un empleo; si son aceptados en alguna escuela, cambian sus estudios de licenciatura a la modalidad diplomado de medio tiempo para cursarlo en un periodo de dos años. Esto les permite buscar su registro ante la autoridad educativa como docentes certificados una vez concluidos sus estudios.

Al egresar de un programa de FID, un docente no pasa por una segunda ronda de certificación. No obstante, en HK, la oferta de puestos docentes es actualmente menor a la demanda, por lo que los primeros empleos de un docente recién egresado suelen ser temporales.

Australia

Contexto. De acuerdo con Mayer, Pecheone, y Merino (2012) la FID en Australia ha girado en torno a tres diferentes enfoques en las últimas décadas. De 1960 a 1980 ésta se centró en una preparación por instrucción y era controlada por el gobierno. Las siguientes dos décadas se destacaron por tener un enfoque del desarrollo de la pedagogía del estudiante, priorizando la autonomía curricular de las universidades. Poco antes del año 2000, sin embargo, se dio un giro a esta perspectiva enfatizando ahora en el valor agregado que trae la formación docente en el logro educativo de los estudiantes.

Las repercusiones de este último enfoque se observan en la inconformidad de la academia y la comunidad educadora, quienes reclaman que la formación docente no debería ser un asunto político. El financiamiento de carreras en universidades públicas se da principalmente por aportaciones del gobierno australiano (Commonwealth Government). Anualmente se negocian los montos por estudiante que se darán por áreas de estudio. En 2012, por ejemplo, las carreras relacionadas al área de Educación recibieron un financiamiento de 9,512 dólares australianos por alumno.

El resto de la colegiatura es responsabilidad de los estudiantes, quienes en ocasiones tienen que recurrir a préstamos educativos para saldar esta deuda.

Mecanismo de selección e ingreso. El ingreso a los programas de formación docente en Australia es manejado por centros estatales o territoriales. Estos centros procesan las solicitudes de los estudiantes y, a su vez, ofrecen cartas de aceptación a los programas de

FID en nombre de las instituciones formadoras. Usualmente, un factor determinante en la aceptación o no de la aplicación de los estudiantes son sus calificaciones previas, que, a su vez, son calculadas por estos centros.

Currículo de la FID. A partir de una reforma en 2011, el Consejo Ministerial de Educación, Desarrollo Infantil y Juventud (MCEEDYA por su acrónimo en inglés) aprobó estándares nacionales para la profesionalización docente y nuevos procesos de acreditación de programas de formación docente para programas implementados a partir de 2013. La responsabilidad de evaluar los programas de FID es local, es decir, corresponde a cada estado o territorio, aunque usando como referencia los estándares nacionales. La mayoría de los programas de FID están estructurados en tres grandes áreas (a) Estudios profesionales, (b) Currículo y (c) Prácticas. La FID integra procesos de evaluación formativa que incluyen: (a) Valoraciones basadas en observación de la práctica, (b) Resolución de situaciones hipotéticas de aula –por ejemplo, estudios de caso–, y (c) Portafolio de evidencias.

Caminos o trayectos para convertirse en docente. El sistema de formación docente australiano se conforma principalmente por cuatro trayectos.

1. Licenciatura en Educación (4 años).
2. Dobles grados; incluyen la especialidad en una disciplina y en educación (4 años).
3. Diploma en Educación; posterior a una especialidad de 3 años en alguna disciplina (1 año).
4. Maestría en Educación; posterior a una especialidad en alguna disciplina (2 años).

Los futuros docentes de educación primaria suelen orientarse por la primera línea de formación que incluye preparación en las diversas materias impartidas en ese nivel – Matemáticas, Inglés, Artes, Ciencias, Humanidades, Educación física y salud, Tecnologías y Otras lenguas. Las tres últimas líneas de formación suelen ser preferidas por docentes que deseen trabajar en educación secundaria o media superior.

Estados Unidos de Norte América (EUA)

Contexto. Darling-Hammond (2012) documenta la urgencia por regular la profesión docente en EUA desde mediados de los 80s, tiempo en el que se propuso la creación de órganos de acreditación y modificaciones a las leyes. Fue una época en la que se sostuvo que la función docente podía ser ejercida por cualquier individuo ya que las habilidades necesarias se desarrollan en la práctica.

De esta manera, bajo una lógica de mercado, se podría disponer y prescindir de docentes de acuerdo con estándares de desempeño y adherencia a criterios centralmente establecidos. La historia reciente de la regulación de la carrera docente en EUA sugiere que el énfasis se ha puesto en fortalecer los órganos de certificación, más que en desarrollar un sistema de FID.

Esto se puede concluir porque en ciertos estados y distritos de ese país no se requiere que los postulantes a un puesto docente cuenten con estudios previos en el área educativa, solamente una certificación emitida por alguna institución acreditada.

Mecanismos de selección e ingreso. En el escenario actual, se ha dado énfasis a la examinación de conocimiento disciplinar del candidato a través de pruebas escritas tanto para el ingreso a estudios de docencia como a certificaciones. El ingreso a un programa de FID, por tanto, depende de los resultados obtenidos en dicho examen.

Currículo de la FID. A pesar de la aparente libertad para formar a los futuros docentes en EUA, los programas de FID dependen en gran medida de lo que indica la ley y la manera en que el órgano certificador local otorga la certificación docente. La mayor parte de la oferta de FID tiene una duración de 4 años y una buena parte de los estudiantes prefiere graduarse en una asignatura junto a un componente menor en educación en general.

Tanto los contenidos curriculares como el elemento de práctica escolar varían de programa a programa. En general, se incluye preparación para la enseñanza de las asignaturas, pedagogía educativa, desarrollo del niño y el adolescente, historia, filosofía y sociología de la educación. También, se estudia la enseñanza a niños con necesidades educativas especiales y del idioma inglés.

El tiempo dedicado a la práctica escolar varía, pues va desde un mínimo de 8 semanas hasta 30 semanas dependiendo de la institución de FID. A los futuros docentes se les evalúa la habilidad para interactuar con los estudiantes y su manera de enseñar.

Caminos o trayectos para convertirse en docente. Las normales existieron como modelo de FID en EUA hasta los años 50s. Dicha FID podía ser cursada al término de la educación secundaria y su duración era de tres años. Las normales fueron reemplazadas por las Escuelas Liberales de Artes a través de las universidades públicas.

El cambio implicó pasar de una formación de 3 a 4 años; y en el caso de la formación universitaria, dichos programas deben ser cursados posteriormente al nivel bachillerato. Es notable que tanto a la FID como al sistema educativo en EUA les caracteriza la diversidad, es decir, cada institución educativa, estado y distrito deciden en buena parte cómo llevar a cabo estas funciones.

Durante épocas de menor disposición de docentes, las Maestrías en Enseñanza – Master of Arts in Teaching – son populares medios para atraer y reclutar nuevo personal.

Bank Street School of Education, Columbia University's Teachers College, Harvard University y Stanford University ofrecen esta vía de formación docente. Otro de los modelos de FID son las Maestrías en Educación – Educational Masters –, los cuales además de la formación a nivel licenciatura y maestría juntos, incluyen un año completo de práctica escolar hacia el final del programa, es decir, cinco años en total.

Las universidades que adoptaron este modelo son University of Connecticut, University of New Hampshire y University of Virginia.

Conclusiones

Mediante este modesto ejercicio se busca ofrecer a las escuelas normales un panorama concreto respecto a la formación docente en los países que fungieron como referentes clave en la construcción de los planteamientos curriculares vigentes en México. En este breve texto se pueden observar algunas diferencias relevantes en cuanto a los procesos de FID entre los países analizados. Sin embargo, también existen similitudes clave, estas consisten en lo referente tanto a proveedores, como a los contenidos de la FID.

Por ejemplo, en todos los casos son las universidades las encargadas de diseñar y ofertar los programas de FID. Además, en todos ellos existen elementos teóricos de la educación, orientaciones pedagógicas y un componente de práctica en las escuelas. Este último es específico para cada uno de los contextos. Singapur es notable ya que, a diferencia de otros casos, incorpora la visita a escuelas con el claro propósito de llevar a los aspirantes a ingresar a la FID a reflexionar si la profesión docente es lo que genuinamente desean.

Este análisis permite observar que, en lo que refiere a los mecanismos para convertirse en docente, no existe homogeneidad entre los países revisados. Mientras que en Finlandia, Singapur y Australia se han construido procedimientos exigentes en este sentido, en RU, HK y EUA, el ingreso al servicio docente es más flexible. Adicionalmente, cabe destacar que únicamente Finlandia y Singapur, sobresalientes por su desempeño en PISA, incluyen en sus mecanismos de selección, además de excelentes calificaciones, entrevistas con los aspirantes para valorar su personalidad.

Por otra parte, se observa que el tema de la FID se relaciona directamente con el contexto histórico de cada uno de los países revisados. Es notable también que, a pesar del descrédito en el que se ha visto envuelta la figura del docente (Macbeath, 2012), su función social es considerada clave para el desarrollo de las presentes y futuras generaciones. Es por ello que la política regulatoria (o desregulatoria) de la FID y el ingreso al servicio profesional docente es diversa y cambiante, como pudo observarse en la revisión presentada en esta ponencia.

Una de las debilidades de este texto –debido a los criterios de extensión- radica en la dificultad para ofrecer mayores detalles y discusión crítica respecto a cada sistema educativo. Sin embargo, consideramos que esta ponencia puede servir como una invitación para que los lectores se acerquen a las fuentes primarias que aquí se discuten, con el fin de expandir su comprensión acerca del tema. Por último, en la próxima emisión de este congreso se prevé extender el presente trabajo a través de una ponencia que incluirá un análisis y discusión crítica respecto a los procesos de formación en los países aquí enumerados, en contraste con lo que actualmente sucede en México.

Referencias

- Bartlett, M., y Benavides, L. G., (2016). *El Fraude de la Reforma Educativa. Reflexión Crítica.* Ciudad de México: Obra Independiente.
- Casanova, H. (2018). *La Política Educativa Gubernamental 2012-2018.* En P. Ducoing (Ed.), *Educación Básica y Reforma Educativa* (pp.77-102) Ciudad de México: iisue-unam.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K., (2007). *Research Methods in Education* (6th Edition). London, Routledge
- Darling-Hammond, L. and Lieberman, A., (Eds) (2012). *Teacher education around the world. Changing policies and practices.* New York, Routledge.
- Darling-Hammond, L., (2012). *Teacher preparation and development in the United States: A changing policy landscape.* In L. Darling-Hammond and A. Lieberman (Eds), *Teacher education around the world* (pp. 130-150). New York, Routledge
- Darling-Hammond, L., (2017). *Teacher education around the world: What can we learn from international practice?* *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- Draper, J., (2012). *Hong Kong: professional preparation and development of teachers in a market economy.* In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds), *Teacher education around the world* (pp. 81-97). New York: Routledge
- Goodwin, A. L., (2013). *Quality teachers, Singapore style.* In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds), *Teacher education around the world* (pp. 36-57). New York, Routledge.
- Low, E. L., and Tan, O. S., (2012). *Teacher Education Policy: Recruitment, Preparation and Progression.* In O.S, Tan, W.C, Liu, & E.L, Low, (Eds.), *Teacher Education in the 21st Century* (pp. 11-32). Singapore, Springer.
- Mayer, D., Pecheone, R., and Merino, N., (2012). *Rethinking teacher education in Australia: The teacher quality reforms.* In Darling-Hammond, L. and Lieberman (Eds), *Teacher education around the world* (pp. 110-129). New York, Routledge
- Mogalakwe, M., (2006). *The Use of Documentary Research Methods in Social Research.* *African Sociological Review / Revue Africaine De Sociologie*, 10(1), 221-230.
- Macbeath, J., (2012) *Teacher training, education or learning by doing in the UK.* In L. Darling-Hammond and A. Lieberman (Eds), *Teacher education around the world* (pp. 66-80). New York, Routledge
- Moreno, I., (2018) *Doctoral Thesis, Governing Large-scale Assessment Programmes in Mexico (Work in Progress).* Cambridge, University of Cambridge.

Pritchett, L., and Beatty, A., (2015). Slow down, you're going too fast: Matching curricula to student skill levels. *International Journal of Educational Development*, 40, 276-288.

Sahlberg, P., (2012). The most wanted: Teachers and teacher education in Finland. In L. Darling-Hammond and A. Lieberman (Eds), *Teacher education around the world* (pp. 15-35). New York, Routledge

SEP (2017) *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar Para la Libertad y Creatividad*. Ciudad de México, SEP.

Whiting, C., Whitty, G., Menter, I., Black, P., Hordern, J., Parfitt, A., and Sorensen, N. (2018). Diversity and complexity: Becoming a teacher in England in 2015–2016. *Review of Education*, 6(1), 97-99.

ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DE MOVILIDAD ACADÉMICA DE ESTUDIANTES NORMALISTAS

Rosa del Carmen Aguilar Esparza

rosy.caense@gmail.com

Lorena Aleida Flores Bazaldúa

lorena.caense@gmail.com

Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila

RESUMEN

Los programas de movilidad académica proporcionan a los estudiantes conocimientos mediante procesos y metodologías de aprendizaje distintas al modelo educativo de su institución formadora. En la presente investigación se plantea un análisis de las experiencias de movilidad con otras IES nacionales e internacionales, que contribuyan al logro de una formación inicial de calidad, cuyo objetivo es analizar si el programa de movilidad académica, repercute en el desarrollo académico, personal y profesional de los estudiantes.

La investigación se realizó desde un enfoque cuantitativo, cuyo alcance es descriptivo, para ello se aplicó un instrumento de investigación a estudiantes de la

Licenciatura en Educación Secundaria, Plan de estudios 1999. Bajo la premisa de tres variables complejas: (a) Desarrollo de Habilidades de los alumnos; (b) Calidad del apoyo recibido para el éxito de la estancia de movilidad, y (c) Importancia de la experiencia de la estancia de movilidad en la formación.

Se encontró que lo más relevante fue la autonomía personal, la superación, la capacidad para la convivencia, la valoración general de su experiencia de movilidad y los conocimientos extraacadémicos adquiridos durante la estancia de movilidad. Los resultados muestran tanto fortalezas como debilidades; aspectos importantes de mejora para nuestra Escuela Normal.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, movilidad estudiantil, Escuela Normal.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Muchas instituciones de educación superior del mundo han implementado programas de intercambio y movilidad estudiantil con la finalidad de ayudar a los jóvenes universitarios

a desarrollar competencias que mejoren su perfil profesional y los ayuden a interactuar eficazmente en el ambiente globalizado en que vivimos. Estos programas están basados en la posibilidad de que los estudiantes se integren temporalmente a una institución diferente a la suya, con alguna finalidad académica.

En las Escuelas Normales se han realizado acciones de movilidad académica de alumnos, docentes y directivos. En el Estado de Coahuila en la Licenciatura en Educación Secundaria, en el año 2015, inician acciones tanto a nivel nacional como internacional. En la presente investigación se plantea un análisis de las experiencias de movilidad con otras Instituciones de Educación Superior (IES) nacionales e internacionales, que buscan contribuir al logro de una formación inicial de calidad.

Lo anterior es el punto de partida para la presente investigación cuyo objetivo es: analizar si el programa de movilidad académica, repercute en el desarrollo académico, personal y profesional de los estudiantes.

Introducción

Actualmente se define a la movilidad académica estudiantil como los procesos dirigidos a promover experiencias académicas y culturales distintas a las que ofrece la institución de origen de los estudiantes, con el propósito de ampliar su visión del mundo y de desarrollar habilidades para la comunicación intercultural. La movilidad estudiantil asume distintas modalidades; así encontramos las estancias cortas como los veranos de la investigación científica, las prácticas intersemestrales, los intercambios de estudiantes por uno o dos períodos académicos y los estudiantes internacionales que realizan parte de su carrera, en un sitio distinto a la Universidad de origen.

En México, el propósito general del Programa Nacional de Movilidad Académica para la Educación Superior es impulsar y fortalecer la internacionalización, dimensión a la que deben estar integradas las Escuelas Normales e IES, conlleva acciones como el establecimiento de redes internacionales de cooperación en las funciones sustantivas, el intercambio académico, la movilidad estudiantil y docente, así como el establecimiento de sistemas de acreditación de estudios.

Con el fin de internacionalizar y fortalecer las Escuelas Normales, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), a través de la Subsecretaría de Educación Superior, durante el 2016, llevó a cabo, acciones en cuatro programas de movilidad académica, con el fin de ofrecer, a estudiantes y maestros, experiencias en diferentes contextos educativos.

El primer programa de capacitación de directores de Escuelas Normales en Francia, tuvo como finalidad formar en gestión educativa a 35 directores, además se desarrolló el

programa de movilidad académica de 52 estudiantes de Escuelas Normales a Francia, mediante la realización de actividades de práctica docente y estudios disciplinarios en campos educativos. Ambos programas formaron parte de un convenio firmado en 2015, por parte del Ministerio de Educación en Francia y la Secretaría de Educación Pública en México.

Asimismo, el proyecto de movilidad académica Paulo Freire para estudiantes de programas universitarios de formación del profesorado, tuvo el propósito de ofrecer a 64 estudiantes de Escuelas Normales experiencias educativas en diversos contextos internacionales de Iberoamérica, dicho proyecto fue aprobado en el XXIV conferencia de ministros de educación de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en 2014. Los estudiantes normalistas que participaron en este esquema realizaron estancias académicas en Brasil, Cuba, Ecuador, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Uruguay.

Desarrollo

En la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila (ENSE), desde el año 2015, se participó en movilidad académica con directivos en Francia promovida por la DGESE, en el año 2016 una estudiante de la especialidad de inglés estuvo por un mes en Carolina del Sur, USA, en el año 2017 nueve estudiantes de las especialidades de Español, Matemáticas e Inglés participaron en movilidad nacional con la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato realizando prácticas docentes en escuelas secundarias; asimismo, en el año 2018, estudiantes participaron en el programa de movilidad internacional: tres estudiantes de la especialidad de Inglés en Canadá, cuatro en Francia y una alumna de especialidad en Español fue beneficiaria en la convocatoria de movilidad académica internacional “Proyecto Paulo Freire” en Uruguay.

Dentro de la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales 2018, constituida por seis ejes principales, se contempla el número cinco relacionado a sinergias con universidades y centros de investigación, en el cual se incluye establecer acciones de movilidad académica para alumnos o formadores de las EN con otras IES a partir de criterios que privilegien el fortalecimiento de la profesión. El número de movilizaciones nacionales e internacionales desde el 2015 a 2018 donde estudiantes y maestros de EN públicas realizaron estancias en el extranjero en 2015, 135 estancias, en 2016, 296 estancias, en 2017, 391 estancias y en 2018, 577 estancias dando un total de 1399 (DGESE, 2018).

El participar en el programa de movilidad académica proporciona a los estudiantes conocimientos mediante procesos y metodologías de aprendizaje distintas al modelo educativo de su institución formadora, así como la oportunidad de fortalecer sus capacidades genéricas y específicas para lograr una mejor formación profesional y acrecentar sus posibilidades de inserción y permanencia en el mercado laboral de manera exitosa y perfeccionar, en su caso, un segundo idioma.

Asimismo, al desarrollar las competencias presentan características distinguibles; se basan en un contexto, son de carácter disciplinario, se enfocan en el logro de un desempeño idóneo orientando a la acción, buscan resolver problemas en distintas situaciones, son evaluables y abordan una habilidad integral a través de la movilización de recursos personales y del contexto, que incluye procesos mentales, ambientales, interpersonales y culturales (Juliá, 2011).

Ahora bien, el concepto de competencias genéricas comprende un amplio rango de combinaciones del saber y del hacer, compuestas por conocimientos, habilidades y actitudes que posee un individuo. Este tipo de competencias ilustran la eficacia de la persona y su capacidad para desempeñarse en tareas profesionales (Kallioinen, 2010).

Por su parte, Argüelles Pabón y Nagles García (2010) consideran que se puede entender una habilidad como un conjunto de procedimientos aprendidos que los estudiantes competentes realizan automáticamente y que son aplicadas inconscientemente. En este sentido, la habilidad es el grado de competencias de un sujeto concreto frente a un objetivo determinado, así como su potencial para adquirir además manejar nuevos conocimientos y destrezas

El estudio y trabajo autónomo es una modalidad de aprendizaje en la que el estudiante se responsabiliza de la organización de sus actividades y de la adquisición de las diferentes competencias, según su propio ritmo. Implica, por parte de quien aprende, asumir la responsabilidad y el control del proceso personal de aprendizaje, y de las decisiones sobre la planificación, realización y evaluación de la experiencia de aprendizaje. Diferentes autores coinciden en resaltar que trabajar de modo autónomo supone que el estudiante desarrolla un conjunto de competencias que abarcan diversos aspectos, a saber:

La competencia en la autorregulación del aprendizaje, a través de la representación de los objetivos, la anticipación y planificación del aprendizaje; la apropiación de los criterios de evaluación y la gestión de los errores, así como la evaluación de la idoneidad de las competencias adquiridas, además de la pertinencia de las soluciones encontradas y la construcción del conocimiento elaborado.

La competencia para comunicarse de modo eficaz y correcto con los demás, sabiendo argumentar con claridad, lógica y precisión tanto en la expresión escrita como oral. Esta competencia permite al estudiante hacer algo con lo que sabe. Esta competencia impulsa el dominio de la expresión, incorporando la totalidad de los nuevos lenguajes: oral y escrito, gráfico, estadístico e informático.

La competencia en la utilización pertinente de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (Tic's); con ella se expresa el dominio y/o manejo aceptable de los programas básicos, al mismo tiempo la búsqueda y selección de documentación se sistematiza desde

prácticas individualizadas e interiorizadas, asimismo, estas competencias se evidencian, por ejemplo, en la participación de foros de debates aprovechando la red.

La competencia en la resolución de problemas, con la aplicación de métodos y procedimientos de abordaje; solución de problemas con apoyo en el pensamiento divergente y creativo; así como estrategias de indagación e investigación, de verificación y comprobación de las soluciones encontradas.

La competencia en saber trabajar colaborativa y cooperativamente no sólo se refiere a una serie de habilidades sociales y de cooperación sino también al dominio de metodologías y estrategias de trabajo en grupo así como de resolución de conflictos que ordinariamente aparecen en la interacción interpersonal orientada a la consecución de unas metas.

Metodología

La investigación se realizó desde un enfoque cuantitativo, cuyo alcance es descriptivo, no experimental, con variables correlacionales causales. El proyecto es de carácter inductiva y de acuerdo con sus objetivos esta parte de la investigación es diagnóstica, ya que se buscó establecer las características del análisis de las experiencias con otras IES nacionales e internacionales, que contribuyan al logro de una formación inicial de calidad. Su eje principal radica en la probabilidad; por lo tanto, su forma de ejecución es prospectiva para evaluar cómo influye el programa de movilidad en el proceso de formación de los estudiantes normalistas. Para lo cual se plantea el objetivo general de la investigación, conocer cómo impacta el programa de movilidad académica en la formación del docente inicial.

La población considerada para el presente estudio fue de doce estudiantes quienes participaron en movilidad nacional e internacional; todos ellos de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidades en Español, Inglés y Matemáticas del Plan de estudios 1999.

Instrumento

La técnica de recolección de datos fue la encuesta, el instrumento consistió en un cuestionario de 25 ítems en forma de afirmaciones, valorados con una escala tipo Likert. El encuestado valoró las afirmaciones mediante un rango de diez adjetivos que van de nula, insignificante, escasamente insignificante, discretamente significativa, moderadamente significativa, significativa, muy significativa, relevante, trascendental y extraordinaria. Al final del instrumento se incluyeron cinco preguntas abiertas para corroborar las percepciones expresadas en forma cuantitativa. Considerando tres dimensiones, 23 variables simples, las cuales se enuncian a continuación:

Variable compleja: Desarrollo de Habilidades de los alumnos.

Variable simple: Habilidad para hablar en público; Habilidad para redactar textos; Capacidad para argumentar ideas; Capacidad para resolver problemas; Capacidad para desarrollar proyectos; Destrezas tecnológicas; Capacidad para el aprendizaje autodirigido; Capacidad para la socialización y el trabajo colectivo; Conocimientos e interés por la carrera elegida.

Variable compleja: Calidad del apoyo recibido para el éxito de la estancia de movilidad.

Variable simple: Calidad del apoyo de la Coordinación General de Educación Normal y Actualización Docente (CGENAD) durante la tramitación de la estancia en la institución receptora; Calidad del apoyo de los directivos de la Institución receptora durante tu estancia; Calidad de la comunicación y seguimiento de los directivos de la ENSE durante tu estancia; Calidad de la comunicación y seguimiento de un tutor durante su estancia en la universidad receptora; Calidad de la comunicación y seguimiento de sus maestros durante su estancia en la universidad receptora.

Variable compleja: Importancia de la experiencia de la estancia de movilidad en la formación.

Variable simple: Autonomía personal; Autonomía académica; Superación; Autoconcepto; Capacidad de adaptación y tolerancia; Capacidad para la planeación económica; Capacidad para la convivencia; Valoración general de tu experiencia de movilidad; Conocimientos y habilidades extraacadémicas adquiridos durante la estancia de movilidad.

Preguntas abiertas:

Menciona tres aspectos positivos de esta experiencia educativa.

Menciona tres aspectos negativos de esta experiencia educativa.

¿Consideras importante que esta experiencia de movilidad sea obligatoria para todos los alumnos de ENSE?

¿Qué recomendaciones para los compañeros de las siguientes generaciones en cuanto al programa de movilidad?

Recomendaciones para las autoridades de ENSE para mejorar el programa de movilidad.

Resultados

A partir de la información recabada a través del instrumento de investigación se procedió a tratar estadísticamente los datos mediante el *software* NCSS 12, con el propósito de caracterizar a los sujetos de la investigación se efectuó un análisis de los datos señalíticos:

del total de la muestra que respondieron el instrumento, el 91% son mujeres, y sólo el 9% hombres, cuatro de la Licenciatura en educación secundaria con especialidad en Español, tres de la especialidad en Matemáticas y cinco de la especialidad en Inglés.

Se registró un rango de 19 años como edad mínima y de 32 años como edad máxima, siendo el promedio de edad de 22 años. Cuatro estudiantes participaron en el programa de movilidad internacional, seis en el programa de movilidad nacional y dos en ambas.

Se realizó la medición del *Alpha de Cronbach*, presentó una confiabilidad de 91.80% con un $N=12$, con un nivel de confianza de 1.96, con un error de estimación del 0.1. Lo cual nos indicó que los instrumentos son confiables para su aplicación. Se calcularon los estadígrafos para la estadística descriptiva, como las medidas de tendencia central: la moda, mediana y media.

Las medidas de la variabilidad son el rango (diferencia entre el máximo y el mínimo), la desviación estándar y la varianza. Otras estadísticas descriptivas de utilidad son la asimetría y la curtosis. Así como las puntuaciones “z”, son transformaciones de los valores obtenidos a unidades de desviación estándar. Del análisis univariable, resultó que $X_x=7.10$, una $S_s=0.49$, un $LNI=6.61$ y un $LNS=7.59$.

En cuanto a la variable *Desarrollo de habilidades de los alumnos*, el análisis muestra que los atributos que más desarrollaron los estudiantes normalistas durante el programa de movilidad son: capacidad para resolver problemas, capacidad para la socialización y el trabajo colectivo, superación, capacidad para la convivencia, valoración general de tu experiencia de movilidad, autonomía personal, capacidad para el aprendizaje autodirigido, conocimientos e interés por la carrera elegida y conocimientos extraacadémicos adquiridos durante la estancia de movilidad.

De lo anterior se infiere que, los estudiantes encuestados tienen la capacidad de resolver cualquier tipo de problema de manera individual, colectivo-social. Ya que son idóneos para la convivencia y aprendizaje autodirigido. Los estudiantes normalistas de la ENSE muestran una autonomía personal con respecto a la valoración de la experiencia de movilidad ya que presentan conocimientos e interés por la carrera elegida y por los conocimientos extraacadémicos adquiridos durante la estancia de movilidad mostrando una tendencia a la superación.

En cuanto a la variable *Calidad del apoyo recibido para el éxito de la estancia de movilidad*, el análisis muestra que los atributos que en menor medida detectaron los estudiantes normalistas durante el programa de movilidad son: la capacidad para desarrollar proyectos; la calidad del apoyo de la Coordinación General de Educación Normal y Actualización Docente durante la tramitación de su estancia en la institución receptora; la calidad del apoyo de los directivos de la Institución receptora durante su estancia; la calidad de la comunicación y seguimiento de sus maestros de ENSE durante su estancia en la

Escuela receptora; la calidad de la comunicación y seguimiento de su tutor de ENSE durante su estancia en la Escuela receptora y la calidad de la comunicación y seguimiento de los directivos de la ENSE durante su estancia.

De lo anterior se infiere que los alumnos manifiestan una baja calidad de la comunicación y seguimiento de los directivos, maestros y tutores de la ENSE durante su estancia en la escuela receptora. Además, una problemática que manifiestan es la falta de apoyo de los directivos de la institución receptora así como de la coordinación general de educación normal y actualización docente, esta situación incide en el desarrollo de los proyectos que los estudiantes pretenden implementar.

En cuanto los resultados de las preguntas abiertas para la movilidad nacional, se encontró, como aspectos positivos de la experiencia, el conocimiento de otras formas de trabajo; la necesidad de asumir mayores responsabilidades en su propia formación; aumento en la seguridad de sí mismo; la identificación de la capacidad de adaptación; el ejercicio de tolerancia; aprendizaje de estrategias y desarrollo de propósitos; valoración de las condiciones de la escuela de origen (compañeros, profesores, etc.); socialización en culturas diferentes; el reconocimiento de la unidad entre compañeros; poner en práctica el conocimiento adquirido en la ENSE; la autocrítica sobre habilidades y áreas de oportunidad.

Para el caso de los estudiantes con movilidad internacional, los aspectos positivos fueron el aprendizaje y la práctica del idioma (inglés), la habilidad de hablar en público, la mejora en las formas de trabajo en equipo; el reconocimiento de elementos diferenciables de otras culturas así como el convivir y socializar dentro de ellas.

Por otro lado, en la movilidad nacional los estudiantes refieren sentir abandono por parte de ENSE; poco apoyo en recursos económicos para adquirir los alimentos; no hubo un proceso de seguimiento; poca adaptación a la estancia académica; falta de comunicación entre las escuelas; mala organización por parte de ENSE; confusión con la forma de calificar el semestre; también señalan que algunos maestros de ENSE se mostraron intolerantes a la movilidad estudiantil.

Los estudiantes recomiendan que la experiencia de movilidad no sea obligatoria para todos los alumnos de ENSE ya que algunos, por motivos familiares, no pueden participar en el programa; algunos refieren que es importante, pero tomando en cuenta varios aspectos o lineamientos que ayudan al desarrollo de habilidades docentes que todo normalista debe poseer, así como para el crecimiento personal. También argumentan que les gustaría que hubiera oportunidad para que más estudiantes normalistas participen en el programa de movilidad; recomiendan que, para próximas convocatorias de movilidad, sus compañeros lo aprovechen y consideran importante tener el acompañamiento de maestros, no tener miedo de salir de su lugar de origen en caso de interesarse en aplicar para las becas; y que no pierdan la oportunidad de obtener un lugar en estas movildades ya que son experiencias muy enriquecedoras.

En cuanto a las recomendaciones para las autoridades de ENSE para mejorar el programa de movilidad comentan la necesidad de dar un seguimiento a los alumnos y asignar un profesor para que haga la movilidad juntos, que mejoren la comunicación y brinden apoyo. Que estén más al pendiente de los alumnos sobre lo que les hace falta en su estancia de beca.

Revisar la calificación asignada sea válida para ENSE y establecer la forma de evaluación de forma previa. Asimismo, hacer un presupuesto más real en cuanto al costo por persona, proponen recorrer el lugar donde se hará la movilidad nacional, así como escuelas de práctica junto con los alumnos, no sólo presentarlos o llevarlos; además de difundir la información sobre las becas con más de anticipación.

Conclusiones

Bajo el contexto de una educación de calidad, el concepto de la Movilidad académica de estudiantes y de los profesores, es una importante actividad que con mayor frecuencia se incluye en las políticas de internacionalización de las Escuelas Normales que están en la búsqueda de incrementar sus estándares de calidad en la formación integral de sus egresados, así como para impulsar las competencias profesionales y alcanzar una mejor y más rápida inserción laboral.

Para la comunidad normalista es un gran momento tanto por la oportunidad de participar, como por aprender de esas experiencias, en el área administrativa como académica. En un inicio la calidad del apoyo organizativo y/o administrativo puede ser regular, ya que no se tiene experiencia en la operación de una actividad tan compleja.

Es preciso destacar que la actividad evaluada como menos satisfactoria fue la calidad y la comunicación, así como el seguimiento de los tutores durante la estancia de movilidad, este aspecto deberá mejorarse sustancialmente para lograr una mayor congruencia con el modelo educativo. En este sentido, se requiere que los diferentes organismos responsables de los programas trabajen de forma coordinada para la consecución de los objetivos propuestos.

En cuanto a la valoración general de la experiencia durante la estancia de movilidad en la formación, la sección más significativa de la investigación fue la evaluación de la influencia de la experiencia de movilidad en su formación, lo más notable fue la superación, la capacidad para la convivencia, la valoración general de su experiencia de movilidad y los conocimientos extra-académicos adquiridos durante la estancia de movilidad. Los estudiantes calificaron a la estancia de movilidad como una influencia muy importante en el desarrollo de la autonomía obteniendo promedios cercanos a ocho.

Dado que se analizó durante el estudio la importancia de la experiencia de movilidad en la formación integral de los alumnos, ésta fue percibida por casi la totalidad de los participantes como positiva; resultado que no es sorprendente ya que prácticamente no todos los alumnos tienen la oportunidad de vivirla de acuerdo con los requisitos de participación, por lo que la consideran enriquecedora. En este caso, nuestros alumnos no fueron la excepción.

Referencias

- Argüelles Pabón, D., y Nagles García, N., (2010). Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo. *Escuela de administración de negocios*(69), 209-211.
- Dirección General de Educación de Educación Superior para Profesionales de la Educación, (2018). *Subsecretaría de Educación Superior*. Obtenido de <https://www.dgespe.sep.gob.mx/>
- Juliá, M., (2011). *Formación basada en competencias*.
- Kallioinen, O., (2010). Defining and comparing generic competences in higher education. *European Educational Research Journal*, 9(1), 56-68.
- Organización de Estados Iberoamericanos, (2014). Obtenido de Proyecto Paulo Freire de movilidad académica para estudiantes de programas universitarios de formación del profesorado: www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article14387
- Ortega Salazar, S., (1997). El sistema de educación superior en México y la nueva dimensión internacional. *Perfiles educativos*(XIX), 77.
- Santillán Nieto, M., (2011). DGESPE. *La formación docente en México*. México. Obtenido de SES.
- Secretaría de Educación Pública, (2010). *Plan y Programa de estudio 1999. Licenciatura en educación secundaria*. México.
- Secretaría de Educación Pública, (2012). Programa nacional de movilidad académica para la Educación superior. En SES, *Reglas de operación*. México.
- Secretaría de Educación Pública, (2018). *Estrategia de fortalecimiento y transformación escuelas normales*. Obtenido de www.ses.sep.gob.mx/pdfs/normales_2018.pdf

LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES EN LA POLÍTICA DE LENGUA EXTRANJERA EN LAS ESCUELAS NORMALES MEXICANAS: MERCADO Y MONOPOLIO

Beatriz Cecilia Roldan Virgen

brolvir@gmail.com

Universidad Autónoma de Tlaxcala

RESUMEN

El inglés como lengua extranjera en el currículo normalista ha tenido intermitencias, transiciones y puntos de quiebre. En este estudio se pretende anclar la influencia de organismos internacionales de esta política educativa a los antecedentes económicos y políticos. Se realizó una investigación documental bajo el análisis de contexto, discurso y reglamentaciones internacionales

comparados a la luz de documentos de política de lengua extranjera en México. Se encontraron fenómenos del mercantilismo, monopolio y adaptación al mercado relacionados con el diseño y la planificación de la política pública.

PALABRAS CLAVE: Normales, EFL, Políticas educativas, mercado, Neoconservadurismo, mercantilismo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Enseñanza de la lengua extranjera en las escuelas Normales mexicanas ha pasado por intermitencias, transiciones y puntos de quiebre. Desde finales del siglo XIX, las lenguas extranjeras llamaron la atención de pedagogos y académicos para su enseñanza en las que tanto el francés como el inglés tuvieron igual preponderancia. Al respecto, Martin Muñoz Mancilla (2015) hace una cronología sobre el inglés en los planes de estudio de las escuelas Normales; en su estudio, explica que en las reformas de 1925 y 1945, en el plan de estudios en particular, se optaba por uno de los dos idiomas estudiados: francés o inglés.

Además, el autor indica que las brechas más grandes se han dado después de las reformas de 1935, 1985 y de 1997, cuando no se tuvieron en cuenta las lenguas extranjeras en el currículo normalista. No obstante, desde finales de la década de los noventa vienen siendo implementados acciones específicas en algunas escuelas Normales para el aprendizaje del inglés por fuera del currículo (Salazar et. al., 2017).

Estas iniciativas propias de la respectiva escuela Normal incluyen desde las modalidades presenciales, semi-presenciales, virtuales hasta la de inmersión.

En la reforma de 2013 se encauza hacia el aprendizaje del inglés ligado a las tecnologías de la información y el conocimiento. La reforma que se estableció en 2017 para las escuelas Normales, en el marco del Modelo Educativo de la Reforma Educativa del 2017, denominada: “Escuelas Normales. Estrategia de Fortalecimiento y Transformación: Aprender inglés”, se procuraba la implementación curricular de un programa de inglés en todas las escuelas Normales con la contratación de profesores de inglés con dominio y certificación en la lengua.

En este momento, y para el sexenio 2018-2024, una vez derogada la reforma 2017, la enseñanza del inglés vuelve a estar en una transición hacia una próxima reforma que proyecta un cambio de paradigma hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras en plataforma de ambiente virtual y en el que “no se necesita que el profesor domine la lengua extranjera” de acuerdo con la opinión del titular de la Secretaría de Educación Pública actual, Esteban Moctezuma.

De manera resoluta las condiciones no se han dado para que el inglés se consolide como asignatura que tenga cabida en las escuelas Normales, en tanto herramienta de apropiación de conocimiento y desarrollo de habilidades comunicativas.

De acuerdo con un estudio de *Mexicanos Primero* (2015), en México se cuenta con 50,274 profesores de inglés para la educación pública, lo cual quiere decir que hay un profesor para cada 419 estudiantes. En datos del INEE (2017) aparece una cifra de 23,537 normalistas de escuelas públicas graduados en el periodo 2015-2016 y 7,042 de las privadas. Esto supera los 30,000 normalistas anuales titulados y egresados.

En razón de una perspectiva internacional, desde el 2011 se presenta un índice de proficiencia en inglés (EPI, 2018) que muestra el nivel de dominio de esta lengua. México ha estado en todas las mediciones y ha trasegado del puesto 18, en 2011 entre 44, hasta el número 57, en 2018 entre 88. En esta versión fue sobrepasado por Argentina No. 27, Costa Rica No. 36, República Dominicana No. 37, Uruguay No. 40, Chile No. 46, Brasil No. 53, Panamá No. 55 y Guatemala No. 56 en Latinoamérica.

Ante este panorama, se develan ciertas dificultades: (a) Falta de continuidad en los programas ya establecidos; (b) Proliferación de un mercado alrededor del aprendizaje de lenguas; y (c) Injerencia de actores no estatales en la implementación con una vaga regulación y una tendencia de *laissez-faire* (pasar por alto), por parte del gobierno.

Por ende, el propósito de esta ponencia es generar una comprensión de la dinámica entre los entes nacionales y supranacionales de las políticas educativas actuales en México con una mirada reflexiva sobre las condiciones económicas y sociales de las últimas tres

décadas del siglo XX y la primera del siglo XXI que antecedieron las reformas en lengua extranjera y que ha permeado la enseñanza-aprendizaje en esta asignatura.

Marco teórico

Desde el campo de las políticas públicas se retoma la mercantilización como característica de la privatización y de la gerencia pública latinoamericana. En los años ochenta sobrevino una crisis petrolera que generó un repliegue social y económico de las potencias del momento. En esos países, como en muchos otros del centro y del sur de América, existía un Estado de bienestar que intervenía en la mayoría de los ámbitos de la vida pública. En este periodo, los países latinoamericanos enfrentaban una deuda pública, que llevó paulatinamente al desmonte de los Estados de bienestar y a sufrir la imposición por parte de los países desarrollados, de estrategias de instrumentación, de privatización, de desmonopolización, de desregulación y de descentralización, que luego definirían la diferencia entre lo público y lo privado (Ozlak, 1998).

Ante este ambiente económico se generaron cambios en la estructura política y social conducentes hacia la Reforma del Estado que se vivió en tres etapas: 1. La transformación del papel de Estado en tres planos de articulación, a saber, el funcional, el jerárquico y el material; 2. La racionalización de las estructuras organizativas del Estado y la caída de la burocracia; y 3. La privatización y la contracción del aparato institucional con la dada de baja a muchos empleados.

A partir de estos cambios, se presenta la revitalización de una filosofía económica liberal que se acentuó en términos de la orientación hacia el mercado, la propiedad privada, los resultados y la rendición de cuentas (Escobar, 2011). Era la revitalización del liberalismo impulsado por Hayek y Friedman.

Se asume, así, desde la administración pública en Latinoamérica, la Nueva Gerencia Pública (NGP) que se asimila al paradigma neoliberal de principios de los ochenta del siglo XX. Sus orígenes se remontan a la transición entre el Estado de bienestar y el Estado hacia el mercado. De manera macro, la NGP promueve, ante todo, la eficiencia, los resultados y la rendición de cuentas (Ozlak, 1998). Si estos factores se traducen al entorno educativo, la eficiencia se convierte en calidad, los resultados en indicadores de pruebas y la rendición de cuentas en evaluación. Tales principios habrían de regir los países desde entonces para promover reformas conducentes hacia el modernismo y la eficiencia.

Este cambio de un Estado de bienestar a uno centrado en el mercado influyó en las organizaciones multilaterales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) e incluso para la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Estas instituciones supranacionales asumieron que los países con deuda externa debían ser

acompañados, guiados y fiscalizados para que pudieran cumplir con los propósitos que habían estimado al adquirir sus montos.

De ahí que la UNESCO asumió un rol de garante en cuanto a educación se refería y empezó a establecer lineamientos a los ministros de las naciones en desarrollo. Se crea así en Latinoamérica las reuniones de Ministros de Educación llamadas PROMEDLAC. En sus inicios las reuniones fueron convocadas por la UNESCO, la Oficina regional de educación de América Latina y el Caribe (OREALC), y posteriormente el BID en periodos intercalados, de dos a cuatro años desde 1979 a 2000 y posteriormente en 2015 con proyección a quince años.

A partir de las actas de dichas reuniones se estructura un cuerpo documental internacional UNESCO-BID con el fin de recuperar datos sobre las orientaciones en educación para Latinoamérica. Particularmente se hace hincapié en la temática de calidad de la educación, debido a que se instala como eje conceptual transversal sobre un abanico de temáticas en educación (enseñanza-aprendizaje, equidad, género, tecnología, lenguas extranjeras, formación docente, infraestructura, inclusión, formación para el trabajo, entre otros) entre las que se resaltan para este trabajo la formación docente y la formación en lengua extranjera.

Metodología

Como base para este análisis documental se han tomado cuatro documentos que tienen efectos políticos (Rizvi y Lingard, 2013). El primero es el documento corporativo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y la Cultura UNESCO: “Guía para el desarrollo de Políticas Docentes”, publicado en 2015. El segundo, se trata del Documento: “Escuelas Normales. Estrategia de Fortalecimiento y Transformación: Aprender inglés,” que pertenece a las Estrategias en el marco del Modelo Educativo de la Reforma Educativa del 2017 en México.

El tercero y el cuarto pertenecen al Consejo Británico y tienen relación particular con México y se titulan “Inglés en México: Una Evaluación de la política, percepciones y factores influyentes”; el segundo se trata de “Estrategia para las Américas”.

Para la organización del análisis se construyó una matriz con las nueve dimensiones clave para el diseño de una política docente integral del documento primero y se sometió el segundo capítulo: “Hacia la conformación de un modelo para la formación inicial docente en las Escuelas Normales”, del texto de la estrategia aprender inglés a esta matriz. Categorización de la Estrategia Aprender Inglés del Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) según las nueve dimensiones para el desarrollo de políticas docentes.

De manera específica, y de acuerdo con su contenido, se situaron los tres componentes del Modelo de Formación Inicial Docente en la matriz, quedando en el siguiente orden: (1) El Desarrollo profesional, se asignó a la dimensión de estructuras trayectorias profesionales; (2) La innovación curricular, se ubicó en la dimensión de educación de docentes; y (3) El de gestión y organización institucional, en la dimensión de gestión escolar respectivamente.

En lo que concierne al componente de desarrollo profesional se asignó a la dimensión de estructuras, trayectorias profesionales a causa del énfasis que el componente le otorga a la definición de perfiles profesionales de académicos y directivos, al ingreso y promoción, al desarrollo profesional, a la formación continua, a la movilidad docente y la participación en redes académicas.

En la dimensión de educación de docentes se encuentra el componente de innovación curricular debido a la importancia en la actualización y rediseño de los planes de estudio, a la flexibilidad y autonomía académica, la renovación del perfil de egreso, la adquisición de una segunda y tercera lengua, el uso de las tecnologías de la información y el conocimiento y la movilidad estudiantil.

Por su parte, el componente de gestión y organización institucional se ha inscrito en la dimensión de gestión escolar ya que en ella se desglosan los temas de organización institucional y prospectiva de las escuelas normales, la renovación de las actividades académica, la gestión administrativa y la sinergia con las instituciones de educación superior y de educación básica.

El siguiente paso fue particularizar el texto tres: “La estrategia aprender inglés” del tercer capítulo “Estrategia de fortalecimiento y transformación de Escuelas Normales” del documento: *Escuelas normales: Estrategias de Fortalecimiento y Transformación* con la dimensión de “Educación de los docentes estructura de formación docente inicial, inducción y continua,” del documento de la Unesco (2015): *Guía para el Desarrollo de políticas docentes,*” la dimensión educación de docentes inicial y continua para la estrategia aprender inglés del Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuela Normales.

Debido a que por muchos años la UNESCO ha afianzado su influencia junto con otros organismos internacionales en la formulación de políticas educativas para los países miembros, en el 2015 lanza un documento relevante a la formación docente, denominado UNESCO “Guía para el desarrollo de Políticas Docentes”. En este, se circunscriben aspectos relacionados con: contratación y retención de docentes, educación de docentes (inicial y continua), distribución en el territorio, estructuras, trayectorias profesionales, empleo y condiciones laborales de los docentes, recompensas y remuneraciones para docentes, estándares docentes, responsabilidades de los docentes y gestión escolar.

Cada uno de los subtemas es detallado en las características que deben cumplir y en sus alcances. En cuanto a las lenguas extranjeras, la UNESCO no ha emitido ninguna directriz al respecto. Por lo anterior se toman en cuenta dos documentos del Concejo Británico. Este organismo ha sido abanderado en asesorar gobiernos asiáticos, latinoamericanos, en el diseño, la planificación, la implementación y evaluación de política lingüística relacionada con el inglés. De su producción de reportes mundiales, se extrajeron dos diagnósticos particulares para México. El primero denominado: “Inglés en México: Una Evaluación de la política, percepciones y factores influyentes”; el segundo se trata de “Estrategia para las Américas”.

Inglés en México: Una Evaluación de la política, percepciones y factores influyentes

En mayo del 2015, En el documento, la institución justifica el diagnóstico evaluativo sobre percepciones y factores en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera (LEX) desde la base del beneficio económico de generar un ambiente creciente para el comercio y la inversión extranjera. El escenario concebido para México retrata una fuerza laboral joven proficiente en inglés apta el ejercicio laboral con multinacionales, a pesar de la brecha salarial y las disparidades sociales. Este estudio se realizó en cuatro fases: Revisión de literatura, recolección de fuentes secundarias y diseño de la siguiente fase, recolección de datos de fuentes primarias por medio de encuestas en línea: primero a 1,000 personas con un rango de edad entre 16 y 35 años y segundo a 110 empleadores con un número de empleados de 10 a 1,000. La última fase fue de entrevista en profundidad a grupos de interés de alto rango en el gobierno, profesionales del sector educativo en institutos y universidades.

De los anterior se encontró que hay un mercado del 30% de la población para aprender inglés en cualquier modalidad. Hay una correlación entre ingreso, ocupación, nivel educativo y acceso a cursos de inglés. El inglés se estudia en la educación regular obligatoria, en pregrado y por estudios privados. Casi el 60% de los participantes en un primer estudio ven el inglés como necesaria para mayor empleabilidad y casi el 50% valoró el inglés como el camino conducente a un mejor trabajo.

Estrategia para las Américas

En el documento Estrategia para las Américas (Concejo Británico 2013) se presenta un resumen del diagnóstico para México en las tres unidades estratégicas de negocio denominadas arte, educación y sociedad, inglés y exámenes, En el caso, inglés, tema relevante para este estudio, proporciona los siguientes indicadores. 125.000 profesores de inglés con necesidades de formación. Nuevas maneras de diversificar relaciones con otros países y evitar la dependencia económica de Estados Unidos.

Número creciente de estudiantes entre 19-23 años en educación superior. Acciones de apoyo al mejoramiento de la enseñanza del inglés, al desarrollo docente, a las alianzas internacionales en las escuelas y a la internacionalización de la educación básica y superior en Nuevo León, Veracruz, Jalisco y Puebla. Ayuda para que más estudiantes e investigadores vayan al Reino Unido. Ampliación del convenio con la Universidad de Southampton para maestría y doctorado a distancia en enseñanza de lengua extranjera. Programa de enseñanza de inglés para docentes estatales –introducción de nuevo currículo y silabus nacional en la asignatura inglés para Preescolar, primaria y secundaria- pilotaje e implementación a gran escala.

Compromiso de apoyo al desarrollo e implementación de la política de enseñanza de la lengua extranjera (LEX): coordinar con el gobierno los encuentros de política de LEX sobre temáticas de carencia de docentes de inglés, aprendizaje temprano del inglés y uso de la tecnología. Copatrocinio de investigación en educación básica y superior, formación técnica y vocacional. Apoyo a la profesionalización de docentes de inglés como LEX. Ofrecer al gobierno adaptar las herramientas de evaluación del BC para medir los niveles de inglés en sectores económicos clave. Introducir innovaciones en las evaluaciones en México; registros flexibles, pruebas iniciales en línea y ampliar la cobertura a otros estados. Empezar la implementación de currículo y silabus con el desarrollo de materiales para enseñanza de LEX, la revisión del currículo y silabus nacional, el acceso libre a sitios virtuales de aprendizaje y enseñanza del inglés a profesores según la etapa del currículo nacional.

Muestras educativas enlazadas con cámaras de comercio en Toluca, Puebla, Querétaro por sus industrias automotrices y aeronáuticas. Encuentros y talleres con CONACYT sobre habilidades investigativas para allanar el camino de convenios binacionales entre universidades en disciplinas de biotecnología, nanotecnología y aeroespacio.

Desarrollo y discusión

El discurso de estrategia de aprender inglés en el programa de transformación y fortalecimiento académico de las escuelas normales 2017

Dentro de la dimensión de educación docente caracterizaron 12 rasgos del documento de política docente de la Unesco para luego sean concatenados al texto de la estrategia aprender inglés. En el siguiente apartado se discuten los hallazgos que se encontraron al leer el documento sobre la estrategia aprender inglés de las escuelas normales (SEP, 2017).

1. Los diagnósticos y los programas actuales deben estar en sintonía con el contexto y la formación inicial. Se realiza una justificación de la acción política basada en la calidad y relevancia en el orden nacional e individual (meso y micro) a causa de los temas de

generación e intercambio de conocimientos, comercio, economía, comunidades de aprendizaje. Se asienta como propósito de la estrategia la interacción global, la comunicación con otras culturas y el logro del éxito y desarrollo de los estudiantes. La meta propuesta para esta implementación es proporcionar mayores recursos para dirigir a México a ser una potencia global.

2. El contexto local, las políticas educativas nacionales y los problemas específicos del salón de clases con las políticas lingüísticas, balance entre teoría y práctica con sentido reflexivo.

Se favorece la creación de una licenciatura en enseñanza del inglés en las normales y la incorporación de la asignatura de inglés con seis horas de clase (no para las licenciaturas interculturales) en el currículo de las licenciaturas existentes.

3. Recomendación de que tanto la selección, el perfil, la formación inicial, las calificaciones la inducción y el desarrollo profesional de educadores de docentes en respuesta a las necesidades del contexto. Los requisitos de una formación en inglés apuntan a la contratación de profesores dotados con un excelente nivel de lengua, a certificaciones, a perfiles de egreso de nivel intermedio en plazo medianos (20 años en este caso), a metas de egreso escalonadas dentro de las escuelas normales y al mejoramiento de la infraestructura.

4. Necesidad de que los programas iniciales de inducción se terminen a tiempo y acudir a la mentoría para profundizar los conocimientos, las destrezas y las actitudes que desarrollaron durante la formación inicial.

5. Centralización de esfuerzos en dar a conocer y vivir la equidad, la inclusión y sus aspectos negativos también como la exclusión

6. Formación inicial y continua es la llave para el mejoramiento del estudiante. Las prácticas de transformación para los docentes nuevos y en servicio suponen una nueva dinámica pedagógica llamada *Content Language Integrated Learning* (CLIL) en las que la instrucción en la lengua extranjera se realiza para el aprendizaje de contenidos y la interacción cotidiana.

7. Incentivar a los docentes a aceptar puestos de trabajo remotos, durante un período de tiempo definido (no se incluyen datos).

8. Desde la etapa inicial se deben manejar las TIC.

9. Debe haber un apoyo al objetivo de desarrollo sostenible para la “degradación ambiental, la población, la salud, los conflictos y los derechos humanos”.

10. El liderazgo se ve apoyado si se ofrece apoyo, guía y asesoramientos pedagógicos; abordar dificultades económicas y demás temas de gestión y administración escolar.

11. Necesidades especiales de estudiantes en post conflicto. En este apartado no se menciona ninguna propuesta

12. La contribución de actores diferentes a los gubernamentales cuando están bien regulados y monitoreados, generan desarrollo de metodologías y métodos pedagógicos docentes más preparados, a través de un sistema nacional de educación docente. La contratación de asesoría del Concejo Británico para la elaboración de los programas de la nueva licenciatura en enseñanza del inglés y para el diseño y la implementación de esta estrategia en las escuelas normales muestra la articulación con corporaciones transnacionales en pro del logro del objetivo principal.

Conclusión

En México, las indicaciones sugeridas por la UNESCO y el Concejo Británico, en términos de las reformas educativas del sexenio 2012-2018 se configuran en varios lineamientos, que a nivel micro se traducen, de manera tangible, en materia de gestión de presupuestos y de recursos. Su configuración reside en: (a) gestión profesional de los servicios públicos; (b) normas y medidas de desempeño más explícitas; (c) énfasis en el control de resultados; (d) compartimentación del sector público en unidades de gestión más pequeñas; (e) sentido de competitividad al interior del sector público; y (f) búsqueda de disciplina presupuestal.

Así, las condiciones históricas y contextuales de las políticas educativas mexicanas demuestran que en cuanto a lengua extranjera en la educación se plasma una visión de orden supranacional, se inscribe y se instala en lo nacional, se articula y ejecuta en lo local. De manera legítima, los Estados nación pasan a ser parte de un orden global regido por organizaciones que no pertenecen a un solo lugar, sino que flotan en el orbe con poderes económicos y políticos.

La legitimación de las asesorías por organismos educativos foráneos se aprecia en el cumplimiento de contratos para la planificación y ejecución de programas, cursos y pruebas a estudiantes y docentes, Una forma de ceñirse a los lineamientos mercantilistas de corporaciones que han empezado a monopolizar el ámbito educativo.

Ser docente significa ser persona con un sentido crítico en continuo ejercicio, poder “leer” las condiciones cotidianas” en su salón de clase, con sus alumnos en su labor docente. Ser investigadores perpetuos; quiere decir, tener curiosidad por las condiciones de vida de los demás, lo que sucede alrededor y encontrar cómo afecta el entorno en que se encuentran. No solamente ser transmisores de vocabulario, lógicas semánticas, estructuras sintácticas o de los avances transculturales del momento, ser generadores de sentido de vida.

Referencias

- Buenfil, R., (2013). "Territorialidad global, espacios educativos y cosmopolitismo" en O. Pineda y O. Juárez (coord.), *Políticas Educativas y Discursos Hegemónicos*. México, PAPDI, Siglo XXI.
- Carbajal, J., (2013). "Políticas de lo tecno educativo, Hipertexto, diseminación y territorio" en O. Pineda y O. Juárez (coord.), *Políticas Educativas y Discursos Hegemónicos*. México, PAPDI, Siglo XXI.
- Cruz, O., (2013). "La política educativa y el discurso redentor" en O. Pineda y O. Juárez (coord.), *Políticas Educativas y Discursos Hegemónicos*. México, PAPDI, Siglo XXI.
- Chandy, L. y Seidel, B., (2016). *Is Globalization's Second Wave about to Break?* Washington. Brookings Institution.
- Echavarría, L., (2013). "Cosmopolitismo y políticas de evaluación en educación básica" en O. Pineda y O. Juárez (coords), *Políticas Educativas y Discursos Hegemónicos*. México, PAPDI, Siglo XXI.
- Escobar, D., (2011). *Modelos de estado y administración pública: Antecedentes y corrientes dominantes hoy*. Cali Universidad del Valle Ediciones.
- Flores, M. V., y Bolívar, U.S., (2016). Globalization as a political, economic and social phenomenon. *journal of Human Sciences*, 17. New York
- Fukuyama, F., (1995). *El fin de la historia y el nuevo hombre*. Editorial Planeta, Agostini.
- Hegel, G.W.F., (2007). *Fenomenología del espíritu*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Instituto Nacional para la Educación y la Evaluación, (2017). La Educación Normal en cifras: elementos para su análisis. *Serie Indicadores Educativos*. México, pp35.
- Oszlak, O., (1998). El Estado irresponsable: conceptos foráneos y conductas autóctonas, en *Aportes para el Estado y la Administración Gubernamental*, Año 5, N° 11, invierno, Buenos Aires.
- Requena, F. M., (2017). Globalización, integración comercial y bienestar. Madrid. *Ministerio de Comercio de España*, No 896, 19-42.
- Rizvi, F., (2017). La globalización y el imaginario neoliberal de la reforma de la educación. *Investigación y Prospectiva en Educación*, No. 20. París, UNESCO. <https://es.unesco.org/node/262744>
- Secretaría de Educación Pública, (2017). *Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*. México.

- Toffler, A., (1980). *La tercera ola*. Plaza y Janés Editores, Bogotá.
- Treviño, E., (2013). “Conocimiento e interés público. Emergencia de las máquinas de conocimiento y los efectos de re-territorialización masiva” en O. Pineda y O. Juárez (coords), *Políticas Educativas y Discursos Hegemónicos*. México, PAPDI, Siglo XXI.
- UNESCO, (2015). Guía para el desarrollo de políticas docentes. Obtenido en octubre 3 2018 de (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>)
- UNESCO, (4 de diciembre de 1979). México, Obtenido en Julio 15 2016 de OREALC: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/>
- UNESCO, (6 de abril de 1981). Quito, Obtenido en Julio 15 2016 de OREALC: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/>
- UNESCO, (12 de Julio de 1982). Santa Lucía, Obtenido en Julio 15 2016 de OREALC: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/>
- UNESCO, (5 de noviembre de 1984). México, Obtenido en Julio 15 2016 de OREALC: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/>
- UNESCO, (24 de marzo de 1987). Bogotá, Obtenido en Julio 15 2016 de OREALC: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/>
- UNESCO, (26 de junio de 1989). Guatemala, Obtenido en Julio 15 2016 de OREALC: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/>
- UNESCO (13 de mayo de 1996). Jamaica, Obtenido en Julio 15 2016 de OREALC: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/>
- UNESCO, (5 de marzo de 2001. La Paz, Obtenido en Julio 15 2016 de OREALC: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/>
- UNESCO, (26 de abril de 2000). Dakar, Obtenido en Julio 15 2016 de OREALC: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/>
- UNESCO, (15 de mayo de 2015). Incheon, Obtenido en agosto 16 2017 de OREALC: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/>
- Verger, A. y Normand, R., (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622. Recuperado el 13 de septiembre de 2018- <https://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>
- Wallerstein, I., (2007). *El moderno sistema mundial I, II, III*. Siglo XXI.

LAS ESCUELAS NORMALES EN MÉXICO, RETOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Diana Magali Núñez Soto

derecho.penal.mx@gmail.com

Fabiola Núñez Soto

fabynuso@gmail.com

María Guadalupe Rincón Perales

mgrp1624@outlook.es

Normal No. 4 de Nezahualcóyotl

RESUMEN

La presente investigación recupera el contexto socio-histórico que acompaña a las escuelas Normales como Instituciones de Educación Superior (IES), se construye en un escenario que ha transferido una evolución natural de estructuras sociales derivadas de una economía global, enmarcada en el análisis de las políticas del último sexenio 2012-2018; y cuyo eje de acción se determina por la necesidad de contener la movilidad social, centrado en una visión para el desarrollo de nuevos paradigmas que trasciendan a la configuración de un perfil integral de quienes poseen la función social de formación y reproducción de dichas estructuras en las

nuevas generaciones, así como la incorporación al servicio profesional docente que se concentra en el micro contexto de la reconstrucción del tejido institucional, fenómeno que se analiza a partir de tres dimensiones: (1) Las políticas de Estado, una mirada a las estructuras de gobierno; (2) La configuración de las escuelas Normales y la formación docente en el marco de las políticas de una economía neoliberal; y (3) Las políticas estatales, como mecanismos de configuración de las desigualdades en Educación Superior; vistas desde una metodología de investigación de corte documental.

PALABRAS CLAVE: Política educativa, Educación normalista, Educación superior.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El proceso de configuración socio-histórica que ha vivido las escuelas Normales en México, y su incorporación como Instituciones de Educación Superior (IES) en 1984, ha representado un fenómeno social de severos contrastes frente a la mirada de las universidades y otras IES que con un trayecto de desarrollo diverso han construido un enfoque de formación de profesionales en múltiples campos del conocimiento.

Las escuelas Normales se han visto respaldadas por políticas educativas, que han favorecido la evolución de su estructura a través del carácter autónomo, mismo que les ha permitido un escenario más flexible pese a su propia trayectoria de confrontaciones y de evolución que ha derivado en un ajuste casi natural al modelo económico neoliberal, con un objetivo, la supervivencia de sus estudiantes en un mercado demandante de mano de obra científica y técnicamente calificada, pero que simultáneamente exige una sociedad con conciencia crítica de la realidad política de su entorno; tal como lo expresan Hurtado T. (s/f, Arnaut, 2008 y 2010), en el recorrido histórico de las escuelas Normales y el reto que se plantea a partir del decreto de la federalización, tras la necesidad de reorientar cien años de trabajo que han desvirtuado en el ser y deber ser de la formación docente.

Así mismo, es posible reconocer que históricamente las Escuelas Normales han sido orientadas por un modelo educativo centrado en la construcción macro estructural que el Estado ha definido para su servicio; es decir, la reproducción de estructuras de autorregulación a través de mecanismos de control, en términos de Althusser, que hoy se sostienen desde las orientaciones de política económica internacionales, pretendiendo incidir en el progreso social y educativo, donde las condiciones para la formación de los sujetos están centradas en una economía cuyo objeto se configura en la producción y la generación de nuevos mercados, agrupados en los principios de desarrollo integral del sujeto, en el marco de competencias.

Lo anterior permite formular algunas interrogantes respecto de dicho paradigma: ¿Por qué formar en competencias? ¿Cuáles son los perfiles del docente y del estudiante que promueve el sistema? ¿Cómo la estructura política gobierna la dinámica de las escuelas Normales como IES? ¿Por qué no se ha consolidado un sentido de equidad e igualdad en la incorporación de las escuelas Normales como IES?

Estos planteamientos muestran correspondencia con lo señalado en líneas anteriores, y es por ello que se busca discutir la formación de docentes, desde un enfoque sistémico de la realidad educativa en nuestro país, trastocada, sin duda, por los escenarios internacionales.

En este sentido, el presente estudio documental se expresa como una contribución a la Línea temática: 6. Políticas educativas en el contexto internacional, cuya estructura contempla los siguientes apartados: (1) Aproximación epistemológica de la construcción del problema de investigación, Políticas de Estado; (2) Marco teórico revisión del estado del arte; (3) Metodología de investigación; (4) La configuración de las Escuelas Normales y la formación docente en el marco de las políticas de una economía neoliberal; (5) Resultados, análisis de las Políticas estatales como un mecanismos de configuración de las desigualdades en educación superior; y (6) Conclusiones derivadas de la discusión del fenómeno.

Construcción epistemológica del planteamiento del problema. Un acercamiento a la explicación de las Políticas de Estado una mirada a las estructuras de gobierno

Partiendo del planteamiento de Weber (2001), en su ensayo la política como vocación, es posible destacar que la política se entiende como toda actividad a la que puede dedicarse el Estado para influir sobre la distribución relativa de la fuerza; y de dicha fuerza se deriva el constructo de poder. Es decir, la capacidad y la competencia que se confiere en el caso particular del Estado a las estructuras de gobierno, mismas que se transfieren socialmente a las instituciones reproduciendo las estructuras que les dieron origen.

Es por ello que para la comprensión sistémica del fenómeno de las escuelas Normales, como IES, ha dado lugar al siguiente planteamiento: ¿Cómo las políticas de Estado determinan las condiciones de las escuelas Normales como formadoras de docentes así como de otras Instituciones de Educación Superior? Reconociendo las condiciones de organización y visión plasmadas en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, que ha buscado articular las políticas públicas en tres estrategias fundamentales: (a) democratizar la productividad; (b) consolidar un gobierno cercano y moderno; (c) así como enfatizar la perspectiva de género, mediante los cuales se definen ejes e indicadores para construir los mecanismos que dan movilidad a las estructuras nacionales.

Con ello se busca expresar, con un sentido objetivo y crítico, la relación dialógica de dicho entorno con el sistema educativo en el marco del segundo eje que corresponde al principio de México incluyente, en atención a los derechos sociales de vivienda, educación, salud, equidad, cohesión social e igualdad, para un desarrollo pleno. Para ello se pretenden considerar las carencias de la población en pobreza extrema así como la inseguridad alimentaria que, en articulación con el primer eje, ratifica la desigualdad de oportunidades como una condición contradictoria, en la que se busca garantizar condiciones básicas de atención a la población como un derecho social, pero al cual por su propia condición resulta complejo acceder.

Lo anterior nos conduce a los siguientes planteamientos ¿De qué manera el Estado ha respondido a dichas necesidades en un contexto democrático? ¿Cómo un estudiante egresado de educación media superior, en un ejercicio democrático, podría acceder a una IES privada, o bien a una institución pública de gran demanda con menos del 10% de capacidad para la población solicitante? Dicho escenario es descrito por Serna (2005) como el tránsito a la modernización y la transformación de las políticas públicas que ha llevado a establecer nuevos paradigmas entre el Estado desarrollista y la educación superior, adaptadas a la globalización a través de los modos de producción dominante.

Considerando que el tercer eje señala el punto central de este ensayo, la necesidad de un México con Educación de Calidad, que pretende generar las condiciones para construir una sociedad del conocimiento, que garanticen la educación de calidad, a través de la articulación entre niveles, vinculación de la actividad científica, desarrollo tecnológico y

productivo, que busca formar al capital humano que pueda hacer crecer la innovación nacional, y cuyos indicadores se centran en la evaluación nacional de logro académico en centros escolares, así como en la eficiencia terminal del sistema educativo nacional.

Derivado de ello surgen las siguientes interrogantes: ¿Cómo se concibe la calidad? ¿Son congruentes los indicadores para valorar la calidad educativa? ¿Por qué no integrar como punto nodal la formación docente como la ruta para el desarrollo educativo nacional? ¿Es la evaluación una condición determinante para generar las condiciones de calidad? ¿Cuáles debieran ser los criterios e indicadores a destacar en un eje fundamental para el desarrollo nacional?

Si diéramos respuesta, a partir de la realidad de las escuelas Normales, encontraríamos contradicciones e inconsistencias que radican en la necesidad de visualizar, en dichas IES, los cimientos para la reconstrucción del sistema educativo y la reestructuración del desarrollo social. En palabras de Navarro:

a los egresados de las escuelas Normales no les quedan muchos caminos laboralmente hablando y en esta puerta que abre la SEP para que se incorporen al servicio personas sin una formación pedagógica se corren riesgos, que se vuelva un caos y al pasar de los ciclos se reconozca que se equivocó y de paso a las Normales para seguir formando maestros (2016, p. 1).

Seguido del cuarto eje, derivado de los anteriores, se centra su mirada en un *México próspero*, en busca del crecimiento sostenido de la productividad para la estabilidad económica, fortaleciendo la infraestructura adecuada para el desarrollo de competencias que incrementen el flujo de capital para potenciar el desarrollo empresarial de sectores estratégicos. Es en los indicadores, que se destacan, donde cobra presencia el contexto neoliberal; es decir, la competitividad global y el crédito interno al sector privado. Ante dicha propuesta surge la siguiente interrogante: ¿Es la visión y perfil de profesionales lo que hace posible la reestructuración social para atender a un desarrollo integral de la población?

El quinto eje, *México con responsabilidad global*, refiere en esencia al compromiso de las políticas nacionales para respaldar los intereses del país frente al marco internacional, a través de la celebración de tratados comerciales que promuevan el desarrollo turístico, cultural, económico, considerando como indicadores la presencia global y el índice de globalización.

Teniendo como ejes transversales, la democratización y la productividad, el gobierno cercano y moderno, igualdad de oportunidades y no discriminación contra las mujeres, justificado en un discurso anacrónico, a través de una consulta que refleja como necesidades prioritarias: igualdad de oportunidades, reducción de la pobreza, acceso a servicios de salud, inclusión social, erradicar el hambre, pensiones para enfrentar la vejez, viviendas dignas. La consulta sobre la mejora de la calidad refleja en primera instancia maestros mejor capacitados y evaluados, mejora del currículo y materiales

educativos, más espacios y mejores instalaciones escolares, actividades culturales y deportivas entre las prioritarias, que sin duda representan la imagen de desarrollo no consolidada (SEGOB, 2013).

Marco teórico

Para contextualizar el presente estudio, en el marco de los antecedentes de producción científica, se construyó el estado de conocimiento, en el que se sistematizó la información de 32 documentos como antecedente de investigaciones realizadas en América latina (Chile, Argentina, Bolivia, México) y Estados Unidos, considerando el periodo de publicación que va del 2007 al 2017.

En dicho ejercicio se recuperaron las dimensiones señaladas en las categorías delimitadas en la investigación: Políticas e instituciones de educación superior, formación por competencias (globalización), así como la recuperación de estudios sobre la incorporación del capital cultural como parte del impacto de las políticas de educación superior y la configuración de sujetos en un contexto global centrado en el desarrollo de competencias en la valoración de políticas e instituciones de educación superior. La información se concentra en la tabla siguiente en la que se sintetiza el proceso de integración del estado de conocimiento a través de las categorías ya señaladas.

Tabla 1. Matriz de estado de conocimiento

Categoría concepto ordenador)	Clasificación de referencias consultadas	Total de referencias por categoría	%	Ensayos (Estudios documentales)	Investigaciones	Observaciones (Origen, metodología predominantemente cualitativa)
Capital cultural	Dos ensayos y diez investigaciones	12	37.5%	7.16%	20%	América latina Chile Argentina Bolivia México Estados Unidos De 2007-2017
Globalización y competencias	Estudio documental e investigaciones	10	31.25%		33.8%	
Políticas e instituciones de educación superior	Investigaciones	10	31.25%	-	40%	
Total		32	100%	7.16%	92.8%	

Fuente: Elaboración propia

Diversos estudios [D'Antoni, (2011); Szczupak de Linetzky, N. & Álvarez, (2010); Bourdieu; Organización para las Naciones Unidas, UNESCO, (2000); Amestoy, V. M. (2009); Ateca Amestoy, Victoria María. (2009); Gayo, M. (2013); Grosser Guillén, K. (2006); Ignacio Díaz, G. (2008). Mújica Sarmiento, A.; Guido G., P; Gutiérrez Martínez, Rodolfo E. (2012); Palacios R., J. (2005)] aluden al impacto de la cultura como medio para determinar conductas y prácticas sociales, para apropiarse de simbolismos que socialmente deben ser poseídos, como una estructura dinámica; es decir, que la noción de cultura se construye desde el punto de vista de la multiculturalidad; en otros términos, del reconocimiento de la diversidad, que en su conjunto establece reglas, emociones, símbolos y artefactos ubicados en el plano consciente e inconsciente, que dan lugar al tipo de sujeto que se configura en el acompañamiento de los escenarios en que se desenvuelven, admitiendo la transferencia de elementos externos, que incorporan en el desarrollo de prácticas cotidianas.

El patrimonio cultural está habilitado para posibilitar prácticas o conductas socialmente establecidas, las competencias interculturales han sido definidas desde diversos aspectos tales como: la capacidad profesional, la cualificación, la atribución, la incumbencia y la suficiencia (D'Antoni, 2011).

El fenómeno de la globalización, como parte del contexto de construcción intersubjetiva, para la definición de políticas en educación superior, en escuelas Normales, como formadoras de docentes, se ha materializado en un proceso de objetivación, desde una visión sistémica y divergente, que nos dirige a la identificación de un paradigma educativo, basado en un enfoque económico que no representa, por su propia naturaleza, los efectos generados en la sociedad. Éste enfoque comprende el motor que acciona la movilidad de factores ligados a la formulación de políticas nacionales e internacionales cuya implementación no discrimina las diversidad y pluralidad cultural. De manera que su impacto puede ser entendido, en el marco de la formación de una nueva cultura; tal como lo destaca Giménez, G. (2005) la adaptación de las culturas locales a una mundialización desde una perspectiva global, así como el fondo filosófico, ideológico y económico impuesto desde los principios del liberalismo y neoliberalismo económico.

Rollin K. (2005) señala que el proceso de modernización, para un nuevo paradigma de las relaciones entre el Estado y la educación, se sitúa en un programa continuo de reformas sociales e institucionales que buscan la adaptación a la sociedad, y la economía mexicana, teniendo su origen en la década de los años de 1980 y, simultáneamente, acuñado con los procesos de transformación global.

En ese sentido, Santos (2012) destaca que la calidad de la educación superior comienza a posicionarse a través de *rankings* que se implementaron como una herramienta para medir la efectividad de las IES, teniendo como finalidad satisfacer las necesidades de formación del mercado laboral; tal como lo plantean, en primer lugar, González M. (2007) como respuesta a dichas exigencia la presencia de nuevos modelos tales como *Blended*

Learning en la educación a través de un entorno virtual de aprendizaje basado en *software*; mientras, que, por otro lado, Miranda (2005), lo advierte en su estudio del Programa de Pasantías al Exterior y la utilidad en el desarrollo profesional de los docentes del país así como la importancia de la formación permanente, derivado del ejercicio de políticas nacionales que han tenido un incipiente impacto.

El Instituto Politécnico Nacional (2006), dentro de las (IES), señala que las políticas de calidad se evalúan con base al objetivo planteado, el resultado alcanzado, insumos y procesos; se destaca que en México se contaba, al 2006, con 1 200 instituciones, con una matrícula de 2 millones de estudiantes en educación superior, 41 autónomas, 137 estatales (universidades tecnológicas), 159 federales y 850 particulares, 190 mil alumnos en escuelas Normales, 1 millón 865 mil estudian licenciatura en UIT (dos tercios en instituciones públicas y un tercio en privadas), y 140 mil inscritos en posgrado (60% públicas y 40% privadas); lo que refleja a nivel nacional una población minoritaria de las escuelas Normales.

Metodología

El marco de construcción metodológica atiende a un estudio de corte documental, fundamentado en el método dialéctico, mismo que recupera los fenómenos históricos y sociales en movimiento, estructura que da lugar a la explicación de las macroestructuras económicas y sociales que obedecen teniendo como representantes a Marx, Althusser, Gramsci, quienes establecen que la dialéctica cuyo principio establece que la realidad no es un inmutable, sino que está sujeta a contradicciones y evolución; por lo tanto todos los fenómenos pueden ser estudiados en su relación con otros, en palabras de Jurado (2005, p. 5): "cada forma social tiene sus características propias y peculiares, cada fenómenos social debe ser estudiado en su proceso de transformación interna, cada forma social debe considerarse en su crecimiento y relación con otras."

En este sentido, con dicho método, es posible construir conceptos derivados de un análisis evolutivo del fenómeno con base en una realidad social más completa, permitiendo con ello hacer una recolección, selección, análisis y presentación de los hechos documentados para mostrar los resultados de la investigación, integrar un referente que permite contrastar hechos que dan lugar a nuevos planteamientos, por lo que se caracteriza por ser una investigación ordenada y sistemática para dar origen a otros conocimientos. Se encuentra más estructurado que los demás alcances (de hecho implica los propósitos de éstos); además de que proporciona un sentido de entendimiento del fenómeno a que hace referencia.

El método está dirigido a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Se enfoca en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o por qué se relacionan dos o más variables, eventos y fenómenos físicos o sociales. Es importante destacar que dicho estudio tiene un alcance explicativo, es

decir, busca responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales, porqué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, la relación entre variables proporcionando un sentido de entendimiento del fenómeno delimitado (Sampieri, 1991).

La configuración de las Escuelas Normales y la formación docente en el marco de las políticas de una economía neoliberal

El marco de configuración de las escuelas Normales y su identidad histórica al igual que del resto de las IES, se ha consolidado en el transcurrir de los siglos XX y XXI en torno a una economía globaliza, regulada por las esferas de control económico mundial que para su funcionamiento demandan recursos humanos con perfiles específicos a nivel técnico, técnico superior o bien superior, centrados en el desarrollo de un enfoque por competencias. Dicha condición generó un efecto natural en la formación de los sujetos y la transformación curricular, es así que los planes de estudio para la formación en las escuelas Normales, bajo el control del servicio en y para el Estado, asume dicha trasferencia de la formación científica e investigadora que acompañaba los planes de estudio 1985 que comenzaron a transitar bajo otra mirada reflejada en los planes de estudio 1997 y 1999 para educación primaria, preescolar educación secundaria en sus diferentes especialidades, así como en 2004 para la Licenciatura en Educación Especial, definiendo en el marco curricular los rasgos de perfil de egreso centrados en cinco campos de formación: (1) habilidades intelectuales; (2) identidad profesional y ética; (3) dominio de propósitos y contenidos de educación básica; (4) competencias didácticas; y (5) capacidad de respuesta a las condiciones del entorno (SEP, 1999).

Reflejando en esencia la necesidad de transformar la formación docente como el profesional de la educación capaz de resolver problemas centrados los escenarios escolares, considerando los siguientes campos: (a) Formación general, centrado en el conocimiento del fundamento filosófico y legal del sistema educativo; (b) formación común centrada en el desarrollo de procesos de comprensión sobre el desarrollo de los sujetos de formación en educación básica; y (c) formación específica, enfocadas al área disciplinar, desarrollo de competencias didácticas (SEP, 1999).

En un proceso de cambios gestados en educación básica en el año 2012, así como de la reforma de julio de 2018 para las licenciaturas que representan un eje nodal en la formación de la población infantil, los programas en Educación Preescolar, Educación Primaria y Secundaria. En ellos se expresa la formación de un docente que deberá de atender a trayectos de formación: el Psicopedagógico, que aborda el eje teórico- práctico, el trayecto preparación para la enseñanza y el aprendizaje centradas en el aprendizaje de los conocimientos disciplinarios y su enseñanza; el trayecto lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación; el trayecto de cursos Optativos para una formación complementaria e integral del estudiante; el trayecto Práctica profesional centrado en el análisis y reflexión de la actividad profesional en contextos específicos (SEP, 2012 y 2018).

El desarrollo de la propuesta curricular tiene como eje la formación en competencias desde la perspectiva sociocultural, a través de la movilización e integración de saberes y recursos cognitivos empleados para la resolución de problemas complejos en diversos escenarios, con el propósito de reconstruir sus conocimientos en la acción, visto desde un carácter holístico:

Se entiende como competencia al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir. (SEP, 2012, p. 26).

En el sentido de aprender para la vida, y centrándose en dos dimensiones competencias genéricas y competencias profesionales, las competencias genéricas atienden al desempeño común, con un carácter transversal, el desarrollo de pensamiento crítico y creativo; resolución de problemas; comprensión lectora para ampliar conocimientos; tomar decisiones en diversos escenarios; asumir un aprendizaje permanente; uso de información para la generación de proyectos de impacto social; consolidar la participación de manera armónica y ética; respeto a la diversidad; contribución al desarrollo democrático; preservación del medio ambiente; emplear una expresión oral y escrita; uso de una segunda lengua; y uso crítico de la tecnología.

Asimismo, el desarrollo de competencias profesionales que atienden a desempeños que deben alcanzar los docentes en formación de educación básica, para atender a situaciones y resolver problemas del contexto escolar; diseño de planeaciones didácticas; realizar diagnósticos; diseñar situaciones didácticas significativas; elaborar proyectos para desarrollar un conocimiento integrado en los alumnos; realizar adecuaciones curriculares pertinentes; diseñar estrategias de aprendizaje basadas en las tecnologías de la información y la comunicación; generar ambientes de aprendizaje; promover un clima de confianza en el aula que permita desarrollar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores; favorecer el desarrollo de la autonomía de los alumnos; establecer comunicación eficiente; adecuar las condiciones físicas en el aula; aplicar críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica; aplicar metodologías situadas para el aprendizaje significativo; emplear los recursos y medios didácticos idóneos para la generación de aprendizajes; usar las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje; emplear la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos; participar en procesos de evaluación institucional; realizar el seguimiento del nivel de avance de sus alumnos y usa sus resultados para mejorar los aprendizajes; asumir críticamente las responsabilidades establecidas en el marco normativo; solucionar conflictos y situaciones emergentes de acuerdo con los principios derivados de las leyes y normas educativas y con los valores propios; y utilizar recursos de la investigación educativa (SEP, 2012).

Discusión de resultados. Un análisis de las políticas estatales para la configuración de desigualdades en educación superior

Partiendo de la representación que tienen las instituciones formadoras de docentes, es posible reconocer, como resultado de dicho estudio, que el contexto de desigualdades que acompañan al sistema de Educación Normal, considerado que el número de escuelas Normales en el país en el periodo de 2014-2015 representa el 2% de Instituciones de Educación Superior. En México se tienen 3,098 instituciones de educación superior, de las cuales 910 son públicas y 2188 particulares.

En el Sexto Informe de Gobierno (2012b) se reportan 6878 escuelas de educación superior repartidas en el territorio nacional, de las cuales 2878 son públicas (federales, estatales y autónomas) y 4 mil particulares, 261 normales públicas y 156 privadas” ANUIES, (2012, p. 29); con un total de 7764 estudiantes, 3323 especializadas en la formación en educación secundaria, 1833 en educación Preescolar y 1808 en educación primaria; con una matrícula de docentes en una mayor proporción en los Estados de Guanajuato con 1331, Puebla con 1150, Ciudad de México con 1110 y Jalisco 1047; con un total de 18253 docentes en escuelas Normales; considerando que el número de universidades, tecnológicos, politécnicos representan el 98% de las instituciones de educación superior.

Pareciera que la formación las instituciones públicas las escuelas Normales, que representan una estructura fundamental para la formación en educación básica, no cuenta con presupuesto directo asignado para el desarrollo de la infraestructura física o académica. Es así que, tal como lo destaca Vera (2011), que a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), como el órgano que dicta las políticas, planes y programas y en general la normatividad de las Instituciones de Educación Superior dedicadas a la formación de profesionales de la Educación, tal como lo desataca el documento de la IEESA (s/f) que señala las medidas que ha asumido a través del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN) Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal (PROGNE), que en 2016 dio lugar al proyecto federal para el fortalecimiento de las Escuelas Normales, denominado, PACTEN, Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales, mismo que define:

Que con el objeto de contribuir a la consolidación de un Sistema Estatal de Educación Normal de buena calidad en cada entidad federativa, así como al mejoramiento de las instituciones formadoras de maestros que deseen participar en el proceso de selección para la obtención de los beneficios del PROGRAMA, deberán cumplir con los siguientes requisitos (DGESPE, 2016, p. 2).

Es decir, que las instituciones que pretendan contar con recursos para la mejora de sus condiciones de servicio deberán someterse a un proceso de dictaminación para la asignación de presupuesto; luego, entonces, surge otra condición de desigualdad de una de las IES que, por su naturaleza y carácter público, debiera contar con recursos directos al desarrollo de los ocho puntos de énfasis que en su estructura proponen: 1. Cuerpos académicos; 2. Programas de tutoría; 3. Asesoría y apoyo a estudiantes de nuevo ingreso; 4. Programas de seguimiento

a egresados; 5. Programa de movilidad nacional e internacional; 6. Evaluación, 7. Habilitación docente y capacitación; 8. Infraestructura.

Tales condiciones, que si bien son propias para el desarrollo de la educación superior, no cuenta con las disposiciones necesarias para su desarrollo, aunado a la condición de gobernanza que albergan las escuelas Normales. Es decir, en palabras de Eurídice (2012, p. 12) “el ejercicio formal e informal de autoridad sujeto a leyes, políticas y reglas que articulan los derechos y responsabilidades de varios actores, incluyendo las reglas según las cuales estos actores interactúan” (citado en Casanova & Rodríguez, 2014, p. 18); se envuelve un escenario de desigualdades en la administración subordinada al Estado, planteamiento que confirman Mercado y Estrada (2008), al asumir que docentes y directivos construye micropolíticas para subsistir o sobresalir.

Conclusiones

En una relación dialógica de las políticas del Estado, las condiciones de desigualdad de la escuelas Normales en la Educación Superior, y las condiciones de exigencia en el marco de la globalización, resulta una tarea prioritaria reconocerle el papel estratégico de las escuelas Normales, para el desarrollo óptimo de las estructuras sociales; tal como lo expresa Nieto (2009). Esto redefiniría a la educación como el detonante del desarrollo social y el crecimiento económico del país, lo que, sin embargo, representa una mirada que ha sido limitada por las condiciones macro estructurales predominantes.

Es así que, en un sistema globalizado, lo esencial radica en el crecimiento económico y la atención a un mercado diverso en el que la formación del capital humano constituye un ejercicio de oferta y demanda; luego entonces el reto de las instituciones formadoras de docentes se centra en una función esencial, tal como lo advierte Clark (1997): la construcción del nuevo conocimiento, la trascendencia y renovación a través de la consolidación de nuevas generaciones de docentes, cuyo desarrollo trascienda las propuestas curriculares determinadas por el Estado; pues el rol social del docente, aun en un marco de desigualdades y discursos contradictorios, representa una oportunidad para la reconstrucción social con un sentido crítico.

Un reto superior será la recuperación de una posición social que permita construir las dimensiones que enfatiza Clark (1991), una jerarquía de estatus derivada de la transformación del sentido y relevancia de su tarea en un trabajo conjunto con otras IES .

Referencias

- Althusser, L., (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Ed. Quinto Sol.
- ANUIES, (s/f). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*.
- ANUIES, (2012). *Inclusión con responsabilidad social: elementos de diagnóstico y propuestas para una nueva generación de políticas de educación superior*, México: ANUIES, Dirección de Medios Editoriales.
- Arnaut, A., (2010). *Gestión del sistema educativo federalizado, 1992-2010*. Capítulo 8 “Los grandes problemas de México”, vol. 7. México, DF, El Colegio de México.
- Arnaut, A., (1998). *De la desconcentración a la federalización descentralizadora (1979-1995)*. Capítulo IX “La federalización educativa en México: historia del debate sobre la centralización educativa (1889-1994)”. México, DF, El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos; pp. 265-297.
-

- Casanova, C., y Rodríguez, R., (coords.) (2014). "Gobierno y gobernanza de la universidad: el debate emergente". En *Bordón. Revista de Pedagogía*; vol. 66, no. 1, número.
- Casanova, C., (s/f). "Gobierno universitario: perspectivas de análisis", en Casanova Cardiel, *Universidad contemporánea. Política y gobierno*. Colección Problemas educativos de México, tomo II. UNAM, México; pp. 13-33.
- Clark, B., (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen/AUAM –Azcapotzalco.
- Clark, B., (1997). México: Miguel Ángel Porrúa/ Coordinación de Humanidades- UNAM. *Reseña Perfiles Educativos y Reseña Sociológica*.
- Grupo especial sobre educación superior y sociedad (2000). *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*. The International Bank for Reconstruction and Development.
- Hurtado, T., (s/f). *Una mirada, una escuela, profesión: historia de las escuelas normales 1921-1984*.
- IEESA, (s/f). *¿De dónde vienen y a dónde van los Maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012*. IEESA.
- Kent Serna, R., (2005). "La dialéctica de la esperanza y la desilusión", en Políticas De Educación Superior en México. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV (2) (134), 63-79.
- López Leyva, S., (2012). "Los rankings universitarios. Bases teóricas, metodología y su impacto en la educación superior global". *Revista de la Educación Superior*, XLI (1) (161), 141-149.
- Mercado R., Estrada R., y Antonio P., (2008). "Procesos de negociación significado en una escuela normal mexicana", en *Psicología & Sociedades*; 20 (3): 391-401.
- Navarro, S., (2016). "A dónde van las Escuelas Normales", *Revista Educativa, educarnos*. [En línea: <http://revistaeducarnos.com/2016/02/23/a-donde-van-las-escuelas-normales/>]
- Nieto P. y Dulce M., (2009). *Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México*, OCDE.
- Recalde, H., y Cantero Lusardi, W., & Jara Acosta, J., (2013). "Globalización De La Educación Superior en Paraguay". *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 6 (4), 37-48.
- Reséndiz, N., (s/f). Capítulo 7 y 8 de "Futuros de la educación superior en México". Siglo XXI editores: México.
- Hernández Sampieri, R., (2014). *Metodología de la investigación*, México D. F, Mac Graw Hill.
- SEGOB, (2013). *El Plan Nacional de Desarrollo 2013–2018*, SEGOB, México.
- SEP, (2016). *Políticas de calidad para las escuelas Normales del Edo. de México*, SEN.
- SEP, (1999). *Plan de estudios para las Licenciaturas en Educación Secundaria*, SEP. México.
- SEP, (2012). *Plan de estudios para las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar*, SEP. México.
- Trujillo, P., Carlos Hdo., Sepulveda T., Simon E., Parra L., Hernando., "La educación Superior, en Colombia retos y perspectivas actuales". *Scientia Et Technica* [En Línea] 2011, Xvii

(Abril-Sin Mes) [Fecha De Consulta: 7 De Febrero De 2019] Disponible en <http://www.Redalyc.Org/Articulo.Oa?Id=84921327047>
Weber,. M., (2001). *Ensayos sobre metodología sociológica*, Amorrortu monográfico; Madrid, España.

LA MOVILIDAD INTERNACIONAL Y NACIONAL FACTOR DE IMPACTO PARA EL FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS EN LOS ESTUDIANTES

Ofelia Moreno Hernández
ofe102009benc@gmail.com
Ruth Montes Martínez
rmontes7676@gmail.com
Leticia Martínez Pérez
letty_master@hotmail.com

Benemérita Escuela Normal de Coahuila

RESUMEN

La presente investigación destaca la importancia de movilidad estudiantil nacional e internacional como estrategia para favorecer la formación profesional de los estudiantes de licenciatura. Se presentan los resultados parciales de una investigación mixta realizada en la Benemérita Escuela Normal de Coahuila. En el proceso se analizaron las competencias desarrolladas por seis estudiantes que participaron en el programa de movilidad estudiantil y posterior a su estancia en otra

Institución implementaron proyectos de intervención socioeducativa, en las escuelas primarias donde realizan sus prácticas profesionales. La finalidad fue crear una ruta de seguimiento para evaluar los resultados; al reconocer que este tipo de estrategias no solo se impacta en el plano personal sino en el profesional.

PALABRAS CLAVE: Movilidad académica, competencias, perfil de egreso, alumnos, proyectos socioeducativos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El programa de movilidad académica es una oportunidad de crecimiento personal y profesional que tienen los estudiantes de la Benemérita Escuela Normal de Coahuila (BENC); es una gran experiencia ya que brinda la posibilidad de adquirir conocimientos mediante las nuevas metodologías de trabajo; es una estrategia que rebasa el ámbito académico. El programa se refiere, principalmente, a una formación integral, que se caracteriza por ser una

experiencia enriquecedora en varios ámbitos. Se determina que es un desafío ya que alejarse de sus lugares de origen e incorporarse a un entorno universitario con características deferentes a la institución de su procedencia. Los participantes pueden reconocer elementos de culturas distintas a la suya, conocer nuevos modelos de enseñanza–aprendizaje, así como ser responsables de sí mismos como personas tanto en lo personal como en lo económico. Estas consideraciones generan en los estudiantes que se enfrenten a la adquisición de mayor compromisos y responsabilidades como individuos, dentro y fuera del ámbito estudiantil.

En la Benemérita Escuela Normal de Coahuila, en los últimos años, se ha promovido entre los estudiantes, la participación en diversos intercambios académicos; sin embargo, no se ha indagado cuál ha sido el impacto de la participación de los alumnos en los programas de movilidad y su mejora personal o académica.

Considerando lo anterior, el presente documento recupera alguno de los aspectos básicos de un proyecto de investigación que tuvo como finalidad conocer y evaluar el desempeño de los estudiantes que participaron en movilidad nacional e internacional para, de esta manera, valorar los procedimientos, hasta hoy aplicados, y definir opciones de mejora; pero sobre todo, para fomentar la responsabilidad ética profesional durante la formación inicial de Licenciados en Educación Primaria.

Por otro lado, el proyecto permite evaluar el gasto de recursos y sobre todo el desempeño de los estudiantes en diversos contextos, de tal forma que se tenga la posibilidad de proyectar el trabajo de los futuros docentes en otros entornos educativos, cada vez más común en una sociedad globalizada, ofreciendo una amplia gama de posibilidades para su desempeño profesional.

Como institución, el programa de movilidad, permite ser reconocida por elevar la calidad académica y la competitividad internacional de alumnos por fortalecer el entendimiento intercultural, proyectando la gestión en diversos ámbitos y logrando colocarse en una opción de preparación con alto índice de demanda. Los resultados de la investigación permitirán definir una ruta respecto al procedimiento para proyectos de movilidad.

En la investigación, que fundamenta este documento, se reconoce que la docencia es un área de innovación permanente que debe responder a las necesidades actuales de una sociedad cambiante; por tanto, la participación de los estudiantes en los programas de movilidad contribuye en su formación, destacando la capacidad de establecer nuevas formas de integración al saber relacionarse con estudiantes de otros países con diferentes costumbres y tradiciones, lograr trabajar de forma colaborativa y adquirir otras habilidades para mejorar su formación profesional.

Marco teórico

García (2013) expresa que la movilidad académica:

es resultado de la cooperación entre distintas instancias gubernamentales y educativas, asociaciones profesionales, representantes del sector productivo y organismos de diversa índole con una manifiesta preocupación por la educación terciaria. La cooperación educativa internacional, expresada en la firma de acuerdos y tratados y en la consolidación de redes de trabajo e intercambio académico, pretende coadyuvar a la estructuración de procesos de formación profesional pertinentes, partiendo del supuesto básico de que la educación superior es un factor decisivo para el desarrollo económico y social de las naciones.

Con la idea anterior se determina que la movilidad es una estrategia favorable para la formación de los estudiantes en las escuelas de educación superior; lo cual implica suma de voluntades para ofrecer espacios de aprendizaje de acuerdo con el desarrollo profesional de los interesados.

Sin duda, la educación superior en México, como parte de un contexto cada vez más abierto, no puede estar al margen de los cambios y los efectos que éstos han generado. Por ello, el Acuerdo 649 plantea como requisito imprescindible para la formación profesional, la adquisición de nuevos lenguajes y el entendimiento de otras culturas, de manera que el estudiante pueda tener experiencias relacionadas con los nuevos desempeños humanos, sociales y productivos en entornos cambiantes que trascienden los ámbitos locales y nacionales (DOF, 2012).

Como planteamiento oficial, en la formación de maestros, se recupera la idea de que la movilidad académica de estudiantes y profesores busca mejorar la calidad del proceso de formación mediante la generación de experiencias que los preparen para desempeñarse laboral y socialmente en una realidad compleja como profesionales competentes y ciudadanos responsables. Esta situación ha generado un trabajo coordinado de autoridades educativas de apoyo a estudiantes y formadores.

Algunas de las cualidades que se han cuidado al participar en este tipo de proyectos son como se define desde la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) en sus lineamientos generales:

Las experiencias de movilidad podrán corresponder a la práctica profesional, al cumplimiento de los cursos del semestre en que se lleve a cabo, o a la realización de experiencias formativas específicas, todo ello con base en los convenios a formalizar con las instituciones receptoras. Se gestionará que las Escuelas Normales implementen mecanismos de financiamiento para el desarrollo de programas de movilidad que contemplen, entre otros, becas y becas-crédito.

Se establece que la participación de los estudiantes en las experiencias de movilidad será voluntaria, y se deberán cubrir los requisitos que se indique en las convocatorias. Se

tienen además definidos convenios de colaboración u otros instrumentos jurídicos, el reconocimiento y transferencias de créditos para auspiciar la movilidad de los estudiantes de las escuelas Normales, lo anterior es con la intención de dar certidumbre a los participantes y tener el tiempo indicado para atender las actividades académicas en que debe participar con compromiso y responsabilidad.

Cuando los estudiantes se deciden a formar parte de un proyecto de movilidad estudiantil asumen que la decisión conlleva múltiples beneficios, que movilizan el ámbito personal, familiar, institucional, estatal y nacional, por lo que se ha posicionado como una forma de movilidad ascendente en lo cultural, económico y social. Se ratifica que quien participa en programas abre el horizonte para ampliar su capital cultural e interés por estudiar en otros países, así como desarrollar habilidades, entre las que destaca el aprendizaje de idiomas. En el caso de la BENC se apoya a los estudiantes en el estudio y aprendizaje del idioma inglés y francés como estrategia que les permita participar con éxito en este tipo de propuestas de trabajo.

La movilidad y el intercambio estudiantil no sólo enriquecen la formación individual, según determinan Cantero, Jiménez, Mendoza, y Recalde (2016), sino que, además, permite a las universidades lograr una mayor especialización en ciertas áreas de excelencia que tienen altos costos de implementación y que, a veces, disponen de una mayor capacidad de utilización de recursos.

Se retoman los planteamientos de González (2005) quien recupera que entre los factores clave de un sistema de movilidad está el apoyo económico generado con recursos propios u obtenidos externamente, la promoción oportuna y adecuada de los programas, los mecanismos normativos y curriculares para el reconocimiento y validación de los estudios, un sistema de créditos armonizado y asegurar la participación de estudiantes, equipos académicos y los coordinadores tanto de la institución de origen como de la Universidad anfitriona. En el caso de la Benemérita Escuela Normal de Coahuila se siguen puntualmente los lineamientos de la convocatoria y se respetan los requisitos tanto de participación como de conclusión del proceso.

Se considera pertinente recuperar la idea de García (2013) quien define la movilidad estudiantil, como:

un exponente directo de la cooperación educativa en la que se ven conjugados esfuerzos y recursos procedentes de diversos frentes que hacen de ella un asunto realmente complejo y delicado, puesto que es tanto un reto como una oportunidad para los sistemas educativos contemporáneos. Un reto porque implica la gestión y movilización de recursos humanos y financieros, el establecimiento de acuerdos claros con objetivos y metas específicos, una completa disposición para la colaboración interinstitucional e intergubernamental a largo plazo, y una clara apertura en materia de trabajo académico.

Según el Acuerdo 649, el perfil de egreso constituye el elemento referencial y guía para la construcción del plan de estudios, se expresa en competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión y comprende las competencias genéricas y las profesionales (DOF, 2012).

En este marco, se define que las competencias genéricas expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto.

Estas competencias se sintetizan en usar el pensamiento crítico, aprender de manera permanente, colaborar en proyectos, actuar de manera ética, aplicar habilidades comunicativas, emplear la tecnología, diseñar planeaciones, generar ambientes de aprendizaje, aplicar críticamente el plan y programas, emplear la evaluación para intervenir en diferentes ámbitos, propiciar espacios incluyentes, utilizar la investigación e intervenir de manera colaborativa con la comunidad escolar. Estos aspectos son los lineamientos que orientan la formación de maestros; por tanto, son los criterios que se espera fortalecer al dar oportunidad a los alumnos de participar en proyectos de movilidad nacional e internacional.

Metodología

En el proyecto al que hace referencia, se recurrió a la investigación mixta. En el aspecto cualitativo se describen los fenómenos y se utilizan técnicas como la observación y la encuesta para obtener información de la evidencia de competencias profesionales de los estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria (LEP). Insertando elementos cuantitativos tales como instrumentos para la recolección de datos y la forma de procesar la información mediante datos numéricos, de tal forma que se llega a resultados concretos.

Se definió una muestra a conveniencia, constituida por seis alumnos, participantes en proyectos de movilidad durante el sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, en la Benemérita Escuela Normal de Coahuila. Además como informante clave, participó la docente responsable del curso de Práctica Profesional, del séptimo semestre de LEP.

Los instrumentos utilizados para recolectar la información fueron:

Cuestionario con preguntas abiertas que sirvió de guía para una entrevista que se realizó con la docente del curso de Práctica Profesional, con el objetivo de conocer las competencias profesionales que evidencian los alumnos que participaron en el programa de movilidad, al implementar proyectos de intervención socioeducativa.

Cuestionario de preguntas cerradas y abiertas, aplicado a seis estudiantes de LEP que participaron en el programa de movilidad, con el objetivo de analizar la experiencia de

movilidad de los alumnos, las fortalezas que ellos identifican en relación a sus competencias y las sugerencias que plantean respecto al programa de movilidad.

Resultados

Se presentan algunos de los resultados de la investigación, con énfasis en el objetivo: valorar los resultados en el desarrollo de competencias del perfil de egreso de los estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria, que han participado en el programa de movilidad nacional o internacional.

En la primera etapa de la investigación se solicitó a seis estudiantes que implementaran un proyecto de intervención socioeducativa en el que evidenciaran las competencias desarrolladas, con relación a ello se mencionan las acciones realizadas y resultados parciales de las competencias observadas en los alumnos. Así mismo, se muestran los resultados de valoración por parte de los estudiantes de su experiencia de participación en este programa, las fortalezas que estos ostentan y sus sugerencias para mejorar el proceso de movilidad.

Proyectos implementados por los estudiantes, posterior a su participación en el programa de movilidad

Con la finalidad de valorar el desarrollo o fortalecimiento de competencias relacionadas con el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria, en los estudiantes que participaron en el programa de movilidad, se solicitó implementaran un proyecto en la escuela donde realizan sus prácticas profesionales a partir de los aprendizajes obtenidos en su estancia en otra institución educativa. Los proyectos desarrollados por los alumnos fueron:

El fomento a la lectura a través de diferentes técnicas artísticas e innovadoras. La dinámica de trabajo de este proyecto contempló producciones artísticas; Cuento congelado, Quién soy; Mi propio cuento y teatro de sombras.

El fomento a la lectura a través de estrategias motivadoras para favorecer la comprensión lectora. El propósito de este proyecto fue conocer la efectividad de utilizar diferentes técnicas plásticas como instrumento, para fomentar e incentivar la lectura en los estudiantes de la primaria y a su vez incorporar el arte dentro de la asignatura de Español con el contenido de los cuentos, teniendo como fundamento el aprovechamiento e impulso de la imaginación, la sensibilidad, la autoexpresión, la creatividad en los niños, involucrando lo sensorial, intelectual, social, emocional, afectivo y estético; posibilitando la apropiación de contenidos que favorecieran su formación integral. Las actividades que contempló el proyecto fueron: Sin trabarme, Será divertido leer, Cuentacuentos y Cuento congelado.

Apreciemos el arte: Galería artística ¿qué dice lo que pintamos? Se trabajó para que los niños identificaran las ideas de emociones que proyecta un autor con su obra; aprendieron técnicas de pintura plástica y de dibujo y se logró exponerlo en una galería artística a la comunidad educativa.

La educación artística y las emociones. Los alumnos realizaron actividades corporales, de música y pintura, reconociendo las diversas emociones que se pueden manifestar.

Ejercita tu cerebro. La actividades permitieron promover el desarrollo de las capacidades intelectuales como: memoria, pensamiento creativo, periodo de atención; permitiendo a su vez, enlazar la manipulación concreta de materiales con la formación de ideas.

Autoconocimiento y reflexión. El proyecto se caracterizó por la implementación de estrategias didácticas para favorecían la libre expresión, la empatía y la confianza en los alumnos. Las actividades realizadas fueron: Cine para aprender, Mi eslogan, La carta, El valor de las palabras, y los rituales: La Meteo y Gracias por.

A partir de la observación del desempeño de los estudiantes, efectuada por la docente asesora del curso Práctica Profesional, durante la implementación de los proyectos de intervención socioeducativa, se tienen resultados parciales con los cuales se puede decir que se favoreció la comunicación, investigación, diseño y aplicación de actividades incluyentes; el compromiso ético por parte de los alumnos; además, las competencias que se evidenciaron en mayor medida durante la puesta en práctica de los proyectos, fueron:

Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones;

Aprende de manera permanente;

Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social;

Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos;

Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar;

Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación;

Promueve actividades que favorecen la equidad de género, tolerancia y respeto, contribuyendo al desarrollo personal y social de los alumnos.

Experiencia de participación en el programa de movilidad

Para valorar la experiencia de los estudiantes, respecto a su participación en el programa de movilidad, se utilizó un instrumento con 15 preguntas cerradas, empleando una escala de *Excelente, Muy bien, Bueno, Regular y Deficiente*. La información obtenida permitió determinar lo siguiente:

El 100% de los estudiantes valora en un nivel de *Excelente* su experiencia en el programa de movilidad, el contenido que trabajaron durante su estancia en la institución a donde acudieron, las relaciones personales durante el intercambio y el clima de trabajo en el cual se vieron inmersos; y en esta misma opción sitúan el fortalecimiento de sus competencias docentes después de la experiencia

de movilidad. Por otra parte, los seis estudiantes están interesados en participar nuevamente en un proyecto de intercambio académico.

El 33% y el 67% de los alumnos valoran en alta medida (*Muy bien* y *Excelente*, respectivamente) la experiencia de movilidad para conocer características diversas del sistema educativo del estado o país en donde tuvieron su estancia, las prácticas educativas que llevaron a cabo en la institución receptora y que son dignas de replicar en la escuela Normal o en las escuelas primarias y el seguimiento que desde la BENC se realiza durante su estancia en otra institución como parte del programa de movilidad académica.

Un 50% de los alumnos valora como *Excelente* su desempeño con base en un perfil de docente deseable; el otro 50% de los estudiantes se evalúa con un *Muy buen* cumplimiento en los espacios en los que intervino.

El 67% menciona que las experiencias vivenciadas les permiten hacer ejercicios de contraste con nuestro sistema educativo.

El 83% de los participantes valora como *Excelente* o *Muy bien* las condiciones contextuales de su experiencia de movilidad, su capacidad de respuesta a las tareas indicadas de la institución receptora y el tiempo asignando a la movilidad para las acciones que debían realizar en las instituciones donde realizaron su estancia.

El 100% de los alumnos considera que los recursos asignados al programa de movilidad son *Excelentes* o *Muy buenos*.

Por otra parte, se cuestionó abiertamente a los estudiantes respecto a las fortalezas que identificaron en sí mismos al compararse con la realidad educativa que se vive en las escuelas receptoras, para lo cual los participantes consideraron que tienen mayor experiencia en la práctica profesional, más competencias comunicativas; mencionaron también que poseen gran bagaje de estrategias y elementos metodológicos y refirieron que cuentan con una excelente preparación.

Finalmente, los estudiantes sugirieron que se puede enriquecer la organización y gestión de los intercambios académicos si se da mayor comunicación entre las instituciones participantes, se dan a conocer con más tiempo las convocatorias y se otorgan los recursos con anticipación. Además, propusieron reducir las exigencias en el cumplimiento de ciertas actividades por parte de la Institución cuando regresan de un programa de intercambio o movilidad académica.

Desarrollo y discusión

En los últimos años, el surgimiento de la sociedad del conocimiento, la aldea global y la incorporación de las tecnologías de información y comunicación, en todos los ámbitos, han dado paso a la internacionalización de los sistemas educativos.

En el caso de las escuelas Normales en México, la facilidad y acceso a programas de movilidad e intercambio académico, para estudiantes y docentes, se vio fortalecida en el último sexenio; ante esto, cada ciclo escolar son más los estudiantes que pueden acceder a

una beca para participar en un programa de este tipo; acortando así la brecha que existía para el acceso a este tipo de oportunidades en las universidades y en las escuelas Normales.

En el reciente ciclo escolar 2018-2019, seis estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria participaron en el programa de movilidad; posterior a ello, en su retorno a la Benemérita Escuela Normal de Coahuila, y a las escuelas primarias para continuar con su proceso de formación y realizar sus prácticas profesionales, desarrollaron proyectos de intervención socioeducativa con la finalidad de evidenciar las competencias que ampliaron en su estancia en otra Institución educativa. Este proceso fue sujeto a investigación por parte de un equipo de docentes obteniéndose los siguientes hallazgos:

Posterior a la experiencia de movilidad académica se acrecienta, en los estudiantes, el interés por implementar proyectos socioeducativos que potencien del desarrollo integral de los alumnos de primaria en áreas como las artes, desarrollo emocional, comprensión lectora y pensamiento crítico. Esto permite inferir que los futuros docentes ampliaron sus horizontes respecto al manejo de otro tipo de estrategias, con el afán de propiciar aprendizajes significativos en sus pupilos.

Se evidencia el desarrollo de competencias relacionadas con el perfil de egreso de su programa de estudio. Se puede afirmar que utilizan su pensamiento crítico, aprenden de manera permanente, tienen mayor apertura para generar proyectos en equipo, mejoraron en sus habilidades de comunicación y diversos aspectos relacionados con sus habilidades intelectuales.

Los estudiantes valoran de forma positiva su experiencia de movilidad estudiantil que fortaleció sus competencias profesionales, además les permitió reflexionar en torno a su proceso de formación y compararlo con lo que se oferta en otras instituciones.

Conclusiones

Se concluye que la movilidad académica nacional e internacional es una valiosa oportunidad que cualquier estudiante debería experimentar, por la riqueza de aprendizajes tanto académicos como para la vida; según lo expresan los estudiantes es el momento en el que se empiezan a conocer en un contexto totalmente diferente al interactuar en tu entorno inmediato, experimentan convivir con personas de diferentes partes del mundo que pueden compartir o no los mismos puntos de vista en diferentes temas, aprenden a aceptar y valorar las diferentes culturas que se encuentran en su viaje, se llenan de experiencias inolvidables de lugares que nunca pensaron conocer, probando comidas únicas e interactuando con personas que se convierten en su apoyo durante toda la estancia, se llenan de experiencias que les ayudan a ser mejores personas en lo profesional y en lo humano.

Con los proyectos llevados a cabo, posterior a la movilidad, se valoran los resultados de un trabajo constante, organizado y sistemático que justifica la inversión de tiempo, recursos económicos y ausencia de espacios curriculares; como institución que apoya a los estudiantes, reconocemos el esfuerzo del gobierno federal por sostener este tipo de estrategias de aprendizaje vivencial que permite proyectar la formación que se desarrolla en las escuelas formadoras de docentes; asumimos la tarea de fomentar la participación, para abrir los horizontes y estar dispuestos a generar conocimiento y fortalecer la preparación de los nuevos maestros.

Referencias bibliográficas

Cantero, W.Y., Jiménez, H.R., Mendoza, J.C. y Recalde, H. F., (2016). Prospectiva para la internacionalización de los estudiantes de la educación superior como factor de integración regional en el Paraguay. *Revista Gestao Universitaria na América Latina*, 9(4), pp. 206-227. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/3193/319349825011.pdf

Diario Oficial de la Federación, (2012). *Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf

Diario Oficial de la Federación, (2018). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*. Recuperado de http://diariooficial.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533910&fecha=03/08/2018

García, J. J., (2013). "Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación". *Revista Iberoamericana de Educación*, 61, pp. 59-76. Recuperado de:

<https://rieoei.org/historico/documentos/rie61a04.pdf>

González, L. E., (2005). *Introducción al libro de movilidad estudiantil universitaria*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/275275281_Introduccion_al_libro_Movilidad_estudiantil_universitaria_2005-08

LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL HACIA LOS CONTEXTOS INTERNACIONALES

Brenda Lucía Torres López

brendalucia86@gmail.com

María de Jesús López Álvarez

jmoreno@enees.edu.mx

Gloria Gpe.Orozco Carbajal

orozcocarbajal@hotmail.com

Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa

RESUMEN

La educación básica, se enfrenta a requerimientos de formación para una educación integral que cumpla con expectativas que estén a la altura de evaluaciones internacionales propios de contextos cada vez más demandantes.

Las reformas educativas han transformado la educación a velocidades que no van a la par con las formación de los profesores que luego laboran como docentes en educación básica, es por ello que se coloca en la mira, el cumplimiento de competencias de Idioma Inglés, Escuelas Normales, Formación Inicial los docentes en formación y el fortalecimiento de su perfil de egreso, con la

presencia de los nuevos docentes de idioma inglés en las escuelas normales que históricamente no contaban con este atributo y que ahora vienen a enriquecer la profesionalización del docente de educación especial desde su Plan de Estudios ya establecido.

En esta ponencia se presentan los beneficios alcanzados con estas aportaciones y la participación fortalecida del estudiante normalista.

PALABRAS CLAVE: Idioma Inglés, Escuelas Normales, Formación Inicial

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la formación inicial de los docentes de educación básica en las escuelas normales de especialización, Plan de Estudios 2004, se exige un tipo de preparación profesional que trascienda las expectativas de egreso de los alumnos en educación básica, de modo que los nuevos especialistas que apoyen los procesos educativos, sean capaces de ejercer prácticas pedagógicas desde cualquier nivel de exigencia marcada en los mecanismos de medición del conocimiento en las reformas educativas vigentes.

En el Plan de Estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Especial, no se indica el aprendizaje de lenguas extranjeras en la formación inicial, sin embargo, en un intento por ir a la par de las exigencias contextuales, las autoridades educativas de educación superior convocaron la presencia administrativamente legal de la primera generación de profesores del idioma inglés a incorporarse a las escuelas normales a partir del segundo semestre del ciclo 2017-2018, esto con la finalidad de fortalecer la formación inicial del futuro docente a través de la implementación de la estrategia nacional de la enseñanza del idioma inglés dentro del aula.

Esta nueva asignatura llegó a incrustarse dentro de la carga académica existente de la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa durante el ciclo escolar 2018-2019, lo cual generó expectativas altas y un muy buen grado de aceptación dentro de la comunidad escolar, lo que a su vez propició la conformación de actividades que van desde el apoyo a necesidades de fortalecimiento de alumnos que buscan adquirir alguna certificación en el dominio del idioma, así como atender en tiempo y forma en clases a los grupos, y el desarrollo de la actividad denominada “Yes Al Inglés”; la cual es un curso dentro de una plataforma interactiva que va guiando a los alumnos para el aprendizaje y la práctica del idioma inglés hasta llevarlos a la obtención de una certificación con validez internacional. En esta actividad participan la totalidad de los alumnos de la generación 2017 – 2021 y la mitad de la matrícula de estudiantes de la generación 2018 – 2022.

La formación inicial del futuro docente debe tomar en cuenta diversos conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que le permitan ejercer la profesión docente con calidad y con un alto nivel de compromiso, a fin de dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas que presentan los alumnos con o sin discapacidad (SEP, 2004)

Se pretende fortalecer esta formación con el dominio del idioma inglés como herramienta para desarrollar la disposición y la capacidad para el aprendizaje permanente, basándose en la propia experiencia y en el estudio sistemático para desempeñarse en el marco de un trabajo colaborativo con claridad de sus funciones y responsabilidades en cuanto a la intervención educativa que ponga en marcha, concebir que su práctica tiene como referente la educación básica, y que su desempeño profesional es un factor

fundamental para cubrir una preciada meta en nuestro sistema educativo: ofrecer a todas las personas una educación de calidad con equidad y justicia.

El acceso al aprendizaje del idioma inglés en la Escuela Normal de Especialización no parte de la nada, pues se contemplan los aprendizajes previos adquiridos en los diferentes niveles educativos antes cursados por los alumnos, lo cual generó una organización de diferentes niveles de enseñanza, introductorio, básico e intermedio, los cuales se basan en los niveles establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), la norma internacional utilizada para describir la competencia lingüística de las personas (Cambridge, 2019).

Para fundamentar lo anterior se retoman algunos de los criterios establecidos en el programa de la asignatura: “*Lengua Extranjera. Inglés. Educación Básica*”, la cual, a diferencia del resto de las asignaturas, se compone de dos etapas: una dirigida a los grados iniciales de educación básica cuya finalidad es promover en los estudiantes la familiarización y el contacto con el inglés como lengua extranjera; y la otra, destinada al resto de los grados que componen este nivel educativo, que tiene como objetivo la competencia y el dominio básicos en esta lengua. Cabe mencionar que toda esta organización no está contemplada en el marco curricular que compone el Plan de Estudios, lo que llevó a la institución a encontrar los tiempos necesarios para hacer esto posible.

Una fortaleza de respaldo a la incorporación de esta asignatura en un Plan de Estudios Docentes que no contempla éste tópico de formación, es que en Educación Básica si se toma en cuenta el aprendizaje del idioma inglés desde el mapa curricular. El propósito general de la asignatura: “*Lengua Extranjera. Inglés. Educación Básica*”, es que los estudiantes desarrollen habilidades, conocimientos, actitudes y estrategias de aprendizaje para participar e interactuar en prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, propias de diferentes contextos comunicativos y culturales rutinarios, habituales y conocidos, con hablantes nativos y no nativos del inglés. (SEP, 2018, p.18)

Es así como por una parte se cubre la expectativa de organización curricular de formación al docente integral que se espera en el contexto de la educación básica, aunque, por otra parte, a la misma institución se le complica encontrar los tiempos idóneos en una organización de carga académica donde no se contempla una asignatura más en su Plan de Estudios, el cual se verá concluido en el ciclo escolar 2020-2021.

MARCO TEÓRICO

Las circunstancias y condiciones en las que se desenvuelven las acciones con las que se da respuesta al servicio educativo en educación básica generan situaciones en las que los resultados esperados dependen, en su mayoría, de las disposiciones de políticas públicas vigentes. Ello implica una visión de universalizar el inglés donde se requieren

profesores especialistas, lo cual no se ha alcanzado todavía, aunque se debe recalcar que se ha avanzado de forma creciente, sobre todo a través del fortalecimiento de la estrategia nacional de la enseñanza del idioma inglés en las Escuelas Normales del país, la cual dentro del Nuevo Modelo Educativo (2017) marca como indispensable el dominio del inglés y por ello busca que la enseñanza del idioma comience desde la educación normal y es así como a través de la articulación de estas acciones se pretende:

1. Usar la lengua extranjera como medio para expresar ideas y pensamientos con confianza y eficacia hacia personas de otras culturas.
2. Utilizar la lengua extranjera para organizar el pensamiento y el discurso; analizar de modo crítico y resolver problemas, así como participar en diversos intercambios y expresiones culturales propias y de otros países.
3. Emplear la lengua extranjera para interactuar de modo creativo y ético con conciencia y empatía hacia perspectivas y sentimientos distintos a los propios.
4. Reconocer el papel del lenguaje y la cultura en la construcción del conocimiento, la conformación de la identidad, así como en la regulación de la conducta, la experiencia y los valores.
5. Reflexionar sobre la lengua y la cultura para interpretar y producir significado en intercambios lingüísticos y culturales

Los aportes del estudio del idioma inglés a los rasgos deseables en el perfil de egreso del docente de educación especial se pueden incrustar en el propósito central del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Especial 2004, que es que el estudiante adquiera los rasgos deseables en su formación que le permitan ejercer la profesión docente con calidad, con un alto nivel de compromiso y que el estudiante desarrolle la disposición y la capacidad para el aprendizaje permanente, basándose en la propia experiencia y en el estudio sistemático.

Estos rasgos deseables del nuevo maestro se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas; conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica; competencias didácticas; identidad profesional y ética; y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela. (SEP, 2004)

Aunque cada uno de los rasgos deseables del nuevo maestro están estrechamente relacionados, y se promueven en forma articulada, no corresponden de manera exclusiva a una sola área de atención, una asignatura o actividad específica; es aquí cuando el docente en educación especial, fortalecido en su formación con el idioma inglés, desarrolla la disposición y la capacidad para aprender de manera permanente y dependerá tanto del

interés y la motivación que se despierte en el estudiante el ámbito de la educación especial, con este nuevo enfoque de conocimiento adicional en el ámbito del desarrollo de sus habilidades intelectuales.

Para fundamentar lo anterior, se selecciona de las habilidades mencionadas, los aspectos que tienen que ver con el dominio del inglés como herramienta adicional en su formación inicial enriquecida, misma que se promueven como parte de los propósitos de estudio del idioma inglés:

Habilidades intelectuales específicas

- a) Posee capacidad de comprensión del material escrito, tiene el hábito de la lectura, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con su práctica profesional.
- b) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma oral y escrita; en especial, desarrolla las habilidades para describir, narrar, explicar, argumentar y escuchar, ampliar sus posibilidades de comunicación estará en condiciones enriquecidas para participar en intercambios.
- c) Plantea, analiza y resuelve problemas y desafíos intelectuales en su práctica profesional para generar respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias.
- d) Localiza, selecciona y utiliza información de diversas fuentes escritas, de material gráfico y audiovisual, así como de las tecnologías de la información y la comunicación, en especial la que necesita para comprender y apoyar su actividad profesional.
- e) Muestra habilidad e iniciativa para continuar aprendiendo acerca de la educación en general y del idioma inglés.

Conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica

- a) Conoce los propósitos, enfoques y contenidos de la Educación Básica, referentes a la enseñanza del idioma inglés.
- b) Establece una correspondencia adecuada entre la naturaleza y el grado de complejidad de los propósitos y los contenidos abordados en la enseñanza del idioma inglés de la Educación Básica con los aspectos interactivos de la vida social en cualquier contexto.

Competencias didácticas

- a) Comprende los procesos del desarrollo físico y psicomotor, cognoscitivo, lingüístico y afectivo-social de niños y adolescentes; lo que le proporciona fundamentos para conocer a los alumnos, realizar una detección oportuna de las alteraciones en el desarrollo, y aplicar este saber en su labor educativa.
- b) Planifica y pone en práctica estrategias de intervención educativa, incluyéndolas adecuaciones curriculares, en relación con los propósitos, enfoques y contenidos de Educación Básica, para favorecer el máximo desarrollo de las competencias de niños y adolescentes que manifiesten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.
- c) Conoce y aplica diferentes sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, que corresponden al Campo de Formación Específica de su Área de Atención.
- d) Establece en el grupo un clima de relación que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los alumnos.
- e) Conoce, selecciona, diseña y utiliza recursos didácticos con creatividad, flexibilidad y propósitos claros, incluyendo las nuevas tecnologías; y adecua dichos recursos para que los alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, tengan acceso a los propósitos de la educación básica.

Identidad profesional y ética

- a) Asume como principios de su acción y de sus relaciones con la comunidad educativa, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, equidad, democracia, solidaridad, aceptación, tolerancia, honestidad, responsabilidad y apego a la legalidad.
- b) Asume su profesión como parte integral de su proyecto de vida, es propositivo, ejerce sus derechos y obligaciones con compromiso y sensibilidad, y utiliza los recursos a su alcance para desempeñarse adecuadamente como docente de educación especial.
- c) Promueve, mediante actitudes favorables e iniciativa, la colaboración, la reflexión y el diálogo con los maestros de educación regular, los profesionales dedicados a la atención de las niñas, los niños y los jóvenes que presentan necesidades educativas especiales y con otros integrantes de la comunidad escolar, con el fin de contribuir al desarrollo integral de los alumnos.

Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela

- a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país, como una característica valiosa de nuestra nación, comprende que dicha diversidad estará presente en su trabajo profesional.
- b) Reconoce las diferencias individuales y culturales de los niños y los adolescentes como un componente específico de los grupos escolares. Comprende la diversidad como un rasgo que se manifiesta en los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, así como en las formas de comportamiento de los alumnos, y la considera para definir sus estrategias de intervención educativa.

En cuanto a la descripción de las principales acciones de los docentes incorporados a las escuelas normales, los adscritos a la Escuela Normal de Especialización del estado de Sinaloa, realizan las siguientes:

1. Participación en capacitaciones vía Webinar, las cuales fueron impartidas por parte del personal de Cambridge que estuvo a cargo de la elaboración de la asignatura del idioma inglés dentro del marco de la Estrategia Nacional de Inglés y tenían como finalidad guiar a los maestros dentro del proceso de inserción a la curricula de las Escuelas Normales y resolver cualquier tipo de duda previo a la impartición de clases.
2. Asesorías grupales e individuales como parte de la preparación previa a las certificaciones PET y FCE, con el propósito de fortalecer las áreas orales y de lectoescritura en los alumnos que buscaban estas certificaciones.
3. Aplicación de exámenes de ubicación de nivel de dominio del idioma con herramientas proporcionadas por la DGESE con la intención de ubicar el nivel de dominio de idioma que existía en la escuela y a partir de estos resultados ubicar a los alumnos en un nivel para la enseñanza del idioma
4. Así mismo a través de los resultados obtenidos en los exámenes de ubicación, detectar a los alumnos que podrían ser candidatos para obtener alguna certificación por parte de Cambridge, lo que más adelante significa mayores oportunidades de movilidad.
5. Clases regulares en grupos, los cuales en los semestres 3, 5 y 7 fueron divididos en niveles para el mejor aprovechamiento de las clases del idioma inglés.

6. Participación como colaboradores en el programa Yes Al InglésBlended, con actividades como revisión de contenidos, y avances de los alumnos.

En cuanto a las acciones correspondientes a Yes Al Inglés – Blended como plataforma virtual con servicios de atención académica y técnica de apoyo, con finalidad de formación hacia el aprendizaje significativo del idioma inglés, en capacitaciones constantes disponibles durante el tiempo que se implementa el programa en las escuelas normales. En el primer ciclo escolar se distribuyen cuatro capacitaciones dirigidas a los maestros coordinadores de aula que son las siguientes:

1. A new Approach to Learning English through Blended Learning. Technical and AcademicInduction (*Un nuevo enfoque para aprender Inglés a través del aprendizaje -en aula- combinada. Inducción Técnica y Académica*)
2. Cooperative Learning (*el Aprendizaje Cooperativo*)
3. The Natural Communicative Approach, parts one and two, (*El enfoque cooperativo natural, partes uno y dos*) and
4. Teaching Grammar (*Enseñanza de Gramática*)

Las características de la enseñanza del idioma inglés en la forma de BlendedLearning, es un modelo de *aprendizaje combinado* en manera presencial y en línea que busca en los estudiantes, el logro de los siguientes objetivos:

1. Motivar al estudiante durante su proceso de aprendizaje.
2. Colocar al estudiante en el proceso E-A
3. Crear ambientes de aprendizaje para fomentar la interacción social y el trabajo colaborativo
4. Promover el aprendizaje autónomo dirigido.
5. Repasar y reciclar los contenidos vistos de manera periódica y vincule el nuevo conocimiento con conocimientos previos.
6. Favorecer el desarrollo de las cuatro habilidades

De acuerdo con Gutiérrez (2018), el sistema de enseñanza en Yes al Inglés, se basa en “los nueve pasos de instrucción” propuestos por Robert Gagné¹ (1916-2002), que hacen referencia a: Atraer la atención del estudiante; Comunicar los objetivos de aprendizaje; Activar los conocimientos y habilidades previas pertinentes; Presentar el nuevo material (gramática, vocabulario); Guiar al estudiante para que empiece a usar y experimentar con el nuevo material; Fomentar y facilitar que el estudiante practique con el nuevo material en forma relevante y comunicativa; Dar retroalimentación; Evaluar el desempeño; Facilitar la retención y generalización del aprendizaje.

El Maestro Coordinador de Aula, es el facilitador del aprendizaje en una simplificación de la enseñanza del idioma Inglés, apegado a los programas que la SEP promueve, con medios a la vanguardia de los procesos de la enseñanza con seguimiento e implementaciones adecuadas donde se comprenda el “qué” y el “como” debe aplicarse el Modelo Blended, con contenidos distribuidos en cuatro niveles:

Tabla 1. División de los niveles dentro de la plataforma Yes Al Inglés

1. YAI for Beginners	Nivel A1
2. YAI Elementary	Nivel A2
3. YAI Pre Intermediate	Nivel B1- (minus) “previo al intermedio”
4. YAI Intermediate	Nivel B1

Fuente: Yes Al Inglés blended¹

Cada uno de estos cuatro niveles, a su vez constan de cuatro unidades con doce lecciones cada unidad y con varias actividades cada lección, que cierra con un examen. Su contenido está alineado al Marco Curricular Común de la DGB y al Marco Común Europeo² con Referencia para las lenguas (MCER).

Este sistema de aprendizaje toma en cuenta cómo aprende el alumno y se adapta a él con objeto de promover un aprendizaje exitoso en forma personalizada. También promueve que el alumno demuestre que entiende y puede emplear los conceptos para poder avanzar en un aprendizaje basado completamente en competencias³ por medio de un programa denominado Student Center LearningSystem (*Sistema de aprendizaje con los estudiantes al centro*), que cumple con el logro de las habilidades de Listening, Reading, Writing, Speaking, (*escuchar, leer, escribir, hablar*), con énfasis en Speaking para desarrollar con seguridad la competencia lingüística.

¹Ver Live Stream. Coordinación Académica YAI en: <https://www.youtube.com/watch?v=xPfkll5gnkM> minuto: 48

²Ibidem. Minuto: 32.

³Ibidem. Minuto: 44.

Criterios básicos de evaluación

- Elaboración y entrega oportuna de oficios y acuerdos institucionales para el desarrollo de la práctica, en constante vinculación con las autoridades.
- Elaboración de la guía de observación y/o instrumentos a utilizar para la recolección y organización de los datos para detectar los niveles de dominio.
- Apego a los acuerdos y compromisos emanados de la academia para cumplimiento de las fechas, duración, objetivos y normas establecidas para el desarrollo clases y acciones de preparación para las certificaciones en curso.
- Seguimiento al abordaje de los contenidos, materiales y actividades desarrolladas por los alumnos, en la plataforma de Yes al Inglés.

METODOLOGÍA

La Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa no había contado con clases del idioma inglés dentro de su currícula o dentro de sus talleres optativos por lo que la inserción del idioma durante el ciclo escolar 2017–2018 fue todo un reto, sobre todo para la organización de las clases y el acomodo de los horarios.

A través de los resultados obtenidos en los exámenes de ubicación en línea que se aplicaron a los alumnos de segundo, cuarto y sexto semestre durante el segundo semestre del ciclo escolar 2017-2018 se pudo generar una base de datos que permitió el análisis del nivel de conocimiento del idioma inglés utilizando al MCER para ubicar a los alumnos en tres niveles, introductorio A0, básico A1 e intermedio A2. Estos niveles se ubicaron dentro del mismo semestre de estudio, por lo que hay clases simultáneas de inglés en niveles diferentes para alumnos del mismo semestre. A continuación, se presenta una tabla de elaboración propia con la información recabada de los exámenes de ubicación que dieron la pauta para la generación de los niveles para el ciclo escolar 2018-2019

Tabla 2. Generación de niveles para el ciclo escolar 2018 -2019

SEMESTRE	NIVELES IMPARTIDOS	NUMERO DE ALUMNOS
Tercero	Introductorio	21
	Intermedio	20
Quinto	Introductorio	32
	Básico	31
Séptimo	Introductorio	27

Básico	28
Intermedio	27

Fuente: Elaboración propia

Una vez concretada la separación por niveles se llevó a cabo la elaboración de un plan de estudios por parte de los maestros de inglés atendiendo las necesidades de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial y las exigencias de los estándares internacionales como el MCER; para esto se tomó como eje rector del programa el modelo por competencias, debido a que las habilidades que se desarrollaran en el curso son aquellas que el estudiante va a necesitar en situaciones de su vida cotidiana.

En particular para la elaboración de este programa se aplicó el modelo Competency-based language teaching (CBLT), la cual de acuerdo a Richards y Rodgers (2001) es la aplicación de principios de la educación basada en competencias en el marco de la enseñanza de idiomas, el CBLT exige a los maestros aplicar y relacionar todo aquello que se enseña en clase con situaciones de la vida real y de esta manera desarrollar las habilidades que van a ayudar al alumno a destacar.

Asimismo el programa desarrollado por los maestros de inglés de la LEE, sigue al comunicative language teacher, el cual desarrolla el dominio del idioma a través de interacciones entre el alumno y el maestro en contextos reales, un concepto central de este enfoque es la competencia comunicativa, es decir, la habilidad del estudiante de entender y utilizar el lenguaje apropiadamente para comunicarse en un ambiente tanto social como escolar. (Alberta Government, 2018)

Para lograr los objetivos establecidos dentro del modelo de competencias (CBLT), las clases deben tener su centro de atención en lo que los estudiantes pueden hacer y cómo pueden comunicarse con otros estudiantes, así como forzar a los estudiantes a demostrar que pueden lograr ciertas tareas específicas, utilizando lenguaje específico, en situaciones de la vida real (Griffith & Lim, 2014)

De acuerdo a todo lo anterior descrito y tomando en cuenta las necesidades específicas que presentan los alumnos de la LEE al momento de insertarse al campo laboral en educación básica debido a los lineamientos propuestos en la asignatura: "*Lengua Extranjera. Inglés. Educación Básica*", se seleccionaron un conjunto de competencias para trabajar durante la asignatura de inglés, las que describimos brevemente a continuación;

1. I can introduce myself and my family.
2. I can express my emotions(angry, sad, happy, surprised, hungry, thirsty, sleepy).
3. I can describe my home and location of objects.
4. I can ask people for things and give people things.(e.g. classroom items).

5. I can express my needs.
6. My likes and dislikes (e.g. animal, food, sport, clothing/hobbies).
7. I can understand basic vocabulary related to my surroundings (e.g., school, classroom or workplace).
8. I can make simple purchases

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

La inserción del idioma inglés dentro de la Licenciatura en Educación Especial ha logrado la aceptación de los alumnos, los padres de familia y toda la comunidad escolar durante el primer semestre que ha sido impartido. Las clases aún y cuando no se parte de la currícula original de la licenciatura han permitido a los alumnos abrir su abanico de opciones y obtener en ciertos casos certificaciones que a su vez les permitirán acceder a diversos programas de estancias en el extranjero.

A través de las tutorías personalizadas y en grupo que se llevan a cabo con alumnos que buscan tomar una certificación por parte de Cambridge se obtuvieron los siguientes resultados

Tabla 3. Resultado de certificaciones por parte de Cambridge

Resultados de evaluaciones			
Nivel	M	H	Total
B1 -	5	3	8
B2 -	3	-	3
Total	8	3	11

Fuente: Elaboración propia

A su vez y como resultado de estas certificaciones se logró obtener una beca para una estancia en Canadá de una estudiante del 7mo semestre, lo que también logró motivar y generar expectativas dentro de los demás estudiantes que ahora con más ansias asisten a clases y buscan las oportunidades de certificación a través de la academia de inglés.

Las clases impartidas a los alumnos de la Normal de Especialización, como ya se ha explicado, tienen como meta generar el conocimiento del idioma para que ellos a su vez

puedan impartir la materia en el momento que se inserten a la educación básica por lo que se ha trabajado con los siguientes propósitos

RESULTADOS GENERALES:

- Concientizar sobre la importancia de consolidar el dominio del idioma inglés.
- Identificar el nivel actual de dominio del idioma inglés y consolidarlo.
- Dar a conocer estrategias diversificadas de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.
- Consolidar las bases para el aprendizaje de las habilidades del nivel A1 en inglés y otros niveles a certificar.

Propósitos Específicos Iniciales:

- Presentarse a sí mismos y preguntar información básica de otros.
- Identificar ya aprender los fonemas del alfabeto con su respectiva grafía y elaborar textos sencillos.
- Deletrear su nombre propio y otras palabras significativas.
- Identificar los números del 1 al 1000.
- Decir su edad, dirección y número telefónico.
- Comunicar aspectos semánticos en interacción sencilla para resolver necesidades básicas como pedir comida en un restaurante, solicitar una dirección, seguir instrucciones.

Propósitos que, durante el primer semestre de impartición de clases, han sido alcanzados de acuerdo a los resultados obtenidos en las evaluaciones efectuadas en los tres grupos donde se imparte el taller de inglés. Resultado alentador para todos los individuos que conforman la comunidad educativa de la Normal de Especialización.

CONCLUSIONES

La internacionalización que vivimos en todos los contextos de nuestra vida cotidiana, pero en concreto en el contexto educativo, ha orillado a las autoridades educativas, como la DGESPE, a replantear y generar nuevos programas de estudios en todas sus normales y de

esta manera incluir al idioma inglés como una asignatura de peso, todo en el marco de la Estrategia Nacional del inglés, la cual tiene como meta generar maestros bilingües que a su vez generen alumnos bilingües.

A pesar de todos estos esfuerzos por parte de las autoridades educativas, los alumnos que se encuentran ya dentro del programa de la Licenciatura en Educación Especial con el programa 2004 no tienen este beneficio dentro de su currícula, pero resulta impensable continuar preparando a estos futuros maestros y que no tengan un conocimiento del idioma inglés sobre todo al tomar en cuenta que la educación básica contempla el idioma como asignatura, por lo que las autoridades de la Normal de Especialización vieron conveniente y urgente adecuar la carga horaria y permitir a los alumnos del programa 2004 obtener clases de inglés para así lograr una mejor preparación y logren desarrollarse intelectual y profesionalmente.

REFERENCIAS

- Alberta Government. (2018). *Communicative competence*. Recuperado el 20 de marzo de 2018, de Supporting English Language Learners. Tools, Strategies and Resources: https://www.learnalberta.ca/content/eslapb/about_communicative_competence.html
- Cambridge Assessment English. (2019). Descripción los estándares lingüísticos internacionales. Recuperado el 04 de febrero de 2019, de <https://www.cambridgeenglish.org/americanenglish/exams-and-tests/cefr/>
- Griffith, W. I., & Lim, H. (2014). Introduction to Competency-Based Language Teaching. *Mextesol Journal*, 38 (Competency-Based Education in Mexico). Marzo 20, 2018, Sitio Web: http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=519
- Montoya, Silvia. (2012) *Cómo medir la calidad educativa, un aporte multidimensional*. Recuperado el 20 enero de 2019, de <http://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2014/04/blog-de-silvia-montoya.pdf>
- Nuevo Modelo Educativo. (2017). Estrategia Nacional de Inglés: Docentes. febrero 4, 2019, de Gobierno de México Sitio web: <https://Estrategia Nacional de Inglés:Docentes.gob.mx/nuevomodeloeducativo/articulos/estrategia-nacional-de-ingles-docentes>
- SEP (2004), *Plan de Estudios Licenciatura en Educación Especial*. Recuperado de <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/planes/lee/plan.pdf>
- SEP (2018), *Lengua Extranjera. Inglés. Educación Básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Recuperado de https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-ingles/1LpM-Ingles_Digital.pdf
- Richards, J., y Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York, NY: Cambridge University Press.

LA MOVILIDAD ACADÉMICA, UNA OPORTUNIDAD PARA FORTALECER LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

María Guadalupe Silencio Contreras

msilenciocontreras@gmail.com

Donathelly Matus Morales

matusdonuts@hotmail.com

Guadalupe Silva Ramírez

gusyta2878@yahoo.com.mx

Escuela Normal de Educación Preescolar

RESUMEN

La presente ponencia está basada en la línea temática: “Políticas educativas en el contexto internacional” y tiene como propósito compartir la experiencia de movilidad académica que realizó una estudiante de la Licenciatura en Educación Preescolar, de quinto semestre, en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” de Cuba. En el marco del Proyecto de Movilidad Académica “Jaime Torres Bodet-Paulo Freire”.

Gracias a esta experiencia la participante desarrolló competencias profesionales del Perfil de Egreso; en este sentido, es posible señalar que la movilidad académica permite, además fortalecer otros aprendizajes, que es una experiencia desde la cual se enriquece la cultura, los principios éticos y los valores.

PALABRAS CLAVE: Movilidad Académica, Competencias Profesionales, Nuevas Estrategias de Enseñanza y Práctica docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Esta experiencia de Movilidad Académica constituye un primer acercamiento de la Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca a diversos procesos de gestión y planeación, que permitieron la realización de la estancia en un país latinoamericano de la estudiante de quinto semestre de la Licenciatura Educación Preescolar.

Ante esta participación como Institución nos preguntamos: ¿Cuál es el impacto que tuvo dicha estancia en el fortalecimiento de las competencias del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Preescolar? Al rescatar los aprendizajes obtenidos por la

estudiante será posible potenciar y motivar a las nuevas generaciones de futuros educadores que aprovechen la oportunidad que implica la movilidad académica internacional.

Marco teórico

Un método dialéctico de enseñanza inicia con las experiencias (práctica) de los estudiantes y su aprovechamiento para la comprensión más crítica, estructural y científica de su vida con relación a la de los demás así como con las mediaciones institucionales, culturales y sociales que estructuran esas relaciones (teoría). En este sentido, Paulo Freiré, citado por Peter, señala que: “es necesario establecer conjuntos de orientaciones técnicas que permiten al profesorado distribuir su actividad docente en diversas modalidades y metodologías de enseñanza-aprendizaje siguiendo las pautas que se establecen al respeto en los procesos” (p. 15).

Para la formación inicial de futuros docentes es de suma importancia buscar la vanguardia de buenas prácticas educativas y que los estudiantes desarrollen cada vez más el interés por participar en las transformaciones de la educación en México y logren ser coparticipes de la creación de una nueva era del conocimiento científico, psicosocial y cultural. El desarrollo de competencias tienen el propósito de que cada estudiante pueda desenvolverse en una sociedad que le demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia, en un mundo global e interdependiente.

Las competencias genéricas que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos:

Usa su pensamiento crítico para la solución de problemas y la toma de decisiones;

Aprende de manera permanente;

Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social;

Actúa con sentido ético;

Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos;

Emplea las tecnologías de la información y la comunicación.

Los rasgos del perfil son el referente principal para la elaboración del plan de estudios, y son esenciales para que las comunidades educativas normalistas dispongan de criterios para valorar el avance del plan y los programas, la eficacia del proceso de enseñanza y de los materiales de estudio, el desempeño de los estudiantes, así como las demás actividades y prácticas realizadas en cada institución (DGESPE, 2012).

En el perfil de egreso se expresan también las competencias profesionales, las cuales tiene un carácter más específico. Estas competencias agrupan conocimientos, habilidades y

actitudes necesarias para ejercer la profesión docente. El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar define los siguientes:

Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de educación básica.

Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.

Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.

Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.

Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.

Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.

Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.

Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas (DGESPE, 2012).

Movilidad académica

Como lo enuncia la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), el proyecto Paulo Freire de Movilidad Académica para Estudiantes de Programas Universitarios de Formación del Profesorado constituye una acción de movilidad académica de estudiantes de grado y de posgrado en escuelas, facultades, centros y programas de formación del profesorado.

Su objetivo principal es promover la movilidad de alumnos universitarios que cursan estudios de grado y de posgrado en carreras que conducen al ejercicio de la profesión docente. Los destinatarios y la población objetivo son, por tanto, los futuros maestros y profesores de educación inicial, primaria, secundaria, especial, bachillerato y técnico-profesional.

Para la consecución de este objetivo es necesario promover el entendimiento entre los gobiernos iberoamericanos, instituciones de educación superior y sistemas de formación de profesores en la región, y desarrollar acuerdos que faciliten la certificación académica que garanticen el reconocimiento de las materias, créditos o unidades de aprendizaje cursadas por los alumnos, como consecuencia de las becas de movilidad. Por ello, el fortalecimiento de los sistemas de acreditación y el reconocimiento de períodos de estudio en el extranjero, entre las instituciones participantes de los países miembros de la comunidad iberoamericana, son condiciones fundamentales de este proyecto (OEI, 2016).

Fue así como el desarrollo y adquisición de proyectos de movilizaciones académicas de internacionalizaciones que desarrollan la enseñanza-aprendizaje, en diferentes ámbitos, educativos, culturales, sociales y políticos permitieron la participación de nuestra Institución en el proyecto de Movilidad Académica “Jaime Torres Bodet-Paulo Freire” de la DEGESPE.

Metodología

La metodología que se consideró para el presente proyecto es de enfoque cualitativo. Es una investigación de carácter fenomenológica, ya que se centra en experiencias individuales de los participantes, de este modo a partir de estas percepciones, se pretende reconocer el significado de un fenómeno. Específicamente responder a la pregunta: ¿cómo se valora el fortalecimiento de las competencias profesionales del perfil de egreso como resultado de la movilidad académica de una estudiante normalista?

Según de la Cuesta (citado por Monje 2006):

En la fenomenología se distinguen dos escuelas de pensamiento que implican distintas metodologías: la eidética o descriptiva y la hermenéutica o interpretada. La fenomenología eidética tiene por objetivo describir el significado de una experiencia a partir de la visión de quienes han tenido dicha experiencia. Aquí el investigador pone entre paréntesis sus presuposiciones, se reflejan en las experiencias e intuyen o describen las estructuras de las experiencias (p. 112).

Este planteamiento permitirá entonces precisar, en esta experiencia en particular, cuál es el impacto y trascendencia de la movilidad académica para el fortalecimiento de la formación inicial de los futuros docentes.

Desarrollo y discusión

Cuando se dio a conocer la convocatoria, representó una gran motivación para las estudiantes, ya que tendrían la oportunidad de visitar otro país, conocer otros estilos de vida, otra cultura y un sistema educativo diferente. El proceso se realizó por filtros de elección. El

primer filtro fue de la institución; el segundo filtro era de la administración estatal y el último filtro era a nivel nacional. En este último nivel se dieron a conocer los resultados. Se continuó con los trámites en la espera del país que se le fuera a asignar, después de un tiempo informaron el país y periodo que duraría la movilidad; resultando Cuba, con un periodo del 6 de septiembre al 29 de noviembre del 2018.

Esta experiencia tuvo como objetivo desarrollar, fortalecer y construir competencias para el perfil de egreso, el cual fue importante rescatar la diversidad cultural, social, lingüística, religión y educación. A continuación se presenta un análisis para cada una de las competencias desarrolladas por la estudiante.

Con respecto a la competencia profesional desarrollada: “Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de educación básica”; es posible señalar que en efecto, sí se fortaleció al conocer cómo planean las educadoras (llamadas “seños”) en Cuba.

Las actividades que se implementaron fueron: actividades físicas, situaciones didácticas, las horas de sueño, hábitos como el lavado de las manos, cepillado de dientes, desayuno y comida; es por ello que una planificación de trabajo en dicho país debe ser de 13 horas ya que el horario de los círculos infantiles es de 7 am a 19 horas. En este sentido, únicamente fue posible el reconocimiento de las planificaciones que ocupan las educadoras en servicio, no su aplicación como tal.

Otra de las competencias que refiere: “Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica”. En este sentido, es posible señalar que en cuanto a promover un ambiente de aprendizaje formativo, fue importante desarrollar actividades lúdicas, basándose en los juegos y canciones tradicionales de Cuba. De igual forma se comprendió que para realizar las situaciones didácticas, los materiales pueden ser reciclables, claro ejemplo es el trabajo que se realiza con el papel mache, que es el que se observó se utiliza con mayor frecuencia. Se pudo apreciar que la creatividad es un factor fundamental en el desarrollo de un ambiente de aprendizaje óptimo. En cuanto a las relaciones interpersonales, se percibió un ambiente cálido en donde prevalecía la colaboración.

Una tercera competencia: “Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar”. Para ella, se documentó que fue posible comprender la estructura del programa educativo cubano, el cual está integrado por dos programas: (a) Los círculos infantiles cuyo propósito es ayudar a las madres que tienen un horario de tiempo completo (trabajadoras del estado) y madres solteras; y (b) Educa a tu hijo, dirigido a madres y padres que no trabajan. El programa establece una

organización en donde la educadora se reúne con las comunidades cercanas, para que los padres asistan con sus hijos y los orienten respecto a que actividades deben realizar.

Las capacitaciones que brinda la educadora son en periodos de 15 días. La educadora, después de un periodo, evalúa el desarrollo que muestra el niño. Conforme a esta vivencia se concluye que los alumnos de los círculos infantiles están más desarrollados que los niños que trabajan con el programa “Educa a tu hijo”.

La competencia: “Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje. Es posible señalar que respecto al desarrollo de las TIC en Cuba, en el nivel inicial, éstas son utilizadas una vez al mes”. El niño trabaja un programa educativo, el cual se enfoca, principalmente, en el pensamiento matemático, teniendo como objetivo la comprensión de conjuntos, tamaños y formas. A pesar de la falta de recursos (solo se cuenta con tres computadoras por círculo infantil), los niños sí reciben esta orientación desde el nivel preescolar. Por tanto, se aprecia que es bueno implementar esta formación desde el primer contacto de los niños en el preescolar, ante un mundo que demanda el conocimiento de nueva tecnología día con día.

En otra de las competencias: “Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa, se realizó un análisis entre el desarrollo que tienen los niños de cada país y fue posible percatarse de que los niños cubanos tienen un potencial mayor a los niños en México”. Esto pudo apreciarse gracias a la aplicación de algunos instrumentos de observación, que recuperaron elementos respecto a competencias como la autonomía y la expresión oral.

La competencia: “Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación, permitió la consolidación de conocimientos para fomentar el respeto, la solidaridad, la empatía y la tolerancia entre compañeros cuando surgía un conflicto”. Se buscaban formas innovadoras en que los niños resolvieran sus conflictos, no importando el tiempo que se llevara en realizarlo, para finalmente lograr la empatía.

En la recuperación analítica de la octava competencia: “Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional”; fue posible fortalecer la socialización a través de la convivencia con los demás participantes del intercambio, mismos que fueron 16 mexicanos, un brasileño, cuatro guatemaltecos, ocho argentinos y una estudiante de nacionalidad uruguaya; ellos fueron partícipes del proyecto de movilidad académica. Esto conllevó a sensibilizar valores como el respeto, la tolerancia y la comprensión; ya que, la estudiante reconoció ampliamente que cada persona tiene diferentes puntos de vista y diferentes personalidades, en donde predominó el diálogo y la crítica constructiva.

En la competencia: “Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación”; fue posible desarrollarse a partir de la indagación que se tuvo que realizar para conocer los programas educativos de cada país, a partir de lo cual se inició un estudio comparativo, reflexionando sobre las ventajas y desventajas de cada uno de ellos. De igual forma se desarrolló esta competencia respecto a los cursos que se llevaban en el quinto semestre; uno de ellos fue Herramientas básicas para la investigación, en donde se tuvo que investigar la temática de la agresividad en los niños. Al mismo tiempo fue posible la participación en un congreso en el que se presentó una ponencia sobre el perfil de egreso de las educadoras.

Finalmente, para la competencia: “Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas”; no hubo una interacción directa con los padres de familia. Sin embargo, a través de la observación pudo percatarse el ambiente de relaciones interpersonales, y, como en caso de un problema, es muy respetable la propuesta y decisión que tome la educadora conforme a la situación. La ideología que tienen los padres conforme a la educación de su hijo es que, si es necesario castigarlo que se castigue, esto es a consecuencia del contexto y sistema conductista que se ha manejado en su educación.

Resultados y conclusiones

La movilidad Académica permitió que como estudiante normalista se tuviera otra perspectiva de vida, en la cual se desarrollaron competencias genéricas y profesionales para su formación como futura docente, rescatando e implantando estrategias conforme a lo que se vivenció; una de las competencias en las que se mostró mayor desarrollo fue: “Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación”.

Para fomentarlo en su trabajo educativo, desarrollando un programa enfocado en los campos formativos tales como: Exploración y Conocimientos del Mundo Natural y Expresión y Apreciación Artística. Otra competencia desarrollada fue: “Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de educación básica”, que se desarrolló de forma que en las prácticas profesionales fue posible implementar estrategias del programa de Cuba, asimismo se logró definir qué clase de método de trabajo para el desarrollo de los niños es el que puede ofrecer mayores beneficios, en este sentido se optó por el constructivismo; no obstante un aprendizaje potente fue el manejo de la disciplina, dado que la educadora siempre debe guiar la conducta de los niños.

Por último, en la competencia: “Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica”; es posible señalar, respecto a la disciplina, que se fomenta el conductismo ya que se considera que siempre se debe generar un ambiente de aprendizaje tomando en cuenta los intereses del niño, sin olvidar que existen ciertas reglas que deben ser acatadas para una adecuada convivencia. De igual forma fue importante analizar que se deben desarrollar por lo menos una o dos actividades por semana en la cual se trabajen las emociones, resaltando a los niños que tengan una discapacidad o dificultad de aprendizaje en las cuales ellos se sientan incluidos.

Existieron además otros aprendizajes formativos que permitieron expandir la cultura general de la estudiante: Cuba es un estado marxista-leninista con un sistema político de partido único gobernado por el Partido Comunista. Es una nación en vías de desarrollo que adopta para sí una economía planificada, cuyas principales actividades son las exportaciones de azúcar, tabaco, café, productos farmacéuticos y profesionales especializados, principalmente en la medicina, la informática, las ciencias agrícolas y la biotecnología; asimismo, una de las fuentes importantes de su ingreso es el turismo que llega al país. Es admirable el manejo de sus dos monedas el CUC: que es el dólar para los extranjeros y el CUP la cual es la moneda nacional para los cubanos teniendo un valor de 24 CUP que equivale a un CUC, lo que impacta en mayores ingresos para el país.

Los cubanos son humildes en su trato, trabajadores, serviciales, alegres, pero sobre todo existe un gran patriotismo a sus ideales; es sorprendente el amor y respeto que le tienen a sus patriotas (José Martí, Fidel Castro, entre otros); de igual forma es impresionante el entusiasmo que tienen de salir adelante a pesar de la escasez en que viven por el bloqueo económico impuesto por los Estados Unidos de América, viviendo con la esperanza que en algún momento se solucione y serán tiempos de mejora. Hablando de su entorno natural que tiene, cuenta con hermosas playas, rodeada de una vegetación de palmeras, solo se necesita trabajar en el cuidado de ello, ya que se observó mucha contaminación.

Concluyendo con todo lo aprendido, sin duda fue una experiencia inolvidable en la cual hubo una mayor comprensión del valor que tiene nuestro país. Se desarrolló, indudablemente, un amor y respeto hacia su identidad como mexicana y como futura educadora. Por ello, se exhorta a la sociedad estudiantil para que aprovechen estas oportunidades, porque cambia la perspectiva de vida. Salir de la zona de confort permite como futura docente enriquecer la cultura, los principios éticos y los valores.

Referencias bibliográficas

DGESPE, (2013). *Programa de curso. "Atención a la Diversidad"*. México: SEP, recuperado de: [tps://www.dgespe.sep.gob.mx](https://www.dgespe.sep.gob.mx)

Freire, P., (2016). Recuperado de: <https://paulofreire.oei.es/>

Mc Laren, P., (1984). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica*. Recuperado de: https://www.uaeh.edu.mx/profesorado_honorario_visitante/peter_mclaren/presentaciones/LA%20VIDA%20EN%20LAS%20ESCUELAS.pdf

Monje Álvarez, C., (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Guía didáctica.

EL SEGUIMIENTO DE EGRESADOS: CASO DE LA BECENESLP

María del Refugio Lárraga García
gerwal_25@hotmail.com
Alma Verónica Villanueva González
viga331011@hotmail.com
Olivia Navarro Torres
oliviant@hotmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

RESUMEN

El presente documento muestra un avance de la investigación que desarrollan de manera colaborativa dos cuerpos académicos denominada: “La formación académica en la BECENE, Plan 2012: una visión de sus egresados”, cuyo objetivo consiste en valorar la formación académica que oferta la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE) en las Licenciaturas de Educación Preescolar y Primaria Plan 2012; con el propósito de incidir en la toma de decisiones institucionales y fortalecer la formación inicial de los estudiantes normalistas.

Se vincula con la línea de investigación de evaluación, la cual reconoce que en las instituciones educativas la evaluación es considerada como un proceso esencial para la

mejora continua. La metodología utiliza el paradigma: empirista positivista, las variables corresponden a la información de los exalumnos sobre su formación y trayectoria profesional, la muestra es no probabilística tipo censo, los sujetos de investigación son los egresados de tres generaciones de las licenciaturas antes anotadas.

La dimensión que se presenta corresponde al contexto de la BECENE frente a los estudios de egresados realizados y su impacto institucional. Los hallazgos muestran una toma de decisiones desvinculadas de los resultados de las investigaciones, sin impacto en las acciones realizadas por la institución.

PALABRAS CLAVE: Egresados, seguimiento de egresados, planes de estudio, formación profesional.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente trabajo muestra una visión del avance de investigación que desarrollan, de manera colaborativa, dos cuerpos académicos. Es sabido que el trabajo de los cuerpos académicos coadyuva desde al fortalecimiento de los procesos de formación y permite a los egresados satisfacer las necesidades que les genera su ámbito laboral.

Los Cuerpos Académicos (CAs), que participan en este proyecto son: BCENESLP-1 “La formación docente y la evaluación de su práctica”; y BCENESLP-3 “Formando Investigadores”, con el proyecto titulado: “La formación académica en la BECENE, Plan 2012: una visión de sus egresados”. El objetivo es valorar la formación académica que oferta la BECENE en las Licenciaturas de Educación Preescolar y Primaria Plan 2012; su efecto en la incorporación de egresados al campo laboral y su trayectoria profesional para obtener información que permita fortalecer la formación inicial de docentes, pues es un elemento esencial en la mejora de la educación básica, que ha llevado a la escuela Normal a buscar mecanismos estratégicos que le permitan ofertar un servicio de calidad. En la BECENE las líneas de investigación de dichos CAs son: Aprendizaje, evaluación educativa, prácticas pedagógicas así como Formación y desarrollo profesional, respectivamente.

La evaluación continua y sistemática, como actividad esencial, busca innovar, aplicar nuevos métodos de enseñanza–aprendizaje y optimizar recursos. Los estudios de egresados tienen una contribución en el desempeño profesional, opiniones y sugerencias sobre la calidad de la educación recibida y las demandas del mercado laboral así como del medio social. Desde esta valoración, las instituciones deben garantizar la oferta y la práctica educativa.

El estudio establece una relación entre la institución y sus egresados. En este sentido, se plantea que las partes involucradas (egresados, estudiantes en formación, formadores de docentes, la institución y la comunidad) se verán beneficiadas con la implementación y resultados del proyecto.

El proyecto beneficiará a la institución debido a la valoración que pretende respecto al impacto que la formación inicial tiene en los egresados al insertarse al campo laboral. Asimismo se beneficiará a la comunidad escolar pues la toma de decisiones respecto a la formación contará con sustentos sólidos.

Por otro lado, docentes investigadores también se beneficiarán al contar con la base de datos generada, que podrá utilizarse para la formulación de otras propuestas de investigación.

El cuestionamiento que guía la investigación se expone en los siguientes términos: ¿De qué manera la oferta de la BECENE, particularmente la formación académica expresadas en el perfil de egreso de las Licenciaturas de Educación Preescolar y Primaria Plan 2012, influye en la incorporación de egresados al campo laboral y en su trayectoria profesional?

Marco teórico

Los estudios sobre seguimiento de egresados representan un índice que refleja la calidad y pertinencia del servicio que oferta la educación superior para la inserción laboral. En palabras de Ávila y Aguirre (2005), el seguimiento de egresados, se contempla como un indicador de la calidad docente de las titulaciones impartidas por los centros de educación superior. De lo que se deduce que a mayor índice de ocupación mayor calidad de la enseñanza; esto pone a la mayoría de las instituciones en una situación de vulnerabilidad, pues el funcionamiento del mercado de trabajo se determina, también, por el proceso de formación continua que reciben los egresados.

Por otro lado, las instituciones de educación superior (IES) deben asumir los efectos de la globalización de la economía y del surgimiento de la sociedad del conocimiento, debiendo enfrentarse al desafío de tener que adecuarse y cambiar sus objetivos y estrategias.

La sociedad requiere, actualmente, no solo de personas aptas y suficientes en las competencias propias de una determinada profesión, sino que deben poseer la capacidad de adaptación a nuevos contextos profesionales y laborales. En términos de Álvarez Aledo (1996), las diferencias observables en el índice de ocupación, así como en la estructura salarial [...] dependen de las diferencias de capital humano y productividad de sus trabajadores.

Los estudios de seguimiento de egresados surgen en México en la década de los años de 1970 implementados en algunas IES; y, es a partir de la década de los años 1990 que son uno de los documentos institucionales requeridos por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Estos primeros estudios, desarrollados por iniciativas independientes, se centraron en dos aspectos: (a) obtención de información acerca de la inserción de los egresados en el mercado de trabajo; y (b) la indagación de la opinión de los egresados en cuanto a la formación recibida. Con ello, se comenzó a observar el reconocimiento que este tipo de estudios tiene para la toma de decisiones en materia de política educativa institucional.

Derivado de lo anterior, y debido a la heterogeneidad de abordajes, la ANUIES, se vio en la necesidad de realizar una propuesta, cuyo objetivo general fue constituirse como un modelo conceptual y metodológico para los estudios de egresados realizados en México. De este marco surgió un “Esquema Básico”. El cual ha sido difundido mediante talleres de estudios de egresados, en las IES que pertenecen a esta asociación, a partir de la segunda mitad de la década de los años de 1990.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), en el Acuerdo 500 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Becas y Financiamiento (PRONABES), establece entre sus propósitos específicos para IES:

- Actualizar los planes y programas de estudio para que fomenten su pertinencia y su flexibilización curricular, incorporando el resultado de los estudios de seguimiento de egresados y empleadores.
- Fortalecer los programas institucionales de tutoría individual o en grupo de estudiantes, de seguimiento de egresados, de retención, orientación educativa y titulación oportuna de estudios, mediante una metodología apropiada, entre otros, que propicien una mejor atención y seguimiento de los alumnos por parte de las IES.

En el Plan Nacional de Desarrollo del sexenio 2013-2018, se trazan los grandes objetivos mediante los que se articulan las políticas públicas. En este documento el objetivo, que se relaciona con la calidad educativa México, establece que es necesario “garantizar el desarrollo integral para todos los mexicanos y así contar con capital humano preparado que sea fuente de innovación y desarrolle el mayor potencial humano” (p. 25). Por lo que propone “impulsar políticas activas de capacitación para el trabajo de manera que se fomente la actualización y vigencia de las capacidades y competencias de la fuerza laboral (p. 68). Esto conlleva la necesidad de lograr una mayor articulación entre el sistema educativo con las exigencias del mundo laboral.

Desde este contexto la educación superior en México se ha planteado, como meta primordial, formar profesionales competentes para responder a las necesidades sociales, político, económicas y culturales del país. Esta acción requiere de la integración holística y sistémica de procesos organizativos académicos, administrativos, de gestión, entre otros, que les permita a las IES satisfacer las necesidades de quienes ingresan a estos espacios, con la intención de obtener una formación profesional que les permita elevar su calidad de vida.

Desde esa orientación y en el marco de las políticas dirigidas a las escuelas Normales, que fijaron el rumbo del nuevo modelo educativo, derivadas de los Foros de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo de Educación Normal, se establece como propósito: Impulsar el seguimiento de egresados con el objeto de valorar la calidad de la formación proporcionada y enriquecer así los procesos educativos.

El seguimiento a egresados ha de evaluar, dentro de un período determinado, y de acuerdo con unos parámetros preestablecidos, la eficiencia profesional en función de la formación recibida, la aceptación en el mercado laboral y la correspondencia entre las áreas de especialización y las necesidades del país.

En otros términos, este tipo de estudios busca determinar en qué medida se están alcanzando los fines de la educación y si los objetivos institucionales y curriculares se cumplen (Morales, Aldana, Sabogal y Ospina, 2008; Renato, 2005, ASCUN y Red SEIS, 2006).

Metodología

El presente trabajo de investigación se desarrolló en dos ámbitos de acción. El primero correspondió a la investigación relacionada con los egresados, que concierne a la indagación propia sobre el tema de egresados vinculado con la línea de investigación de evaluación considerada como un proceso esencial para la mejora continua.

Como elementos de evaluación, en el campo educativo, se identifican: la administración, los alumnos, los docentes y el modelo educativo, bajo los cuales se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, se toman como sujetos de estudio a los exalumnos, y como objeto de investigación las metas de aprendizaje señaladas en los planes y programas de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria estructuradas bajo el plan 2012.

Desde esta propuesta se busca establecer la congruencia entre el proceso educativo y las exigencias del mercado laboral que se encuentran en constante transformación, y con ello se “reconoce la importancia del seguimiento de egresados como una herramienta básica para construir el diagnóstico, para la mejora de los planes de estudio y la definición de políticas de desarrollo institucional ante las nuevas necesidades sociales” (Valentí y Varela, 2004; Martínez, et. al., 2005).

El segundo ámbito refiere a la colaboración integrada por un equipo de trabajo conformado por los dos cuerpos académicos, los cuales pretenden la articulación, colaboración y cooperación para desarrollar los mecanismos de actuación conjunta (SEP 2017, p. 11). En este caso, relacionados con el tema de egresados, que conduzca a sus miembros hacia el fomento de la realización conjunta de proyectos de investigación, el fortalecimiento de sus líneas de investigación, de las habilidades investigativas, propiciar el intercambio y la movilidad de sus miembros, así como del intercambio de información.

La investigación tiene como objetivo valorar la formación académica que oferta la BECENE en las licenciaturas de educación preescolar y primaria plan 2012; su efecto en la incorporación de egresados al campo laboral y su trayectoria profesional para obtener información que permita fortalecer la formación inicial de docentes. La dimensión temporal se ubica en un periodo comprendido del 2012 al 2017. Es un estudio transversal, desde una metodología cuantitativa estructurada en el paradigma hipotético deductivo, con un alcance analítico- descriptivo. Para la obtención de datos se generó un cuestionario, categorizando las variables en dimensiones: satisfacción en la formación inicial, aportaciones de la formación al campo de desarrollo profesional, detección de necesidades de la formación, trayectoria laboral, desarrollo profesional y satisfacción en la formación.

Resultados y discusión

Dimensión: el contexto de la BECENE desde los estudios de egresados:

a. Estudios de egresados realizados en la BECENE

La educación Normal, catalogada como de Educación superior, pretende la formación de docentes con altas competencias profesionales que satisfagan las necesidades de los estudiantes de la educación básica y que dentro de sus políticas de operación propone mecanismos para el logro de su misión. Para ello, se ha requerido realizar continuas reformas educativas a los Planes y programas de estudio. Aunque todas las reformas han coadyuvado a la mejora de la profesionalización docente, la que se realiza en 1989 cobra gran trascendencia ya que es a partir de ella donde se homologa con la Educación Superior, posterior a ella existen diferentes reformas educativas a los Planes de las diferentes licenciaturas en educación; la más reciente la de la licenciatura en educación preescolar y primaria en el 2012.

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, desde su fundación, ha atendido a las reformas educativas y ha concentrado sus esfuerzos por cumplir con calidad a las demandas educativas de sus estudiantes. Para asegurar que las políticas institucionales logren su cometido ha instrumentado diversos mecanismos de evaluación para reconocer sus fortalezas y brechas en el ámbito de la formación, entre ellas se encuentra la evaluación que se realiza Anualmente del Plan del Desarrollo Institucional; la emitida por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIES); los resultados de auditorías internas y externas del Sistema de Gestión de Calidad de la BECENE, y la que se genera de la Investigación Educativa desde diferentes líneas relacionadas con los procesos de formación docente, evaluación institucional, seguimiento curricular, entre otras.

Desde los procesos investigativos, el interés por valorar los procesos de formación y su efecto en la formación de profesionistas mediante puede reconocerse en los siguientes estudios de egresados. El primero realizado por Alma Verónica Villanueva González denominado: “La formación inicial de profesores y su trayectoria laboral. Estudio de egresados de una normal de San Luis Potosí”. El cual tuvo como propósito identificar la situación laboral inicial y actual de los egresados de una Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, de la primera generación de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria, Secundaria (Especialidad en Español y Matemáticas) y Física, formados a partir de la reforma de los Planes y Programas de la Educación Normal de 1997, así como la valoración de su formación inicial.

Este trabajo fue de tipo exploratorio transversal e inscrito dentro de los proyectos generados para el fomento de la calidad educativa en las Instituciones de Educación Superior. Para la recolección de la información se utilizó un cuestionario retomado del “esquema básico de egresados” propuesto por la ANUIES, realizando adaptaciones a las necesidades y particularidades de la educación normal [y su campo laboral. Dado el interés por contar con la mayor participación posible de los egresados se utilizó una muestra no probabilística de 113 egresados de todas las licenciaturas. El trabajo de campo se llevó con la prestación de servicio social de un grupo de alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar de la generación 2005-2009, quienes fungieron como encuestadoras].

Los resultados mostraron que la escuela Normal atiende a las necesidades de los egresados en la incorporación al mercado laboral y un grado de satisfacción de medianamente favorable a favorable en la formación inicial de profesores, producto de las reformas educativas que se han dado en la educación básica a posteriori de su formación inicial (Villanueva, 2013, p. 4).

Un segundo trabajo indaga en manera en que los estudiantes y egresados de la Licenciatura en Educación Especial impartida en la BECENE, generan ambientes de aprendizaje como un rasgo del perfil de egreso. Realizado, para fines de grado doctoral, por Eduardo Noyola Guevara, y titulado: “Génesis del gestor de aprendizaje estudiantes y egresados de la Licenciatura en Educación Especial, Plan 2004”. El trabajo es el resultado de una investigación de corte cualitativo, cuyo objetivo buscó analizar cómo se da el desarrollo del perfil de egreso como gestor de ambientes de aprendizaje. La experiencia de práctica pedagógica de estudiantes y egresados fue estudiada a través de la observación, la entrevista semiestructurada y el grupo focal, en los que participaron estudiantes, egresados y profesores de la BECENE.

El enfoque de la investigación realizada se centró en conocer los significados que surgen de la interacción entre participantes de un proceso educativo. Esta opción metodológica permitió reconocer algunos significados que los individuos atribuyen a sus actividades y ambientes, constituyéndose en la fuente de donde emanan los datos, ya que el hombre actúa de acuerdo con lo que significan para él estos significados.

Los datos recabados permitieron reunir información que, una vez sometida al procedimiento de análisis, se organizó en tres categorías: perfil de egreso, ambiente de aprendizaje y el docente de educación especial como gestor de aprendizaje.

Los hallazgos mostraron cómo la exposición a variadas formas de ejercer la docencia durante la vida estudiantil, ejercen influencia en la adopción de un estilo docente, aún más allá que la formación académica ofrecida en la escuela normal, venciendo la retórica pedagógica que domina la cátedra.

El tercer producto de investigación considerado para este marco de referencias, fue el realizado por Claudia Isabel Obregón Nieto, Flor Naela Ahumada García y Eva Bibiana

Obregón González; titulado: “Seguimiento a egresados en el servicio profesional docente: caso de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí”; el cual tuvo como propósito: Conocer los procesos de inserción al campo laboral de los egresados de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, su trayectoria educativa y desempeño profesional, así como el grado de satisfacción relativo a la formación inicial recibida, de tal forma que permita la toma de decisiones y la planeación académica en el proceso de formación inicial, para asegurar la calidad y competencia de sus egresados (Ahumada, Obregón y Obregón, 2017, p. 10).

Para llevar a cabo la recolección de la información, se utilizaron procedimientos tanto cuantitativos, como cualitativos; y para la selección de la muestra se utilizó un proceso de selección no probabilístico de participantes voluntarios de los egresados de las Licenciaturas en Educación Especial y Secundaria con especialidad en matemáticas de las generaciones 2008-2012, 2009-2013 y 2010-2014. Se utilizó como documento base el cuestionario que establece el Esquema Básico para Estudios de Egresados recomendado por la ANUIES (2003), a partir del cual se establecieron como variables: Formación inicial, Inserción de los egresados en el campo de trabajo, Desempeño y desarrollo profesional, y Satisfacción con la formación académica brindada.

Dentro de los hallazgos se reconoce la importancia de la aplicación del Plan y programas de estudio, así como el desarrollo del perfil de egreso dentro de la formación inicial; en cuanto a la inserción, en el campo de trabajo de los egresados participantes, se identificó que éstos obtuvieron resultados importantes en el primer concurso de oposición para el ingreso a la docencia en educación básica, realizado en julio de 2014, obteniendo más del 67% de ellos la idoneidad.

En torno a las recomendaciones para mejorar el perfil de la formación profesional, los encuestados manifiestan la necesidad de actualizar los contenidos pedagógicos y metodológicos propios de su carrera. En este sentido, es necesario implementar acciones que permitan generar la reflexión para favorecer en los estudiantes normalistas la motivación para acceder a nuevos conocimientos y una participación más activa durante la clase. Así como, actualizar sus prácticas de tal forma que se identifique mayor variedad en los enfoques teóricos y metodológicos que correspondan a las demandas de los futuros profesionales de la educación y a la niñez de este milenio.

Para finalizar, el 85% refiere, de tener oportunidad de elegir de nuevo una carrera, decidan la misma institución y la misma licenciatura.

Retornando a las tres investigaciones centradas bajo la metodología de estudios o seguimiento de egresados han proporcionado información valiosa y oportuna; no obstante, estas fueron esfuerzos aislados por los investigadores de la BECENE por lo que no han permitido generar una metodología institucional para valorar desde la opinión de los egresados la eficiencia y eficacia de los procesos de la formación inicial de profesores.

El primer y tercer producto de investigación emplearon, como instrumento, la propuesta de ANUIES, con los respectivos ajustes a la educación Normal. Sin embargo, las dos últimas investigaciones no reconocen los estudios realizados, dan cuenta de la visión de los egresados en diferentes dimensiones, lo que no permite vislumbrar concordancias y discrepancias en la formación inicial.

Por ello, la necesidad de estructurar el seguimiento contextual que ha tenido la BECENE, respecto del tema de investigación. Otra aportación de estos estudios es el hecho de que no existe un instrumento de medición de egresados para las características de formación que tienen las escuelas normales.

b) Impacto de los estudios de egresados realizados en la BECENE

Indiscutiblemente se han generado diversas acciones con el propósito de impactar en la formación de investigadores; sin embargo, los resultados que se obtienen, al analizar dichas acciones, arrojan que estas son aisladas y no se da seguimiento lo cual no permite consolidar la formación de investigadores en la institución.

Respecto al impacto de estas acciones en el seguimiento de egresados cabe mencionar que solo se queda en la intención de realizar investigación por requerimiento institucional, pero la institución no emplea los resultados de estas para la toma de decisiones en cuanto al tema; prueba de ello lo es el programa de seguimiento de egresados que aparece en la página de BECENE, como se muestra en el siguiente gráfico:

En el gráfico se identifica que la BECENE busca que los exalumnos establezcan vínculos de interacción entre ellos, a través de las redes sociales como el Facebook, twitter; ofrece un espacio destinado al correo electrónico para que los exalumnos se comuniquen con la institución a través de temas de su interés, además se contiene un link destinado a requisición una encuesta que cuestiona: datos familiares, escolares, laborales y deformación, con un total de 20 preguntas de los resultados de esta encuesta no se conocen resultados. Sin embargo, en el reporte de CIEES (2018), se manifiesta la necesidad de valorar la pertinencia e impacto de los programas de las licenciaturas mediante el seguimiento de sus egresados en el mundo laboral, y conocer el grado de empleabilidad, así como su relación y vínculos con su institución formadora. a fin de favorecer la revisión de aspectos como el plan de estudios, el perfil de egreso, las cargas académicas, las estadías y prácticas.

Conclusiones

Los estudios de egresados deben ser vistos como mecanismos de diagnóstico de la realidad educativa que puede inducir a los actores de las instituciones educativas (en este caso a los de la BECENE) hacía la reflexión sobre sus fines y valores, que la lleven hacia una valoración periódica de la educación impartida, además de permitir considerar los procedimientos que desde su sistema de gestión deben operar para medir los procesos operativos que se vinculan con la aplicación de los planes y programas.

Los proyectos de investigación que la institución acredita para su desarrollo, deben llevar un seguimiento y no ser proyectos aislados que no potencien el desarrollo institucional o solo el personal y profesional de quien los desarrolla. De otra manera, la erogación de recursos (humanos, económicos, materiales) así como el empleo de tiempo asignado a la actividad investigativa pudiera llevar a que por el cumplimiento de los objetivos del trabajo académico no se observe ni se aprecie el impacto institucional.

Por último, resaltar que, en materia de estudio de egresados, la BECENE cuenta con un departamento de seguimiento de egresados que opera desde una plataforma Moodle desde 2010, pero sus alcances, hasta el momento, no le han permitido evaluar el proceso de la formación inicial ni del impacto de esta en el campo laboral de sus egresados.

Referencias bibliográficas

- Ahumada, F., Obregón, C. y Obregón, E., (2015). Seguimiento a egresados: Un estudio diagnóstico en la BECENE de S.L.P. Congreso Nacional en Investigación Educativa, San Luis Potosí. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/seccion4.htm>
- Álvarez Aledo, C., (1996). Políticas activas de creación de empleo y colectivos desaventajados". *Economistas*, 14(70), 23-32.
- Ávial,, M, y Aguirre, C., (2005). El seguimiento de los egresados como indicador de la calidad docente. Obtenido de: <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- CIEES (1997). Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. Marco de Referencia para la Evaluación de la Administración y Gestión en las Instituciones de Educación superior CIEES. Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior. México: SEP-ANUIES
- Noyola E. (2018). Génesis del gestor de aprendizaje. Estudiantes y Egresados de la licenciatura en educación especial, plan 2004. México: BECENE.
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado de: http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/253/1/images/programa_sectorial_educacion_2013_2018.pdf
- Scun & Red SEIS. (2006). Política para el fomento de la calidad de la educación y el compromiso social a través de los egresados. Recuperado de http://www.javeriana.edu.co/puj/oracle/egresados/docs_red/docs/
- Villanueva A. (2010). La formación inicial de profesores y su trayectoria laboral: Estudio de egresados de una Normal de San Lu

LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS FORMADORES DE FORMADORES: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE FRANCIA Y MÉXICO

Alejandra Avalos Rogel
alejandraavalosrogel@gmail.com

Escuela Normal Superior de México

RESUMEN

El estudio que se presenta en este documento tuvo como objetivos analizar y contrastar las competencias profesionales de los formadores de docentes y profesionales de la educación de Francia y de México. Estos objetivos se alcanzaron a partir de la revisión de los documentos de política educativa de ambos países así como de la recuperación de las actividades de movilidad académica del Curso internacional de formación para formadores 2018, impulsado por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).

Con una metodología de pedagogía comparada se analiza, por un lado, el sentido de la formación de formadores en la Escuela Superior para el Profesorado y la Educación (ESPE) de Lila Norte de Francia, derivado de las cinco directrices de competencias del

Centro Alain-Savary; y, por otro, las competencias de los formadores de formadores de las escuelas Normales mexicanas que demandan los programas de los planes de estudio vigentes.

Se concluye que en ambos países se han diversificado los tipos de formadores de acuerdo con las necesidades formativas; que las competencias de los formadores tienen como referencia los sentidos y las prácticas formativas tanto en la institución formadora como en las escuelas de práctica, y que la pertinencia depende de la consistencia de la investigación en los sistemas de formación.

PALABRAS CLAVE: Formación de formadores, Políticas de la formación docente, Competencias de los formadores de formadores, Formación continua, y Movilidad académica.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este documento se presenta la reflexión en torno a las competencias profesionales de los formadores de docentes y profesionales de la educación, a partir de un estudio con una metodología de la pedagogía comparada, que recupera y analiza los documentos

oficiales, las orientaciones que fungen como políticas y directrices, los diseños curriculares de los planes de estudio de la formación inicial en el caso de México y de las Maestrías dirigidas a la formación de formadores en el de Francia, teniendo como escenario el *Curso internacional de formación para formadores 2018* en la ESPE de Lila Francia, como parte de una movilidad académica.

Para dar cuenta de los conocimientos obtenidos sobre las competencias de los formadores de formadores, el documento está organizado en cuatro partes. En la primera, se describe el contexto en el que tuvo lugar la movilidad académica y se expone el planteamiento del problema; en la segunda, se presenta la perspectiva teórica sobre las competencias profesionales en educación; en la tercera, se describe la estrategia metodológica de la pedagogía comparada crítica, y se recuperan las categorías del marco conceptual; y finalmente, en la cuarta se caracterizan, analizan y comparan los dos sistemas de formación a partir de las competencias de los formadores, y se exponen los resultados respecto a la pertinencia en la formación.

La Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos Mexicanos y el Ministerio de Educación Nacional, Educación Superior y de Investigación Científica de la República Francesa firmaron el 16 de julio de 2015 un acuerdo de Cooperación bilateral referente, entre otras cosas, a la movilidad académica para la formación de docentes y formadores. Una de las acciones se concretó en el *Curso internacional de formación para formadores*, y cuya gestión para el año 2018 estuvo a cargo de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).

Este estudio se deriva del análisis del conjunto de actividades de dicho curso en la Escuela Superior para el Profesorado y la Educación de Lila Norte de Francia (ESPE LNF), y tuvo como objetivo recuperar los significados sobre la formación y actualización de profesionales de la educación, de los formadores franceses y de los académicos mexicanos en formación, mediante una metodología de la pedagogía comparada. Esto permitió documentar las estrategias formativas y las prácticas de los formadores, las formas de la vinculación teoría-práctica y la reconstrucción de los significados sobre las competencias necesarias de los formadores para la formación inicial y continua.

La ESPE LNF es una institución de educación superior que tiene a su cargo la formación inicial de docentes, orientadores educativos y asesores técnico pedagógicos (*conseillers pédagogiques*), directivos, la actualización y la formación continua del personal en servicio. Su misión también se extiende a la investigación educativa y a los servicios de movilidad e intercambio internacional, conforme a la Ley de orientación y programación para la Reforma de la Escuela de la República del 8 de julio de 2013.

Para el caso de los formadores de formadores en México, en este estudio se aborda el caso a las escuelas Normales. Instituciones de educación superior insertas en el subsistema de la formación inicial; algunas escuelas y los Centros de Actualización del

Magisterio brindan formación continua en el marco de los posgrados y servicios de actualización. Cabe señalar que la formación continua y la actualización tienen lugar preponderantemente en otras instituciones, algunas de ellas dependientes de los estados de la República, en organismos desconcentrados como la Universidad Pedagógica Nacional e incluso en instituciones privadas.

Para este estudio, sólo se tomará como referente a la formación inicial. En ambos países se reconoce que las competencias de los formadores de formadores es garante de una formación inicial de calidad.

¿Cómo se conceptualizan las competencias de los formadores de formadores en ambos países? ¿Qué conocimientos se pueden desprender de un análisis comparativo para la toma de decisiones en las instituciones?

Referentes conceptuales

La discusión sobre el significado del término competencia en educación inició en Europa, en la última década del siglo pasado, en el seno del proyecto *Euridyce*, elaborado por una comisión que define políticas educativas, integrada por la Comisión Europea, la OCDE y la UNESCO. Una de las primeras definiciones de competencias en el ámbito de la enseñanza, la brinda Perrenoud en su texto *Diez nuevas competencias para enseñar*:

La construcción de competencias significa que los individuos tengan la posibilidad de movilizar, aplicar e integrar el conocimiento adquirido, en situaciones complejas, diversas e imprevisibles. Una competencia es la capacidad de actuar eficientemente en un número de situaciones dadas, una capacidad basada en conocimientos, pero no limitada a ellos (Perrenoud, 2004, p. 7).

Las competencias de los docentes y de los formadores de formadores están en relación a resolver problemas del ámbito laboral de la educación, en la que el centro está la formación de niños y jóvenes, de sí mismo y de comunidades educativas. Como dice Braslavsky (1999) las competencias se traducen en prácticas profesionales fundamentadas, apuntaladas en saberes experienciales individuales y colectivos.

La capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de un tipo de sujetos, de una institución educativa y/o de un conjunto de fenómenos y procesos, [y desarrollar]... un mayor dominio de contenidos referidos a una disciplina o a un campo del saber, un conjunto de metodologías o de peculiaridades institucionales que lo ponen en mejores condiciones de formar en los alumnos competencias básicas para las que se requiere su utilización (p. 10).

Las competencias son, entonces, el conjunto de conocimientos conceptuales y procedimentales en acción para diseñar, desarrollar y evaluar un proyecto educativo, en una

realidad que es histórica, coyuntural, problemática, en movimiento, y con una proyección a futuro.

La investigación educativa ha sistematizado poco las competencias de los formadores de formadores. Mercado (2007, p. 506) caracteriza el acompañamiento como un proceso de “aprendizaje compartido, de entendimiento, empatía, construcción de conocimiento y crítica”, descentra al sujeto “y lo coloca ante la posibilidad de participar como hablante y oyente competente en el discurso científico-tecnológico y ético-político de la educación”. Avalos (2011), por su parte, afirma que el acompañamiento, la lectura de la realidad, y los procesos reflexivos sobre a práctica son algunas de las competencias de los formadores que posibilitan el desarrollo de competencias indiciales en los estudiantes normalistas.

Metodología

Este estudio recurrió a la metodología de la pedagogía comparada. Este método de indagación permite ampliar las perspectivas de una situación educativa en un contexto específico, mediante el análisis de la misma situación en sistemas educativos de otros países. En este caso, se recurrió al análisis de las competencias de los profesionales que se encargan de la formación inicial y continua de los profesionales de la educación.

El método comparativo, de acuerdo con De la Hoz (2018) y a Bray, Adamson y Mason (2010), consta de cuatro fases: (1) Descripción del objeto de estudio; (2) Interpretación de la información recopilada; (3) Yuxtaposición. Confrontación inicial de los datos con base en determinados criterios, Planteamiento de hipótesis; (4) Comparación. Análisis del objeto de estudio para comprobar la validez de la hipótesis.

La descripción del objeto de estudio consiste en recuperar información de diversos tipos de fuentes como la documental, observación directa, encuestas, entre otras; organizar los datos y material recopilado en función de categorías analíticas preestablecidas. Esto permite obtener un conocimiento amplio, profundo, completo y concreto de lo que se pretende comparar.

Para la interpretación de la información recopilada se requiere primero hacer una depuración de la información recabada en la fase anterior, con el fin de conservar los aspectos que son susceptibles de ser comparados, pues algunos pueden salir del campo de estudio, generalmente por los aspectos coyunturales. En un segundo momento, se recupera el sentido de los datos recabados, con el fin de explicar y comprender los factores, relaciones, interrelaciones y fuerzas que han intervenido e inciden en el momento actual, con el aporte de otras ciencias de la educación.

La tercera fase consiste en la yuxtaposición, esto es, en la confrontación de lo que se pretende comparar, a partir de conjuntos paralelos de datos mediante el establecimiento de

un cuadro categorial de la comparación. Finalmente, la comparación consiste en analizar los contrastes y extraer conclusiones de los sentidos que tiene para los actores en sus contextos. Es una etapa de evaluación y de síntesis; pero, también de dimensionar las posibles implicaciones en las tomas de decisiones.

Descripción del objeto de estudio: el caso francés

La filosofía de la formación de la ESPE LNF recupera la relación estrecha entre formación universitaria, formación profesional e investigación educativa. Para dicha institución es importante la alternancia de la formación entre el establecimiento de enseñanza superior y el lugar de práctica del trabajo formativo, y una progresión en la construcción de la profesión a lo largo de la vida.

Por ello es importante que los formadores de formadores tengan las competencias para ello. El Centro Alain-Savary propone cinco directrices a las que pueden recurrir al diseñar una estrategia formativa: leer de manera conjunta la realidad, dar a conocer lo prescrito, compartir las referencias, acompañar la formación en el tiempo, y apostar por la innovación.

Respecto a leer la realidad corresponde al formador crear las condiciones que harán posible la inteligibilidad de una situación, tanto por el lenguaje con el que es resignificado, como por las actividades conceptuales que propondrá y liderará. Lo prescrito desde el curriculum es un recurso útil porque es una garantía de éxito para los futuros docentes, que sólo tienen sus saberes previos de la docencia, que son ineficaces y parciales porque fueron contruidos en su situación de alumnos.

El formador ofrece, además, marcos y referentes conceptuales para el análisis, con el fin de interpretar la situación, o al menos identificarla y hacer su seguimiento. Con relación a la innovación, para los maestros en formación inicial, es difícil inventar o reinventar herramientas que no logran concebir, pues requieren las competencias para articular los conocimientos derivados de las investigaciones con las prácticas profesionales. Por tal motivo, es necesario un constante acompañamiento en el tiempo, que permita al formador de formadores identificar la construcción del trayecto formativo.

Cabe señalar, finalmente, que en Francia la formación docente para la educación obligatoria es de dos años, después de 3 años de una licenciatura en una universidad, y es considerada una maestría. Los estudiantes hacen estancias en las escuelas de prácticas en periodos de 2 semanas al semestre. No tienen prácticas intensivas en condiciones reales.

El caso mexicano

Desde la política educativa se ha insistido en “Fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente centrado en la escuela y el alumno” (SEP, 2013, p. 45).

Las líneas de acción para las escuelas Normales son: formular un plan integral de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el Sistema de Normales Públicas; asegurar la calidad de la educación que imparten y de la competencia académica de sus egresados; y fortalecer los mecanismos para seleccionar a los mejores aspirantes para ingresar a la formación inicial de docentes. Esto es posible si los formadores de formadores tienen las competencias para asegurar una formación de calidad.

De acuerdo con el INEE, es importante definir el perfil idóneo de los formadores de docentes y del personal directivo de las escuelas normales:

Promover tareas de investigación, docencia, gestión y tutoría orientadas a la generación de conocimiento y de ambientes estimulantes de aprendizaje e innovación de la práctica docente; impulsar la consolidación de cuerpos académicos orientados a la mejora de la docencia, la investigación, la difusión, la gestión académica y la vinculación que realiza el personal docente; crear redes académicas interinstitucionales en los ámbitos regional, estatal, nacional e internacional (2015, p. 20).

El formador de formadores debe ser capaz de generar nuevo conocimiento, interpretarlo y aplicarlo, de manera original e innovadora, para contribuir a la solución de los múltiples problemas que confronta el Sistema Educativo Nacional en sus diferentes tipos y modalidades.

En el caso de México, en los Planes de la formación inicial de maestros se incorporan las competencias, armonizando con el modelo educativo de referencia que soporta a la Educación Básica.

Gracias a la implementación del modelo educativo de las escuelas Normales se espera que los futuros docentes desarrollen a lo largo de sus estudios tres tipos de competencias: las competencias genéricas, que atienden a los conocimientos, prácticas y actitudes que todo egresado de una licenciatura debe construir y utilizar en todos ámbitos de su vida profesional; las competencias profesionales, que permiten integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores de manera pertinente en contextos educativos; y las competencias disciplinarias que ponen de relieve conocimientos en campos de la formación académica que permiten abordar contenidos curriculares, la trasposición de los conocimientos de frontera científicos y tecnológicos, y los avances de la investigación educativa y las didácticas de las disciplinas.

La formación inicial de docentes se logra en una licenciatura de 4 años; actualmente los estudiantes hacen estancias en la escuela de 3 a 4 semanas, repartidas en un semestre, y realizan prácticas en condiciones reales en el último semestre de sus estudios.

¿Quiénes son los formadores de formadores para la formación inicial en ambos países?

Tabla 1. Actores de la formación, roles, formación y estatus

Caso de Francia		Caso de México	
Actores y roles	Formación y estatus	Actores y roles	Formación y estatus
Académicos de la ESPE: responsable de la formación, hace seguimiento	Maestría en formación de formadores, y presentación de sistematización de la línea de investigación para ser asesor de tesis (<i>maître de conférences</i>)	Académicos de las escuelas normales: responsable de la formación, hace seguimiento	Maestría, para los docentes del trayecto formativo de acercamiento a la práctica, maestría relacionada con educación y experiencia en la educación obligatoria
Docentes frente a grupo de educación básica: realiza de manera conjunta la planeación. Hace el seguimiento y evalúa la práctica.	Actualización para ser formadores, de docentes, de preferencia con maestría en formación. Forma parte de la planta docente de la ESPE y acude una vez a la institución formadora	Docentes frente a grupo de educación básica: realiza de manera conjunta la práctica y hace observaciones	De preferencia actualización para ser tutores. Con experiencia en educación obligatoria
Asesores técnico pedagógicos (consejeros pedagógicos) Orientadores Hacen observaciones.	Actualización para ser formadores, de docentes, de preferencia con maestría	Directores y subdirectores Hacen observaciones, validan, y pueden incorporar al estudiante al proyecto de escuela.	Con experiencia en educación obligatoria

En el caso de Francia los formadores de la formación inicial, en particular los docentes titulares de los grupos de educación obligatoria que se encargan de la formación, tienen el estatus de formadores y esto se ve reflejado en su salario, además asisten una vez por semana a la ESPE, donde también se integran al equipo de formadores de la institución formadora. Sin embargo, no tienen la posibilidad de realizar investigación educativa con financiamiento, ni de tener a su cargo la asesoría del documento para la titulación.

A diferencia de lo que sucede en Francia, en México los tutores no ven reflejada su práctica formativa en la mejora de sus condiciones laborales, lo que ha llevado en algunos casos a rechazar dicha función.

En ambos países, hay otras figuras de validación de la formación en las escuelas, como los consejeros pedagógicos en Francia y los directores en México.

¿Cuáles son las actividades formativas de los formadores de formadores y sus perspectivas en ambos países?

Tabla 2. Actividades formativas y perspectivas

Caso de Francia	Caso de México
<p>Aspectos fundamentales de la formación profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensar, concebir y diseñar estrategias de formación - Desarrollar poner en marcha estrategias, animar, comunicar. Transversalidad - Sociología del trabajo docente: componentes del trabajo 	<p>Prácticas de formación en trayectos formativos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencias genéricas, profesionales y disciplinares - Enfoque centrado en el aprendizaje - Flexibilidad curricular, académica y administrativa - Transversalidad. - Inclusión e interculturalidad
Práctica reflexiva: cuestionar las representaciones de la profesión	Acciones formativas y práctica reflexiva: aproximación a la realidad desde una perspectiva investigativa
Ingeniería de la formación	Intervención psico y socio educativa
Vinculación internacional y movilidad	Inglés. Perspectiva de movilidad incipiente

Fuente: elaboración propia a partir de los diseños curriculares de la formación inicial en México coordinados por la DGESPE y de la Maestría EDLF para formadores de formadores de la ESPE LNF.

Las actividades formativas y sus perspectivas son muy similares en ambos países. Para llevar a cabo dichas actividades se requiere, de parte de los formadores de formadores, algunas competencias, por ejemplo, el diseño de estrategias formativas, incorporar el componente de la investigación, y recuperar la misión actual de las instituciones de educación superior para la formación de docentes, en particular el componente de vinculación internacional y de creación de redes académicas. Cabe señalar algunas diferencias importantes.

En el caso mexicano se explicita el abordaje de la inclusión y de la interculturalidad; en Francia sí se aborda, pero no a nivel de planteamiento curricular, ni de competencias de formadores de formadores, sino a nivel de contenidos.

Como base de la estrategia formativa para los formadores franceses lo más importante es partir de un tema auténtico que recupere una real dificultad en un contexto y para el cual no se tienen todas las respuestas, una dificultad que en principio ha sido asumida de manera colectiva, tanto para los docentes en proceso de formación como para los formadores

mismos, para que, gradualmente, el colectivo, así formado, modifique sus saberes mediante el abordaje de la polémica instalada, mediante su análisis.

La vinculación teoría-práctica como competencia de los formadores de formadores es más robusta en Francia, porque institucionalmente se eligió una perspectiva sociológica para el apuntalamiento y el análisis de la práctica. En el caso mexicano, la iniciación científica para el acercamiento a la práctica permite una profesionalización del docente con mayores posibilidades de comprensión del fenómeno educativo; esto demanda del formador de formadores competencias investigativas de corte cualitativo-hermenéutico; la perspectiva que subyace en el caso mexicano es del ámbito de la psicología educativa.

Conclusiones

Este estudio comparativo mostró problemáticas de la visibilidad de las competencias de los formadores de formadores en México y en Francia.

La primera se refiere a la caracterización de los actores que tendrían la identidad de formadores de formadores. En México, aunque hay algunos profesionales que llevan a cabo la actividad de formar y actualizar docentes, dicha actividad no es visibilizada, ni es reconocida institucionalmente; y, por lo tanto, ese hecho impacta negativamente en sus condiciones laborales. Eso también merma la calidad de la formación, pues no se destina tiempo para la reflexión conjunta. Hay escuelas que se rehúsan aceptar “practicantes”, porque no ven las ventajas, ni en términos de la innovación educativa, ni de la formación de sus docentes.

En Francia, aunque es reconocida la actividad formativa, las competencias en cada formador están asociadas al tipo de contratación, por ejemplo, los formadores de educación básica que forman docentes no ven reconocido su trabajo investigativo a pesar de que se lleve a cabo, no reciben financiamiento, ni condiciones para realizar investigación.

Tienen asociado un prestigio al pertenecer a la ESPE, lo que se ve reflejado en la organización institucional de la escuela de educación básica pues las escuelas prevén docentes que los reemplazan, y en la ESPE misma, porque están incorporados a proyectos interesantes. Si bien la formación para ser formadores de formadores se lleva a cabo en una maestría, la formación continua se desarrolla mediante estrategias autoformativas en la escuela misma, con el equipo directivo, los consejeros pedagógicos, los jefes de academia y los inspectores, en coordinación con la Academia de la región, en este caso la Academia de Lila.

En ambos países la formación atiende al desarrollo de competencias en los futuros docentes y docentes en servicio. Sin embargo, en Francia el número de horas de práctica es mucho menor con respecto a México: el acompañamiento del formador de la institución

formadora es apenas de una hora por estancia, en detrimento de la práctica reflexiva, lo que pone en tensión sus competencias formativas.

Los paradigmas que soportan las actividades de los formadores son semejantes en ambos países, y están basadas en la reflexión sobre la práctica, aunque el acento sobre la iniciación científica como componente de profesionalización es más relevante en México, lo que demanda mayores competencias de acompañamiento; paradójicamente, la institucionalización de las prácticas investigativas como componente de las competencias de los formadores de formadores es incipiente.

Respecto a las competencias investigativas que apuntalen los procesos de acompañamiento en Francia son más sólidas porque la vinculación teoría práctica es muy estrecha, en virtud de una tradición de trabajo autónomo sistemático de la lectura especializada.

Referencias

- Avalos Rogel, A., (2011). El desarrollo de competencias iniciales en el último año de la formación inicial de profesores de matemáticas: el caso del tratamiento del error. *Memorias del XI Congreso Nacional de investigación educativa*. Chihuahua: COMIE.
- Braslavsky, C., (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores”. *Revista iberoamericana de Educación, 19 Formación docente*. Organización de estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. www.campus.oei.org/revista.
- Bray, M., Adamson, B. y Mason, M., (2010). *Educación comparada. Enfoques y métodos*. Buenos Aires, Granica.
- Brubacher, J., Case, C. y Reagan, T., (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- Centre Alain S., (2017). *Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves*. Lyon, Université de Lyon.
- De la Hoz, J., (2018). *Educación comparada. Visión holística de los sistemas educativos mundiales*. SlideShare. UANE Posgrado. Recuperado de: es.slideshare.net/JimmyDelaHozCorts/educacin-comparada-metodologa el 28/12/2018].
- Goigoux, R., (2008). Rien de plus pratique qu’une bonne théorie ? Si, deux ! Les concepts de schème et de genre au service d’une analyse didactique de l’activité d’enseignement, Merri M. (Ed.): *Activité humaine et conceptualisation: questions à Gérard Vergnaud*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- INEE, (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de Educación Básica*. México: autor. Recuperado de: <https://goo.gl/UguQDr>
- Mercado, E., (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12, (33), 487 – 512.
- Perrenoud, P., (Coord.) (2013). Altet, Maguerite ; Desjardins, Julie ; Etienne, Richard ; Léopoldo, Paquay, *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*, De Boeck, Louvain La neuve, 2013.
- Perrenoud, P., (2004). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Paris, ESF éditeur, 2004.
- SEP, (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018*. México: SEGOB. 20/05/2013. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/>

PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA SOBRE EL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE

Alondra Teresita González Coronado

alondraa_07@hotmail.com

José Gabriel Cota Campoy

josegabrielcota@gmail.com

Luis Antonio Álvarez Nájera

luis.alvarez473@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

RESUMEN

El objetivo de este estudio es explorar la concepción de los profesores de educación preescolar y primaria sobre los lineamientos del Servicio Profesional Docente, analizando sus expresiones y argumentos sobre lo que les resulta incierto y desconfiable, así como el impacto que esto ha tenido en su labor; y que ha generado tensión y malestar en el magisterio, contrastando la realidad educativa con lo que establece la normatividad.

Así mismo, se examinó la influencia de los actores políticos y sindicales en su

aplicación, todo esto desde la percepción del profesorado de la zona urbana de la ciudad de Hermosillo, Sonora.

La investigación se llevó a cabo con un enfoque cualitativo, permitiendo así analizar la subjetividad de las respuestas emitidas, obteniendo resultados que reflejan la incertidumbre del porvenir laboral de los trabajadores de la educación.

PALABRAS CLAVE: Servicio Profesional Docente, Reforma educativa, Percepción, Evaluación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los últimos años la educación en México se ha transformado debido a las necesidades, cambios políticos, económicos y sociales. Al iniciar el nuevo gobierno, en 2012, se llevaron a cabo una serie de reformas estructurales, siendo la educativa, una de las que mayor repercusión ha tenido en el ámbito social.

En este documento se presenta un análisis de una investigación que tuvo como objetivos explorar y describir la percepción de los docentes de educación preescolar y primaria con respecto a los acontecimientos generados en los últimos tiempos en materia de evaluación para el ingreso, promoción y permanencia en el Sistema del Servicio profesional Docente (SPD).

El tema ha originado diversas interpretaciones sobre las condiciones profesionales que actualmente viven; así mismo la expresión de sentimientos que surgen a raíz de los cambios efectuados y la inseguridad que presentan en su estabilidad emocional y laboral, puesto que al profundizar en la temática y al interactuar directamente con los implicados, se obtuvo información enriquecedora que suscitó una perspectiva del SPD desde los contextos reales de la educación básica.

Marco teórico

Derivado de la aplicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), se han realizado cambios sociales, económicos y políticos que repercuten en la actualidad. Sobre la búsqueda de la calidad que la reciente reforma establece, son muchas los supuestos generados respecto al porvenir de los docentes, alumnos e instituciones educativas.

Las posturas que los especialistas en educación y sociología, de acuerdo con las investigaciones que han realizado en el ámbito, reflejan desacuerdo, incredulidad, insatisfacción y argumentos en los que manifiestan su apoyo al magisterio nacional, ya que como ellos mencionan, los docentes no fueron tomados en cuenta al momento del diseño y organización de esta Ley; esto a pesar de que en la propia Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2013) se establece lo contrario, ya que se indica que para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos estatales, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los profesores y los padres de familia.

Asimismo, el INEE establece de igual manera que “para el INEE es muy importante recoger las opiniones de los profesores y de otros actores educativos y sociales, para tener una mejor comprensión de los distintos problemas educativos y de sus posibles soluciones” (p. 7).

Ambas posturas oficiales posicionan al profesorado como parte central de la planificación, organización y aplicación de la Ley.

Sin embargo, una de las principales molestias que presenta el gremio docente es que han tenido muy poca información y participación de la Ley, ya que no se llevó a cabo ningún consenso en el cual se tomara en cuenta lo que el profesional de la educación siente o vive diariamente en las aulas; por lo que resulta injusto dejar a un lado la opinión del actor principal

de la reforma en cuestión, puesto que el magisterio, es el participante principal en la ejecución del Servicio Profesional Docente (SPD).

Con base en lo anterior, es que Casanova et. al., (2015), argumenta que:

Una ausencia incomprensible e imperdonable en la formulación de la Ley es la del propio magisterio. ¿A quién se le ocurrió no contar con la participación de los maestros? Es una paradoja que un sector tan grande e importante no haya participado de una manera activa en el diseño y la implantación de la propuesta educativa (párr. 5).

Por su parte, el simple hecho de hablar de evaluación, puede generar tedio, incertidumbre, estrés y tensión. Los cuales recaen en la estabilidad de los participantes, ocasionando preocupación “por salir sorteados”, en los concursos que realiza el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), ya que en las condiciones en las que estas se han presentado, son bajo presiones tanto gubernamentales como sociales, por lo que los docentes se muestran inseguros al llevarla a cabo, o bien, al estar a la expectativa de cuándo se le convocará a la realización del mismo.

Presentando temor por los resultados que puedan obtener, ya que como se establece en la LGSPD (2013) aquellos profesores que no logren la suficiencia de conocimientos para desempeñar sus funciones, se les dará por terminado los efectos de nombramiento, sin responsabilidad para la autoridad educativa.

En este sentido, es que la estabilidad laboral de los docentes se muestra insegura, lo que genera malestar y tensión, ya que gracias a la derivación de los resultados obtenidos en una “examificación”, se puede dar por concluida su labor en el Sistema Educativo.

Lo anterior se relaciona con la postura de Gil (2012), quien se contrapone a la evaluación que los profesores deben realizar para valorar su desempeño, señalando que la centralidad que ocupa la evaluación en la mal llamada reforma educativa, se finca en un prejuicio que el gobierno ha creado y que vagamente determina sus habilidades, dándoles como resultado miedo por perder su trabajo.

Por su parte, la LGSPD en los artículos 7 y 8, establece que se debe contribuir a mejorar la calidad de la educación y renovar los procesos educativos, para fomentar el aprendizaje del alumnado. Sin embargo, ni en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, ni en la propia Ley, se clarifica qué es lo que se debe entender sobre calidad, ya que este concepto resulta clave para la formulación y puesta en práctica de la reforma educativa y de la LGSPD, por lo que homogeneizar este término es complicado, ya que difícilmente se pueden establecer los parámetros que lleven al docente hasta su comprensión.

Como sustento a lo anterior, Gil (2012) expresa que con la reforma educativa, se creó un claro pleonasma al incluir el adjetivo de “Calidad”, puesto que el hecho de que en el texto constitucional se diga que la educación que imparte el Estado tenga que ser de calidad es muy desalentador, porque no se dice en qué sentido se busca esta conceptualización, por lo

que resulta necesario esclarecer y repetir qué es “Calidad”; y esto es necesario que esté en la Constitución, ya que eso da a entender que antes de la reforma no lo era y que apenas se está en un proceso de búsqueda.

Asimismo, se establece que la evaluación tendrá que considerar contextos demográficos, sociales y económicos, recursos humanos, materiales, financieros y demás condiciones que intervengan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (LGSPD, 2013).

Sin embargo, la realidad ha sido otra, puesto que los instrumentos de evaluación, que hasta mayo de 2017 han presentado, resultan homogéneos; es decir, no se contempla diferencia alguna, respecto a las necesidades que presentan los contextos, ya que como es bien sabido, México es un país con gran diversidad cultural y social, por lo que la realidad que se vive en cada salón de clases es muy variada y por ende es injusto que la escala de idoneidad, solo se limite a responder un examen escrito, que avale los niveles de conocimientos del profesorado.

Así lo establecen Parga y Ramírez (2015), quienes argumentan que “lo ideal sería que la profesionalización y la búsqueda de calidad se dé con base en la realidad de nuestro país y que la evaluación se aplique con base en lo que a diario se vive en el aula” (p. 5).

De esta manera, es que los desacuerdos toman mayor fuerza, sobre todo al observar que la Secretaría de Educación Pública, presenta escaso o nulo apoyo a las peticiones de reconsideración de los intangibles parámetros que la Ley expresa y que ciertamente, se han presentado deficiencias en su aplicación. En este sentido, Casanova et. al., (2015) mencionan que “lo que nos ha estado haciendo falta en el tema de la reforma educativa es inteligencia. Acompañada, de justicia social, planteamientos democráticos y una propuesta educativa de calidad, entendida en términos sustantivos y no meramente administrativos” (párr. 2).

Lo anterior se contrapone a los mandatos de la LGSPD, puesto que en el artículo 5 se establece que “en la aplicación y vigilancia del cumplimiento de esta Ley se deberán observar los principios de legalidad, certeza, imparcialidad, objetividad y transparencia” (LGSPD, 2013, p. 4).

Mismos que se han observado distantes a las verdaderas condiciones en que se lleva a cabo el cumplimiento de los parámetros del ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio.

Con base en lo anterior, se destaca la postura de Tejeda (2013), quien menciona que el proceso de aprendizaje de los docentes a lo largo de su servicio es progresivo, “ya que se integra la formación inicial el periodo de inserción a la profesión, la formación en servicio, la superación permanente y la autoformación de los profesores” (p. 23).

Lo cual se asemeja a los indicadores del proceso de evaluación, pero lamentablemente no se llevan a cabo en el sentido de una progresiva valoración en el desempeño de su función con los propósitos de una óptima profesionalización.

La realidad que se ha presentado, se torna discorde con las aseveraciones que dictamina dicha agrupación, ya que, como influencia económica y empresarial, han forjado una imagen errónea del docente, expresando que la problemática principal de la educación en México, es la poca capacidad de los docentes; lo cual ha generado una etiqueta para todo el gremio, mostrándolos como flojos y conflictivos. Por esta razón, es que el rezago educativo se ha incrementado.

Eso se refleja en el documental “De panzazo”, en el cual se presentan las condiciones reales que se vive en las públicas de educación básica en el país. Sin embargo, lo que se presenta está enfocado a las áreas de oportunidad de Sistema Educativo, en donde se coloca al docente como el responsable principal de ello. Lo que genera gran influencia en el ámbito gubernamental.

Ante lo anterior, Rueda, Ordorika, Gil y Ramírez (2016) argumentan que Mexicanos Primero:

Es un grupo de presión que probablemente tienen agendas diferentes a la educativa pero que utilizan la disputa en ese campo para ejercer presiones sobre el gobierno mexicano. Son actores muy importantes porque con la colaboración o el impulso inicial de Televisa y campañas como la basada en el documental De panzazo, ayudaron a establecer la agenda anti profesores que ha caracterizado a la política educativa del régimen actual (p. 194).

Un factor importante es el acompañamiento de la organización sindical en la defensa de los derechos laborales, sociales, económicos y profesionales de sus miembros. Así lo establecen los estatutos del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE, 2013), en el artículo 10, donde se definen el objetivo social y lo fines del sindicato:

I. Defender los derechos laborales, sociales, económicos y profesionales de sus miembros; II. Mantener la unidad de sus integrantes a nivel nacional y defender la autonomía sindical; III. Luchar por el desarrollo personal y el logro de las aspiraciones de sus agremiados (p. 10).

Sin embargo, se percibe dadas las expresiones en los diversos medios de comunicación, que el sindicato ha disminuido su fuerza en el respaldo a sus agremiados, el cual se encuentra alejado de los objetivos educativos que se establecen en la propia Ley, tendiendo intereses propios para compartir el control del Sistema Educativo.

Se puede inferir que esa falta de apoyo, por parte del SNTE a los trabajadores, en relación con el artículo anterior, se debe a que el Ejecutivo Federal ha otorgado alrededor de 550 millones de pesos a dicho organismo. Esto bajo la pauta de fortalecer económicamente su estructura, argumentando que dicho estímulo es en respuesta a la lealtad que el gremio

ha tenido con el gobierno. Lo interesante a destacar, es que dicho capital fue entregado en el 2013, año en que se puso en marcha la reforma educativa, lo cual refleja que el gobierno premió el apoyo del sindicato con miras a que este coadyuvara a la aplicación de la reforma a nivel nacional (El Universal, 2017).

Con base en las posturas anteriores, es que resulta necesario profundizar mayormente en el tema, analizar cuál es la percepción de los docentes que día a día están frente a un grupo, inmersos en la realidad educativa que se vive en México, cuáles son sus opiniones y conocimientos acerca del SPD, sus ventajas y áreas de oportunidad, que ponen en juego la profesión de los educadores que ya han sido evaluados o que apenas lo serán.

Puesto que los docentes, en su mayoría, buscan recursos, capacitaciones e información sobre cómo mejorar en su quehacer docente, con el propósito de alcanzar el nivel de idoneidad que se requiere para tener estabilidad laboral.

Lo anterior resulta complicado para ellos, ya que para eso se requiere de tiempo, dedicación y preferentemente de trabajo en colectivo, los cuales, por su carga de trabajo y deseos de superación, se ven afectados, contrastando el trabajo en equipo con la competitividad por obtener mejores resultados. Como bien lo establecen Parga y Ramírez (2015): Los maestros sugieren que las autoridades ofrezcan tiempos para que los docentes se puedan actualizar; el reto dice es actualizarse en medio de la prisa y la falta de tiempo. Sin embargo, con esta profesionalización, se promueve que los profesores compitan unos con otros; competitividad utilizada como mecanismo legitimador de la exclusión y del desplazamiento por encima de los otros (p. 5).

Sin embargo, Imbernon (citado por Parga y Ramírez, 2015) establece que: una formación como desarrollo profesional debe proponer que se capacite al profesorado en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar profesionales reflexivos o investigadores, cuya meta principal sea aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social de forma comunitaria (p. 6).

En concordancia a lo anterior, se necesita que se esclarezca y se tome en cuenta la percepción de los docentes, ya que como participantes principales en las evaluaciones deben ser mayormente escuchados, analizar las situaciones que se generan en las escuelas donde laboran y las condiciones de apoyo o indiferencia por parte de las autoridades gubernamentales, ante la poca información que se presenta.

Metodología

La investigación se llevó a cabo bajo el enfoque cualitativo, que de acuerdo con Creswell (citado por Vasilachis, 2007) establece que la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas como la

fenomenología, la etnografía y el estudio de casos, examinan un problema humano o social, donde se construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural, que tiende a ser subjetiva.

Los alcances de esta investigación son exploratorios y descriptivos, siendo procedimientos flexibles y reflexivos que adoptan nuevos puntos de observación a medida que el estudio progresa, atiende la perspectiva del sujeto estudiado; la información surge de la actitud naturalista del trabajo de campo, interactuando con las personas en su propio ambiente, teniendo de cerca las situaciones reales del contexto (Vasilachis, 2007).

Se entrevistaron a 15 docentes de educación preescolar y primaria provenientes de diversas zonas escolares de la ciudad de Hermosillo, Sonora. En un rango entre los 35 y 55 años de edad, siendo 10 docentes de educación primaria y 5 educadoras de educación preescolar. Los cuales fueron invitados a participar de manera voluntaria a la aplicación de una entrevista semiestructurada. Asimismo, se presentaron variables atributivas, tales como sexo, edad, nivel académico, nivel educativo donde labora, zona escolar, grado que imparte, participación en acciones relacionadas con el Servicio Profesional Docente y carácter de idoneidad. Los datos obtenidos fueron confidenciales, exclusivamente para su análisis, por lo que se omitió el nombre de cada participante, solo se realizó una codificación para identificarlos.

No obstante, por la naturaleza de la entrevista semiestructurada, no se limitó el estudio a la aplicación de otros cuestionamientos que se presentaron de acuerdo con los argumentos emitidos, pues al hablar de percepción, se orienta a la formulación de otras preguntas que especifican la idea central de las respuestas, apoyando de mejor manera la postura de cada entrevistado, quienes tienen diversas expectativas del tema de estudio.

Desarrollo

Ante el cuestionamiento de qué es el SPD para los profesores de educación preescolar y primaria; se encontró que el 60% de los entrevistados argumentaron que el Servicio Profesional Docente es un organismo de evaluación, debido a que se encarga de valorar los conocimientos, habilidades e idoneidad de los docentes para el ingreso, promoción y permanencia en el Sistema Educativo. Sin embargo, al expresar sus respuestas se muestran inseguros, tratando de brindar un argumento que esté lo más correcto posible, estableciendo las etapas y criterios que esta Ley emana. Así lo establece un entrevistado:

A mí básico conocimiento, de acuerdo a la información que he recibido, es como un tipo de sistema que quiere evaluar a todos los profesores del país, para ver qué tan capaces somos para la impartición de clases, para la labor que un docente tiene en la primaria, en este caso en la Educación Básica, ¿no? (16PRI6-M3917-UT).

Asimismo, otro docente expresa que: “Es un organismo encargado de vigilar y controlar el trabajo de los docentes que es emitido por el gobierno” (16PRI5-M4119-UC).

Esto se debe a que actualmente los profesores deben llevar a cabo un proceso de evaluación esquemático y que, con base en los resultados obtenidos en un examen, regula su ingreso o permanencia en el Sistema. En concordancia a lo anterior, Rueda, Ordorika, Gil y Rodríguez (2016) afirman que: “El engaño radica en que se ha hecho pasar (a la reforma educativa), a los ojos de la sociedad, como un conjunto de normas en distintos ámbitos legislativos cuyos propósitos son el control político y laboral de los maestros” (p. 191).

Las expresiones de los sujetos denotan incertidumbre por la poca información que han obtenido; ante esto, el 66% no se sienten claramente informados sobre los aspectos o criterios que establece el SPD, ya que su divulgación es ambigua ante lo que se quiere lograr, puesto que como bien menciona el profesorado, la realidad que se vive es muy distinta en cada institución o zona. Con base en lo anterior, un participante argumenta: sinceramente, hemos recibido poca información, ha sido poco clara, muy confusa, sinceramente, muy confusa, porque ya ve, con tantas, con tanta comunicación en redes sociales, los compañeros leen un texto, o saben de una maestra de otro estado, por ejemplo y le dan una interpretación, a veces, no la adecuada a lo que el autor quiso decir o a lo que sucedió, pero siempre se supone pues, no como maestros, sino como personas de la sociedad, oímos una noticia, una ley o un cambio y creemos siempre lo negativo. No es crítica, simplemente es la realidad que veo, de que, ni el gobierno, ni los sindicatos, tiene una clara vía o una clara meta, hacia dónde va a llegar esto (16PRI6-M3917-UT).

A su vez, las expresiones de los sujetos denotan la inseguridad laboral que enfrentan, así como la incertidumbre de lo que pasará en el transcurso de la evaluación y en los resultados que reflejen; así lo manifiesta el 66% de la muestra, quienes indican que la estabilidad de su trabajo se ha visto afectada por la evaluación que se está efectuando; en relación a lo anterior, un docente de primaria argumenta: “primeramente (el SPD) ha reprimido mi desarrollo profesional y ha puesto en riesgo mi estabilidad laboral, con un mecanismo de evaluación que no sirve para determinar mis habilidades reales como profesor” (16PRI5-M4119-UC).

Con base en lo anterior, se destaca la postura de Parga y Ramírez (2015), quienes argumentan que “el SPD marca las tensiones entre lo educativo y lo laboral, entre la profesionalización y la evaluación, entre el andamiaje institucional y la realidad educativa; lo que genera disfunción en vez de aceptación y motivación” (p. 7).

Por su parte, los docentes expresan que los conocimientos, actitudes o habilidades a desarrollar se enfatizan en la evaluación, específicamente en la realización de un examen de conocimientos. Ante ello, el 53% de los sujetos argumentan que solo se necesita la destreza para responder exámenes escritos, puesto que la idoneidad es un concepto que abarca muchas características, las cuales son poco probables de detectar en un instrumento que

esté fuera de la observación y el análisis de la propia práctica educativa: *es muy necesario conocer los detalles que pide el SPD para poder responder el examen, pero eso sí, el examen no determina la calidad, el compromiso, la paciencia, el profesionalismo de una persona. Esta actividad docente, no es solamente que el maestro conozca, es muy fácil conocer, dominar algo, pero crear un ambiente, tener la paciencia, el tacto, el vocabulario, el tiempo para que otra persona aprenda lo que tú sabes, es muy difícil y eso no se mide ni en un día, ni en un mes, mucho menos en un examen (16PRI6-M3917-UT).*

Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten inferir que los docentes se sienten desinformados, estresados, lastimados emocional y laboralmente, argumentando que la mala influencia de los medios de comunicación televisivos y radiodifusoras, así como la vinculación de la SEP y el SNTE, generan que el profesorado se sienta desprotegido por las organizaciones que deberían estar en su defensa o bien, en sintonía con ellos, con la finalidad de lograr los resultados de una mejor calidad educativa, que demanda la propia Constitución. Asimismo, se concibe al SPD como una “examificación” con condiciones estandarizadas de idoneidad en la que se miden niveles de conocimientos de manera homogénea, alejados de la diversidad cultural, laboral, económica y social que existen en México. Así lo expresa Navarro (2013):

Con la reforma en curso se pretende culminar el proyecto que gradual y sistemáticamente ha ido avanzando dentro del Sistema Educativo Nacional: cercar y controlar el trabajo y desempeño de los docentes a través de la imposición de una creciente estructura de procesos evaluativos que inducen a la homogenización y mecanización de la tarea educativa y cercenan la iniciativa pedagógica y la capacidad creativa de los maestros en el aula y la escuela (p. 78).

Referencias

- Casanova, H., Díaz-Barriga, Á. y Rueda, M., (2015). *Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la educación*. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/boletin/?p=1157>.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.], (2013). *Artículo 3 [párrafo II, fracción III]*. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/hmt/l.htm>
- Flores, A., (2014). *Aspectos fundamentales de la ley general del servicio profesional docente de 2013 en México*. Madrid, España, Ibero Forum.
- Gil, M., (2012). Hacia una reforma educativa desde la perspectiva de las aulas. *Perfiles Educativos*. 160-163. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229959015>
- Gobierno de la República, (2013). *Plan Nacional de Desarrollo*. México. Recuperado de: <http://pnd.gob.mx/>
- Navarro, C., (2013). La reforma educativa: despojo y castigo constitucional al magisterio. *El Cotidiano*. 77-88. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32527012006>
- Parga, L. y Ramírez, R., (2015). *El servicio Profesional Docente: del dicho al hecho*. Chihuahua, México. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1863.pdf>
- Peña, E., Zambrano, J., Díaz, M., y Madero, G., (2012). *Pacto por México*. México. Recuperado de: <http://pactopormexico.org/acuerdos/>
- Rueda, M., Ordorika, I., Gil, M. y Rodríguez, R., (2016). Reforma educativa y evaluación docente: el debate. *Perfiles Educativos*. 190-206. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13243471012>
- Vasilachis, I., (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.

DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE ÍNDICE DE INCLUSIÓN BASADOS EN LOS AMBIENTES INCLUSIVOS ATENDIENDO A LA DIVERSIDAD

Andrea Jaqueline Ramírez Ruiz
andyeducadora25@gmail.com
Lina Xochitl García Sánchez
linaxochiltg23@gmail.com

Escuela Normal de Tecámac

RESUMEN

Se presentan avances del diseño de una propuesta de índice de inclusión acorde al contexto del jardín de niños “Ángel Ma. Garibay Kintana” ubicado en el fraccionamiento Villa del Real, Estado de México con la finalidad de generar interés por la inclusión y atender la diversidad en la escuela.

Se está trabajando a partir de dos conceptos clave: inclusión e índice de inclusión; el primer concepto refiere a estimular y fomentar la participación de los actores educativos, vivir experiencias significativas atendiendo las barreras sociales y brindar una escuela para todos. El segundo concepto orienta a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación en la escuela, construir nuevas propuestas

educativas y crear conciencia a los actores para lograr mayor compromiso en la escuela.

Se sigue la metodología de investigación-acción inspirada por Elliott, hasta el momento, se ha reflexionado sobre la importancia de innovar el proceso de enseñanza a través de prácticas inclusivas, comenzando por la intervención de las docentes en el aula.

Los resultados de investigación indican que existen condiciones favorables para generar la inclusión, mediante la participación activa de los actores, la infraestructura, materiales didácticos e innovadores y trabajo en colaborativo.

PALABRAS CLAVE: Inclusión, índice, ambientes, diversidad.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El escrito surge por interés de conocer sobre del concepto de “inclusión” que se ha ido analizando en los últimos años por la propuesta del nuevo modelo educativo 2017. El conocimiento al nuevo modelo educativo por parte de los profesores, ocasionaron muchas

dudas para llevarlo a cabo en la implementación del mismo y existieron cuestionamientos sobre las implicaciones del concepto y cómo se lograría un ambiente inclusivo para generar ambientes en donde se contemplen en escuelas regulares a alumnos que se diagnostiquen con alguna necesidad física, psicológica o social.

Durante las fases que se realizan a lo largo de esta investigación, se fortalece la competencia profesional “Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica”, donde se promueve un clima de confianza, comunicación eficiente, atención al aprendizaje de los alumnos y el uso de material acorde al contexto. Se fue reforzando y analizando las aportaciones significativas al campo de la investigación educativa con el que se relaciona el tema.

El tipo de investigación es cualitativa, debido a que desde esta perspectiva se observan acciones en el jardín de niños y se analizan, reflexionan y plantean propuestas para atender la problemática detectada.

La ponencia que se presenta, está centrada en un índice de inclusión que permite que, los ambientes inclusivos logren que los alumnos de educación preescolar, mejoren (con apoyo de los actores educativos), el ambiente que existe y buscar soluciones para atender a la diversidad, ya que son parte esencial en la inclusión.

Uno de los principales desafíos que se ha presentado en el jardín de niños, es brindar una educación de calidad, por lo que las educadoras han ido modificando los planes de clase para innovar y crear un ambiente significativo; otro de los desafíos es generar un ambiente inclusivo dentro del aula en donde la educadora debe estar capacitada para atender las diferentes necesidades que se presenten en el aula, realizando adecuaciones en el uso del material, espacio, participación, actividades extracurriculares, trabajo individual, trabajo colaborativo entre otros aspectos que la diversidad demande.

Se pretende que, las educadoras, como primer paso, comprendan la importancia de generar un ambiente inclusivo en el jardín de niños, desde la perspectiva de una escuela inclusiva fomentando el éxito para atender a todos los alumnos que están inmersos en la institución y no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria, tanto social, educativa y física; poner en práctica conocimientos teóricos-prácticos para el logro de un ambiente inclusivo óptimo, estimular y fomentar la participación de todos los alumnos, mejorar la convivencia y aprendizaje para el beneficio de todos. Así mismo, es importante tomar en cuenta a los actores educativos que participan en la institución (alumnos, docentes, padres de familia, directivo, conserje, promotores y sociedad).

Una de las debilidades identificadas, es la falta de interés por parte de las docentes en conocer qué es un ambiente inclusivo, en qué consiste y qué se requiere realizar para generar un ambiente en donde se atiendan las necesidades que tienen los alumnos considerando a los actores educativos en la construcción y seguimiento de sus aprendizajes.

El ambiente que se muestra en el jardín de niños tiene relación con una realidad en donde se observa una integración cultural, asimilación, segregación y racismo; en el diagnóstico de la escuela los alumnos se encuentran en una diversidad económica, social, político, religioso, entre otros; por lo que el índice de inclusión apoyará al jardín de niños al establecer, espacios, tiempos, organización, participación de actores educativos y recursos para generar los ambientes inclusivos y lograr brindar una educación de calidad.

Marco teórico

El ambiente inclusivo está interesado en apoyar las necesidades de cada alumno y debe ser comprendido por parte de los actores educativos, conocer en qué consiste, el uso de recursos, tiempos, espacios, participaciones y estrategias que se consideran para ser un jardín de niños para todos.

Para generar un ambiente inclusivo, es necesario identificar como primer punto, qué es un ambiente de aprendizaje; según Bransford (2007, pp. 13-35) menciona que existen cuatro perspectivas del proceso para crear un ambiente de aprendizaje, las cuales están centradas por:

Quién aprende: Se refiere a los conocimientos, habilidades, actitudes y creencias que los estudiantes manifiestan dentro del aula.

El conocimiento: Tipos de información y de actividades que apoyan a los estudiantes a la comprensión de las disciplinas que se consideran para el aprendizaje del alumno.

La evaluación: Retroalimentación y revisión para identificar los aprendizajes adquiridos.

La comunidad: Se contemplan las acciones que se realizan dentro y fuera del aula.

El ambiente de aprendizaje que se ha mencionado, hace referencia al proceso que se realiza dentro del aula y apoya para el desarrollo del diagnóstico, considerando las características de los alumnos impactados en el aula, aunque se consideran características que existen al exterior en cada alumno pero que influyen en la construcción de su aprendizaje.

Como segundo punto, la inclusión hace referencia a la atención de todos dentro del aula, menciona Booth y Ainscow, (2000) que: es un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que imitan el aprendizaje y la participación [...]. La inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales (Booth y Ainscow, 2000. p. 10)

Es decir, que la inclusión tiene como principal objetivo, eliminar o minimizar barreras de aprendizaje que limitan la construcción de conocimientos y la participación de todo el

alumnado. Con ello, la docente puede dar cuenta de las características que el alumno desarrolla al momento de estar interactuando entre pares o al tener comunicación con sus compañeros. Una vez detectado el ambiente, se pueden diseñar actividades de innovación para generar un ambiente inclusivo.

El ambiente inclusivo, es un proceso que considera las necesidades de cada alumno, dándole importancia también, a los actores educativos que son influyentes en el aprendizaje de los alumnos.

Menciona Arnaiz (2005) que la escuela estimula y fomenta la participación de todos los alumnos y remarca que “No se debe dejar a nadie afuera de la escuela ordinaria, tanto educativa, física y socialmente”. Para comprender el proceso de inclusión ha sido necesario modificar la perspectiva que se tenía de las escuelas, en donde solo se atienden contenidos y se olvidan de las relaciones que existen entre todos los actores educativos para generar un ambiente armónico, que permita el éxito en el aprendizaje de los alumnos, ya que en ellos se muestra el impacto logrado en un ambiente inclusivo.

Para generar ambientes inclusivos, se ha diseñado un índice de inclusión, menciona Booth y Ainscow (2000) que el índice de inclusión es un “proceso” para aplicar en una escuela que pretende generar ambientes inclusivos. El objetivo que pretende el índice es “Mejorar los logros educativos a través de prácticas inclusivas”, busca compartir y construir nuevas propuestas para atender las limitaciones o dificultades del aprendizaje y la participación de la escuela.

Booth y Ainscow son los únicos que han diseñado un índice de inclusión atendiendo a la diversidad para lograr mayor compromiso en el proceso del ambiente a generar. Mencionan el proceso a realizar en el índice:

Figura 1. Booth & Ainscow (2000). Índice de Inclusión. UNESCO



Este proceso implica generar cambios en la cultura y en los valores para adoptar prácticas inclusivas, generando interés en todos los actores educativos para su participación activa y se logre orientar una reflexión hacia los cambios inclusivos que se presenten lograr dentro de la escuela ordinaria, generando apoyo dentro de las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado.

Metodología

Se realiza una investigación-acción inspirado en Elliott (2000), dando seguimiento a las fases que menciona para la reflexión de la investigación que se está realizando.

Se ha determinado el tema por el cual se realiza la investigación, que fue retomado por interés propio sobre el ambiente inclusivo para atender a la diversidad, se realizó una investigación sobre los conceptos que se relacionan con el tema y se existían dudas en conceptos y sus significados, por lo que se continuó buscando una claridad.

Al inicio del semestre, se asistió a cursos intensivos acerca del nuevo modelo educativo, en donde hubo un concepto que causó polémica entre las docentes: "Inclusión", el cual contemplaba una amplia gama de conceptos con el propósito de atender a la diversidad, evitando la discriminación, etiquetas y eliminar o minimizar barreras, por lo que me interesó indagar sobre el tema.

Para tomar la decisión, el curso de "Atención educativa para la inclusión" ubicado en la malla curricular del plan de estudios 2012, brindó sustento teórico en donde se fue recabado información para comprender el término "Inclusión" y se comenzó a realizar un vínculo del concepto con lo que se ha observado en el jardín de niños en el que se realiza el servicio social.

Se indagó sobre la relación de las características que existen en un ambiente inclusivo, la participación de los actores educativos, el uso de materiales, la implementación de estrategias, espacio y planes atendiendo a cada alumno. Durante la observación que se realizó en el jardín de niños "Ángel Ma. Garibay Kintana", se identificó que muchas docentes no le dan la importancia pertinente a generar ambientes inclusivos y tampoco existe una disposición para lograr una comunicación activa entre docentes, aunque es necesario continuar aplicando ejes de análisis para recabar más información. Con lo mencionado, se puede observar algunas acciones que existen en un jardín de niños por parte de los actores educativos y que se tiene la oportunidad de observar, analizar y diseñar una propuesta inclusiva considerando el contexto del jardín de niños.

El objetivo que se ha planteado es "Diseñar una propuesta de índice de inclusión basados en los ambientes inclusivos atendiendo a la diversidad" y se le irá dando seguimiento para el logro del mismo, con apoyo de los ejes que se construyan y los productos que se recaben, se podrá analizar, reflexionar y formular el índice que se realicé para lograr brindar

una propuesta significativa en el ámbito educativo, logrando que los actores educativos valoren la importancia de generar un ambiente inclusivo y se pueda poner en práctica durante los ciclos escolares, haciendo sus adecuaciones pertinentes dependiendo el contexto al que se vaya a implementar.

Al diseñar el índice de inclusión, se pretende que los docentes comprendan la importancia de su participación, y, aunque no se ponga en práctica el índice para saber si es funcional en el jardín de niños, es importante mencionar que, el diseño será innovador y se buscará lograr la efectividad para que los actores educativos participantes en el jardín de niños, observen que los alumnos se encuentran en una escuela donde toma a todos en cuenta y en donde se observe que el trabajo colaborativo logra experiencias inolvidables para cada uno de los actores.

Desarrollo y discusión

Los antecedentes por los cuales se ha considerado importante la generación de ambientes inclusivos data desde que se contemplan los derechos humanos desprendiendo el de los alumnos al ser considerados como personas que pueden potenciar su individualidad, atención abierta y flexible, una ampliación de apoyo a cada alumno poniendo especial atención en la necesidad de manera individual y que se manifiesta a lo largo del desarrollo de las actividades.

Se considera que las clases que se acogen a la diversidad son muy remarcadas ante la sociedad, los prejuicios, estereotipos y exclusión y se pretende mejorar y lograr una educación en donde los actores educativos puedan aprender a aprender.

Las principales características de las aulas inclusivas han tratado de incluir a los alumnos que pertenecen y aprenden en un aula ordinaria, considerando sus derechos como miembro, se ha instruido de acuerdo con las características de los alumnos y se ha intentado un apoyo permanente en el aula ordinaria fomentando relaciones continuas, cooperación y colaboración en la construcción de los aprendizajes en los alumnos con apoyo de expertos para facilitar el aprendizaje y las oportunidades en la comprensión en las diferencias individuales y la flexibilidad para cambiar cuando sea necesario; sin embargo, esto no ha sido suficiente, aún hace falta poner atención en otras circunstancias que impiden el crecimiento de la escuela para ser inclusiva.

La importancia de generar ambientes inclusivos en la escuela ordinaria en nivel preescolar, considerando que, los alumnos comienzan a tener un acercamiento con su entorno, comienzan a explorar su alrededor surgiendo dudas en ese proceso de interacción con el medio, conocen a personas externas y para lograr congeniar con su alrededor y el docente lo contemple dentro del ambiente educativo, en efecto, el docente debe conocer de los derechos que tiene el niño para recibir una educación de calidad.

Considero importante mencionar que existen leyes que mencionan los derechos que los alumnos tienen refiriéndonos al derecho de recibir educación y así mismo, se describen las características que tienen al respetar dichos derechos.

En la Constitución Política, artículo 3ero se establece la obligación del Estado de garantizar la calidad en la educación obligatoria, de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. El artículo también menciona el derecho del ser humano a recibir educación, dentro del ambiente inclusivo, es uno de los principales puntos para atender a la diversidad, en donde se garanticen los aprendizajes de todos los alumnos. Las escuelas pueden generar condiciones para dar pauta a un lugar en donde todos y cada uno de sus alumnos hagan efectivo el derecho a la educación, de forma tal que todos alcancen los beneficios educativos permitiendo incorporarse a la sociedad como ciudadanos plenos.

Para generar una inclusión, se toman en cuenta cada característica individual y se desarrollan estrategias para el logro de una educación de calidad. Es por esto que, en la Ley General de Educación (2013) se dispone que “Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad” (Artículo 2, p. 1); garantizando el logro de aprendizajes a todos los educandos y que es necesario considerarlo en la construcción de la Ruta de mejora que se diseñe en la escuela inclusiva.

La escuela que promueve ser de calidad debe brindar bajo el principio de equidad, logrando que todos los habitantes puedan tener las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional con atención diferenciada, considerando sus características individuales, contexto social, cultural, económico y geográfico.

Otro rasgo que se ha observado en las escuelas que pretenden ser inclusivas, fortalecen la autonomía de gestión de las escuelas en donde se tiene como objetivo, garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo, en los que se propone minimizar el abandono escolar, generar la inclusión y equidad en el sistema educativo, tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio que ofrece y centrar las actividades en los aprendizajes de los alumnos.

Con respecto al tema de inclusión, se ha elegido para atender los ambientes inclusivos. El concepto de inclusión no es moderno. En este sentido, Rosano (2006) menciona que la escuela inclusiva tiene antecedentes desde el siglo XVII, referida por Juan Amos Comenius (1592-1670), a quien se le conoce como el padre de la pedagogía moderna. Este teórico señala que “La educación es para todos los niños y niñas del mundo [...] ricos y pobres, hombres y mujeres, los agudos, ávidos y dúctiles, los lentos, aunque complacientes, los bruscos y tozudos” (Reveco, 2005, p. 243).

Sin embargo, en los planes y programas de estudio no lo mencionaban como un propósito. En los planes anteriores mencionaban sobre la integración entre alumnos,

concepto que se ha confundido con inclusión. Mediante estudios caso que se mencionan en diversos textos, dicen que se ha llevado a cabo la interacción en el aula y que han logrado avances significativos, pero después de los cursos del Nuevo Modelo Educativo que se les impartieron a las docentes, mostraron dudas acerca de cómo lograr la inclusión en la escuela y cuál es la diferencia entre integración e inclusión. Integración, es el proceso de incorporar física y socialmente dentro de la sociedad a las personas que están segregadas y aisladas de nosotros. Significa ser un miembro activo de la comunidad, viviendo donde otros viven, viviendo como los demás, teniendo los mismos privilegios y derechos que los ciudadanos no deficientes (Rosano, 2007, p. 3 en De Lorenzo, 1985, p. 1).

La integración educativa, entonces, se entiende como el proceso de incorporar física y social dentro de la escuela, regulando a los alumnos segregados junto con los demás alumnos.

Con respecto a la educación inclusiva se hace referencia a la atención de todos dentro del aula, mencionan Booth y Ainscow (2000) que: es un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que imitan el aprendizaje y la participación [...]. La inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales (Booth y Ainscow, 2000, p. 10)

Es decir, que la inclusión tiene como principal objetivo, minimizar barreras de aprendizaje que limitan la construcción de conocimientos y la participación de todo el alumnado, considerando lo mencionado, sabemos que el beneficio será para los alumnos y sociedad, se potencia sus conocimientos y se pretende que ellos aprendan en conjunto, haciendo uso de sus experiencias.

Como se ha dicho, se identifica el objetivo que se tiene en realizar una aportación a la educación y de la cual podría apoyarnos en generar ambientes, por lo que, al hacer una comparación de los propósitos que tiene cada uno, se define que el proceso que apoya a la atención a la diversidad, eliminando o minimizando la exclusión y/o discriminación, es la inclusión, por la cual todo el tema de investigación lo usará como apoyo en el diseño de un índice para implementarlo en la educación preescolar.

Para finalizar, la importancia que se tiene en educación preescolar de generar ambientes inclusivos, se ha determinado por elementos observables que existen dentro de las instituciones; los docentes son reconocidos como guía del conocimiento, los cuales deben apoyar a los alumnos en la reconstrucción de sus conocimientos y por lo mismo, deben atender a todos los alumnos que estén inmersos en su aula e institución. Sin embargo, lo que se ha observado es que los docentes somos los primeros que ponemos barreras en el aprendizaje de los alumnos, ya que no somos lo suficientemente conscientes de que formamos a personas que tienen el interés de aprender, alumnos que se encuentran en la

etapa pre operacional según Piaget, y que se demuestran actitudes positivas para relacionarse con el otro y que se encuentran conociendo a su entorno; los docentes son los primeros que etiquetamos, no respetamos sus derechos, no los llamamos por su nombre, los subestimamos y en ocasiones; los alumnos que están en rezago educativo, son los que más reflejan los problemas que a veces son ocasionados por nosotros mismos sin darnos cuenta de que puede afectar de manera permanente.

Resultados

Durante el análisis del diario de la docente, y haciendo referencia a las entrevistas que se realizaron y a los indicadores que apoyarían en la investigación, se obtuvieron hallazgos trascendentales.

En la segunda jornada de prácticas, se realizaron entrevistas a padres de familia de manera estratégica; se eligió a dos padres que apoyan de manera continua y que sus alumnos se encuentran en un nivel sobresaliente de acuerdo con las evaluaciones que se van realizando con continuidad; dos padres de familia que tienen interés por el aprendizaje de sus hijos pero que por falta de tiempo o necesidad de trabajo no les dan la suficiente atención a sus hijos; y a dos padres de familia que sus hijos requieren de apoyo para que mejoren sus conocimientos y sean capaces de resolver problemas al enfrentarse ante la sociedad.

Al analizar las respuestas de los padres de familia se identificó, que la perspectiva que tienen sobre el ambiente inclusivo es diversa, 60% están conscientes del trabajo que realiza la escuela para el fortalecimiento de aprendizaje de los alumnos y manejan conceptos y recomendaciones para brindar una educación de calidad; el 40% de comentarios se enfocan en su hijo sin importan las personas que se encuentren a su alrededor y no reconocen el enfoque que tiene el nivel preescolar en la formación del alumno; así mismo, el 70% reconoce como único responsable de la educación de los hijos a las profesoras y es importante que comprenden la importancia de trabajar entre padres-alumnos-profesores-directivo-sociedad en la educación del niño.

Al analizar el diario de la docente se reflexiona que, los padres muestran interés por el aprendizaje de sus hijos y mantienen una comunicación constante con la educadora, reconocen la importancia de que su hijo asista al nivel preescolar y reconoce esfuerzos de las profesoras.

Otro de los actores que participa en el ambiente inclusivo son las educadoras del jardín de niños, por lo que también se aplicó un instrumento de investigación a cada una de ellas y se recabó que el ambiente inclusivo brinda las mismas oportunidades a todos los niños, favorece interacciones en el aula y da respuesta a las diferencias individuales; reconocen los actores educativos que están inmersos para lograr generar un ambiente inclusivo; conocen

fundamentos que apoyan en la implementación de proyectos para respetar los derechos que cada alumno tiene en su educación.

Conclusiones

Los padres de familia conocen el término de inclusión. Consideran que las educadoras atienden a todos los alumnos sin importar género, cultura, religión, raza, etc. Logrando una sociedad sin etiquetas. Reconocen que el apoyo de los padres de familia es importante para el logro de los objetivos con cada alumno y que la comunicación activa entre todos los actores educativos, podría ser un mayor logro para el alumno, ya que es necesario que se sientan parte de la institución y puedan enfrentarse a la sociedad.

La perspectiva que tienen los padres como intermediados de la educación de sus hijos, recomiendan que, para poder generar un ambiente inclusivo, las docentes deben atender a los alumnos que requieren apoyo, que conozcan más sobre la educación de vanguardia y conocer los modelos educativos internacionales para implementar técnicas a la forma de educar de los alumnos.

Se concluye que las educadoras muestran necesidad de mantener una comunicación activa, lograr trabajar en colaborativo para el logro de actividades planeadas en la Ruta de mejora y es una de las causas por las que sigue mostrando debilidad en crecimiento a nivel institucional y generar un ambiente inclusivo.

Referencias

- Arnaiz, P., (2005). *Sobre la atención a la diversidad*. España, Universidad de Murcia.
- Diario Oficial de la Federación (2012, 20 de agosto). *Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*. México, SEP.
- Diario Oficial de la Federación (2014, 7 de marzo). *Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*. México, SEP.
- Booth, T. y M. Ainscow, (2000). *Índice de Inclusión*. UNESCO.
- Bransford, J. D., (2007). *La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela*. México, Cuadernos de la Reforma: México: SEP.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Elliott, J., (1997). *La investigación-acción de la educación*. México, Morata.
- Diario Oficial de la Federación (2013, 11 de septiembre). Ley General de Educación. México, Cámara de Diputados de H. Congreso de la Unión. Recuperado 15 de octubre de 2013, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Rosano, S., (2007). *La cultura de la diversidad y la Educación Inclusiva*. (s.e) http://educespecialjujuy.xara.hosting/index_htm_files/LA%20CULTURA%20DE%20LA%20DIVERSIDAD%20Y%20LA%20INCLUSION%20EDUCATIVA.pdf
- SEP (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México.

EDUCACIÓN INCLUSIVA: GENERACIÓN DE AMBIENTES INCLUYENTES DENTRO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Anna Lorena Peyro Barragán
annalorenapeyrobarragan@gmail.com

Benemérita Escuela Normal "Educadora Rosaura Zapata"

RESUMEN

En esta ponencia presento mi experiencia en la implementación de ambientes de aprendizaje incluyentes dentro de la práctica docente. El objetivo fue fomentar la inclusión dentro del aula y fortalecer la sana convivencia entre: los alumnos del Jardín de Niños "Ing. Oscar Baylón Chacón". Se llevaron a cabo tres jornadas de práctica, donde las dos primeras fueron específicamente de observación y ayudantía dentro del aula; en la tercera y última jornada se presentaron las intervenciones realizando dos secuencias didácticas en cinco sesiones presenciales con los alumnos. Para diseñar las secuencias mencionadas, se identificaron previamente las necesidades y

características del grupo de tercero "C"; esto debido a la gran diversidad que existe dentro del mismo. Al realizar esta intervención se buscó crear ambientes de aprendizaje satisfactorios, donde se atendieran las barreras de aprendizaje que manifiestan los alumnos. Durante la jornada de intervención participaron los diecinueve niños del grupo de tercero "C" y la educadora encargada del mismo. La intervención logró mejorar la convivencia entre los alumnos; fomento el respeto y la inclusión; y mejoro el proceso de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: **Ambientes, intervención, convivencia sana, diversidad, respeto, inclusión.**

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Al regresar de las visitas de observación elaboradas durante la semana de prácticas; y compartir con mis compañeras las distintas situaciones que se lograron observar; pude identificar que en varios de los casos que mis compañeras mencionaban, no se hacía uso de la inclusión dentro del aula. Detecté que existían muchas docentes que no tomaban en cuenta a los alumnos que tuvieran alguna dificultad o necesidad. Mis compañeras mencionaban que sus docentes excluían a estos alumnos de las actividades; incluso los llegaban a exhibir frente a sus compañeros. Gracias a estas situaciones identificadas, reflexioné sobre mis observaciones realizadas dentro del Jardín de Niños "Ing. Oscar Baylón Chacón". A pesar

que dentro del grupo en el que estuve inmersa existe una gran diversidad de dificultades o condiciones por parte de los alumnos; la docente es muy buena: atiende tanto individual como grupalmente cada una de las necesidades que presenta el grupo; no deja de lado a ninguno de los alumnos al momento de realizar las actividades; siempre está acercándose a ellos en lo individual para atender a las características y necesidades que cada uno presenta; y así ellos puedan lograr realizar las actividades de manera satisfactoria.

Debido a esto, comprendí que al realizar mis primeras intervenciones tenía que afrontar dos grandes retos. Primero, al diseñar las planeaciones dónde se atiendan a todas y cada una de las características y necesidades de los alumnos: de manera individual y grupal. Segundo, al momento de intervenir: apropiarme y utilizar las mismas estrategias que la docente utiliza para lograr crear un ambiente de aprendizaje incluyente; donde todos los alumnos se sientan con la confianza de desenvolverse; donde se genere el respeto y la aceptación a la diversidad que exista dentro del aula. Debido a estas situaciones identificadas por mis compañeras y los retos a los cuáles yo me enfrenté durante mis primeras intervenciones; llegué a cuestionarme: En la actualidad, ¿cómo es posible generar ambientes de aprendizaje incluyentes dentro de las aulas de preescolar?

Objetivo General:

- Fomentar tanto en las docentes como en los niños la inclusión para lograr una sana convivencia.

Objetivos Específicos:

- Diseñar estrategias donde se propicie el respeto y la aceptación por las diferencias personales de cada uno de los alumnos dentro y fuera del aula educativa.
- Aplicar estrategias y diseños de planeación creados, con el fin de realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Justificación

Dentro del plan de estudios vigente (2017), Aprendizajes Clave, se señala que en la actualidad se debe favorecer la inclusión y la atención a la diversidad por parte de las escuelas; para ofrecer una educación a todos los niños, niñas y jóvenes de nuestro país. La inclusión es

un valor y una actitud de aprecio y respeto por la diversidad, a la que la persona considera como fuente de la riqueza y creatividad. Gracias a esta actitud, una persona puede integrar a otros en un grupo de trabajo y valorar sus aportes, sin importar sus diferencias, para encontrar caminos comunes (Aprendizajes Clave, 2017, p. 357);

De ahí que la inclusión favorezca que la vida en sociedad sea creativa y estimulante. La inclusión nos ayuda a valorar esas diferencias y a crear un mundo más equitativo donde todos quepan. Por esto, la realización de este trabajo es de suma importancia, para lograr concientizar sobre la atención a la diversidad dentro de las aulas a la comunidad escolar; del Jardín de Niños “Ing. Oscar Baylón Chacón”. De esta forma, se logrará generar en los niños inmersos dentro de este jardín la convivencia sana; y por mi parte como docente en formación, me será útil para lograr el diseño de estrategias novedosas; comenzar a generar el trabajo de enseñanza-aprendizaje; como también lograr comenzar apropiarme de la cultura escolar que se expresa dentro del jardín y atender a la diversidad que pueda encontrar dentro del aula.

Marco teórico

Durante las observaciones realizadas, a lo largo de las primeras jornadas de observación, surgieron algunos conceptos que se necesitaban investigar para lograr el diseño de las estrategias de la mejor manera. A continuación, se desarrollan los conceptos, que sirvieron como sustento para la implementación de las estrategias diseñadas:

Educación

Según Piaget la educación “es forjar individuos, capaces de una autonomía intelectual y moral y que respeten esa autonomía del prójimo, en virtud precisamente de la regla de la reciprocidad” (1992, pp. 26-30). La educación es un todo individual y dinámica. El proceso educativo se materializa en una serie de habilidades y valores, que producen cambios intelectuales, emocionales y sociales en el individuo. De acuerdo con el grado de concienciación alcanzado, estos valores pueden durar toda la vida o sólo un cierto periodo de tiempo. En el caso de los niños, la educación busca fomentar el proceso de estructuración del pensamiento y de las formas de expresión. Ayuda en el proceso madurativo sensorio-motor y estimula la integración y la convivencia grupal.

Inclusión

La inclusión es un aspecto fundamental que se debe implementar dentro del ámbito educativo, es necesaria para poder alcanzar una educación equitativa y respetuosa frente a las diferencias. En el que todos los alumnos, independientemente de sus características, puedan tener un acceso equitativo a la educación, haciendo ajustes permanentes, permitiendo la participación de todos y valorando el aporte de cada uno de ellos. Echeita Sarrionandía, G. y Duk Homad, C. (2008) mencionan algunos aspectos sobre la inclusión como: avanzar hacia la inclusión supone, por tanto, reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, por ser los que están más expuestos a

situaciones de exclusión y los que más necesitan de la educación. Por otra parte, en la práctica el foco de la inclusión es el desarrollo de escuelas inclusivas, que acojan a todos los niños y den respuesta a la diversidad de necesidades educativas y características que éstos presentan (2008, pp. 1-8).

La inclusión no se reduce al contexto educativo, sino que “constituye una idea transversal que ha de estar presente en todos los ámbitos: comunidades escolares, familiares y sociales” (Parrilla, 2002, p. 361). La inclusión es, sobre todo, un fenómeno social antes, que educativo. La inclusión es la aceptación implícita de la diversidad, como variable positiva y enriquecedora del grupo que crea sus propias relaciones dentro de un entorno multidimensional. La inclusión en la educación es el grado en que una comunidad o una escuela aceptan a todos como miembros de pleno derecho del grupo y los valora por su contribución, enfatizando así el derecho que toda persona tiene a participar en la sociedad.

Ambientes de Aprendizaje

El concepto de ambiente involucra múltiples factores y ámbitos de un contexto, es decir, “todo aquello que rodea al hombre, lo que puede influenciarlo y puede ser influenciado por él.” Por lo que el ambiente donde la persona está inmersa se conforma de elementos circunstanciales físicos, sociales, culturales, psicológicos y pedagógicos del contexto, los cuales están interrelacionados unos con otros” (Morales, 1999, citado en García-Chato, 2014, p. 64).

Duarte (2003), por su parte, sustenta e indica que “desde otros saberes, el ambiente es concebido como el conjunto de factores internos –biológicos y químicos– y externos –físicos y psicosociales– que favorecen o dificultan la interacción social” (p. 99).

Debido a lo anterior se puede decir que un ambiente de aprendizaje es un espacio en el que los alumnos interactúan; bajo condiciones y circunstancias físicas, humanas, sociales y culturales, para generar experiencias de aprendizaje significativo y con sentido. Dichas experiencias son el resultado de actividades y dinámicas propuestas, acompañadas y orientadas por un docente. Dentro de éste, los alumnos o los participantes utilizan sus capacidades; crean, emplean herramientas y artefactos para así obtener e interpretar información; todo esto con la finalidad de construir su aprendizaje.

Los ambientes de aprendizaje son la conjugación del escenario físico con las interacciones que se dan entre los actores en un tiempo determinado, y promueven por sí mismas poderosas experiencias de aprendizaje para las niñas y los niños. Estos “ambientes intencionalmente organizados con fines pedagógicos, se constituyen en un recurso educativo que promueve el aprendizaje activo, proporcionando un ambiente en los que las niñas y niños pueden explorar, experimentar, jugar y crear” (Educación Inicial, 2014, p. 7).

Partiendo de lo expuesto, el ambiente es visualizado como un espacio con una riqueza invaluable que responde a una estrategia educativa y constituye un instrumento que respalda

el proceso de aprendizaje. Se parte de un concepto de ambiente vivo, cambiante y dinámico, a medida que cambian los niños y niñas; los intereses, las necesidades, las edades, los adultos y el entorno en el que se está inmerso. Herrera (2006) afirma que “un ambiente de aprendizaje es un entorno físico y psicológico de interactividad regulada en donde confluyen personas con propósitos educativos” (p. 2), lo que evidencia la necesidad de contar con un ambiente educativo que promueva el aprendizaje y, por ende, el desarrollo integral de los niños y niñas.

Metodología

Para realizar este trabajo, durante las jornadas de observación se aplicaron algunos instrumentos de investigación que ayudaron a recabar la información necesaria. Estos instrumentos fueron las entrevistas realizadas a la docente y las guías de observación. La entrevista es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como “una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar” (Díaz-Bravo, Torruco-García, 2007). Dicho en otras palabras, es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial. Canales Cerón M. (2006) la define como: “la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio; a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto” (p. 163).

Gracias a las entrevistas, logré identificar aspectos que caracterizan a los alumnos cómo: algunas características físicas ya que uno de los alumnos cuenta con un problema auditivo al no tener su oreja izquierda; la docente durante la entrevista mencionó que uno de los alumnos padece de la condición de hidrocefalia.

Otro de los instrumentos utilizados fue la guía de observación. En opinión de Sabino (1992), la observación puede definirse, “como el uso sistemático de nuestros sentidos en la búsqueda de los datos que necesitamos para resolver un problema de investigación” (pp. 111-113). Gracias a esta se identificaron las características, necesidades, intereses, dificultades de lenguaje y conducta expresadas por algunos de los alumnos.

Con la información recabada se lograron identificar las características necesarias del grupo de tercero “C”; esta información me ayudó a diseñar planeaciones y crear estrategias considerando todas las necesidades que el grupo presentaba.

Desarrollo y discusión

Con base en lo observado durante las dos jornadas de inmersión y ayudantía; pude detectar que la docente no favorece frecuentemente el campo de exploración y conocimiento del mundo. Por ello, decidí realizar mi propuesta como una secuencia didáctica de tres situaciones y trabajar con el campo de formación académica de Exploración y Comprensión

del Mundo Natural y Social. Favoreciendo así en esta secuencia didáctica el aprendizaje esperado elegido, el cuál es “describe y explica las características comunes que identifica entre seres vivos y elementos que observa en la naturaleza.” Debido a que el aprendizaje esperado enfoca a todas las características de los seres vivos, decidí solo enfocarme en las plantas, trabajando con el propósito “que los alumnos logren describir y explicar las características comunes que logra identificar por sí mismo de los elementos que observa en la naturaleza, específicamente en las plantas.”

Durante la jornada de intervenciones, al aplicar la primera actividad “Conociendo nuestras plantas” de la secuencia didáctica. Se esperaba que los alumnos aprendieran a identificar por qué las plantas son seres vivos al igual que nosotros los humanos; los elementos que contiene una planta. De igual forma, se esperaba fomentar en los alumnos el respeto y la aceptación a la diversidad; debido a esto al aplicar la actividad se presentaron algunas manifestaciones por parte de los alumnos, algunas son:

Se mostraron atentos al video que se les presentó como introducción al tema; lo cual considero fue muy satisfactorio, ya que la mayoría de los alumnos del grupo cuentan con un estilo de aprendizaje visual. Al ser así el estilo de aprendizaje visual que predomina en el grupo de tercer grado “C”; se consideró utilizar la proyección del video, ya que como lo mencionan Bandler y Grande (1970), “las personas que desarrollan el sistema de representación visual tienen más facilidad para absorber grandes cantidades de información con rapidez...” (pp. 18-21). Por lo tanto, siguiendo las características del grupo; al presentarles a los alumnos el video lograron adquirir toda la información necesaria que estos necesitaban para la realización de la actividad.

Lograron identificar los elementos de las plantas y cada una de sus funciones, esto gracias a los materiales que se utilizaron para la actividad ya que fueron novedosos y llamativos para los alumnos; lo que les permitió obtener un aprendizaje significativo, tal como lo menciona Ausubel (1978), “el conocimiento verdadero sólo puede nacer cuando los nuevos contenidos tienen un significado a la luz de los conocimientos que ya se tienen y por la muestra de interés por parte de la persona hacia el aprendizaje” (pp. 2-9).

Los alumnos al trabajar en conjunto, lograron favorecer una buena convivencia reforzando lo observado en el video; ya que entre ellos dialogaban sucesos que ocurrieron durante el video; permitiendo a los alumnos a respetarse entre ellos y escuchar a sus compañeros que cuentan con dificultades.

Al aplicar la segunda y tercera actividad de la secuencia didáctica; se esperaba que los alumnos recordarán los elementos de la planta con sus funciones; y lograran identificar el proceso de la adquisición de minerales y nutrientes de éstas. Para ello se aplicó un experimento el cual nos mostraría dicho proceso. Al aplicar la actividad se presentaron algunas manifestaciones por parte de los alumnos, algunas son:

Ya que la actividad consistió en realizar un experimento con materiales un poco delicados y siguiendo la teoría conductista de Skinner (1974), donde nos menciona “la enseñanza debe de estar basada en consecuencias positivas y no en procedimientos aversivos (como el castigo), lo que hace el profesor es planear los aprendizajes (respuestas) que desea evidenciar a sus estudiantes, para lograrlo a través de estímulos” (pp. 51-53); se decidió presentar a los alumnos un estímulo el cual era un “Tucker” para que trabajaran de la mejor manera y siguieran las indicaciones dadas.

Al realizar la actividad ocurrieron algunos accidentes e imprevistos; por lo tanto se tuvo que acudir a reflexionar en el momento y buscar una solución a dichas situaciones; generando así adecuaciones curriculares durante la actividad.

Los alumnos lograron crear hipótesis para el experimento, reflexionando y analizando qué es lo que iba a pasar con la flor que se encontraba dentro de la pintura.

Al momento de presentar los resultados del experimento a los alumnos por medio del producto de su flor, se les cuestionó a los alumnos sí recordaban cuál era el proceso que hacían las plantas para adquirir los minerales (en este caso la pintura). A lo que los alumnos presentaron mayores manifestaciones del aprendizaje esperado elegido, explicando el proceso y describiendo cada una de las partes de la planta y sus funciones.

Al momento de estar realizando la actividad, se mantenía el constante apoyo para los alumnos con dificultades; los mismos alumnos generaron el ambiente incluyente, debido a que ellos mismos se preocupaban por el trabajo de sus compañeros y los apoyaban a llevar a cabo las actividades.

Por otra parte, con base a las observaciones realizadas dentro del aula; logré concluir que los alumnos necesitan un poco más de reforzamiento en su habilidad para narrar y compartir historias; por ello decidí proponer trabajar con una secuencia didáctica de dos situaciones favoreciendo el campo de formación académica de Lenguaje y Comunicación. Favoreciendo de esta maneja el aprendizaje esperado, “construye colectivamente narraciones con la expresión de las ideas que quiere comunicar por escrito y que dicta a la educadora.”

Este campo se eligió principalmente: para que los alumnos que presentan dificultades de lenguaje y el alumno que cuenta con la condición de “hidrocefalia”; logran practicar y desarrollar su habilidad para expresarse, sin miedo a que sus compañeros se burlen de ellos. Para favorecer esto en los alumnos: se necesitó plantear bien las estrategias diseñadas para que funcionaran; se lograra hacer conciencia del respeto y el apoyo que necesitan sus compañeros.

Debido a esto, durante las jornadas de intervenciones, al aplicar la primera actividad de la secuencia didáctica número dos. Se esperaba que los alumnos construyeran y compartieran narraciones en conjunto; para que desarrollen más su habilidad para compartir

y narrar historias; como también el expresar sus ideas frente a sus compañeros y maestra. Al aplicar la actividad se presentaron algunas manifestaciones por parte de los alumnos, algunas son:

Los alumnos se mostraron atentos durante la lectura del cuento "Peter Pan"; ya que este cuento era nuevo para ellos, por lo tanto, no lo conocían.

Lograron identificar qué el cuento no contaba con un final; por lo tanto, se les explicó qué deberíamos construir uno nosotros para conocer cómo termina la historia.

Los alumnos mostraron orden al momento de compartir sus ideas para el final del cuento: ellos levantaban la mano y respetaban los turnos de todos sus compañeros.

Se hizo especial hincapié en que se dejara que los alumnos con dificultades de lenguaje participarán más; ya que de esta forma se lograría generar una confianza en ellos para desenvolverse y compartir sus ideas; como también desarrollar más en ellos la habilidad de comunicarse ya que cuentan con este problema.

Conforme los alumnos compartían sus ideas, estas mismas motivaban a los demás a participar y compartir sus propias ideas. Considero que esto es parte de la teoría sociocultural de Vygotsky (1962) la cual nos dice que "el desarrollo intelectual del niño se basa en el dominio del medio social del pensamiento, es decir, el lenguaje" (pp. 41-44). Por lo tanto, los alumnos al estar compartiendo sus ideas se encontraban desarrollando su lenguaje. Para los alumnos que contaban con dificultades del lenguaje esto fue muy enriquecedor.

Por último, al aplicar la segunda actividad de la secuencia didáctica número dos. Se esperaba que los alumnos construyeran y compartieran narraciones en conjunto; pero está vez organizados por equipos y sin un cuento como guía. Esto para que lograran desarrollar su habilidad para compartir y narrar historias; como también el expresar sus ideas frente a sus compañeros. Al aplicar la actividad se presentaron algunas manifestaciones por parte de los alumnos, algunas son:

La organización fue favorecedora, ya que se realizó como una estrategia: los alumnos que son más participativos y activos lograron crear el andamiaje entre ellos; tomando en cuenta a sus compañeros que presentan dificultades del lenguaje. El andamiaje viene desde la teoría sociocultural de Vygotsky, parte de la zona de desarrollo próximo (ZDP), la cual se define como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración, con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1979, p. 133)

Los alumnos se mostraron con toda la disposición para trabajar en equipos con sus compañeros; lograban compartir cada uno sus ideas; posicionar los personajes donde todos

estuvieran de acuerdo en posicionarlos; se respetaron las opiniones e ideas de cada uno de ellos y escogieron al final las mejores.

Al final del tiempo para crear su historia se le pidió a cada equipo qué pasará al frente a compartir y contar su historia.

Resultados y conclusiones

Gracias a las intervenciones realizadas considero que las actividades fueron muy satisfactorias y funcionales; se realizaron de la mejor manera posible, generando un ambiente de aprendizaje inclusivo y significativo para los alumnos. Los cuáles durante estas, se mostraron muy interesados, trabajadores, participativos y respetuosos. Gracias a las estrategias de socialización diseñadas que se llevaron a cabo para trabajar la buena convivencia; los alumnos se mostraron respeto entre ellos; apoyaron a sus compañeros que cuentan con dificultades de lenguaje, fomentando el andamiaje cómo antes mencionado. Los alumnos con dificultades mencionaron al final de las actividades: que fueron novedosas para ellos; fueron de su agrado, ya que no se les excluyó en ningún momento durante las mismas; sino que se respetaron los tiempos para que estos lo hicieran a su ritmo debido a la dificultad con la que cuentan. Ellos lograron desarrollar manifestaciones donde las habilidades que pusieron en juego fueron: el expresar sus ideas libremente, sin miedo a la burla por parte de sus compañeros.

A pesar de que se presentaron en algunas actividades situaciones de imprevisto que pudieron afectar la convivencia entre los participantes; se logró la generación de ambientes de aprendizaje significativo e inclusivo; y se logró el proceso de enseñanza-aprendizaje que se quería favorecer.

Los alumnos lograron favorecer entre ellos el respeto por las opiniones de sus compañeros con dificultades; favoreciendo así el 87% de la atención a la diversidad dentro del aula; alcanzando todos los objetivos propuestos: el generar la buena y sana convivencia entre los mismos alumnos del grupo; el diseño de nuevas estrategias; y el crear ambientes de aprendizaje incluyentes.

Finalmente, la docente encargada del grupo, mencionó que para ella es muy importante la inclusión y la atención a la diversidad dentro del aula. Ella seguiría dando un seguimiento al tema y continuará trabajando con los alumnos las estrategias nuevas llevadas por mi parte; para que continuara siendo algo significativo para los alumnos y se continúe con una convivencia sana dentro del aula; como también comenzaría a dar mayor hincapié en que los mismos alumnos continuarán apoyando a sus compañeros con dificultades sí es necesario; así como la importancia de los valores en la vida cotidiana.

Referencias

- Ausubel, David P., (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.
- Bandler, R., (1998). *Estructura de la magia. Lenguaje y terapia/ Vol. I*. España, Cuatro Vientos.
- Canales Cerón, M., (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago, LOM Ediciones.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., Varela, M., (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*, en: *Metodología de investigación en educación*. Distrito Federal, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp.162-167.
- Dueñas, M., (2010). *Aproximación al significado de Educación Inclusiva*. En *Educación Inclusiva*. Madrid, España, Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía, pp. 358-366.
- Echeita, G., Duk, C., (2008). *Inclusión Educativa*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, 2-10.
- Melero, M., (2002). *Diversidades y Cultura: una escuela sin exclusiones*. España, Universidad de Málaga.
- Nuño, A., Treviño, J., Bonilla, E., (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral: educación preescolar*. Ciudad de México, Secretaría de Educación Pública.
- Padrós, N., (2009). *Entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana*, en: *La teoría de la inclusión*. Universitat de Vie, Universitat de Vie, pp.171-180.
- Piaget, J., (1984). *El Lenguaje y el Pensamiento del Niño Pequeño*. España, Paidós.
- Skinner, B. F., (1982). *Reflexiones sobre conductismo y sociedad*. México, Trillas.
- Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva Dirección Nacional de Educación Inicial y Básica, (2016). *Lineamientos para educación inicial, organizar los ambientes de aprendizaje*. Ecuador, Ministerio de Educación.
- Vygotsky, L., (2010). *Pensamiento y Lenguaje*. España, Paidós.

LOS PROYECTOS DE ENSEÑANZA PARA FAVORECER LAS PRÁCTICAS DOCENTES INCLUSIVAS

Gloria Guadalupe Orozco Carbajal

orozcocarbajal@hotmail.com

Dora Evelia Balverde Villegas

doraeveliabalverde@hotmail.com

Gloria Isabel Noriega Cárdenas

gloria.noriega@hotmail.com

Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa

RESUMEN

Desde el enfoque de las prácticas docentes inclusivas, se considera pertinente analizar el proceso de formación inicial de los estudiantes normalistas con la intención que logren los rasgos del perfil de egreso que marca el plan de estudios 2004 de la licenciatura en educación especial, en congruencia con lo que plantea el nuevo modelo educativo de la educación básica. Por lo cual el ciclo escolar pasado se inició con el diseño del proyecto de enseñanza como instrumento de intervención en las prácticas docentes de los alumnos de 7mo semestre del área visual en su formación inicial, para favorecer dicha vinculación. Con el fin de identificar el impacto de las prácticas en los contextos escolares de educación básica se

realizó una investigación bajo las consideraciones del enfoque cualitativo. Este trabajo se llevó a cabo en la Escuela Normal de Especialización del estado de Sinaloa (ENEES), ubicada en la Ciudad de Culiacán, Sinaloa, durante el ciclo escolar 2017-2018. Se retomaron elementos claves sobre el proyecto de enseñanza de Frola y Velásquez para trabajar con los estudiantes normalistas sobre el diseño e implementación del mismo. Como instrumentos de indagación se utilizó el diario de campo y el mismo proyecto de enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Prácticas docentes inclusivas, proyecto de enseñanza, discapacidad, necesidades educativas especiales, BAP.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El reconocimiento hacia los modelos clásicos de integración le ha dado mayor importancia a la incorporación de los niveles de infraestructura y de equipamientos más que en relación a desarrollar propuestas curriculares que enfatizan la diversidad de enfoques pedagógicos y de las prácticas de enseñanza para poder responder a las múltiples expectativas y necesidades de aprendizaje de alumnos.

En los últimos treinta años el concepto de inclusión progresivamente se ha ido instalando en las agendas nacionales e internacionales manteniendo una relación compleja y tensa con los conceptos más tradicionales de educación especial e integración. La profundización y el afinamiento de la educación inclusiva surge como un elemento clave de una sociedad que aspira a ser más inclusiva, y en tal sentido, las interfaces inclusión social y educativa son crecientemente vistas como ejes complementarios de las políticas sociales en su concepción e implementación. Operti (2009).

De ahí la pertinencia de generar espacios donde los futuros docentes pongan en práctica los conocimientos adquiridos en su proceso de formación inicial en la ENEES. Por ende, el problema de investigación emerge a partir de la necesidad de describir las prácticas docentes inclusivas a través de la implementación de proyectos de enseñanza que realizaron los estudiantes normalistas y que desarrollaron en los contextos naturales de los alumnos de educación básica, teniendo como perspectiva que lograran brindar una atención pertinente y de calidad a aquellos alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Estos planteamientos llevan a considerar que la formación inicial del futuro docente debe tomar en cuenta diversos conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que le permitan ejercer la profesión docente con calidad y con un alto nivel de compromiso, a fin de dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas que presentan los alumnos con o sin discapacidad (SEP, 2004).

De acuerdo a (Booth y Aiscow 2002), las Prácticas Inclusivas (PI) constituyen una de las dimensiones del proceso de inclusión y se refieren a todo lo que hace el profesorado para lograr el desarrollo integral de todos los estudiantes y así brindar una educación de calidad (Fernández, 2013). Las PI son contextuales, es decir, se implementan en función de las necesidades del grupo, así que desde este enfoque se habla de prácticas adecuadas o inadecuadas, porque lo que funciona para un grupo puede no hacerlo en otro.

Es necesario evaluar las prácticas docentes para identificar virtudes y áreas de oportunidad en cuanto al servicio educativo que ofrecen los centros escolares, pero sin descontextualizarlas de las políticas y culturas que se gestan dentro de cada escuela. Es importante que el profesorado reflexione sobre su propia práctica, considere la opinión y evaluación de sus estudiantes y que en conjunto con sus compañeros y las autoridades tomen decisiones a favor de la inclusión. Lograr escuelas que promuevan la participación

democrática en un marco de lucha por la justicia social, que expanda sus límites para hacer ver que la normalidad es la diversidad, y que esta es positiva y enriquecedora, implica profesionales que desde la forma inicial y continua consideren la educación como un derecho humano y no como un acto de generosidad.

Con base al plan de estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Especial, se pretende que el estudiante normalista adquiera los rasgos deseables del perfil de egreso del maestro de educación especial, es decir, que obtenga un conjunto de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que le permitan ejercer la profesión docente con calidad y un alto nivel de compromiso a fin de que identifiquen las necesidades educativas especiales (NEE) que presentan los alumnos con o sin discapacidad y/o con aptitudes sobresalientes (AS).

Para el logro de lo anterior, en la ENEES se llevaron acciones tendientes a enriquecer la práctica docente y formación del futuro docente de educación especial desde la perspectiva de la inclusión educativa; una de las acciones fundamentales fue trabajar lo concerniente al proyecto de enseñanza, tomando en cuenta los aprendizajes claves para la educación integral del nuevo modelo educativo para la educación básica, como una estrategia de apoyo que contribuyó al fortalecimiento del perfil de egreso de los alumnos de séptimo y octavo semestres.

El referente del plan de estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Especial, se sustentaba en un modelo médico, ya que se diseñó a partir del rescate de la práctica cotidiana que se realizaba en el Instituto Médico Pedagógico en 1935, posteriormente pasó a ser un anexo de la Escuela Normal de Especialización en 1943; este instituto atendía exclusivamente a los “anormales mentales”, mismos que se seleccionaron con base en un diagnóstico médico, psicológico y social.

Sin embargo, actualmente los aprendizajes clave para la educación integral vienen a ser la concreción del planteamiento pedagógico que propone el nuevo modelo educativo en la educación básica, cabe mencionar que este modelo demanda que las prácticas deben ser inclusivas, pues contiene un nuevo planteamiento pedagógico que requiere la reorganización del sistema educativo y de sus políticas públicas. Por lo tanto, en el marco del planteamiento pedagógico del modelo educativo, se presenta la estrategia de equidad e inclusión en la educación básica para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. Este trabajo es un esfuerzo sin precedentes que se inscribe dentro de una estrategia transversal en la materia, la cual busca conformar una educación inclusiva sustentada en la equidad, la justicia y la igualdad como elementos indispensables para asegurar la calidad en los servicios educativos (SEP 2018).

De ahí que las interrogantes que emergen con base a la presente investigación son:
¿Cómo son las prácticas inclusivas a partir de la implementación del proyecto de enseñanza?
y ¿Cuáles son los aprendizajes que se fortalecen en los docentes en formación inicial a partir

de la implementación del proyecto de enseñanza? cuyas respuestas se presentan en el texto y con ello se identifica cómo fueron las prácticas inclusivas a partir de la implementación del proyecto de enseñanza.

Con base en esto, el propósito es describir cómo son las prácticas que realizan los docentes en formación inicial de la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa, partiendo de la puesta en marcha de un proyecto de enseñanza, así como identificar cuáles son los aprendizajes que vienen a robustecer su formación inicial.

MARCO TEÓRICO

De acuerdo con Knoll (1997) en los orígenes del proyecto de enseñanza se encaminaba a la profesionalización de una ocupación, con el propósito de que los alumnos aprendieran a trabajar de forma independiente combinando teoría y práctica mediante una actividad constructiva. Su redefinición y diseminación más amplia ocurren en el siglo XX, en el contexto de movimientos educativos contemporáneos vinculados a la pedagogía activa europea y a la educación progresista Deweyniana en consonancia con el currículo abierto, la educación comunitaria, la clase cooperativa, el aprendizaje basado en la práctica o la escuela del trabajo. (Perrenoud, 2000).

El proyecto de enseñanza surge a través de la Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente (CNSPD), la cual anunció algunos cambios en la evaluación del desempeño docente, entre otras cosas se precisó que las etapas de la evaluación tendrían algunas modificaciones con la intención de eficientar el proceso y hacerlo más humano; entre lo más relevante de estos cambios se encuentra la decisión de eliminar las etapas del expediente de evidencias de enseñanza y planeación didáctica argumentada y en su lugar solicitar a los docentes que van a ser evaluados un proyecto de enseñanza, el cual fusiona ambas etapas. Desde nuestra visión, el cambio es favorable en el sentido de que esta nueva opción deberá ser aplicada en el aula y evaluada (Frola y Velásquez 2016).

Para los autores mencionados, en un proyecto de enseñanza se define claramente qué es lo que se quiere lograr al final en términos de dominios conceptuales, procedimentales y actitudinales en los alumnos involucrados. Este se compone de cuatro fases, en primer término, se encuentra la planeación, y es en esta fase donde se definen los contenidos a desarrollar, las actividades que se van a realizar y la forma como se va a evaluar, posteriormente están la ejecución, el seguimiento y finalmente la evaluación.

La perspectiva diferente que adopta un proyecto de enseñanza estriba en que se define con anticipación el producto que se desea lograr y que su construcción involucra la participación activa de los integrantes de un grupo escolar; otro elemento distintivo es que la ejecución de un proyecto de enseñanza abarca más de una sesión y en la mayoría de los casos involucra a dos o más docentes de distintas asignaturas, o por lo menos dominios

suficientes en otras áreas de conocimiento. Además del producto integrador final, el proyecto de enseñanza tiene como productos parciales algunos insumos previos que forman parte de lo que será la evidencia de los aprendizajes de los alumnos.

Por consiguiente, los autores anteriormente señalados exponen la estructura de cómo elaborar un proyecto de enseñanza proponiendo siete pasos: 1) la elección del contenido de aprendizaje, 2) las relaciones curriculares en torno a los aprendizajes esperados, 3) la selección de las estrategias de intervención didáctica, 4) la elección del nombre y la redacción del propósito del proyecto de enseñanza, 5) el diseño de la secuencia didáctica, 6) la redacción de indicadores de evaluación para el seguimiento de las acciones y 7) la elaboración de las herramientas de calificación; pasos que guiaron a los estudiantes normalistas al diseño del mismo.

El proyecto de enseñanza se convirtió en un insumo fundamental en las prácticas docentes inclusivas, ya que su implementación permite atender la diversidad en el aula, y a los estudiantes normalistas les facilitó identificar las Necesidades educativas específicas de los alumnos a nivel grupal, y las NEE, actualmente barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) de aquellos alumnos en situación de discapacidad u otra condición.

Así, al hablar de prácticas inclusivas es hacer referencia a aquellas prácticas donde se pretende eliminar las BAP, o aquellas dificultades que experimenta cualquier alumno, y las cuales, para Ainscow y Booth, surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan su vida.

En este sentido, las BAP pueden ocurrir en la interacción con algún aspecto de la escuela y presentarse como producto de la interacción entre alumno y escuela, puede ser la organización de la institución, instalaciones físicas, interacciones entre alumnos y docentes, enfoques sobre enseñanza y aprendizaje asumido por los profesores, pero también con las familias y comunidades.

Las barreras más comunes que pueden experimentar en las escuelas los estudiantes o sus familias son de tipo actitudinales, pedagógicas o de organización:

Actitudinales: Aquellas relacionadas con la actitud de rechazo, la segregación, la exclusión o las actitudes sobreprotectoras de los actores que interactúan con el alumno (maestros de educación regular o especial, compañeros de grupo, madres y padres de familia, entre otros).

Las pedagógicas, tienen que ver con la concepción de enseñanza y aprendizaje que tienen los educadores, cuando sus acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje de sus alumnos.

De organización, se refieren al orden y estabilidad en las rutinas de trabajo, a la aplicación de normas, así como a la distribución del espacio y mobiliario. Por ello, en el análisis los proyectos de enseñanza construidos e implementados por los estudiantes normalistas en los contextos educativos de educación básica, se rescató que contemplaban estrategias de intervención tendientes a la eliminación o disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación de tipo actitudinales, pedagógicas o de organización que incidían en el propósito de favorecer un desarrollo integral en los alumnos. Por ello, el propósito de este trabajo reside en describir las prácticas docentes inclusivas a través de la implementación de los proyectos de enseñanza.

METODOLOGÍA

Este trabajo de investigación se inscribe dentro del enfoque cualitativo, ya que se pretende describir las prácticas docentes inclusivas a partir de la implementación de los proyectos enseñanza por los alumnos de séptimo y octavo semestres en el ciclo escolar 2017-2018 en la realización de sus prácticas docentes.

Entre los instrumentos y técnicas que se retomaron para el análisis de las prácticas docentes inclusivas que realizaron los estudiantes normalistas de séptimo y octavo semestres, fueron el diario de campo y el proyecto de enseñanza, y como técnica de indagación se utilizó el análisis de contenido de dichos instrumentos.

Al inicio de su práctica docente, los estudiantes seleccionaron el grupo escolar de educación básica donde realizaron su intervención pedagógica a través de la implementación del proyecto de enseñanza, el cual contemplaba las adecuaciones curriculares (ajustes razonables 2018) necesarias para favorecer la participación de todos los alumnos del grupo, propiciando la eliminación de algunas barreras para el aprendizaje y la participación (BAP).

Los resultados obtenidos producto de su intervención fue registrada en sus diarios de campo, el cual daba cuenta del desarrollo de las actividades plasmadas en sus proyectos de enseñanza (actividades retomadas del plan de estudios 2011 y de aprendizajes clave de la educación básica).

Como técnica de indagación para rescatar el impacto del proceso de intervención a través de sus proyectos de enseñanza y el uso del diario de campo, se recurrió al análisis de contenido de dichos instrumentos, lo que permitió contar con elementos que ayudaron a describir las prácticas docentes inclusivas que realizaron los estudiantes normalistas.

RESULTADOS

A partir del análisis de los instrumentos, se pudo identificar lo siguiente, dando respuesta a las interrogantes que se plantearon.

El enfoque de las prácticas docentes, anteriormente estaba vinculado con una planificación que no retomaba de manera explícita la necesidad educativa de los alumnos, sin embargo, el haber modificado el proceso de la misma, facilitó y favoreció el logro de los aprendizajes esperados, ya que la implementación del proyecto de enseñanza vino a transformar las prácticas de los estudiantes normalistas de acuerdo a las acciones que se enfocaban en la observación no participante a una intervención basada en un primer momento en la elección del contenido de aprendizaje. En la búsqueda de las necesidades educativas diversas del grupo, retomaron del plan y programas de estudios 2011 y de los aprendizajes clave, las competencias propias de la asignatura y grado atendido, los cuales ayudaron a seleccionar los aprendizajes esperados adecuados a los estilos de aprendizaje de los alumnos, así como la selección de las estrategias de intervención y evaluación didáctica concretadas en una secuencia didáctica.

Los hallazgos encontrados en el análisis de los instrumentos diseñados por los estudiantes normalistas, como fue el diario de campo y el proyecto de enseñanza, arrojaron datos que permitieron rescatar que realmente sus prácticas docentes se enfocaban a una práctica inclusiva, ya que en ciclos escolares anteriores el estudiante se abocaba a la atención y seguimiento de un alumno en particular a través de la planificación de una propuesta didáctica. Al trabajar en este ciclo escolar con la implementación del proyecto de enseñanza, se observó que a través de su intervención se favoreció el aprendizaje grupal, ya que se planeaban estrategias de atención que atendieran la diversidad y se fortaleciera el desarrollo integral de los alumnos de educación básica.

Se considera importante resaltar, que al señalar que los futuros docentes normalistas se apropiaran del proyecto de enseñanza como una estrategia didáctica de intervención, se hace referencia a que lo anterior posibilitó el desarrollo de habilidades y competencias que fortalecieron su perfil de egreso como futuros licenciados en educación especial al poner en práctica sus conocimientos adquiridos durante su trayecto formativo en la ENEES.

Dichos conocimientos fueron llevados a la práctica y le permitieron al futuro docente una construcción sencilla del proyecto de enseñanza, pero sólida, encontrando en la misma fuente elementos necesarios que le permitieron orientar su intervención, la toma de decisiones y facilitar su tarea, así como a la construcción de su documento recepcional (ensayo científico).

CONCLUSIONES

Con base a la indagación realizada, se concluye que el proyecto de enseñanza es un instrumento que vino a transformar la práctica docente del Estudiante Normalista, ya que para arribar a la construcción de esta herramienta de trabajo puso en juego habilidades intelectuales específicas siendo este uno de los rasgos del perfil de egreso, el cual se manifiesta al ser capaz de generar respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. Asimismo, otro rasgo fortalecido es el referente al conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica, que le permitieron brindar como docente una atención con equidad al alumnado con el cual intervino. Por otra parte, se observó la mejora de su desarrollo en competencias didácticas para utilizar estrategias que le permitieron diseñar situaciones de aprendizaje que aplicó acordes al contexto natural del alumno y a las características propias de su grupo y de su escuela, diseñando actividades pertinentes en la mejora de la práctica docente inclusiva.

REFERENCIAS

- Ainscow, Mel y Tony Booth (2002) Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Traducido y adaptado por Gerardo Echeita et al., Madrid, FUHEM-OEI, 2015.
- Fernández, J. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. Perfiles educativos, XXXV(142), 27-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13228832003.pdf>
- Frola, Patricia y Jesús Velázquez. (2016). Cómo elaborar un proyecto de enseñanza. Educación Básica y Media Superior. México: Frovel Educación.
- Knoll, M. (1997). "The project method: Its vocational education origin and international development". *Journal of Industrial Teacher Education*, 34 (3), pp. 59-80.
- Perrenoud, Ph. (2000a). "Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿Por qué?, ¿Cómo?" *Revista de Tecnología Educativa (Santiago de Chile)*, 14 (3), pp. 311-321.
- Renato Opertti¹ (2009) La Educación Especial y Social del siglo XIX” a nuestros días organizado por la Sociedad Española de Historia de la Educación y de la Universidad Pública de Navarra (Pamplona, España, del 29 de junio al 1 de julio de 2009).
- SEP (2004). Plan de estudios. Licenciatura en Educación Especial, México, SEP
- SEP (2011). Plan de estudios. Educación Básica. México.
- SEP (2017). Modelo educativo para la educación integral. Aprendizajes clave. México,
- SEP (2018) Estrategia de equidad e Inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: SU ATENCIÓN INCLUSIVA EN PREESCOLARES REGULARES DE MÉRIDA, YUCATÁN

Andrea Monserrat Garma Sulú

enepyucatan@gmail.com

Amira Cámara Cortés

amiritacc@yahoo.com.mx

Mario Alberto Baas Lara

mariobaas@yahoo.com.mx

Escuela Normal de Educación Preescolar

RESUMEN

Esta investigación se efectuó con el objetivo de conocer cómo se atienden a los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), en las escuelas de educación preescolar de Mérida, Yucatán. Se fundamenta en la idea de inclusión como un derecho a recibir educación en igualdad de oportunidades que tienen todos los individuos. Es un estudio cuantitativo, con alcance descriptivo, no experimental y transeccional. Partiendo de una población de 139 escuelas de educación preescolar de la ciudad, mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, se extrajo una muestra de 60 instituciones a cuyos docentes se les administró una encuesta para obtener la información necesaria. En síntesis,

se puede decir que en ninguno de los aspectos sobre los que se indagó se distingue homogeneidad en las respuestas por lo tanto, se asume que no todos los centros de educación preescolar de Mérida, Yucatán ofrecen el mismo nivel de atención a los pequeños con NEE; sin embargo, se identifica un genuino interés de un buen número de educadoras por capacitarse para brindar un servicio educativo de calidad a los pequeños, así como la necesidad de mayor apoyo institucional para el mismo fin.

PALABRAS CLAVE: Formación de docentes, necesidades educativas especiales, educación preescolar, inclusión, jardines de niños.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Todos los niños poseen características, estilos y ritmos de aprendizaje diversos, en algunos casos presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), por lo consiguiente no todos requieren del mismo apoyo en el aula. Actualmente, los infantes de 3 a 6 años con NEE

acuden a escuelas regulares, sin embargo, no existe información suficiente acerca de las maneras en las que son atendidos en las escuelas de educación preescolar de la ciudad de Mérida, Yucatán; las preguntas que guían el estudio son: ¿De qué manera se atienden en las escuelas de educación preescolar de la ciudad Mérida, Yucatán a los niños con Necesidades Educativas Especiales? ¿Qué acciones se realizan en los centros educativos de preescolar de Mérida, Yucatán para favorecer la adquisición de aprendizajes en los niños que presentan NEE? ¿Qué formación poseen las docentes frente a grupo, para propiciar la inclusión de niños con NEE?

Marco teórico

En la inclusión se defiende el derecho “que tienen todas las personas de recibir una educación en igualdad de oportunidades, independientemente de que se posea o no una discapacidad” (Quijano, 2008, p. 143). Hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de calidad con igualdad de oportunidades.

Según Booth y Ainscow (2002) la educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad. Implicando la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y motivadora, en la que cada persona sea valorada, bajo estos fundamentos.

Para 1993, como consecuencia de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al artículo 3° constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, “se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial” (Secretaría de Educación Pública, 2002, p. 12). A partir de este marco, las escuelas ordinarias han comenzado a recibir alumnos con NEE, algunas de ellas apoyadas con personal especializado, por lo que actualmente la profesionalización docente requiere el desarrollo de nuevas competencias para responder ante las nuevas necesidades educativas que se gestan en las aulas regulares. Este proceso constituye un desafío para los docentes, para las instituciones educativas y para todo el Sistema Educativo Nacional (Nieto y Pérez, 2012, p. 53).

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2009), la atención de las necesidades educativas especiales requiere del compromiso del sistema educativo en las respuestas diversificadas que se ofrezcan a las distintas necesidades educativas de sus alumnos, la dotación de recursos adicionales que permitan el acceso la educación básica, adecuaciones al currículo nacional para atender las diferencias individuales, una gestión innovadora del establecimiento educativo que favorezca el proceso educativo y la integración activa de la familia y la comunidad en el proceso educativo.

La Secretaría de Educación Pública (2006) en la guía orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial, señala que la instancia de educación básica en la entidad es responsable de asegurar la integración educativa; es decir, que los niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación.

Actualmente, gran parte de los alumnos que presentan NEE acuden a escuelas regulares; por lo tanto, se ha convertido en un aspecto fundamental en la educación básica, a pesar de esto, algunos docentes no conocen específicamente a lo que se refiere este término, sus características, formas de detección, posibles respuestas y el tipo de atención educativa que los estudiantes requieren. Dada su amplitud, fue necesario precisar la definición de las NEE, así como los conceptos que se abordaron en la investigación y especificar que todos los seres humanos tienen necesidades de diversos tipos (básicas, educativas, etc.), las cuales varían según las exigencias de cada persona.

Metodología

Se planteó un estudio cuantitativo con alcance descriptivo, ya que estos estudios especifican las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Es un estudio no experimental dado que “no se genera ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 149); y es transeccional porque en él recolectaron datos en un solo momento, en un tiempo único para indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población.

La población estuvo constituida por 139 escuelas de educación preescolar regulares públicas de gestión federal o estatal, con organización completa, que pertenecen a diferentes contextos (urbano, urbano marginado y rural), ubicados en diversas zonas (norte, sur, este y oeste) de la ciudad de Mérida, Yucatán.

La muestra es no probabilística, debido a la amplitud de la población y dado el poco tiempo que se tenía para la investigación (7º y 8º semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar, en el curso 2017-2018). La muestra se seleccionó por conveniencia, ésta permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador (Otzen y Manterola, 2017, p. 230).

Para definir el tamaño de la muestra fue necesario calcularla, especificando la dimensión de la población, en este caso 139 escuelas, con error estándar máximo aceptable de 10%, porcentaje estimado de la muestra de 50% y nivel de confianza de 95%, como determinan en su libro (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

El resultado del cálculo definió que el tamaño de la muestra eran 58 jardines; sin embargo, dada la gran aceptación se rebasó el número quedando integrada por 60 escuelas, de las cuales 15 son estatales y 45 federales, correspondientes a contextos urbanos y urbanos marginados, ubicados en diversas zonas de la ciudad de Mérida, Yucatán. En lo subsecuente podrá apreciarse que, con fines de respeto a la confidencialidad de los datos, los preescolares participantes están identificados por números del 1 al 60.

El instrumento que se aplicó es un cuestionario compuesto de 29 ítems, de los cuales 24 tienen una escala de respuesta tipo Likert de cuatro opciones [siempre con un valor de (4), casi siempre equivalente a (3), algunas veces semejante a (2) y nunca igual a (1)]. También contiene cinco preguntas abiertas, con la finalidad de conocer qué tipo de NEE han atendido las educadoras, con qué frecuencia se han presentado y la formación que poseen con respecto a este tema.

Para la aplicación del instrumento, fue necesario el apoyo de dos expertos en el área, que realizaron las correcciones pertinentes y proporcionaron sugerencias para obtener más información del tema. Al finalizar el muestreo la información se analizó, a través del programa IBM SPSS Statistics versión 22, al medir la fiabilidad el coeficiente Alfa de Cronbach resultó en .607; por lo tanto, se realizó además el Análisis de Correlación de Punto Biserial para determinar la homogeneidad del cuestionario.

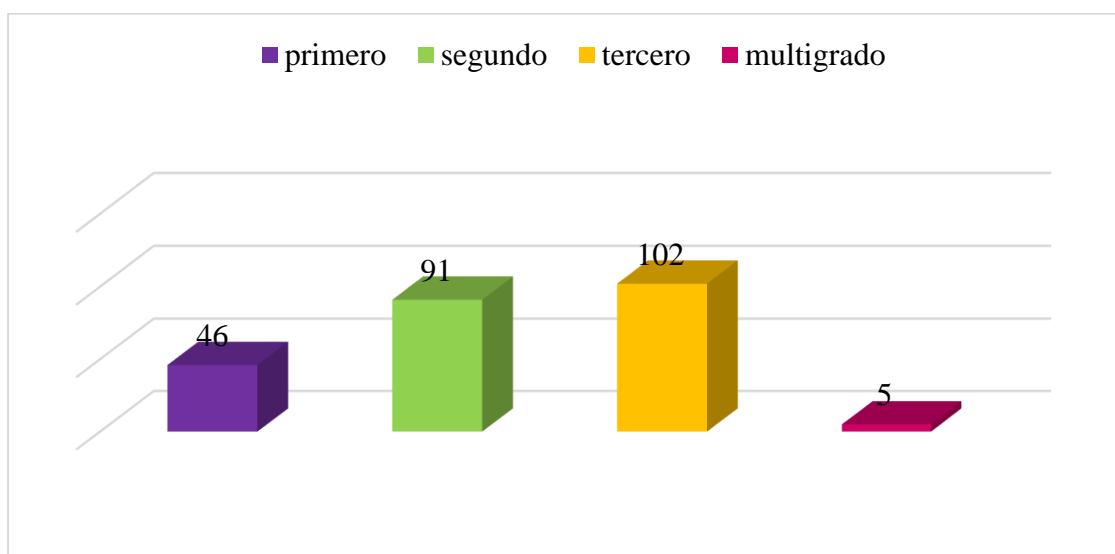
Desarrollo y discusión

Se entregaron 270 cuestionarios a Licenciadas en Educación Preescolar, que se encontraban en servicio, de los cuales se recuperaron 244.

La administración a la totalidad de la muestra requirió varias estrategias, la primera fue solicitar ayuda de las alumnas de octavo, sexto y cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar que se encontraban realizando prácticas en múltiples preescolares. La segunda consistió en entregarles los cuestionarios a las educadoras que trabajan en la Escuela Normal de Educación Preescolar, que actualmente estuvieran en servicio, para que los administraran en sus jardines de niños. Con la cooperación de dos educadoras más, fue posible distribuir los instrumentos en todos los jardines pertenecientes a su zona. La tercera se basó en el apoyo de cuatro docentes del cuerpo académico “Formación de Docentes” de la Normal para trasladar los cuestionarios a los jardines de prácticas faltantes. También se diseñó un formulario en Google con todas las preguntas correspondientes, y compartió la liga con diversos profesores por medio del correo electrónico.

Después de la administración de las encuestas y el análisis de los datos, fue posible caracterizar específicamente a las docentes que formaron parte de las instituciones de la muestra. Al analizar las edades de las docentes, se determinó que la menor tiene 23 y la mayor 58 años de edad, el promedio fue de 40.56, sin embargo, la mayoría de ellas poseen entre 48 y 52 años; de las 244 educadoras encuestadas, 46 impartían primer grado, 91 segundo, 102 tercero y cinco trabajan con grupos multigrado (ver figura 1).

Figura 1. Grados impartidos por las educadoras.



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los años de servicio, se definió que el mínimo es de 1, el máximo de 35 y el promedio de 16.20, no obstante, la mayoría de las profesoras tiene más de 15 años de experiencia (ver tabla 1).

Tabla 1. Años de servicio

Años de servicio	Frecuencia	Porcentaje
1 a 5	45	18.4
6 a 10	38	15.6
11 a 15	51	20.9
16 a 20	21	8.6
21 a 25	28	11.5
26 a 30	44	18.0
30 a 35	17	7.0
Total	244	100

Fuente: Elaboración propia.

El objetivo de esta investigación fue conocer la manera como se atienden a los niños con Necesidades Educativas Especiales, en las escuelas de educación preescolar de Mérida, Yucatán.

Los resultados analizados demostraron que gran parte de las educadoras, han tenido la oportunidad de proporcionar atención a por lo menos un estudiante con NEE a lo largo del desarrollo de sus servicios. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2006), el proceso de integración de los niños con NEE, ha permitido que la atención de estos alumnos deje de estar asociada exclusivamente con los servicios de educación especial. En contraste con la información obtenida, es evidente que estos niños actualmente acuden a escuelas regulares, coincidiendo de manera acertada a lo especificado por la SEP.

La asistencia de los alumnos con NEE ha aumentado considerablemente, quizás una de las principales razones sea la facilidad que tienen los padres de familia para llevarlos a la escuela más cercana, en comparación con las instituciones especializadas que están ubicadas en determinadas zonas de la Ciudad, y en ocasiones es más complicado para ellos trasladarse de un lugar a otro. Asimismo, tienen mayores posibilidades de tener un lugar disponible en los jardines, a diferencia de los Centros de Atención Múltiple y otras instancias especializadas que poseen un cupo limitado.

La mitad de las educadoras afirmaron haber recibido capacitación sobre la atención de las NEE durante su formación docente, de igual manera, el 59% en su ejercicio profesional la recibieron. Al confrontar la información recabada con lo determinado por Fernández, Arjona, Arjona y Cisneros (2011), no se encontró alguna similitud, ya que los autores detallan que los maestros no cuentan con todos los recursos técnico-pedagógicos. Sin embargo, los porcentajes comprueban que más docentes se están capacitando.

Probablemente, los profesores se han percatado que la atención de las NEE, requiere de instruirse, documentarse y comprender ampliamente el tema, porque es una realidad que cada curso escolar los infantes con NEE aumentan, en ocasiones no es suficiente tomar cursos, talleres o recibir asesoría de la especialista del USAEP, para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

En 2013, la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán afirmó que el objetivo general de USAEP es favorecer aprendizajes significativos en el contexto escolar, familiar y social a través del trabajo colaborativo con educadoras, padres de familia y comunidad en general. Al comparar los datos, se apreció más de la mitad de los docentes piensan, que trabajar de manera colaborativa con el personal de USAEP le resulta funcional para atender a los educandos con NEE. Quizás sus motivos sean, porque sienten que las especialistas orientan las acciones desempeñan, también representa un apoyo al momento de tomar acuerdos con los padres de familia, y saben que los resultados no serían favorables sin la cooperación entre ambas.

Los resultados arrojaron que poco más de la tercera parte de los docentes, realiza adecuaciones curriculares como respuesta a las NEE, indicando una concordancia con Fernández, Arjona, Arjona y Cisneros (2011), que definen las adecuaciones curriculares como las respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común. Posiblemente una de las principales razones de las educadoras por las que prefieren efectuar adecuaciones curriculares, sea su flexibilidad y factibilidad para sus requerimientos.

Las adecuaciones curriculares se formulan en referencia a lo que el alumno y alumna necesitan en el momento del proceso enseñanza-aprendizaje, deben referirse a capacidades, grandes bloques de contenidos, etcétera (Ministerio de Educación, 2009, p. 5). Las respuestas de las educadoras se relacionan ampliamente, pues el 40% confirma que efectúa adecuaciones acordes a las NEE que presentan sus alumnos.

Al contrastar, si los agentes educativos coordinan con padres de familia, la aplicación de estrategias o adecuaciones curriculares que sugiere la especialista para el trabajo en el aula, la mitad de las encuestadas siempre lo organiza, esto indica una sincronía con lo establecido por Ministerio de Educación (2009), la atención de las necesidades educativas especiales requiere de la integración activa de la familia y la comunidad en el proceso educativo.

Nieto y Pérez (2012) puntualizan que los docentes requieren el desarrollo de nuevas competencias para responder ante las nuevas NEE que se gestan en las aulas regulares, por lo que constituye un desafío para ellos. Comparando los resultados recabados, concuerdan con las aseveraciones de los autores, debido a que un buen número de educadoras siempre investigan en otras fuentes o con personal especializado, para enriquecer la atención de las NEE.

Por esta razón, son conscientes que deben documentarse continuamente sobre el tema, pues tienen la gran responsabilidad de atender a preescolares que presenta NEE, y en caso de no instruirlos adecuadamente podría repercutir en su enseñanza, causando rezago o deserción escolar.

Resultados

Como resultados se identifican lo siguiente: el 97.1% (237) de las educadoras en su experiencia como docente ha proporcionado atención a los niños con NEE; en distintos porcentajes las educadoras mencionaron la atención de diversas NEE, sin embargo, las más frecuentes se refieren a trastornos de lenguaje, discapacidad intelectual y discapacidad motriz.

Respecto a la capacitación sobre la atención del alumnado con NEE que las docentes durante su formación recibieron, los resultados demuestran que 125 (51.2%) no la tuvieron, en comparación con 123 (50.4%) que afirmaron lo contrario. Las encuestadas especificaron que ya en servicio el 41% (100) no recibieron ninguna capacitación, el 18% (44) asistieron a un curso, el 15.6% (38) tomaron un taller, el 2.5% (6) acudieron a un diplomado, el 19.2% (47) tuvieron apoyo del personal de USAEP, el .8% (2) realizan investigación sobre el tema y el 2.9% (7) estudiaron una maestría en educación especial. De las educadoras 8 (2.4%) consideran que las recomendaciones que les brindan las especialistas nunca apoyan la enseñanza del alumnado con NEE, 22 (9%) precisaron que algunas veces las ayudan, 79 (32.4%) manifestaron que casi siempre y 135 (55.3%) señalaron que siempre auxilian para la buena atención de estos niños. Respecto a las adecuaciones curriculares como respuesta a las NEE, el 4.5% (11) de las encuestaron puntualizaron que nunca, 20.9% (51) algunas veces, el 36.1% (88) casi siempre y el 38.5% (94) siempre.

Sobre desarrollar adaptaciones a las actividades se obtuvo que, 6 (2.5%) determinaron que nunca, 43 (17.6%) señalaron que algunas veces, 107 (43.9%) puntualizaron casi siempre y 88 (36.1%) manifestaron que siempre. Asimismo, el 7% (17) de las enseñantes nunca realizaron adecuaciones a los métodos o técnicas de evaluación, el 27.9% (68) expresaron que algunas veces, el 38.5% (94) recalcaron que casi siempre y el 26.6% (65) definieron que siempre lo hacen. El 1.2% (3) de las educadoras mencionan que nunca coordinan con los padres de familia la puesta en práctica de estrategias o adecuaciones que requieren para el trabajo en el aula, el 9% (22) precisaron que algunas veces, el 40.6% (99) mencionaron que casi siempre y el 49.2% (120) afirmaron que siempre.

Sobre si promueven la inclusión de todos sus estudiantes, los resultados determinaron que el 1.2 % de las docentes nunca la fomentan, el 2% algunas veces, el 12.7% casi siempre y el 84% siempre la favorecen. Con referencia a la capacitación continua para la atención del alumnado con NEE, 7.4% (18) respondieron que nunca se instruyen, 48.4% (118) manifestaron que algunas veces, 28.7% (70) señalaron que casi siempre y 15.6% (38) precisaron que siempre se capacitan.

Conclusiones

Las educadoras realizan adecuaciones curriculares con respecto a las actividades, métodos de evaluación y contenidos, consideran los recursos didácticos disponibles en sus escuelas para determinar su alcance. Asimismo, las realizan como respuesta a las NEE y benefician el proceso de enseñanza aprendizaje de sus alumnos.

Cada ciclo escolar se detectan infantes que presentan alguna NEE, para la localización de éstas se basan en las evaluaciones psicopedagógicas que realiza la especialista, o en caso de no contar con este acompañamiento, son efectuadas por las enseñantes. En

consecuencia, el apoyo de las especialistas o psicólogos es fundamental para la atención y seguimiento del alumnado con NEE, las recomendaciones o estrategias que proporcionan, posibilitan la atención de esos niños. Aunque en ocasiones la asistencia que brindan es poco frecuente e insuficiente para varias de ellas.

Las educadoras han recibido capacitación con respecto a la atención del alumnado con NEE, mediante cursos, talleres o asignaturas en su etapa como estudiantes, durante su ejercicio profesional han acudido a cursos, diplomados, talleres, investigando o apoyándose de especialistas y algunas han estudiado una maestría en educación especial. A pesar de esto, no se capacitan continuamente acerca del tema.

Empero, promueven la inclusión en sus aulas, apoyando a todos los pequeños inclusive los que presentan alguna NEE, desarrollan actividades significativas, funcionales para desarrollar las capacidades y habilidades, proporcionan apoyos o equipos específicos cuando son requeridos. De igual manera, coordinan el trabajo colaborativo con padres de familia para la aplicación de estrategias dentro y fuera del aula. No obstante, en ninguno de los aspectos se distingue homogeneidad en las respuestas; por lo tanto, se asume que no todos los centros de educación preescolar de Mérida, Yucatán ofrecen el mismo nivel de atención a los pequeños con NEE.

Sin embargo, en las respuestas obtenidas, se identifica un genuino interés de un buen número de educadoras por capacitarse para brindar un servicio educativo de calidad a los pequeños, así como la necesidad de mayor apoyo institucional para el mismo fin, ya sea mediante programas específicos de capacitación, tutoría especializada e infraestructura.

Referencias

- Booth, T., y Ainscow, M., (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid, Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Fernández, C., Arjona, P., Arjona, V., y Cisneros, L., (2011). Determinación de las necesidades educativas especiales, México, Trillas.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P., (2010). Metodología de la investigación (5ta. ed.). México, McGraw Hill.
- Ministerio de Educación, (2009). Guía de adecuaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. Guatemala, MINEDUC.
- Nieto, S., y Pérez, P., (abril, 2012). La integración de alumnos con necesidades educativas especiales. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 3(4). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521652342006>
- Otzen, T., y Manterola, C., (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. International Journal of Morphology, 35 (1), 227-232.
- Quijano, G., (junio, 2008). La inclusión: un reto para el sistema educativo costarricense. Revista Educación, 32 (1), 139-155.
- Secretaría de Educación Pública, (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública, (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México.
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán, (2013). Material de Apoyo para la Educación Inclusiva. Yucatán, SEGEY.

TECNOLOGÍAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LAS PERSONAS SORDAS EN LA NORMAL CUAUTLA. MORELOS, MÉXICO

Betzabe Leticia Bravo Flores

bbkirara010@gmail.com

Rodrigo Mendieta Piña

ro4mendieta@gmail.com

Jorge Arturo Azpilcueta Hernández

jorgeazpilcueta@yahoo.com.mx

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

RESUMEN

Nuestra investigación es un estudio descriptivo que analiza la importancia del uso de las tecnologías para la inclusión de los estudiantes sordos de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla (ENUFC) de Morelos, México, de la generación 2014-2018. Los autores de esta contribución analizaron cómo impactó tanto en el trabajo de los docentes así como en el aprendizaje de éstos estudiantes el uso de las TIC, al ser la primera experiencia que se tenía con estudiantes con discapacidad

lo que planteó el problema de la inclusión de las personas sordas que se ven inmersos en un contexto tecnológico, se reconoció que es necesario que los docentes reflexionen sobre la inclusión de las personas sordas y entiendan el potencial del uso de las TIC con los estudiantes nativos digitales, concluimos que es necesario pasar de las TIC a las TAC generando espacios inclusivos dentro y fuera del aula.

PALABRAS CLAVE: TIC, TAC, personas sordas, inclusión.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cómo contribuir a la inclusión de las personas sordas que se integran como futuros docentes Escuela Normal que se ven inmersos en un contexto tecnológico?

Marco teórico

Inclusión

México es pionero en cuanto a los derechos humanos y las garantías individuales, nuestra carta magna considera que éstos son inalienables, imprescriptibles e inherentes al ser humano; es decir que no se pueden renunciar, no vencen con el paso del tiempo y son propios de todos los seres humanos. El Artículo 1o. Constitucional, manifiesta: en los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece (Congreso Constituyente, 2018).

Como sabemos México ha firmado tratados internacionales para fortalecer y buscar el bien común de todas y cada una de las personas que se encuentran en nuestro territorio, generando un estado de derecho en el cual todos y cada uno gocen de los mismos derechos y obligaciones sin que nadie esté por encima de la esfera jurídica establecida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, que en su Artículo primero establece que “ Todos los seres humanos nacen li y en su Artículo 26 dice que “ Toda persona t i tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libert se considera que todos debemos ser tratados en igualdad y equidad, recibiendo la educación que el Estado ofrece, entonces ¿qué sucede con aquellas personas que presentan características y necesidades diferentes al resto de la población?

Partiendo de las necesidades que tenía un sector de la población mundial, se consideró pertinente plantear acciones que dieran cumplimiento a lo indicado en la declaratoria de los derechos humanos culminado en un *Programa de Acción mundial para Personas con Discapacidad* publicada en 1982 y en las *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad* en 1993, aprobadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas que piden a los Estados garantizar la educación de las personas con discapacidad y formen parte del sistema educativo general.

En México se creó la *Ley General para Personas con Discapacidad* publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de mayo de 2011 con el objeto de reglamentar el Artículo 1º de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (Congreso Constituyente, 2011); si bien esta ley no define qué es inclusión en la Real Academia de la Lengua se precisa como una acción y efecto de incluir; es decir, poner a alguien dentro de una cosa o conjunto o dentro de sus límites; para ello la mencionada Ley propone igualdad de oportunidades la cual adecuaciones, ajustes, mejoras o adopción de acciones afirmativas necesarias en el entorno jurídico, social, cultural y de bienes y servicios.” Las

de “ facilitar a las personas con discapacidad participación, en igualdad de oportunidades con el resto de la población (2011, p. 1). Entonces, en el ámbito educativo “ La inclusión es un conjunto de acciones orientados a eliminar o minimizar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación” (SEP, Discapacidad auditiva en educación inicial y básica., 2010, p. 12).

Nuestra Constitución, los acuerdos internacionales a los que nos hemos adherido y la Ley de inclusión instan que haya una educación inclusiva, entendiéndola como aquella que propicia la integración con personas con discapacidad a los planteles de educación regular. Al ser la Normal Cuautla una institución pública recibió a tres estudiantes con discapacidad auditiva.

Discapacidad Auditiva: Sordera

Se considera que la discapacidad es la consecuencia de la presencia de una deficiencia o limitación en una persona, que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás (Congreso Constituyente, 2011).

En el Manual para padres y maestros Estrategias de atención para las diferentes discapacidades presentan una clasificación las diferentes discapacidades: (a) Discapacidad intelectual; (b) Discapacidad visual; (c) Discapacidad auditiva; (d) Discapacidad motora; y, (e) Discapacidad múltiple. Para efectos de la presente investigación sólo se definirá la discapacidad auditiva (Cardona et al., s/f.).

En ese sentido, para Romero (1999) es la disminución de la capacidad de oír; para Aguilar (2009) es la pérdida o anormalidad de la función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo; es decir, se concibe como la incapacidad para recibir adecuadamente los estímulos auditivos del medio ambiente.

El manual anteriormente divide en sordera e hipoacusia la discapacidad auditiva, para efectos de esta investigación sólo se especifican las de la sordera: (a) presenta incapacidad para procesar satisfactoriamente la información lingüística y los sonidos ambientales; (b) presenta dependencia visual; (c) requiere contacto visual continuo y ejemplificado; y, (d) en ocasiones se muestra tímido, retraído o agresivo. Estas personas presentan dificultad para adquirir el lenguaje y por ello pueden tener problemas en conceptualizar el mundo, entender o explicarlo.

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y Tecnologías para el Aprendizaje y la Comunicación (TAC)

Para entender la importancia que en los últimos años se le ha dado al uso de la tecnología en la educación es primordial definir qué son las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación). Castells (2033) y Ortol (2007) las consideran como un conjunto convergente de procesos y productos derivados de herramientas nuevas, apoyos de

la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, el procesamiento y la transmisión realizada de la información, englobando desde ordenadores hasta los dispositivos de telefonía móvil o internet y la herramienta que más impacto tiene es el Internet por su capacidad como medio de comunicación e interacción, por la facilidad de transmisión y creación de información.

Actualmente se ha incrementado el uso de tecnologías y de internet por parte de los jóvenes como puede apreciarse en la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) que por primera vez levantó en 2015 el INEGI. Es a partir de la necesidad que planteó la UNESCO (2008) de que los estudiantes y docentes deben utilizar la tecnología digital con eficacia en los Estándares de Competencias en TIC para Docentes que se integró el uso de las TIC en la reforma de Educación Básica y en el 2012 en la Reforma Curricular de la Educación Normal para las Licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar sus mallas curriculares, con la finalidad de que los estudiantes logren desarrollar la competencia genérica tecnologías de la información y la comunicación profesionales (SEP, Acuerdo 649, 2012; SEP, Acuerdo 650, 2012); sin embargo, esta reforma no se aplicó a la Licenciatura en Educación Preescolar que continuó con el Plan de estudios 2004 que no consideraba el uso de las TIC.

Cuando se logra la conjunción de las tecnologías más metodología se dice que se ha alcanzado aquello que se denomina TAC: Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento, término acuñado por Vivancos (2011, citado en Ruiz, 2015); por lo tanto, las TIC no son sólo tecnología, son lo que podemos hacer con ella; las TAC no sólo hacen referencia a saber utilizar una herramienta o aplicación, sino que guían las TIC hacia marcos más educativos-formativos. Se trata de explorar el uso didáctico de las TIC para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Lozano, 2011).

Caracterización del estudio

Nuestra investigación es un estudio descriptivo que analiza la importancia del uso de las tecnologías para la inclusión de las personas sordas de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla (ENUFC) de Morelos, México, en cuanto a cómo se utilizaron las tecnologías, al desarrollar sus trabajos escolares dentro de Licenciatura de Educación Especial con estudiantes sordos y con ello, poder comunicarse con sus compañeros tanto sordos como oyentes en la escuela Normal y durante sus prácticas en Escuelas de Educación Básica.

Metodología

El método es cualitativo porque se enfoca en comprender el fenómeno de los estudiantes sordos que estudiaron en la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla, explorando su participación dentro de las aulas de clase con apoyo de la tecnología y en las Instituciones de Educación Básica en las cuales realizaron sus prácticas profesionales (Hernández Sampieri, 2014; Muñoz, 2015), tiene un carácter descriptivo porque es esta investigación se pretende explicar cómo se realizó el proceso formativo de tres estudiantes sordos que cursaron la Licenciatura en Educación Especial de la generación 2014-2018. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Observación simple, no regulada y participante

A partir de la observación que se hizo durante las sesiones de clase, y en las supervisiones que se realizaban a los estudiantes en las escuelas de Educación Básica en las que estaban practicando, se comprendió cómo se relacionaban y comunicaban con los otros, cómo diseñaban y aplicaban sus propuestas de trabajo a partir de las implementaciones de estrategias que le permitían trabajar con los niños (Monje, 2011).

Grupos focales

Se realizó con un grupo focal de discusión (Monje, 2011) en las reuniones de colegiado en la cual se solicitó a los docentes expresaran cómo trabajaron con los estudiantes sordos y cómo los incluyeron en las clases porque algunos de los docentes que participaron en su formación no conocían el lenguaje de señas y no son especialistas en educación especial.

Participantes

23 estudiantes (tres de ellos sordos) de la Licenciatura en Educación Especial de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla, ubicada en la H. H. Cuautla, Morelos, durante su formación inicial de la generación 2014-2018

15 docentes que participaron integrándose en colegiados de la Licenciatura en Educación Especial durante los diferentes semestres, de los cuales seis tiene estudios de educación especial, uno con formación en tecnología educativa, un licenciado en derecho y siete con estudios de educación normal (todos con estudios de posgrado).

Desarrollo y discusión

En el ciclo escolar 2014-2015 se inscribieron tres estudiantes sordos en la Licenciatura de Educación Especial, esto generó gran expectativa por parte de los estudiantes y sobre todos por los docentes que en su mayoría no contaba con los elementos conceptuales para trabajar con estudiantes con discapacidad. Una de las dificultades que se detectó es que en los primeros semestres las asignaturas son de conocimientos generales, por lo cual los profesores que las impartían no eran especialistas en Educación Especial y desconocían el

lenguaje de señas, cómo conceptualizan los estudiantes, cómo escriben y la cantidad de palabras que conocen y a pesar de conocer la teoría sobre adecuación curricular costó mucho trabajo llevarla a la práctica.

Si bien se asignó una intérprete para apoyar a los docentes en su clase fue compleja la situación, porque los jóvenes constaban de un vocabulario limitado y con frecuencia tenían que construir conceptos que no tenían una seña y había que deletrearlo, para poder avanzar se sugirió trabajar mapas mentales, imágenes y el apoyo de la intérprete, que sólo se limitaba a traducir de manera textual y no daba el contexto por carecer de una formación profesional, al sólo contar con estudios de bachillerato y un certificado como intérprete.

En el grupo focal de control se habló con los docentes de los colegiados de la Licenciatura en Educación Especial y se intercambiaron experiencias sobre la manera en la cual estaban trabajando con los estudiantes sordos, aquellos docentes que eran especialistas en educación especial y que dominaban la Lengua de Señas explicaron cómo se conduce su vocabulario, compartieron su experiencia del trabajo que han realizado en los Centros de Atención Múltiple (CAM), Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) y en la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER); para los docentes que era su primer experiencia con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) con discapacidad manifestaron tener dificultades para avanzar en los contenidos, al no contar con los elementos conceptuales para trabajar con estos estudiantes.

La situación fue complicada y demandó un gran compromiso por parte de los docentes para trabajar con los estudiantes sordos que implicaban un mayor compromiso por parte de las Academia de Maestros la cual tiene dentro de sus funciones de acuerdo al Manual de Organización del Personal Adscrito al Subsistema de Educación Normal “ Proponer proyectos de docencia, investigación a la Subdirección Académica de acuerdo con (1987).

Esta fue una realidad nunca antes enfrentada, por tal motivo el trabajo colegiado fue muy importante para lograr que los estudiantes se integraran y desarrollaran los rasgos deseables del perfil de egreso (SEP, 2004), aprovechando algunos docentes la experiencia de trabajar con el plan 2012 de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar para integrar las TIC en la educación.

Los estudiantes, de los cuales se habla en esta investigación, son considerados como nativos digitales y como todos los jóvenes su medio de comunicación principal el teléfono inteligente; sin embargo, esto generó un problema pues sabían utilizar la tecnología como esparcimiento, para interactuar socialmente y como un atajo para sus quehaceres escolares. Esta situación la define Reig y VÍllchez (2013) como contexto de hiperconectividad el cual se da en espacios vitales de los estudiantes desde temprana edad. En este estudio se descubrió que los estudiantes sordos manejan la tecnología con gran habilidad y en particular los

teléfonos inteligentes, con dichas herramientas se comunicaban a través de textos y las video llamadas y esto fue aprovechado por los docentes y sus compañeros para las tareas escolares.

Durante la clase era necesario que, tanto docentes como estudiantes, trabajarán con elementos visuales debido a que también los estudiantes sordos constantemente evolucionan su lectoescritura, la cual es sintetizada manejando conceptos e ideas generales, por tal motivo las sesiones estaban obligadas a ser más dinámicas, con ayuda de organizadores gráficos, imágenes que les permitiese apropiarse de los conceptos con mayor facilidad; porque los sordos se comunican a través de la Lengua de Señas y ésta se encuentran en un proceso productivo constante, como sucede con cualquier otra lengua natural, como cualquier otra lengua permite el acceso a todas las funciones lingüísticas y del conocimiento, posee dialectos y variaciones individuales, compartiendo universales lingüísticos con otras lenguas orales, (español, inglés, entre otras), asimismo posee su propio vocabulario y sistema de reglas morfosintácticas, semánticas y pragmáticas.

Reig y Vílchez (2013), dentro de sus teorías de las e-competencias, plantea que a partir del uso de las TIC se está evolucionando la lectoescritura (Andrea Lunsford citada en Reig, 2013) explica que: estamos en medio de una revolución en las alfabetizaciones comparable a la que se producía con la civilización griega. No es que la tecnología este matando nuestra habilidad para escribir, dirigiendo nuestra alfabetización hacia nuevas direcciones.

Los estudiantes sordos no sólo adquirieron un lenguaje que se crea a partir conceptualización de la Lengua de Señas, al ser nativos digitales constantemente modificaban y construían su vocabulario, enriqueciendo día a día el mismo, cambiando los patrones de lectura explorando, no leyendo de forma horizontal, detectando elementos de importancia más que realizando lecturas exhaustivas y recurriendo al hipertexto, situación que complicó para los docentes trabajar con los estudiantes sordos y con el resto del grupo.

Para potenciar el uso de las TIC fue necesario que los docentes de la Normal Cuautla reconocieran la importancia de su implementación en el aula, sobre todo con los estudiantes sordos, algunos de ellos las utilizaron fomentando la innovación y la inclusión con herramientas informáticas de modo creativo y adecuado a sus necesidades; sin embargo, no todo fue fácil en la inclusión de los estudiantes en la Normal Cuautla, un problema que hubo es que algunos maestros hicieron uso indiscriminado del cañón, sin considerar cómo funciona el cerebro humano y los tiempos máximos de atención que no son mayores a 15 minutos (Rosler, 2011), así como desconocer la metodología del uso de un video o diapositivas sin lograr que los jóvenes comprendieran el sentido de utilizar las TIC para convertirla en una Tecnología de Aprendizaje del Conocimiento (TAC) (Sancho Gil, 2008), lo que generó clases tediosas para el grupo al no venir acompañadas del conocimiento metodológico necesario para generar con ellas un aprendizaje significativo (Enríquez, 2014),

Esta carencia que hubo en dichas clases se trató de remediar al integrarlas las actividades que se realizan en la escuela y la convivencia con sus compañeros oyentes que en muchos de los casos les apoyaban y se interesaron por aprender el lenguaje de señas, al haber entendido que la sordera no es un impedimento para que puedan comunicarse, ni para que sigan estudiando al contrario que es una adversidad que se debe vencer y el trabajo no sólo es de las personas sordas sino también de todos los que estamos a su alrededor maestros, y compañeros de la comunidad escolar.

Durante las clases cuando a alguno de los estudiantes se le dificultaba un tema los demás, entre bromas, les ayudaban a salir adelante y en muchas de las ocasiones con el uso de la tecnología, en particular con las redes sociales o a través de videos que mostraran de forma gráfica aquello que no comprendían, haciendo hincapié los docentes en que las redes en internet pueden no sólo ser sociales sino profesionales, informativas y de aprendizaje, para que las tecnologías se comiencen a ver como áreas de oportunidad que permitan usar las TIC de forma más productiva, sobre todo para la inclusión de los estudiantes sordos; si bien contaban con un intérprete que apoyaba a los docentes y estudiantes que carecían del lenguaje de señas, los profesores tenían que buscar las estrategias que apoyaran su clase para que no fuera sólo seminario y permitiera a los estudiantes convivir y aprender de manera inclusiva.

Finalmente, a lo largo de los cuatro años en la escuela Normal, los estudiantes sordos lograron llegar al proceso de titulación como cualquiera de sus otros compañeros oyentes, lo rescatable de ello es que se vio que las personas sordas pueden lograr todo, menos oír y continuaron con el siguiente paso que fue el examen de oposición. Actualmente uno de los jóvenes egresados se ha convertido en consultor y participa activamente en las redes sociales, en particular *Facebook* publicando videos en Lengua de Señas.

Resultados

Al momento se puede decir que la tecnología no es la panacea que para que los estudiantes aprendan por arte de magia, pero fue una herramienta que permitió trabajar de manera más atractiva, facilitar algunos procesos e incluir a los estudiantes sordos en la educación regular, sobre todo para aquellos profesores que carecían del lenguaje de señas; los jóvenes de la Licenciatura en Educación Especial que interactuaron en su grupo con los estudiantes sordos comprendieron que las TIC no solo se limita a internet, computadora y cañón en el aula porque esto es un uso meramente instrumental; su propósito debe hacer eficiente el modelo educativo, implica desde la preparación de la clase con la investigación, el hacer redes de colaboración, intercambiar experiencias con sus pares y con profesores, conocer otros contextos; para los docentes fue necesario entender cómo aprenden los nativos digitales incluso con alguna discapacidad y aprovechar las e-competencias que están desarrollando.

Existió resistencia por algunos de los docentes para utilizar las tecnologías con la metodología adecuada, a pesar algunos de ellos dieron clases en la Licenciatura de Educación Primaria o Preescolar y en sus planes propone el uso de las TIC, aunque estén conscientes de que los alumnos están desarrollando un alto grado de conocimientos y habilidades en el uso de la tecnología, a ellos les costó e incluso les dio miedo su utilización; esto se agudizó más cuando el plan de estudios 2004 de Educación Especial quedó desfasado en cuanto a la realidad de la inclusión de estudiantes sordos y el uso de la tecnología.

Los docentes que iniciaron el proceso de aprendizaje para usar adecuadamente las TIC con la intención de motivar a los alumnos, pudieron potenciar su creatividad e incrementar sus habilidades en las e-competencias, propiciando que los jóvenes de manera autónoma guiados por su curiosidad lograran sacar partido a Internet como fuente de información, recursos, metodologías didácticas y estímulo permanente sobre todo en sus jornadas de práctica.

Se demostró que los estudiantes con alguna discapacidad son capaces de estudiar en escuelas regulares y obtener un título profesional, en particular los sordos pueden hacerlo todo excepto oír.

Conclusiones

El trabajo por proyectos integrales de artes desarrolla en el niño la capacidad de definir y esta experiencia permitió que los docentes que les impartieron clase a los estudiantes sordos comprendieran el sentido de la palabra inclusión y revaloraran sus creencias y conceptos, comprendieran que las TIC no se limita a cañón en el aula e iniciaran en la comprensión de su metodología, siendo una herramienta que al ser utilizada correctamente puede generar espacios inclusivos dentro y fuera del aula.

Los jóvenes actualmente están hiperconectados y cada día desarrollan e-competencias al estar inmersos en un contexto tecnológico, es necesario aprovechar esas áreas de oportunidad; sin embargo, aún falta que los docentes de la Normal Cuautla logren la conjunción de las tecnologías más metodología para alcanzar aquello que se denomina TAC: Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento porque las TIC no son solo tecnología, son lo que podemos hacer con ella; las TAC no sólo hacen referencia a saber utilizar una herramienta o aplicación, sino que guían las TIC hacia marcos más educativos-formativos y, en este caso, en espacios inclusivos.

Referencias

Aguilar, L., (2009). *Discapacidad auditiva*. México, Tecnograpic.

Cardona Echaury, A. L., Arambula Godoy, L. M., y Vallarta Santos, G. M., (s.f.). *Estrategias de atención para las diferentes discapacidades. Manual para padres y maestros*. México, Trillas.

Castejón, M., (2014). *Segregación, inclusión, exclusión, integración y equidad. Obtenido de Desde mi azotea. Una visión particular de la educación*. Andalucía, <https://miguelrosacastejon.wordpress.com/2014/11/11/segregacion-inclusion-exclusion-integracion-y-equidad/>

Castells, M., (2033). *La era digital*. Barcelona, UOC.

Congreso Constituyente, (2011). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Obtenido de Secretaría de Educación Pública: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_inclusion_personas_discapacidad.pdf

Congreso Constituyente, (2018). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Obtenido de Cámara de Diputados: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_270818.pdf

Enríquez, S., (2014). Luego de las TI las TAC. Obtenido de Obtenido de Universidad Nacional de La Plata: [http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/ponencia_ead_enriquez_silvia_cecilia.luego%20de%20las%20TIC,%20las%20TAC%20\(1\).pdf](http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/ponencia_ead_enriquez_silvia_cecilia.luego%20de%20las%20TIC,%20las%20TAC%20(1).pdf)

Hernández Sampieri, R., (2014). *Metodología de la investigación*. México, McGraw Hill.

INEGI, (2015). Encuesta Nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información. Obtenido de INEGI: <https://datos.gob.mx/busca/dataset/encuesta-nacional-sobre-disponibilidad-y-uso-de-tic-en-hogares-endutih/resource/bd89a4b7-d656-42ce-9d8f-662372b44de9>

Lozano, R., (2011). Las 'TIC/TAC': de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento. Obtenido de Grupo Thinkapi. Estrategia y prospectiva de la información: <http://www.thinkapi.net/las-tic-tac-de-las-tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-a-las-tecnologias-del-aprendizaje-y-del-conocimiento>

Marqués, P., (2014). El desarrollo de la tecnología educativa. Obtenido de Perú Marqués: El desarrollo de la tecnología educativa.

- Monje, C., (2011). *Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa. Guía de estudio*. Colombia, Universidad surcolobiana.
- Muñoz, C., (2015). *Cómo elaborar y asesorar una tesis*. México, Pearson.
- ONU, (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Obtenido de Naciones Unidas: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Ortol Espinet, E., (2007). *La alfabetización digital en los procesos de inclusión social*. Barcelona, MEDIAActive. S. L.
- Reig, D., y Vílchez, L. F., (2013). Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas. Obtenido de Fundación encuentro: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Los_jovenes_en_la_era_de_la_hiperconectividad.pdf
- Romero, S., y Nasierlker, J., (1999). *Elementos para la detección e integración educativa de los alumnos con pérdida auditiva*. México, SEP.
- Rosler, R., (13 de julio de 2011). Principios Neurocognitivos para la enseñanza de nativos digitales. Obtenido de Asociación Educar-Neurociencias: <https://www.youtube.com/watch?v=WPRKd0uRsQ4>
- Ruiz, M., (2015). Creación de un blog educativo como herramienta TIC e instrumento TAC en el ámbito universitario. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 12(4), 53-70. Obtenido de Universidad de Salamanca: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8526/8612
- Sancho Gil, J., (8 de febrero de 2008). *De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal*. Obtenido de Universidad de Barcelona: http://www.ub.edu/esbrina/docs/proj-tic/tic_a_tac.pdf
- Sandoval, M., Echeita, G., Simón , C., y López , M. (s.f.). *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*. Obtenido de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/indice.htm>
- SEP, (1987). *Manual de Organización del Personal Adscrito al Subsistema de Educación Normal*. México, SEP.
- SEP, (2004). *Plan de estudios 2004. Licenciatura en Educación Especial*. Obtenido de DGESPE: <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/planes/lee/plan.pdf>
- SEP, (2010). *Discapacidad auditiva. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. Obtenido de Educación Especial: https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Atencion_educativa/Auditiva/3discapacidad_auditiva.pdf

SEP, (2012). *Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. México: SEP.

SEP, (2012). *Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*. Obtenido de DGESEPE: https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_650.pdf

UNESCO, (2008). *Estándares de competencias en las TIC para docentes*. Obtenido de Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Tecnología: <http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>

Zúñiga, V., (2012). *La escuela incluyente y justa. Antología comentada al servicio de los maestros de México*. Monterrey, México, Fondo Editorial de Nuevo León- Universidad de Monterrey.

PRÁCTICAS DOCENTES INCLUYENTES A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS DIVERSIFICADAS EN ATENCIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD

Irene Rodríguez Avitia

irnerdgz_avitia@yahoo.com.mx

Víctor Manuel Alarcón Pérez

vimalpe@hotmail.com

Leticia Isabel Ibarra Favela

ytel_ibarra@hotmail.com

Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa

RESUMEN

El presente estudio de caso fue realizado con el objetivo de indagar cómo responden los alumnos con discapacidad intelectual que presentan conductas disruptivas ante prácticas docentes con estrategias diversificadas. Se eligió Servicio Educativo en el cual acudieran a clase alumnos con estas condiciones, que, al presentar alteraciones en su conducta, se afectara su socialización y con ello presentara implicaciones en su desarrollo cognitivo y su inclusión en el aula. Se describe el concepto de conductas disruptivas y cómo se hacen presente en los alumnos con discapacidad intelectual. Se enfatiza en cómo pueden ser atendidas y el impacto que tienen

en la socialización de éstos alumnos. Se describen las estrategias aplicadas durante el proceso de prácticas pedagógicas en el seguimiento de caso, recuperando los logros, las dificultades y el impacto del trabajo docente con el alumno en estudio. Se explica cómo se favoreció la socialización y los alcances en el proceso de inclusión en el aula escolar. Se impulsa una pedagogía para la diversidad, orientada a romper con las rutinas igualitarias y homogenizadas a través de estrategias que empleen de manera creativa e innovadora todos los recursos disponibles.

PALABRAS CLAVE: Estrategias diversificadas, conductas disruptivas, discapacidad intelectual.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente estudio se realizó producto de las prácticas profesionales presentadas en un Centro Educativo de nivel de primaria, dando atención psicopedagógica a alumnos con discapacidad intelectual que presentan conductas disruptivas, limitándose su desarrollo socio-emocional y el aprendizaje escolar, poniendo atención en las características de cada alumno, se detectó en especial un caso de un alumno con discapacidad intelectual, tal situación, despertó el interés investigativo, en particular de que dicho alumno fuera el sujeto de estudio debido a las dificultades que presentaba en la socialización dentro del grupo, pues incurría constantemente en conductas disruptivas, alterando el orden en las clases.

Algunas situaciones que enfrentaba este alumno, tienen relación con la dificultad para concentrarse, prestar atención, concluir las actividades que se le asignaban en el aula, con la manifestación de conductas inadecuadas también llamadas disruptivas por las que sufría rechazo por parte de sus compañeros. Se consideró relevante realizar un trabajo de intervención docente que atendiera específicamente el comportamiento inadecuado, disminuyendo la manifestación de las conductas disruptivas. Se tenía como principal supuesto que el uso de estrategias diversificadas favorecería la manifestación de una sana convivencia entre compañeros, se consideró adecuado tomar registros continuos de los comportamientos del alumno sujeto de estudio, en función de las actividades implementadas y el impacto de las mismas en la disminución de las conductas disruptivas, en cuanto a la prevalencia de sus manifestaciones.

Se tenía la idea de que, si se lograba disminuir la incidencia de conductas disruptivas y a la vez, se ampliaría su nivel de participación y aprendizaje, además lograría socializar con mayor pertinencia, de la misma manera, se consideró podría tener más independencia y autonomía en el desarrollo de las actividades escolares y habilidades adaptativas, esto en conjunto tendría un gran impacto en su vida diaria.

La conducta de este alumno solía ser diferente, dependiendo del lugar donde se encontrará y de quien estuviera acompañado. Al observarlo en forma constante en su aula, fue notorio que el alumno se comportaba de diferente manera al estar con sus compañeros de clase, en algunas ocasiones influían en él como distractores y motivadores para no obedecer.

El comportamiento inadecuado del alumno fue uno de los puntos a trabajar mediante estrategias que ponderan su nivel de participación en el aula, la implementación de actividades que desarrollaran sus habilidades digitales, estrategias que mejorara el ambiente de aprendizaje, la utilización de materiales pertinentes a las actividades escolares, distribución de agrupamientos de alumnos que variara y sobre todo se diversificaran las actividades acorde a los intereses de los alumnos, especialmente pensando en el sujeto de estudio.

Para dar un seguimiento al impacto de la implementación de estas estrategias, se hizo necesario llevar un registro constante de la evolución, poniendo énfasis en el manejo conductual hacia la manifestación de conductas disruptivas, ¿cuándo se presentan?, ¿con qué frecuencia?, ¿cuándo ceden?, definir ¿qué factores benefician la socialización del sujeto de estudio?, así como, se hizo énfasis en las estrategias que tuvieran impacto al desarrollar en él la capacidad de decidir lo que es correcto e incorrecto al momento de estar en su contexto social, sobre todo, en describir en qué circunstancias lograban la capacidad de actuar con control y no por impulso.

Por lo anteriormente expuesto, fue necesaria la aplicación de estrategias diversificadas, acordes a las necesidades mencionadas que presentaba el alumno, respetando estilo de aprendizaje y conocimientos previos. Por ello, se plantean las siguientes interrogantes: ¿Qué características manifiestan las personas que tienen discapacidad intelectual y su impacto en la manifestación de las conductas disruptivas, la socialización y el aprendizaje escolar? ¿Las estrategias diversificadas favorecerán el control de conductas disruptivas y la socialización en un alumno con discapacidad intelectual? ¿Cuáles son las estrategias que más se ajustan a las necesidades de un alumno con discapacidad intelectual que presenta conductas disruptivas?

Marco teórico

Iniciamos este apartado, enunciando aspectos relevantes sobre esta temática, su definición, las conductas manifiestas como disruptivas y recomendaciones sugeridas para su atención sobre todo su relación con aspectos de discapacidad intelectual.

Iniciamos como antecedente el estudio de Herruzco y Luciano (2001) quienes en su investigación titulada Disminución de las conductas disruptivas mediante un procedimiento de correspondencia, los comportamientos inadecuados en alumnos son clasificados como disruptivos, y pueden ser definidos como: aquellos que no resultan socialmente adaptativos porque dificultan o reducen tanto la probabilidad de integración del sujeto en el contexto social, escolar y familiar lo que hace que estos alumnos sean rechazados al presentar conductas inadecuadas para la sana convivencia en sociedad (p. 1).

Por lo que deben ser tratados adecuadamente en los servicios escolares de cualquier nivel que se trate.

En cuanto a estudios de las habilidades sociales y conductas adaptativas en niños y adolescentes con discapacidad intelectual moderada publicada por Verdugo (2001) en Quito (2013) quien señala que “la conducta adaptativa se entiende como el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en la vida diaria lo que le permite ser una persona más autosuficiente e independiente” (p. 1). De la misma manera estas habilidades le permitirán actuar de manera adecuada en los diferentes

contextos de su vida; es decir, el comportamiento del individuo en diversos ámbitos, situaciones y condiciones que este atraviesa.

De igual manera, Delgado (2015) realizó una investigación a la que tituló rechazo social a alumnos con discapacidad intelectual en educación primaria, habla de las competencias sociales y dice que “éstas son todas las destrezas imprescindibles para tener un comportamiento apropiado y positivo que permita al sujeto superar adecuadamente los desafíos de la vida diaria” (p. 18).

Ciertamente, las competencias sociales nos hacen ser consideradas personas gratas poco gratas a los ojos de las personas que están a nuestro alrededor, familia, maestros, amistades, entre otros.

Esta autora explica que las competencias sociales no son innatas, sino que se adquieren y se van aprendiendo a lo largo de la vida en la interacción social de alumno, las competencias sociales desarrolladas dependerán del contexto en el que está inmerso el sujeto al igual que su comportamiento ya sea adecuado o inadecuado.

De acuerdo con la *American Psychiatric Association* (APA), en el manual DSM IV (2004), las conductas disruptivas se expresan como conductas perturbadoras infantiles y pueden ser observadas en los niños y niñas desde edades muy tempranas hasta la adolescencia impidiéndoles la adaptación a los diversos contextos escolar, familiar y social en general, ya que no respetan las reglas o normas que los demás pares aceptan. Moreno (2003, p. 1) explica que “es frecuente encontrar niños y niñas que no se integran en las dinámicas educativas de la enseñanza obligatoria” ciertamente, hoy día con mayor incidencia se presentan más alumnos que incurren en conductas que limitan su participación y aprendizaje en las aulas.

Intentando ampliar la información de cómo se manifiestan estas conductas disruptivas en las aulas se puede mencionar la enunciación de características de acuerdo con Moya (2011) quien enuncia las siguientes manifestaciones como golpear, morder constantemente a pares y docentes, patear, lanzar cosas a la cara de los demás, perseguir a otros compañeros para agredirlos con materiales variados como juguetes, palos, legos, romper materiales, arrugar y romper las producciones de otros en hojas o materiales diversos, hacer rabetas, gritando y pateando o golpeando, traer cuchillos de cocina en sus bolsos y empezar a amenazar a otros, gritar constantemente mientras el docente habla con el grupo (p. 7).

Estas manifestaciones pueden variar con relación a la cantidad de las mismas y de la frecuencia y la intensidad en que se manifiestan.

Ante el cuestionamiento de qué genera que se presenten estas conductas en los niños de preescolar y adolescentes existen diversas opiniones, ciertamente debido a que estas conductas son inadecuadas ocasionan un cierto rechazo y exclusión hacia la persona que las

presenta impidiéndole o dificultándole la socialización e inclusión en los diferentes contextos socioculturales.

Schneider y Robín (2010), señalan que “los niños no muestran malas conductas porque si, ellos actúan inapropiadamente porque existe un refuerzo para hacer eso. Suele suceder que, al prestarle atención a este tipo de conductas, esto sirve como reforzador para que actuara de esa manera” (p.4).

De ahí la importancia de una buena orientación tanto a los padres como a los profesores en estas temáticas, para tener una actuación que no refuerce la manifestación de conductas inadecuadas.

Las conductas disruptivas pueden afectar la interacción en los distintos contextos como la familia, la escuela, amigos y personas cercanas al alumno como lo dice Luengo (2014, p. 37), en muchos casos son problemas transitorios que puedan ser superados con facilidad, pero en otros casos adquieren dimensiones más severas por su frecuencia e intensidad generando como consecuencia, un deterioro en las relaciones familiares y sociales. De ahí la importancia de brindar apoyo suficiente y necesario en forma oportuna. Sin embargo, este autor también expresa que el comportamiento de estos niños genera emociones negativas en los padres, profesores e incluso en otros niños porque se niegan a hacer lo que se les pide, tienen mal genio y se saltan o ignoran las reglas habituales, estas conductas las presentaba el sujeto en estudio, motivo por el que se decidió atender y dar seguimiento en esta investigación.

En cuanto a la intervención algunos autores como Ison-Zintilini (2008, p. 358) menciona que las habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato les implica poner retos importantes en la práctica de habilidades y estrategias que les permita internalizar, interpretar y responder a las demandas y restricciones provenientes de los diferentes agentes socializantes, por ello, requieren adquirir y consolidar determinados esquemas cognitivos afectivos que sustentan los mecanismos de autorregulación del comportamiento social.

De acuerdo con lo anterior, todos tenemos gran influencia de los contextos en los que nos desenvolvemos, por ello, es necesario que en ellos existan y se hagan patentes el respeto de reglas impuestas en cada grupo social y por consiguiente el alumno con conducta disruptiva requiere de la motivación, acompañamiento, valoración, empatía, de los que lo rodeamos, para alcanzar los difíciles procesos de autorregulación en estos contextos tan elementales en nuestra vida.

Definitivamente, la escuela y el profesor en sí, tenemos un gran compromiso en el proceso de intervención para que se minimicen o incluso se exacerben la manifestación de estas conductas disruptivas, como lo afirman Schneider y Robín:

Basándose en ciertos estudios con niños de todas las edades se ha encontrado que la mirada del profesor puede convertirse en un refuerzo a la conducta disruptiva haciendo que aumente e inadvertidamente puede estar provocando en la conducta del alumno el efecto contrario del que el mismo desea (2010, p. 4).

Por ello, se hace necesario tener plena convicción de que es necesario poner reglas y límites claros y no sólo en la escuela, sino en el hogar es indispensable que los padres sepan que los hijos no pueden hacer sólo lo que les plazca, si no que se hace también que comprendan cuáles conductas son adecuadas y cuáles inadecuadas y en qué circunstancias pueden o no manifestarse.

En cuanto al proceso de intervención se retomó la idea que plantea la Secretaría de Educación Pública en el texto de Sánchez Regalado “Educación Inclusiva y recursos para la enseñanza” (2011), donde se definen cuatro estrategias denominadas diversificadas, siendo éstas las estrategias que se implementaron para el manejo de las conductas disruptivas del sujeto de estudio.

El concepto de estrategias diversificadas retomado de Sánchez Regalado (2011, pp. 9-10) explicita que son aquellas que coadyuvan al desarrollo de una serie de acciones articuladas que responden a la pluralidad en el aula. En este sentido, su implementación rompe con las rutinas igualitarias y homogeneizadoras donde se pide lo mismo y en el mismo momento a todo alumno o alumna; en el contexto áulico su impacto radica en que, a través de estas estrategias, es posible construir una práctica docente que emplea de forma creativa e innovadora los recursos didácticos, los espacios, las formas de interacción y organizativas, los materiales, los tiempos, las propuestas metodológicas, etc. y que hace del aprendizaje y de la participación, experiencias atractivas y retadoras para todos.

Las estrategias que se presentan y aplicaron con el sujeto de estudio son las siguientes: (a) Tecnologías de la información y la comunicación como estrategias de apoyo a la discapacidad; (b) Enriquecimiento de ambientes para potenciar el aprendizaje; y, (c) Estrategias de filosofía para niños en el aula inclusiva y Programa de Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte (DIA); con ellas, se elaboró un proyecto de enseñanza para la atención psicopedagógica con el alumno sujeto de estudio.

Metodología

La metodología que se implementó fue de corte cualitativa, un estudio de caso, el alumno a quien se dio seguimiento e intervención docente es un alumno que presenta conductas disruptivas, de quinto grado de primaria. El propósito de este estudio era registrar el impacto que las estrategias diversificadas tienen en la manifestación de conductas disruptivas y con ello en las habilidades socio-afectivas del alumno.

El escenario de esta investigación fue la Escuela Primaria Benito Juárez, en este centro educativo se encuentra actualmente el sujeto de estudio a quien se denominó AN, con 10

años de edad, cursando el quinto año de primaria, presenta discapacidad intelectual. Aunada a la discapacidad, el sujeto presentaba conductas disruptivas fuertes, las cuales afectan el proceso educativo, y el desarrollo social en los diferentes contextos, ya que AN no regulaba sus emociones y agredía constantemente a sus compañeros.

Desarrollo y discusión

El alumno era excluido del grupo, porque no respetaba reglas y no tenía interés de compartir con sus compañeros ni actividades, ni materiales, manifestaba dificultades para integrarse, participar y aprender en clase.

Primeramente, se caracterizó el caso sujeto de estudio en las distintas áreas del desarrollo, como se explica a continuación: AN es un niño de estatura normal para su edad, es moreno claro, complexión delgada, cabello negro, mostraba dificultad en su motricidad fina, sabía colorear, dibujar, conocía los colores, recortaba con dificultad, no sabía leer ni escribir, contaba hasta el diez por memorización, se distraía mucho y perdía el interés rápidamente, en las actividades que realizaba necesitaba apoyo constantemente, no permanecía sentado por mucho tiempo y gritaba constantemente, le gustaba imitar lo que hacían sus compañeros.

En el desarrollo social mostraba dificultades, sus juegos eran por periodos cortos ya que presentaba conductas disruptivas que obstaculizan una socialización adecuada con sus compañeros de clase, sus problemas de conducta eran traducidos por no obedecer órdenes ni indicaciones, se enfadaba con mucha facilidad, no quería trabajar, tomaba a juego lo que le decía la maestra, no cooperaba ante las medidas disciplinarias, no respetaba acuerdos de clase ni reglas sociales.

En su lenguaje y comunicación AN, entendía suficientemente bien lo que se le decía, tenía problemas para pronunciar algunos fonemas, no participaba en clase si se le pedía y estaba de humor constantemente. En el recreo no jugaba con sus compañeros, sólo caminaba por las banquetas y en la cancha, la mayor parte del tiempo se quedaba en los columpios meciéndose. Sabía comer solo, utilizaba cuchara o tenedor, sacaba y guardaba su lonche, era independiente para ir al baño, identificaba los lugares de la escuela y se ubicaba en cada situación y espacio, (casa, recreo, homenaje, baño), en el salón de clases se aburre y distrae con facilidad. Se mostró como un niño con buenas posibilidades de progresar brindándole la atención debida y reforzando lo que ya sabe.

En el contexto familiar, se comentó que le agradaba usar su bicicleta, que no tenía amigos y que los familiares de su edad no querían jugar con él porque no respetaba las reglas, sus padres comentaban que no le agradaba hacer tareas, pero las hacía para pasear en bicicleta.

Durante el proceso de prácticas profesionales se atendió directamente la problemática de un alumno AN, en específico buscando potencializar la socialización y la disminución de

las conductas disruptivas mediante la utilización de estrategias pedagógicas “estrategias diversificadas”, las cuales cumplieron funciones específicas, éstas estuvieron enfocadas completamente al problema que presentaba AN, durante todo el ciclo escolar, se aplicaron actividades de manera individual, grupal y áulico, para mejorar su desarrollo conductual y socioafectivo.

Resultados y conclusiones

En el proceso de análisis de la información recuperada en el Diario de campo y de la aplicación del proyecto de enseñanza, así como de la opinión de los docentes entrevistados surgen tres categorías de análisis que son las siguientes: (a) Las conductas disruptivas en el aula; (b) el trabajo docente atendiendo las conductas disruptivas mediante el uso de estrategias diversificadas; y (c) Autorregulación de las conductas disruptivas. Las cuales se detallan a continuación para exponer los resultados del trabajo docente, habiendo analizado los patrones emergentes que dan soporte interno a estas categorías.

Categoría de análisis 1: Las conductas disruptivas en el aula

La conducta disruptiva, en AN, refiere a actitudes que día a día obstruye la socialización y el desarrollo cognitivo del alumno, pues es notorio al observar diferentes situaciones dentro del aula el comportamiento inadecuado de AN. De acuerdo con Ison Zintilini (2008) “los niños con conductas disruptivas presentan dificultades para autorregular sus emociones y desarrollar conductas alternativas a la agresión.” (p. 7).

Una de las dificultades más severas que se manifestaron en AN tuvo relación con la autorregulación de sus emociones y con ello sus conductas, de acuerdo con este autor, se denominan disruptivas, cuando irrumpe la tranquilidad de los espacios donde conviven los niños, con rabietas, gritos, pataletas, golpeteo de cosas, etcétera.

Algunas de las manifestaciones que se presentaron durante el proceso de observación eran relacionadas con llamar la atención, se mostraba retador, alteraba el orden, hacía mucho ruido con objetos y con gritos, para molestar al profesor y a sus compañeros. Autores como Luengo (2014) explican que “los problemas de conducta son, generadores de otro problemas que se van acumulando y que van limitando las oportunidades de un desarrollo saludable, en una cascada de efectos que se ha descrito como bola de nieve.” (p. 2).

Ciertamente los efectos de las conductas disruptivas que presentaba AN tenían impacto con el resto del grupo que se vieron afectados colateralmente y en ocasiones promovidos por los propios compañeros, que alentaban a AN a comportamientos inadecuados.

Categoría de análisis 2: El trabajo docente atendiendo las conductas disruptivas mediante el uso de estrategias diversificadas

En esta categoría surgieron una serie de patrones emergentes derivados de diversificar la enseñanza. Es a través de estas estrategias que se generaron ambientes enriquecedores, utilizando materiales didácticos, aprovechando espacios, tiempos, para potenciar la socialización y la inclusión de todos los alumnos, especialmente al alumno considerado en esta intervención.

Las estrategias diversificadas que se trabajaron con el alumno aportaron apoyos, al profesor de grupo, para fortalecer la enseñanza y para favorecer el aprendizaje y la participación de los alumnos con discapacidad, iniciamos con el uso de las artes como lo aborda el Manual Educación Inclusiva y Recursos para la Enseñanza de acuerdo a Ortega (2012, p. 109), como estrategia diversificada la enfocamos a través de experiencias de aprendizaje significativo y formación integral.

Las artes se trabajaron con AN y su grupo, para desarrollar la creatividad, la sensibilidad, la reflexión y la conciencia crítica, se pueden observar que estas actividades resultaron motivantes para todos los participantes no sólo para AN, pues el trabajar con materiales concretos, texturas y diversos materiales les llamó la atención y se mostraron más atentos, los intervalos de tiempo destinados a las actividades fue mayor para AN. Se pudo comprobar, por medio de la observación, que en estas actividades hubo menor incidencia de conductas disruptivas, con relación a otras actividades. AN mostró un mejor desempeño y participación cuando se trabaja alguna actividad que tenga que ver con las artes.

Otra de las situaciones didácticas implementadas como estrategia diversificada fue el enriquecimiento de ambientes de aprendizaje en contextos de interacción, de acuerdo con Valdés (2012): es una herramienta pedagógica que tiene como finalidad generar respuestas educativas que atiendan las necesidades educativas de la diversidad de alumnos y alumnas en el aula, a través de la promoción y articulación de acciones que permitan asegurar que todos aprendan y desarrollen al máximo sus potencialidades (p. 87).

En este sentido, se consideró primeramente, organizar el aula de forma que se mirara atractiva a los ojos de los alumnos.

A la vez, se enriquecieron los materiales didácticos, se pusieron al alcance de los niños, se crearon situaciones didácticas que permitieran tomar en uso los materiales, se promovieron movilidad en los equipos y organización del grupo, se añadieron otros escenarios fuera del aula para realizar actividades de aprendizaje, esto favoreció grandemente la participación de AN. El alumno se mostró receptivo y aunque al principio no colaboraba mucho en los equipos, fue acercándose al trabajo por lapsos más largos y con observar lo que otros hacían, sus rabietas y llamadas de atención disminuyeron en frecuencia e intensidad, aunque no dejaron de presentarse.

Como podemos observar, el trabajar con los alumnos en ambientes adecuados de aprendizaje y variarlos en forma frecuente, potencializa en los alumnos la curiosidad, el interés y la participación. AN centró más su atención en las actividades, tuvo menos cantidad de crisis que en otras actividades que se realizaban pues el tocar materiales diversos se le notaba que le agradaba aunque no lo expresara, molestó menos a sus compañeros y logró aprendizajes más significativos. Esto confirma la idea de que el alumno que presenta problemas de conductas disruptivas necesita diversos estímulos que ayuden a mejorar tanto su concentración como su conducta y la socialización. En éste último punto, no se avanzó mucho, pero sí en la manifestación de sus conductas disruptivas.

Una tercera estrategia diversificada que se puso en práctica con AN y su grupo, es el uso de las TIC de acuerdo con Pérez en Echevarría y Requesens (2011) quienes mencionan que:

éstas son capaces de simplificar los quehaceres de la vida diaria, el modo habitual de trabajar y la forma de relacionarnos...si las TICs tienen ese gran impacto en nuestra sociedad porque no utilizarlas para beneficio de nuestros alumnos, para mejorar su relación interpersonal y su conducta (p. 109).

Las Tecnologías para la información y la Comunicación permiten cambiar las rutinas en las que se han ido convirtiendo las clases, acercan la información a los alumnos.

En este sentido, decidimos introducir las TIC en el desarrollo de las clases, aunque no podíamos llevarlas a cabo por completo, implementamos esta estrategia en el aula de tecnología, con anticipación al traslado de los alumnos se elegían los videos, los cortometrajes y los *software* con los que trabajamos. AN tuvo crecientemente mejor comportamiento en el aula de cómputo, aunque se empeñaba en no dejar de trabajar en la computadora, también se mostró más cooperador; sin embargo, era insistente en decidir el juego y el tiempo de trabajo.

Fue difícil decidir el grado de avance en el manejo de las conductas disruptivas, porque no respetaba reglas, quería tomar decisiones por sí mismo, también se mostraba berrinchudo, era evidente que a pesar de centrar su atención en el video no cooperaba suficientemente con las reglas de uso y acuerdos del grupo; sin embargo, a medida que continuábamos y celebrábamos logros que se veían en él, fue mejorando su actitud hacia las tareas escolares con el uso de las TIC.

Categoría de análisis 3: Autorregulación de las conductas disruptivas

En esta categoría destacamos la importancia de la autorregulación en la atención de las conductas disruptivas, siendo una variable psicológica importante en el desarrollo personal de todo individuo recobra gran relevancia en el caso de la atención de estos alumnos. De la Fuente, Sánchez y Roda (2009 citando a Brown 1998) definen la autorregulación como “la capacidad de la persona para planificar, supervisar y dirigir su comportamiento en circunstancias cambiantes.” (p. 62).

De acuerdo con este concepto, se puede entonces explicar el cómo entonces los alumnos que presentan conductas disruptivas, necesariamente requieren una intervención en el manejo de su autorregulación, en forma sistemática y bien organizada, informativa, autorreflexiva, intencionada, planificada y, sobre todo, sistemática para alcanzar las metas propuestas; es por ello, que formaron parte importante del trabajo docente con AN. Se puede mencionar que en las estrategias elegidas y aplicadas se tuvo la intencionalidad de mejorar su autorregulación, con la intención de disminuir y/o erradicar en frecuencia e intensidad las manifestaciones de conductas disruptivas.

AN tuvo avances significativos en el manejo de su autorregulación, ya que las estrategias implementadas le hicieron saber que tiene alta responsabilidad para reflexionar, así como mejorar su impulsividad y su comportamiento, ya que se le motivaba cuando no presentaba incidencias y se le apreciaba que le agradaba ser motivado. Se hizo reflexión en las consecuencias y sanciones que ameritaba cuando incurría en algunas conductas inadecuadas; se hizo hincapié en su capacidad personal para decidir cómo comportarse, con la participación de los compañeros, de los docentes y del propio alumno; se reflexionó constantemente en las consecuencias positivas y las consecuencias negativas de las conductas adecuadas e inadecuadas. Se considera que AN tuvo buena evolución a lo largo del ciclo escolar, y que, de continuarse con estas actividades, se puede esperar que el alumno mejore sustancialmente en el manejo de su autorregulación.

A modo de conclusión, se exponen los resultados de la aplicación del proyecto de enseñanza, que sin duda fueron muy benéficos, arrojados por el trabajo colaborativo que existió entre el profesor practicante y los docentes que se implicaron en las actividades realizadas, teniendo gran relevancia la adecuada planeación didáctica que se realizó haciendo uso adecuado de las estrategias diversificadas que se emplearon en todo momento adecuándose a los temas a tratar. El alumno actualmente muestra un mayor autocontrol, ha aumentado su capacidad para prestar atención y concentrarse lo que ayuda a que exista una mejor comprensión de los contenidos que se proporcionan.

Como resultado significativo, es necesario mencionar la disminución de eventos disruptivos en el aula por parte del alumno ya que en un inicio el alumno tenía frecuentes actos de conductas inadecuadas a lo largo de la jornada escolar los cuales fueron disminuyendo en el transcurso del ciclo. Se puede decir que el alumno al inicio de la intervención era constante la manifestación de eventos con conductas disruptivas y al término de la investigación era muy rara vez durante la jornada de clases, lo que es satisfactorio y que da la pauta para seguir trabajando con las estrategias diversificadas en el aula de clases y en la escuela en general.

Uno de los aspectos que se beneficiaron también fueron las relaciones interpersonales, pues estas estrategias aplicadas con un enfoque pedagógico, sirvieron para ayudar a desarrollar las habilidades sociales no solo en el alumno sujeto de la intervención, sino en

todos los alumnos del grupo clase. Fue evidente el cambio que hubo en el desarrollo social de AN, pues este al principio tenía grandes problemas para socializar debido a las conductas disruptivas que hacían que éste fuera rechazado y por ende obstaculizando la inclusión social. Después de haber trabajado la autorregulación en el alumno, éste ahora es capaz de controlar mejor las conductas inadecuadas lo que permite una mejor socialización en el contexto escolar.

Referencias

- Delgado Olmedo, G. M., (2015). Rechazo social a alumnos con discapacidad intelectual en Educación Primaria. Valladolid, España.
- Herruzo, J., y Luciano, M. C., (2001). Disminución de conductas disruptivas mediante un procedimiento de correspondencia «Decir-Hacer». *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, 9(2). Ciudad de México. UNAM.
- Ison-Zintilini, M. S., y Morelato-Giménez, G. S., (2008). Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. *Universitas Psychologica*, 7(2), 357-367. Mendoza, Argentina.
- Luengo M., (2014). Cómo intervenir en los problemas de conducta infantiles. *Padres y Maestros, Journal of Parents and Teachers*, (356), 37-44. Santiago Chile.
- Moya A. A. L., (2011). Construcción y atención de las conductas perturbadoras que se manifiestan en el jardín de niños. Universidad Estatal a distancia Vicerrectoría académica de la Escuela Ciencias de la Educación Universidad de Costa Rica.
- Pérez Pérez, S., (2015). Tecnologías de la información y de la comunicación: influencia en el rendimiento escolar de los jóvenes. (s.e).
- Quito Sánchez, M. G., (2013). Influencia del programa de habilidades sociales de Verdugo en las conductas adaptativas de niños y adolescentes con discapacidad intelectual moderada (Tesis de Licenciatura, Quito, UCE).
- Schneider, M., y Robín, A., (1990). La técnica de la Tortuga. Un método para el autocontrol de la conducta impulsiva. En T. Bonet. *Problemas psicológicos en la infancia*. Valencia, Promolibro-Cinteco. Nueva York Estados Unidos de Norte América.
- SEP, (2012). Educación Inclusiva y recursos para la enseñanza, Sánchez Regalado "Estrategias diversificadas", Ortega Desarrollo de la inteligencia a través del arte, DIA y Valdés Enriquecimiento de ambientes para el aprendizaje. México: SEP

ADAPTACIONES CURRICULARES PARA PROMOVER LA COMPRENSIÓN DEL VOCABULARIO ORAL Y ESCRITO EN LA CLASE DE INGLÉS

Fedra Edlyn Aguilar López
edlyn.aguilar@gmail.com

Rosa Ascención Espinoza Cid
rosa_espinoza@hotmail.com

Escuela Normal Superior de Hermosillo

RESUMEN

En la presente investigación se describe el trabajo realizado con alumnos de tercer grado de una secundaria pública en la clase de inglés. Se detectó que la baja comprensión en el idioma inglés por parte de los alumnos, se convirtió en una barrera para el aprendizaje, e impedía la comprensión del vocabulario, tanto de manera auditiva como escrita. Resultó necesario realizar adaptaciones curriculares generales no

significativas en los ejercicios de clase para que los alumnos encontraran sentido a lo que estaban aprendiendo para que puedan vincularlo con su realidad y su contexto. Así, una vez que se comprendía el vocabulario de la clase a través de las habilidades receptivas, el alumno podía cumplir con el objetivo de la clase.

PALABRAS CLAVE: Vocabulario, habilidades receptivas, inglés, adaptaciones curriculares.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los modelos educativos inclusivos, el currículo debe de ser orientado a promover que nadie quede excluido de los procesos formativos, con el fin de garantizar acceso a la democracia y participación social de manera activa de la sociedad y la cultura a la que se pertenece (Sánchez, 2012).

Por lo anterior, en el campo de la enseñanza del inglés en secundaria, resulta necesario que se creen prácticas educativas inclusivas, para que los alumnos participen en la clase de manera activa y puedan adquirir conocimientos en la lengua extranjera.

La situación que se plantea en la siguiente investigación parte de que alumnos de tercer grado de una secundaria pública en la ciudad de Hermosillo, no comprendían las palabras en inglés, ni escuchándolas ni leyéndolas.

Al existir esta barrera de aprendizaje, específicamente de comprensión auditiva y lectora, también conocidas como habilidades receptivas, los alumnos no podían realizar las actividades de la clase y no se cumplía con los objetivos destinados para cada unidad. Aunado a lo anterior, al no poder interactuar usando el idioma extranjero, no se podía cumplir con uno de los enfoques didácticos del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica Ciclo 4 (PNIEB, SEP, 2011).

Para guiar la presente investigación se plantearon las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las estrategias que utilizan los alumnos de tercer grado para realizar los ejercicios en inglés de comprensión lectora?

¿Cuáles son las estrategias que utilizan los alumnos de tercer grado para realizar los ejercicios de comprensión auditiva?

¿Qué adaptaciones curriculares se necesitan para promover las habilidades receptivas en la clase de inglés?

Y los siguientes objetivos:

Describir las estrategias utilizadas por los alumnos de tercer grado para realizar ejercicios en inglés en ejercicios de comprensión lectora.

Describir las estrategias utilizadas por los alumnos de tercer grado para realizar ejercicios en inglés en ejercicios de comprensión auditiva.

Diseñar adaptaciones curriculares para promover las habilidades receptivas en la clase de inglés.

Marco teórico

Adaptaciones curriculares en la clase de inglés

Las adaptaciones curriculares se definen como modificaciones necesarias para realizar diversos elementos del currículo básico para adaptarlo a las diferentes situaciones, grupos y personas para las que se aplican (Garrido, 2009, p. 53).

Dentro de las adaptaciones curriculares se encuentran diferentes niveles, dependiendo a la población a las que se aplican; por ejemplo, si es a todo un grupo de estudiantes, son generales; si se aplican a un pequeño grupo de alumnos que comparten una característica, son específicas; y, en caso de ser aplicadas a una sola persona, son individuales (Garrido, 2009). En esta investigación las adaptaciones implementadas fueron generales, ya que se pretendió que propiciaran la inclusión y la participación de todos los alumnos del grupo.

Otra consideración que hay que tener dentro de las adaptaciones curriculares es que también se clasifican según el grado de necesidad educativa especial que tenga la población

o individuo a quienes se aplicarán. De acuerdo con este criterio, se pueden clasificar en significativas y no significativas.

Las significativas se aplican a alumnos con graves deficiencias, como, por ejemplo, la modificación sustancial, incluso eliminación de objetivos y contenidos. Las no significativas, que son el tipo que fueron utilizadas en este estudio, son aquellas que modifican levemente la metodología, alguna o varias actividades, los recursos, los materiales, entre otros (Garrido, 2009).

El vocabulario en la clase de inglés

Cassany, Luna y Sanz (1998) presentan que “escuchar y leer son habilidades activas en tanto que el individuo realiza operaciones, que, aunque no sean observables, son complejas y laboriosas” (p. 45).

En este sentido, fue necesario brindar apoyo a los alumnos que participaron en esta investigación debido a que, comprender el idioma, resulta en un logro de los objetivos de la clase, y que una vez comprendidos los contenidos por medio de las habilidades receptivas, se puede desarrollar su interpretación del idioma para luego producirlo.

La SEP (2011) menciona las formas en las que el docente debe de crear un ambiente atractivo e interesante para el alumno, en donde se presente la oportunidad de compartir experiencias y conocimientos sobre la lectura. “De ahí que [...] haya que partir siempre de un contexto funcional de lectura y escritura...” (SEP, 2011, p. 19).

De igual forma, Hall (2006) afirma que los estudiantes que reciben un buen entrenamiento en el desarrollo del vocabulario tienden a utilizarlo en diferentes situaciones a lo largo de sus vidas; por ejemplo, para compartir intereses, gustos, entre otros. Es ahí donde el docente interviene, aplicando estrategias didácticas en la clase para desarrollar las habilidades receptivas.

Consolidar el dominio de vocabulario es pieza clave para la adquisición de una lengua extranjera (Sosa y Chacín, 2013). En esta investigación, vocabulario a impartir estuvo delimitado al que se presenta en cada unidad establecida por el PNIEB (2011).

De esta manera, se pretendió que el alumno comprendiera el vocabulario que leía y escuchaba en la clase para responder los ejercicios en clase, éste sería el contexto inmediato en el que el alumno lo pudiera emplear.

El vocabulario es el portador de significado de una lengua que el alumno y el hablante de la misma requieren para entender y llevar a la práctica las cuatro habilidades del lenguaje escuchar, hablar, escribir y leer (Schmitt, 2004; Hedge, 2000; Nation, 2001 en Aziz, 2015).

En este caso, escuchar y leer resultan fundamentales para que el alumno entienda la lengua y que reconozca su significado, pero lo más importante, que logre conectarlo con la realidad y sepa aplicarlos.

Comprender algo significa modificar la información para poder integrarlo al propio conocimiento como una representación mental (Kintsch, 1998). Esto quiere decir que el alumno es capaz de crear la idea que tiene para poder interpretar el vocabulario. También, los sentidos pueden contribuir a crear ideas o imágenes propias del contexto del alumno mezcladas con experiencias previas para llegar a comprender una palabra. La comprensión se puede identificar como “la esencia de la lectura” (Durkin, 1993); entonces, al estar expuestos a escuchar más de lo que escribimos o hablamos, de igual forma tenemos que comprender lo que escuchamos.

Habilidades receptivas primero

Dentro una lengua la mayor parte del tiempo, se cuenta con las cuatro habilidades; comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita. Beltrán, Panchi y Velasco (2006) definen a las habilidades receptivas como “las habilidades de comprensión auditiva y comprensión lectora utilizadas como base inicial para la cimentación del nuevo conocimiento” (p. 49).

Es importante que los maestros promuevan el uso de las habilidades receptivas para que el alumno comprenda el vocabulario de la clase, por lo que la implementación de estas habilidades ayuda a la comprensión de la lengua extranjera.

Harmer (2001) describe a las habilidades receptivas como “maneras en las cuales las personas extraen significado del discurso que ven o escuchan” (p. 199).

Es por ello que en la investigación aquí presentada, se planteó que el alumno fuera capaz de producir el idioma siempre y cuando tuviera una comprensión a nivel vocabulario de lo que lee y lo que escucha.

Zhou (2010) en Aziz (2015) establece que el conocimiento del vocabulario receptivo es una capacidad de entender una palabra al escucharla o verla, y, también, hace referencia a que los alumnos necesitan conocer del vocabulario de palabras, primeramente, de manera receptiva para que después sean capaces de llevar a cabo el uso productivo este.

El contexto y las habilidades receptivas

Los beneficios de aplicar las habilidades receptivas a la clase de inglés ayudan a que el alumno comprenda el idioma. La comprensión lectora y comprensión auditiva resultan efectivas al momento de lograr construir significado y son eficientes cuando usan el menor esfuerzo necesario (Durkin, 1993).

De esa forma, será más fácil para el alumno identificar el significado del vocabulario, ya que lo relacionará con su contexto.

Cuando el alumno lee, está procesando las palabras y busca comprender el significado del lenguaje, en este proceso intervienen sus conocimientos previos. Por lo que, al aplicar los ejercicios en la clase, se respalda la información que el alumno va a leer identificando y comprendiendo el vocabulario ya analizado y podrá razonar sobre el significado y sacar sus propias conclusiones. De igual forma, Flick (1991) establece que cuando se lee un texto, es importante situarlo en un contexto, para así dar una interpretación y comprender mejor. Para eso el profesor es un guía, que al principio de las clases presenta un ambiente en donde se involucre al contexto y una situación real para el alumno.

De acuerdo con McDonough y Shaw (2003) las habilidades del lenguaje se ven relacionadas entre sí y las habilidades receptivas como la comprensión auditiva también fungen como activas, ya que mientras se escucha se ponen en práctica diferentes habilidades como anticipar la información, adivinar, interpretar y organizar el mensaje. Entonces, cuando el alumno escucha a su profesor(a) hablar en inglés, tiene que analizar las palabras que escucha y procesar así el mensaje, para entender la indicación o explicación del tema, en este caso, usando el vocabulario de la clase.

El rol del docente en el proceso de comprensión auditiva y lectora del vocabulario

Wood y Middleton (1975) afirman que el diseño de los ejercicios representa todo aquel esfuerzo que hace el alumno requerido en la actividad cognitiva con el fin de llegar a un resultado, en el caso del inglés en secundaria, sería terminar la actividad cumpliendo con los objetivos del PNIEB (SEP, 2011). Los profesores deben apoyar al alumno lector, ya que cada alumno tiene características diferentes, se debe tomar en cuenta que no todos tienen el mismo nivel de comprensión del idioma. Pardo (2002), dice que se tiene que enseñar a los alumnos a decodificar la información, ayudarlos a que apliquen su conocimiento previo, enseñarles vocabulario de palabras y motivarlos a que se interesen por la lectura.

Para que el alumno pueda comprender lo que lee debe tener conocimiento de las palabras que están plasmadas en el texto; es decir, el vocabulario, es aquí donde el docente debe de tener preparados los ejercicios de la clase con palabras que conozcan, pero siempre a un nivel más retador para que se potencialice su aprendizaje. A partir de eso, el utilizar el conocimiento previo de los contenidos que ya se analizaron en clase, se llega a comprender el significado de la palabra.

El trabajo del docente sería, realizar las adaptaciones curriculares antes de que el alumno lea, preparar una lluvia de ideas, presentar un video, contar una historia corta, o cualquier otra adaptación que cree el contexto del cual el alumno comenzará a procesar la información. También “crear apoyos visuales y organizadores gráficos

ayudan a que el alumno comprenda conceptos y palabras que puede conectar con vocabulario nuevo” (Knee y Zimmerman, 1997, p. 202).

Aplicado eso al contexto en la escuela secundaria, también la lectura en voz alta haría que se trabajen las dos habilidades de la investigación y el alumno podrá hacer una conexión entre ambas, y también aplicando estrategias como modelar los ejercicios, hacer comentarios y preguntas sobre los textos, representar un texto para así crear el significado del vocabulario.

De igual forma, una forma de enseñar sobre la lectura es enseñar palabras del vocabulario. “Si el texto tiene más palabras que el alumno desconoce, él o ella gastará mucho tiempo y esfuerzo mental en tratar de entender las palabras desconocidas y no se entenderá el texto” (Pardo, 2002, p. 274).

Por eso es importante que relacionemos las palabras con algo que los alumnos ya conozcan ya sea mediante un texto o bien, en nuestro discurso.

McDonough y Shaw (2003) mencionan que escuchar también puede ser apoyado con recursos visuales y gestos. Por este motivo, el docente de inglés tiene que producir un discurso donde el uso del inglés se presente de manera total, además de que apoyarse de visuales impresos (*flashcards*), videos, y conversaciones en audios, para que el alumno analice información, le llame la atención la clase y sea así entretenida para él. En esta investigación, buscó que el alumno reconociera las palabras (que ya conocía) en el audio, o en el discurso maestro o algún compañero (*processing sound*) y que identifique la información relevante del discurso (*processing meaning*).

Metodología

Enfoque, tipo de investigación y nivel de profundidad

La investigación tuvo un enfoque mixto, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2003) diseños de corte mixto presentan la unión o combinación entre los enfoques cuantitativos y el cualitativo. Llevando así al enfoque mixto en todo el proceso de la investigación, pero teniendo al enfoque cualitativo como dominante en la metodología.

El tipo de investigación fue acción participativa, la cual Ander-Egg (2003) señala que se enfoca en la realidad del contexto y que el mismo investigador es el que se involucra con el objeto de estudio con el fin de mejorar y transformar la problemática, además, el nivel de profundidad que se maneja es descriptiva.

La investigación se llevó a cabo en dos fases. La primera fase fue la identificación de la problemática y la segunda fase corresponde al diagnóstico de las características del nivel de comprensión lectora y comprensión auditiva de los alumnos participantes. En la segunda fase, el diagnóstico se realizó utilizando también la técnica de la observación participante, y dos pruebas objetivas.

La primera fase, utilizó la técnica de observación participante, que según Taylor (1990) es “la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes” (p. 31); en donde la profesora registró la información en el diario de campo, siendo este el instrumento de recolección de información utilizado. El diario de campo se define según Bonilla y Rodríguez (1997) como aquel que permite al investigador “un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (p. 16).

En la segunda fase, se utilizó también, la observación participante, pero aquí el instrumento utilizado fue la matriz de observación. De acuerdo con Gento (2004) “las matrices de observación constituyen instrumentos normalizados consistentes en plantillas sobre las que se escriben datos relativos a los hechos o aspectos observados.” (p. 76).

Aquí, se observaron las habilidades receptivas de los 30 alumnos.

Por último, en esta fase, se utilizó la técnica de la prueba objetiva, diseñando dos exámenes, los cuales se aplicaron uno por cada unidad y evaluaron el vocabulario aprendido al finalizar el tema.

Resultados y discusión

A partir de los resultados de las técnicas e instrumentos implementados para diagnosticar las estrategias para realizar en ejercicios de comprensión auditiva y comprensión lectora, se presentan los resultados. Éstos están organizados cualitativamente con la matriz de observación, y los resultados cuantitativos de los exámenes de las pruebas objetivas aplicadas, una en cada unidad que abarcó la fase de diagnóstico.

Comprensión auditiva

A partir de la aplicación de la matriz de observación, se llegó a identificar las estrategias con las cuales los alumnos participantes coinciden en que, comprenden el vocabulario de la clase por medio de:

Mímicas

Imágenes

Traducción

Con respecto a los resultados anteriores, destaca que la traducción es una de las estrategias que utilizan los estudiantes para realizar ejercicios de comprensión auditiva.

Harmer (2007) explica que los alumnos tienden a usar la lengua materna cuando no tienen los conocimientos de la lengua extranjera. Por lo que, se requiere poner en práctica las habilidades receptivas a nivel vocabulario primero, para que con la comprensión del vocabulario de los alumnos sea entonces mejor y sean capaces de expresarse utilizando la lengua extranjera.

Por otra parte, el resultado a partir de la prueba objetiva aplicada a manera de diagnóstico para saber el nivel de vocabulario que conocen los alumnos, correspondiente al tema de emociones, fue de 6.0, y el promedio obtenido en el tema de experimentos fue de 6.4. Los alumnos obtuvieron una calificación considerada mínimamente reprobatoria; lo que nos indica que no se aplican los conocimientos que se adquieren en clase, ya que no se practica lo suficiente el contenido de la clase evitando que el vocabulario sea reconocido por parte del alumno en el momento en que tenga que realizar ejercicios de clase (Almaguer, 1998).

Comprensión lectora

Se aplicó la técnica de la observación y dos pruebas objetivas, mostrando como los alumnos están dentro del rango de reprobación según lo estipula el reglamento de la institución. En general se observó que los alumnos tenían dificultad al momento de interpretar la información por lo que recurrían a:

Traducción

Ayuda extra

Ejemplos

Imágenes

Nuevamente, pero ahora en comprensión lectora, la traducción fue una de las estrategias utilizadas para responder ejercicios más mencionados por los alumnos.

Los alumnos no obtuvieron un resultado satisfactorio en la prueba, ya que obtuvieron menos de la mitad de reactivos en la prueba (10 de 30 reactivos) representando el 34% final de la calificación. Si los alumnos no cuentan con los conocimientos de vocabulario del tema en inglés, tendrán dificultades para comprender frases y oraciones complejas escritas que contengan este vocabulario, lo que significará una desventaja de acceso al currículo para ellos. En un sistema educativo en donde, de acuerdo con el artículo 3ro constitucional, los alumnos tienen el derecho de recibir educación de calidad e inclusiva en igualdad de condiciones. El estar en desventaja de acceso al currículo escolar es una situación que requiere atención si se quiere cumplir con los objetivos de aprendizaje y promover la inclusión educativa atendiendo esta necesidad educativa.

Conclusiones

Los objetivos de este estudio se lograron, ya que se obtuvo información para describir las estrategias utilizadas por los alumnos de tercer grado al momento de realizar ejercicios en la clase de inglés a través de las habilidades de comprensión lectora y auditiva. La información recolectada, permitió se diseñaran adaptaciones curriculares generales no significativas con el propósito de promover las habilidades receptivas del idioma inglés en la clase a nivel vocabulario.

Los resultados sugieren que a los alumnos les resulta más fácil contestar los ejercicios de lectura de la clase con la ayuda de la traducción, ejemplos e imágenes, las cuales, hacen que el tiempo destinado a cada actividad se prolongue. De igual forma, en los ejercicios de comprensión auditiva, los alumnos también expresaron que utilizaban la traducción, pero, además, se apoyan con imágenes y mímicas por parte del docente. Resulta necesario realizar adaptaciones curriculares en los ejercicios, para que mejoren la comprensión del vocabulario de la clase de inglés a través de las habilidades receptivas, y que se propicie que los alumnos no recurran al uso de la traducción como principal estrategia, ya que como se discutió en el primer apartado uno de los enfoques didácticos del PNIEB (SEP, 2011) propicia el aprendizaje de la lengua extranjera por medio de la interacción en la misma lengua meta.

Por lo anterior, se propone el diseño de una propuesta de adaptaciones curriculares a ejercicios presentados por cada unidad de la clase en donde el alumno ponga en práctica la comprensión lectora y auditiva con nivel vocabulario.

Propuesta

Con base en los resultados anteriores, se presenta la presente propuesta de intervención, cuyo objetivo es la de promover las habilidades receptivas, que refuercen el vocabulario, a través de adaptaciones curriculares generales no significativas aplicadas a los ejercicios utilizados en la clase de inglés.

Realizar adaptaciones curriculares para promover las habilidades receptivas reforzando el vocabulario, es importante debido a que entender el vocabulario, funciona para realizar las actividades de la clase. Según Esteve (1993), el profesor debe presentar a través de la expresión oral el mensaje para que el alumno sea capaz de deducir el significado, y de esta manera podrá realizar los ejercicios que se presenten en la clase de inglés.

La siguiente tabla 1 muestra el diseño de la propuesta organizada en las adaptaciones curriculares que se utilizarán:

Tabla 1. Diseño de la propuesta.

Habilidad	Ejercicio original	Adaptaciones al ejercicio	Objetivo de la adaptación
Auditiva	<p>“Video y preguntas” Los alumnos escuchan una entrevista a un famoso.</p>	<p>La entrevista será de un famoso que sea conocido para los alumnos, para que les resulte más fácil identificar la información sobre el sujeto.</p>	<p>Utilizar el conocimiento previo de los estudiantes para facilitar la comprensión de nueva información.</p>
	<p>“Música” Se escucha un audio (canción) relacionado con el tema de la clase y se utiliza una hoja de trabajo.</p>	<p>La música es conocida por los alumnos y se utiliza el vocabulario visto en clase.</p>	<p>Aplicar el conocimiento del vocabulario en una hoja de trabajo.</p>
	<p>“Adivinar el contenido” Los alumnos tienen que identificar las oraciones que estén correctas de acuerdo al tema.</p>	<p>Se identifica la información correcta que se practicó las sesiones pasadas en los ejercicios.</p>	<p>Seleccionar la información correcta en diferentes oraciones.</p>
Lectora	<p>“Palabra del día” La maestra presenta a los alumnos una palabra nueva antes de iniciar la clase, la explica y luego el alumno identifica a que contexto se puede aplicar.</p>	<p>Se presenta vocabulario conocido que los alumnos relacionen con su contexto.</p>	<p>Aplicar el vocabulario nuevo de la clase en diferentes ejercicios.</p>
	<p>“Unir la palabra” Los alumnos deberán unir la imagen que se presente con su respectivo nombre.</p>	<p>Las imágenes serán conocidas para el alumno.</p>	<p>Se identifica el nombre de la palabra a partir de las imágenes.</p>
	<p>“Cómico” Los alumnos leen situaciones presentadas y dibujan lo que</p>	<p>Los alumnos dibujan lo que comprenden a partir de lo que leen,</p>	<p>Utilizar el vocabulario de las clases para</p>

entienden para así crear un <i>comic</i> .	ya que es interpretar lo que leen.
<p style="text-align: center;">“Libro de lectura”</p> Ejercicio para medir la comprensión y análisis del texto encontrando palabras.	Se analiza la lectura de textos cortos en donde se identifica el vocabulario conocido.
	Comprender textos cortos sin necesidad de la traducción.

Fuente: Aguilar y Espinoza (2009).

La propuesta será evaluada por medio de la observación del desempeño en los ejercicios de la clase de inglés, y quedará registrada en el diario de campo. También se continuarán aplicando exámenes para medir el aprendizaje de vocabulario de acuerdo con cada unidad temática.

Referencias

- Almaguer, T., (1998). El desarrollo del alumno. Características y estilos de aprendizaje. México, Trillas.
- Aziz, K., (2015). Effective Strategies for Turning Receptive Vocabulary into Productive Vocabulary in EFL Context. *Journal of Education and Practice*, 6 (27).
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2017). Artículo 3ro. Ciudad de México, Mc Graw Hill.
- Duke, N., (2003). Comprehension instruction for informational text. Presentation at the Annual Meeting of the Michigan Reading Association, Grand Rapids, MI.
- Garrido, J., (2009). Adaptaciones curriculares: guía para los profesores tutores de educación primaria y educación especial. Madrid, CEPE.
- Gento, P., (2004). Guía práctica para la investigación en educación. Madrid, Sanz y Torres.
- Hall, N., (2006). The on target strategies to build student's vocabulary. Black Hills State University, 3.
- Harmer, J., (2001). The practice of English Language Teaching. 3ra ed. UK, Longman.
- Hermosillo ¿Cómo vamos? (2018). Informe de Indicadores 2018. Hermosillo, México: Observatorio para la Competitividad y el Desarrollo de Sonora. A.C.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P., (2003). Metodología de la investigación. McGraw-Hill Interamericana. México, D.F.
- Kintsch, W., (1998). Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lightbown, P., Spada, N., (2000). Theoretical approaches to explain second language learning. How languages are learned. Oxford, Oxford University Press (Oxford Handbooks for Language Teachers), pp. 31-48.
- McDonough, J. y Shawn, C., (2003). Materials and Methods in ELT. Oxford, Blackwell.
- Sánchez, N., (2012). El currículo de la educación básica en México: un proyecto educativo flexible para la atención a la diversidad y el fortalecimiento de la sociedad democrática. 08 de Febrero del 2019, de Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2012) Sitio web: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art10.pdf>
- Schmitt, N., (2000). Vocabulary in Language Teaching. New York, Cambridge University Press.

- SEP, (2011). Plan de Estudios 2011. Educación Básica.
- SEP, (2011). Programa Nacional de inglés en Educación Básica. Guía de Trabajo Ciclo 4. México D.F.
- SEP, (2017). Aprendizajes clave para la Educación Integral. Lengua extranjera. Inglés. Educación Básica. Plan y Programa de Estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Ciudad de México, México.
- SEP, (2002). Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional. Ciudad de México, México
- Ur, P., (1991). A course in Language Teaching. Practice and theory. Cambridge University Press. Recuperado de:
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/38191/articulo3.pdf;jsessionid=8E1B3E3A0B864A000E3274B8F1907267?sequence=1>
- Wood, D., y Middleton, R., (1975). A study of assisted problem solving. British Journal of Psychology.
- Woolfolk, A., (2006). P

ADECUACIONES CURRICULARES PARA LA ATENCIÓN DE BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE. ESTUDIO DE DOS CASOS EN UNA ESCUELA SECUNDARIA

Francisco Javier Sotomayor Andrade

fsotomayorandrade@gmail.com

Andrea Mirele Vargas Ríos

a.m.rios.v@gmail.com

Brianda Carolina Montijo Pérez

bcm_mateensh@hotmail.com

Escuela Normal Superior de Hermosillo

RESUMEN

En el proceso de integración a la inclusión, las escuelas de educación básica han tenido el reto de establecer acciones puntuales para la atención de una población cada vez más diversa. El diseño y aplicación de Adecuaciones Curriculares (AC), se torna en un aspecto crucial para una formación educativa que se demanda sea de calidad, en la atención de estudiantes que presentan barreras en el aprendizaje derivadas de necesidades educativas especiales. Con la perspectiva del enfoque cualitativo y siguiendo la metodología de investigación acción participante, se presenta el análisis de dos estudios realizados por separado con dos alumnos de distinto grado escolar de una

escuela secundaria de Hermosillo, Sonora, en la asignatura de matemáticas. Entre los hallazgos más significativos es posible identificar la complejidad que representa una atención más focalizada en grupos de alumnos numerosos, y la posibilidad de alcanzar mejores resultados bajo la perspectiva de un diseño de intervención que contemple adecuaciones para la atención de barreras para el aprendizaje en estos estudiantes y un proceso de acompañamiento más personalizado a los mismos.

PALABRAS CLAVE: **Necesidades educativas especiales, inclusión educativa, adecuaciones curriculares, barreras para el aprendizaje, escuela secundaria, matemáticas.**

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Distintos grupos, personas e instituciones han abogado por la integración e inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad, buscando así eliminar las barreras que se les han impuesto por su condición. Esto no es algo excluyente al ámbito educativo, ya que se

pretende que los alumnos con cualquier discapacidad sean no solo admitidos en las aulas regulares, sino que también reciban una educación incluyente y de calidad.

Si bien es cierto que las personas que padecen de algún tipo de discapacidad se enfrentan a un sinnúmero de obstáculos a lo largo de su vida, es necesario buscar soluciones ante estas dificultades para estar en la posibilidad de un mejor desarrollo personal, emocional y educativo. Desde esta perspectiva la inclusión educativa se vuelve una tarea compartida de los actores implicados en la misma, lo que implica al estudiante, sus padres, el colectivo docente de la escuela, sus compañeros de grupo y el personal de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Desde la regulación establecida en documentos normativos, en los que se establece la obligatoriedad de la educación básica y la necesidad de ofrecer una educación inclusiva, se hace énfasis en la tarea del docente y el diseño de estrategias de enseñanza y de aprendizaje para que los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) puedan desarrollar los mismos aprendizajes que sus compañeros de grupo.

La principal preocupación que motivó la realización de estos estudios fue identificar que los pupilos en su estancia en la escuela secundaria no realizaban las actividades escolares como lo hacían sus compañeros de clase, observar a la titular de la asignatura de matemáticas focalizar su atención en el grupo sin implementar acciones didácticas específicas conforme a las necesidades de los alumnos con NEE objeto de este estudio. El análisis de los casos correspondió a una estudiante con ceguera de segundo grado y un alumno con síndrome de Down de primer grado.

Observar que con cotidianidad estos alumnos mantenían un rol pasivo y una perspectiva de oyentes en el aula, motivó la preocupación por realizar un diseño de intervención que logrará incidir en sus aprendizajes. La exploración de estos casos con el personal de USAER de la institución, llevó a concluir que estos alumnos habían transitado en su formación en educación básica sin tener procesos de acompañamientos sólidos que beneficiarán de mejor manera su aprendizaje, lo que genera un estancamiento en los conocimientos y habilidades que la escuela les debe dotar, así como una perspectiva desigual en su proceso de escolarización continua y de preparación para la vida en sociedad.

El análisis de los estudios que se presentan tuvieron como objetivo principal el de implementar un proceso de acompañamiento mediado por adaptaciones curriculares que favorecieran el proceso de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes que presentaban NEE en el nivel de secundaria. Los objetivos específicos se enmarcaron en los ámbitos de: (1) Identificar la perspectiva de distintos actores involucrados en torno a la educación, las necesidades educativas especiales y la inclusión en el aula, (2) Identificar aspectos de gestión áulica que faciliten el diseño de estrategias contextualizadas en el aprendizaje de contenidos de la asignatura de matemáticas, y (3) Evaluar los resultados obtenidos en la intervención didáctica de estudiantes con capacidades diferentes.

Marco teórico

De acuerdo con Brenan (1988), una NEE es cuando un alumno presenta alguna deficiencia física, sensorial, intelectual, emocional, social o una combinación de las anteriores, lo que precisa de adecuaciones en el currículo para lograr así un aprendizaje adecuado y eficaz. En la perspectiva de García, et, al., (2000), “las necesidades educativas especiales son relativas, porque surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y las respuestas que recibe de su entorno educativo” (p. 50).

Como lo indica Rodríguez (2003), se ha defendido la importancia de integrar a los alumnos que presenten alguna capacidad distinta, ya sea de tipo sensorial, motora o cognitiva, bajo el precepto de que es necesario que todo el alumnado aprenda dependiendo de sus capacidades, por lo que el docente debe buscar las estrategias más adecuadas en su intervención educativa para que el alumno adquiera el aprendizaje deseado. Horton (1988) afirma que la integración educativa no solamente se basa en la escolarización de los alumnos con capacidades diferentes en aulas regulares, sino que es algo más profundo. Enfatiza Horton la necesidad de que los docentes sean intermediarios para una educación inclusiva que se cumpla para que estos alumnos adquieran un verdadero aprendizaje.

En esta perspectiva, la Organización de la Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ha señalado que la educación inclusiva “puede interpretarse como un proceso continuo en un sistema educativo en permanente evolución que prioriza los que actualmente no pueden acceder a la educación y en los que están escolarizados, pero no aprenden” (UNESCO, 2008, p. 9).

En este contexto es importante la delimitación que hace Blanco (2006) cuando indica que “la inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (p. 6).

Agrega Blanco que la integración no debe ser considerada inclusión educativa, ya que en la primera el alumno solamente se encuentra en el aula por el acceso que tiene a la misma; desde su perspectiva, la inclusión debe buscar que el alumno con discapacidad adquiera conocimientos y participe al igual que sus compañeros.

En México, la inclusión educativa de alumnos con capacidades diferentes está garantizada por los preceptos establecidos en la Ley General de Educación en su artículo 41 que mandata la inclusión de niños con NEE a las escuelas regulares (LGE, 1993), indica también que se debe propiciar la integración de los alumnos con discapacidad a los planteles de educación regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. De igual forma por lo establecido en la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, que prescribe los derechos de las personas con discapacidad, específicamente en el artículo 12 que establece que las personas con discapacidad tienen derecho a una educación de calidad sin ser

discriminados debido a su condición física o cognitiva (Secretaría de Gobernación, 2011). Asimismo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció en los principios pedagógicos en que se sustenta el Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica, que la educación es un derecho fundamental y que deberá favorecer la inclusión para atender la diversidad e impulsar la equidad (SEP, 2011). Establece el propio plan de estudios, que al promover la inclusión educativa se deben detectar las necesidades de los alumnos con discapacidad, ya sea motriz, sensorial, cognitiva o mental, para así contrarrestar las dificultades de los alumnos y lograr oportunidades de aprendizaje, autonomía, accesibilidad, y crecimiento personal (SEP, 2011).

Desde la inclusión educativa, también es importante el concepto de barreras al aprendizaje y la participación (BAP), el cual fue desarrollado por Booth y Ainscow (2002). Para los autores, el uso de este concepto define las dificultades que experimenta el alumnado, en vez del término “necesidades educativas especiales”, lo que implica un modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y la discapacidad. También señalan que:consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos.

Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él (Booth y Ainscow, 2002, p. 19).

Los alumnos con alguna discapacidad se enfrentan a múltiples dificultades a lo largo de su vida, y el ámbito escolar no está exento. En la percepción de López (2013) las BAP son “obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad” (p. 272). De esta forma puede indicarse que el medio principal para atender la diversidad en las NEE y las BAP, son las adecuaciones curriculares (AC), a las cuales, García, et al. (2000) definen como la respuesta específica y adaptada a las NEE de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común, por lo que puede considerarse una propuesta curricular individualizada para dar respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con su grupo.

Para Navarro, Arraigada, Osse y Burgos (2016), éstas “pueden ir desde pequeños cambios que el personal docente introduce en su habitual práctica para adecuar la enseñanza según las dificultades que van experimentando sus estudiantes, hasta grandes modificaciones en relación al currículo ordinario” (p. 5).

En este contexto, Hodgson, Clunies y Hegarty (1988) establece que las AC corresponden a un tipo de estrategia educativa generalmente dirigida a alumnos con necesidades educativas especiales, que consiste en la adecuación en el currículum de un determinado nivel educativo con el objetivo de hacer que determinados objetivos o contenidos sean más accesibles a un alumno o un determinado tipo de personas o bien eliminar aquellos elementos del currículum que les sea imposible alcanzar por su

discapacidad. Se trata de tener en cuenta las limitaciones del alumno a la hora de planificar la metodología, los contenidos y, sobre todo, la evaluación (p. 32).

Metodología

Los análisis que se presentan se realizaron desde la perspectiva del enfoque cualitativo. Hernández, Fernández y Baptista, (2014), indican que en este enfoque se utiliza la recolección de datos sin medición numérica, para descubrir o afinar preguntas de investigación y se pueden o no probar hipótesis en su proceso de interpretación. Bajo este enfoque se siguió la metodología de investigación acción participante, ya que se buscó incidir en los dos casos en que se intervino, mediante diseños de intervención didáctica que incorporaron adecuaciones curriculares.

Richardson (como se cita en Anderson, et. al., 2007) alude a esta metodología como una “investigación práctica que se enfoca exclusivamente al mejoramiento de las prácticas” (p. 51). Elliot (1993), menciona que en esta metodología el investigador se basa en una situación social, por lo que busca mejorar la calidad de la situación inicial. Por su parte, Tobón, Pimienta y García (2010) exponen que en este tipo de investigación su objeto de estudio es “la propia práctica docente, y a la vez que se investiga se busca transformar e innovar dicha práctica con la consideración de nuevas estrategias didácticas” (p. 186).

Para la fase diagnóstica que alude esta metodología, se recurrió a técnicas como las de observación y la interacción con actores de interés por el objetivo de la intervención didáctica, lo que condujo a entrevistas con padres de familia, la docente titular del grupo en la asignatura de matemáticas y personal de USAER, para contar así con una mejor contextualización de las dos NEE con que se trabajaron y favorecer el diseño de las intervenciones didácticas.

Estos procesos se realizaron por los autores de este estudio, como parte de su proceso formativo en su último año de formación en la Escuela Normal Superior de Hermosillo, en el contexto de un proceso de práctica docente que es mucho más intensivo en relación a los tres primeros años de la formación. El levantamiento de los datos y las fases del estudio bajo la perspectiva de investigación acción participante, se realizó en el ciclo escolar 2016-2017.

Para su realización, se notificó de forma oficial a la autoridad de la escuela secundaria, especificando los objetivos de los proyectos, además de exponerse a los tutores de los menores y obtener los consentimientos informados de los padres de familia, garantizando en todo momento el resguardo de la identidad de los estudiantes.

Resultados

Como parte del diagnóstico y en cumplimiento al primer objetivo específico, se indagó la perspectiva de profesora titular de la asignatura de matemáticas, del personal adscrito a USAER, y madres de familia. Lo anterior, en torno a la atención de alumnos con NEE, su inclusión educativa y algunas características de su desempeño. Algunas respuestas que se tuvieron en esta variable se reproducen a continuación: Reconozco que es un área de oportunidad para mí como docente, ya que muchas veces dejamos de lado a estos alumnos.¹

Pienso que estamos fallando como institución, ya que, aunque contamos con apoyo de USAER, los maestros no incluyen verdaderamente a los alumnos que presentan alguna NEE.²

Esta es una práctica que la mayoría de los docentes lamentablemente no realizan.³

Puede numerar o decir los números del 1 al 20, pero no puede todavía realizar su escritura, te los puede decir e identificar, pero escribirlos se le dificulta.⁴

A veces tiene muy buena disposición y nos ponemos a trabajar en las tareas, en ocasiones dura una hora o más tiempo, pero hay veces que no quiere y no se le puede obligar a hacerlo, aunque lo premiemos.⁵

En cuanto a los obstáculos que se pueden tener para mejorar la inclusión y trabajar en las barreras para el aprendizaje, algunas respuestas fueron en el sentido de:

Pienso que es porque a los maestros no los capacitan para atender a este alumnado.⁶ La falta de material adaptado a las necesidades educativas especiales de los alumnos.⁷ Yo pienso que es tarea del docente incluir a los alumnos, buscar estrategias, y buscar su aprendizaje y no solamente pasar a los alumnos por pasarlos.⁸

Siento que el apoyo de los docentes, ya que le dejan todo a los maestros de USAER cuando estos tienen muchos casos diferentes que atender, por lo que no atienden la necesidad de estos alumnos lo que ocasiona que solamente se queden de oyentes.⁹ Trabajamos en la ampliación de conocimiento de los números y figuras geométricas, incluso podríamos trabajar con operaciones básicas suma y resta, porque no accede a más áreas.¹⁰

¹ Testimonio de profesora titular.

² Testimonio de profesora de apoyo de USAER

³ Testimonio de profesor de apoyo de USAER

⁴ Testimonio mamá del alumno.

⁵ Testimonio mamá del alumno.

⁶ Testimonio de profesora titular.

⁷ Testimonio de profesora de apoyo de USAER.

⁸ Testimonio de profesora de apoyo de USAER.

⁹ Testimonio de profesora de apoyo de USAER.

¹⁰ Testimonio de personal de USAER.

Otro actor importante en estos estudios fue el personal de USAER, no sólo por la información que pudiera aportar para la comprensión de los casos y el trabajo en conjunto que pudieran realizar en el acompañamiento a los estudiantes normalistas en su proceso de intervención, sino también para captar su percepción en cuanto al proceso de inclusión en el aula. De igual forma, en algunos casos se incluyeron entrevistas con personal adscrito a instituciones especializadas. Algunos de sus testimonios fueron los siguientes:

Lamentablemente pienso que tanto la inclusión como la integración no se fomenta en el sistema educativo actual.¹¹

La falta de interés por parte de los maestros, ya que dejan al alumno del lado ya que tienen otros 45-50 alumnos más.¹²

Pienso que los maestros deben de diseñar actividades en Braille para que ellos puedan seguir el ritmo de la clase mediante estas actividades, y así los alumnos realmente comprendan lo que explican.¹³

Otro aspecto que se cuestionó fue sobre lo que consideran ayudaría a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, a lo que se contestó:

Capacitación a los docentes por parte de la Secretaría de Educación.¹⁴

Que los maestro se sensibilicen e integren a los alumnos con discapacidad visual a su planeación.¹⁵

También se consideró pertinente captar la percepción de padres de familia en torno a la atención que reciben sus hijos en la escuela regular, al igual que la de los propios participantes. Sus testimonios se ubican en el sentido de:

Mi hija va a la escuela, se sienta, pone atención, escribe lo que dictan y en la casa la ayudo a hacer la tarea.¹⁶

Me gustaría que mi hija aprendiera más, que los docentes se esfuercen y les importe su aprendizaje.¹⁷

En casi todas las clases escucho lo que los profes explican, a veces copio lo que dictan los profe y hago la tarea con mi mamá.¹⁸

¹¹ Directora del instituto IRIS.

¹² Testimonio de personal de USAER.

¹³ Directora del instituto IRIS.

¹⁴ Testimonio de profesora titular.

¹⁵ Testimonio de profesora de apoyo de USAER.

¹⁶ Madre de la alumna con discapacidad visual.

¹⁷ Madre de la alumna con discapacidad visual.

¹⁸ Alumna con discapacidad visual.

Me gustaría aprender igual que los demás, porque me gusta mucho aprender.¹⁹

Por cuestión de espacio los procesos de intervención docente no se describen. Sin embargo, es importante precisar que después de la fase diagnóstica que permitió la indagación de aspectos particulares de ambos casos, los procesos de intervención didáctica con AC se incluyeron como elementos de la planeación didáctica, a efecto de incidir en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con NEE. Las adecuaciones estuvieron orientadas por el desarrollo de los contenidos del curriculum y dependiendo del tema, fue posible realizar las mismas actividades destinadas al resto del grupo con estrategias puntuales, adaptaciones específicas como el uso de un cuaderno en braille o la adaptación del método Troncoso para la enseñanza de los números del 1 al 20 y operaciones básicas de suma y resta.

El proceso de evaluación no sólo se orientó por la revisión de las actividades en el aula y la aplicación de exámenes. Se integró también el componente cualitativo para tener una dimensión más clara del impacto que había tenido el proceso de intervención con los dos estudiantes. En función de lo anterior, algunas de las percepciones de distintos actores (profesores de aula regular, personal de USAER, padres de familia y estudiantes) y que se captaron mediante entrevistas se reproducen a continuación:

La alumna muy difícilmente realizaba actividades, eran más bien dictados, donde ella se quedaba solo con los conceptos.²⁰

Sí, se ha notado el avance, ha ampliado su conocimiento de los números del 1 al 20 manejándolos, y reconociendo del 21 al 30 estamos trabajando con ellos, también identifica y relaciona el signo de suma.²¹

La alumna entraba al salón de clases y solamente se sentaba y escuchaba todo lo que los profesores explicaban, pero nunca ponía en práctica lo que le enseñaban.²²

Sí, yo pienso que, si ha avanzado mucho, tiene más conocimiento entre sumar y restar, es más significativo para él sumar.²³

Se mostró más participativa, se le veían ganas de hacer las actividades.²⁴

Sí, hubo buena comunicación y relación en cuanto al trabajo, y en cuanto a las estrategias en el aula y USAER, eso compactó mucho.²⁵

¹⁹ Alumna con discapacidad visual.

²⁰ Testimonio de profesora titular

²¹ Testimonio de profesor de USAER.

²² Testimonio de profesor de USAER.

²³ Testimonio mamá de alumno.

²⁴ Testimonio de profesora titular.

²⁵ Testimonio profesor de USAER.

Realmente vi que le gustaba hacer las actividades, tenía ganas de aprender y trabajar.²⁶

Se le veía un interés por el libro, en hacer las actividades y participaba más en la clase.²⁷

Como maestro de USAER pienso que este tipo de estrategias crean un impacto muy grande en los alumnos con discapacidad visual, porque realmente integran al alumno en la clase y como consecuencia aprenden al igual que sus compañeros.²⁸

Yo pienso que estas estrategias son de gran ayuda especialmente en la materia de matemáticas, porque las matemáticas son pura práctica, cosa que no hacía la alumna antes y ahora puede practicar lo aprendido y no solamente quedara en su cabeza como una explicación que escuchó del profesor.²⁹

El primer día cuando le pusiste el libro, mi niña llegó muy emocionada a la casa diciéndome que la maestra de matemáticas le había hecho un libro en Braille para ella, para que aprendiera matemáticas.³⁰

Es algo que no habían hecho otros maestros en las escuelas en las que ha estado, de verdad le gustaba hacerlos porque aprendía y a mi hija le encanta aprender cosas nuevas.³¹

Este año fue muy significativo, le llamaba más la atención el trabajar con matemáticas, se sentía más motivado.

Si noté que avanzó en las matemáticas, que es una materia difícil para ella y siento que este libro le ayudo.³²

Me gustó mucho que la maestra Andrea me hiciera ese libro, porque escuchaba lo que explicaba la maestra, y seguía las indicaciones que estaban en el libro y entendía los temas, también me gustó porque ahí venían ejercicios y practicaba las matemáticas.³³

Él todavía no logra consolidar la resta, ahí es donde siento que se debe trabajar más tanto en la escuela como el apoyo con nosotros en casa”.

Sentí que la maestra Andrea le importaba que yo aprendiera, aunque se me hizo un poquito difícil al principio, al final me gustó mucho el libro.³⁴

²⁶ Testimonio de profesor de USAER.

²⁷ Testimonio de profesora de USAER.

²⁸ Testimonio de profesor de USAER.

²⁹ Testimonio de profesora de USAER.

³⁰ Testimonio de madre de la alumna.

³¹ Testimonio de madre de la alumna.

³² Testimonio de madre de la alumna.

³³ Testimonio de la alumna.

³⁴ Testimonio mamá de alumna.

Estoy contenta, pero pienso que falta mucho más atención por parte de algunos maestros, no todos logran o pueden darle la atención personalizada que se requiere en algunas situaciones.³⁵

En muchos casos siento que a algunos maestros les falta adecuar, en ocasiones nos cerramos a lo que podemos hacer y yo siento que a veces necesitan adecuar un poco más las actividades, y sé que el alumno puede lograrlo. Y respecto a mi hijo, siento que algunos maestros se cierran a esa posibilidad, el hecho de decir que es un alumno NEE, pero en ocasiones puede dar más de lo que ellos piensan.³⁶

Conclusiones

El desarrollo de la función docente implica la atención de alumnos regulares y con NEE. Para enseñar no basta tener conocimientos de la asignatura; además, el profesor tiene que saber cómo enseñar, pero fundamentalmente, saber cómo aprende el alumno, al ser éste el elemento más importante del proceso educativo. Desde este ámbito, una de las responsabilidades educativas es dotar al alumno de mayores herramientas para su desarrollo en la sociedad y su inserción laboral, tareas que implican fomentar una educación inclusiva que atienda de mejor manera estos compromisos.

Al desarrollar las distintas acciones de la propuesta de intervención, se identificó que la disposición, por parte de los estudiantes con NEE, fue fundamental para el avance de conocimiento en contenidos matemáticos. Sin dejar de lado, el apoyo de una triada en la que se involucró la docente titular del grupo, las madres de familia y personal de USAER. Esto posibilitó el desarrollo de estos proyectos.

Nuestro compromiso como docentes conlleva la tarea de caminar con todos los estudiantes en su aprendizaje y no sólo con los alumnos regulares. Desde esta perspectiva, es importante puntualizar que el diseño e implementación de estrategias que disminuyan las BAP, son difíciles de implementar sin el apoyo y participación decidida de los padres de familia, ya que en casa pueden fortalecer lo trabajado en la escuela; pero, además, conocen de mejor manera las necesidades que enfrentan sus hijos y los cambios que manifiestan en su carácter.

Brenan (1988) afirma que uno de los enfoques consiste en considerar únicamente como necesidades de educación especial aquellas que precisan para su solución de algo más que la habilidad del profesor de la clase; es decir, se precisa de la intervención o apoyo del profesor, o la creación de una situación de aprendizaje alternativa para el alumno. En función de lo anterior y por los resultados obtenidos, es posible afirmar que el diseño didáctico con

³⁵ Testimonio mamá de alumno.

³⁶ Testimonio mamá de alumno.

AC y un proceso de acompañamiento continuo y personalizado, favorecieron en los estudiantes objeto de estos estudios avanzar en su zona de desarrollo próximo.

También se debe reconocer el apoyo que se recibió por parte del personal de USAER, y de la maestra titular de la asignatura de matemáticas, ya que su orientación permitió contextualizar los dos casos y favoreció el desarrollo de diseños educativos con adaptaciones más puntuales. En este sentido, es válido mencionar lo que han señalado Stroggilos y Xanthacou (como se cita en Hollan y Molina, 2010) cuando afirman que cuando los profesores y profesoras están solos en la elaboración de diseños educativos individualizados, esto tiene un impacto negativo en el aprendizaje del alumnado con necesidades especiales; en cambio, se constituyen en una herramienta positiva cuando se diseñan e implementan por un equipo multidisciplinar, que puede incluir profesorado, familiares, otros profesionales y el propio alumnado.

Para finalizar, es propicio reflexionar en lo que ha citado la UNESCO respecto a la educación inclusiva y en específico al referirse “a los que están escolarizados, pero no aprenden” (UNESCO, 2008, p. 9).

Los resultados alcanzados permiten visualizar un ámbito en que es posible afirmar que se puede ofrecer una mejor atención a los alumnos con capacidades diferentes en las aulas regulares. Sin embargo, también se precisa que esto fue posible gracias a un trabajo en conjunto (profesores, personal de USAER, padres de familia y alumnas practicantes). La disposición de los alumnos en este proceso fue también un aspecto fundamental.

Lo anterior conduce a la necesidad de una mayor sensibilidad en nuestro papel docente, a efecto de mejorar la calidad de la educación que reciben alumnos con NEE y cumplir con los preceptos de la integración y la inclusión. Esto no solo les ofrece la posibilidad de alcanzar los aprendizajes esperados de los distintos contenidos escolares, sino una mejor perspectiva en la continuación de sus estudios y para la vida en sociedad.

Referencias

- Anderson, G., Augustoswky, G., Herr, K. R., Suárez, D., y Sverdlick, I., (2007). *La investigación educativa una herramienta de conocimiento y acción*. Argentina, Noveduc.
- Blanco, R., (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (29), 19-27.
- Booth, T. y Ainscow, M., (2002). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.
- Brenan, W., (1988). *El currículo para los niños con necesidades educativas especiales*. Madrid, Siglo XXI.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Tercera Edición. Madrid, Morata
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. G., Mustri, A. y Puga, I., (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias*. México: SEP/Fondo Mixto México/España.
- Horton, J. K., (1988). *Educación de alumnos con deficiencias visuales en una escuela ordinaria*. UNESCO.
- Ley General de Educación, (1993). Diario Oficial de la Federación, No. XLVII. Gobierno Federal, México.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P., (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México, McGraw Hill.
- Hodgson, A., Clunies, R. L., y Hegarty, S., (1988). *Aprendiendo juntos*. Madrid, Morata.
- López, S. (Ed.) (2013). *Inclusión en la vida y la escuela: Pedagogía con sentido humano*. La Serena, Editorial Universidad de La Serena.
- Molina, S. y Holland, C., (2010). Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 31-43.
- Navarro, B. A., Arriagada, I. A., Osse, S. y Burgos, C. G., (2016). Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno. *Revista Electrónica Educare*, 20 (1), 1-18.
- UNESCO, (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*.
- Rodríguez, A., (2003). Integración escolar de alumnos con deficiencia visual en España: Algunas sugerencias espaciales y contribuciones tecnológicas y tiflotecnológicas.

Estudios Pedagógicos, 29, 143-153. Recuperado de
<http://revistas.uach.cl/pdf/estped/n29/art10.pdf>

SEP, (2011). *Plan de estudios 2011 educación básica*. México.

SEGOB, (2011). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. México: Diario Oficial de la Federación.

Tobón, S., Pimienta, J. H., y García, J. A., (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pea